

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA –
IZTAPALAPA

Tesis para obtener el título de Licenciatura en Psicología Social

Título:

**Efectos de un Modelo no agresivo, Conductas previas de
agresividad y Estructura grupal en el Aprendizaje de conductas
no agresivas**

Presenta:

Iztaccihuatl Soto Bastida

Asesora: Alicia Saldivar Garduño _____

Lector: Carlos Cesar Contreras Ibáñez _____

Lector: Fernando Ortiz Lachica _____

Octubre de 2002

DEDICATORIAS

Dedico este trabajo a mi familia, Rosa Berta Bastida Fabila, Mario Francisco Soto Varela y Nicté – Ha Soto Bastida por ser un sostén y apoyo infinitos para cada paso que doy.

A Zuleyma Rebollar Hernández, por su apoyo incondicional en todo momento y en cualquier situación

Con respeto y admiración para Alicia Saldivar Garduño y Carlos Cesar Contreras Ibáñez por compartir conmigo su valioso conocimiento.

A Sara Elisa Gracia Gutiérrez de Velasco, por los gratos momentos compartidos dentro y fuera de las aulas universitarias.

AGRADECIMIENTOS

La autora expresa su agradecimiento

A la Escuela Primaria "Profesor Rodolfo Sánchez García, por la oportunidad y confianza otorgadas, así como el apoyo recibido para desarrollar este trabajo.

A las y los 32 infantes de 5° grado, por permitirme ser parte de su grupo y compartir conmigo el difícil proceso de la educación. Además de participar siempre con entusiasmo y gusto.

A Ana Laura Soto Anguiano, Zandra Ramírez Sánchez y Sara Elisa Gracia Gutiérrez de Velasco por su valioso apoyo en la realización de la obra de teatro.

INDICE

Introducción	1
Situación Actual	3
1. Aspectos socioeconómicos de la familia que inducen el maltrato hacia los	7
2. Agresión entre niñas y niños en las escuelas	8
3. Menores infractores: Cifras de un problema grave	9
Marco Teórico	
1. Agresión	12
2. Explicaciones teóricas al problema de la agresión	16
a) Teoría psicoanalítica	16
b) Hipótesis frustración-agresión	17
c) Herencia de la conducta agresiva	20
d) Teorías cognitivas	22
3. Antecedentes del Aprendizaje social	24
a) Conductismo	24
4. Aprendizaje Social	25
a) Imitación	25
5. Aprendizaje por Observación	30
a) Proceso de Atención	31
b) Proceso de Retención	32
c) Proceso de Reproducción Motora	33
d) Proceso Motivacional	34
6. Trabajos experimentales sobre el Aprendizaje por Observación	35
7. Elementos que influyen en el Aprendizaje por Observación	36
a) Reforzamiento	36
b) Generalización de las conductas	38
c) Rasgos disposicionales	39
8. Normas Sociales	40
9. Redes Sociales	43
10. Problema	48
11. Objetivo General	48
12. Objetivo Particular	48

13. Hipótesis	49
14. Hipótesis de Trabajo	50
15. Definiciones Conceptuales	50
a) Variable Dependiente	50
b) Operalización	50
c) Variables Independientes	52
d) Operalización	52

Método

1. Participantes	54
2. Escenario	54
3. Material	54
4. Diseño	55
5. Procedimiento	56

Resultados

1. Análisis del Experimento	61
a) Medición 1	61
a1) Situación Experimental	64
a2) Posición dentro del grupo	64
a3) Grado de Agresividad	65
a4) Sexo	67
a5) Solución del Conflicto	69
a7) Resultado de las cuatro variables independientes en el número de conductas agresivas que generaron	70
a8) Análisis de Varianza Multifactorial	72
b) Medición 2	74
b1) Situación Experimental	75
b2) Posición dentro del grupo	76
b3) Grado de Agresividad	77
b4) Sexo 79	
b5) Solución del Conflicto 81	
b6) Resultado de las cuatro variables independientes en el número de conductas agresivas que generaron	82
b7) Análisis de Varianza Multifactorial	83

2. Graficas individuales de cada niño y niña	85
Discusión	94
Conclusiones	96
Limitaciones	98
Programa de Adquisición de Habilidades dirigido a niñas y niños de 9 a 11 años en el Aprendizaje de conductas no agresivas	100
1. Resultados del Programa de Intervención	102
2. Conclusiones del Programa de Intervención	108
Referencias	110
Anexo	118

INTRODUCCIÓN

El presente estudio busca conocer cómo se da el aprendizaje de conductas no agresivas partiendo de la Teoría del Aprendizaje por Observación (Bandura, 1984), añadiendo dos elementos que creemos están directamente relacionados en éste aprendizaje, se trata de las normas sociales y las redes sociales.

Al inicio de esta investigación exponemos un análisis sobre la problemática del maltrato infantil que sufren los menores en el ambiente familiar de varios países. Así mismo, mostramos dos posibles consecuencias de este tipo de abuso: la agresión entre niñas y niños en las escuelas y datos sobre menores infractores que han cometido algún delito antes de los 18 años de edad, con la finalidad de que el lector o lectora comprenda la relevancia de proponer conductas de negociación, conciliación o diálogo cuando los infantes se encuentren en conflictos agresivos, evitando así se genere más agresión.

En el apartado de Marco Teórico explicamos como primer punto, una discusión acerca del concepto de agresión y la definición que se utilizó para este trabajo, así como las distintas explicaciones teóricas que se han dado para entender dicho fenómeno (*Psicoanálisis, Hipótesis de frustración-agresión, Herencia de la conducta agresiva y Teorías cognitivas*).

Antes de hablar sobre el Aprendizaje por Observación, mencionaremos brevemente la perspectiva teórica donde proviene ésta teoría (*conductismo*) y algunos trabajos experimentales que la apoyan. El Aprendizaje por Observación propuesto por Bandura (1984) explica que la agresión en los menores se aprende a partir de cuatro procesos continuos: Atención, retención, repetición motora y motivacional. Estas cuatro fases del aprendizaje son la base de donde partimos para suponer que las conductas no agresivas pueden ser aprendidas por niñas y niños.

Igualmente, creemos que el aprendizaje de nuevos comportamientos esta íntimamente ligado a las normas sociales en las que se desarrolla cada menor, las cuales, pueden facilitar o impedir que se presente dicho aprendizaje. Cada infante presenta un comportamiento establecido de la agresión y el impacto de los modelos que observe, puede verse afectado por

su nivel de agresión que presenta. En este trabajo hacemos una distinción entre menores Muy agresivos/as, Poco agresivos/as y No agresivos/as.

Otro factor que suponemos se relaciona con el aprendizaje de nuevos patrones de conducta es el estudio de las redes sociales donde se desenvuelven niñas y niños. En un grupo social encontramos individuos categorizados como centrales, aislados/as, líderes, etcétera. En esta investigación diferenciamos a los infantes en: Centrales, Poco centrales e Indiferentes y sospechamos que estas distinciones están interviniendo en la ejecución de nuevos aprendizajes.

A partir de estos tres componentes (Aprendizaje por Observación, Normas sociales y Redes sociales), efectuamos un experimento de sujeto único con características ABA, donde mostramos a un grupo de 5° grado de la Escuela Primaria “Profesor Rodolfo Sánchez García”, del turno vespertino, tres situaciones: No agresiva, Agresiva y Neutra, para observar el aprendizaje de conductas no agresivas y contrastarlo con el aprendizaje de conductas agresivas.

El experimento estuvo apoyado con una cédula de observación que previamente fue diseñada para observar el grado de agresividad que presentan niñas y niños dentro y fuera del salón de clases, y que en el experimento se denomina línea base. También efectuamos un test sociométrico para identificar a los miembros del grupo Centrales, Poco centrales e Indiferentes.

Los resultados obtenidos en este trabajo, revelaron que fue el grupo de la situación no agresiva quienes presentaron un comportamiento significativamente menos agresivo, que los infantes que observaron una situación agresiva. Asimismo observamos que estas conductas están estrechamente ligadas a la posición que ocupan dentro de su grupo y al grado de agresividad que presentan de forma cotidiana.

Finalmente, en el último apartado de esta investigación, presentamos los efectos obtenidos en el Programa de Intervención que se aplicó a 10 estudiantes de 5° grado de primaria para aprender conductas de negociación, conciliación o diálogo cuando los menores se encuentren en un conflicto agresivo.

EFFECTOS DE UN MODELO NO AGRESIVO, CONDUCTAS PREVIAS DE AGRESIVIDAD Y ESTRUCTURA GRUPAL EN EL APRENDIZAJE DE CONDUCTAS NO AGRESIVAS

SITUACIÓN ACTUAL

El maltrato físico, psicológico y emocional que sufren niñas y niños de muchos países del mundo es inaceptablemente alto, y las consecuencias de estos actos son muy costosas para la sociedad y sus individuos. Entre las que podemos destacar se encuentra la agresión entre niñas y niños que se presenta en las escuelas y en casos extremos en que ellos y ellas se conviertan en pequeños infractores. Es por ello que esta investigación busca entender cómo se da el proceso de aprendizaje de conductas no agresivas en los menores, con el fin ofrecer una alternativa que permita a los infantes realizar conductas de diálogo, conciliación o negociación, cuando se encuentren en una situación de provocación, sin necesidad de emplear la agresión como respuesta.

Diversas disciplinas se han preocupado por estudiar y comprender el fenómeno de la agresión entre niñas y niños. Se han dado explicaciones de las causas que la originan y opciones para su control. Sin embargo, las cifras son desalentadoras y el nivel de agresión entre las personas se incrementa día con día.

Hacer un análisis estadístico sobre la dimensión real del problema a escala mundial parece muy difícil, debido a que, por una parte se ignora la verdadera magnitud del conflicto y el tema está íntimamente ligado a los espacios familiares. Por otro lado, las tradiciones culturales e históricas repercuten en la forma en que cada sociedad lo afronta. Por último, existen dificultades en cuanto a su definición y clasificación, así como de las consecuencias que el maltrato hacia los infantes puede generar (Instituto Interamericano del niño – Organización de Estados Americanos, (IIN), s/f).

Para dar una explicación a la agresión entre los infantes, es necesario mencionar algunos de los factores sociales que la desarrollan, como son la violencia intrafamiliar, el nivel económico de las familias, el tipo de educación que se imparte a los menores, entre otros. No se puede aislar a la agresión de las dificultades sociales; más bien debemos entenderla como una consecuencia de éstas.

A continuación mencionaremos un panorama general sobre el maltrato que sufren tanto niños como niñas en sus hogares, para entender la agresión que se presenta en las escuelas como una de las muchas consecuencias que derivan de éste tipo de actos contra los menores.

Si nos referimos a los Estados Unidos, el Centro Nacional de Abuso y Negligencia hacia la Infancia (NCANDS), según las siglas en inglés, estimó que de acuerdo con datos escogidos en 1996 de 50 estados y el distrito de Columbia, 1077 menores murieron a causa de abuso y negligencia de sus padres y de ellos un 77% tenía tres años o menos de edad.

Ese mismo año, se reportaron en los distintos servicios públicos de protección a la infancia de ese país, 3 millones de casos de abuso y maltrato infantil. El 36% de éstos fueron confirmados y el resto no pudo verificarse a causa de no existir información sobre el niño o la niña, la familia o el supuesto abusador/a. De los casos confirmados 52% corresponde a actos de negligencia, 24% a maltrato físico, 12% a abuso sexual, 6% a abusos emocionales y 3% a casos de descuido médico. El restante 14% se trata de otros tipos de maltrato como abandono, amenazas, intoxicación con drogas, etcétera (NCANDS, 1996, citado en INI, s/f). Las edades de las víctimas iban de 1 a 18 años de edad. El 6.7% tenía un año de edad. 25% entre 1 y 4 años, 41.6% entre 5 y 11 años y 24% entre 12 y 18 años. Lo que se ve es que más del 70% tenían menos de 11 años (NCANDS, 1996, citado en INI, s/f).

Es importante resaltar que el 77% de casos de abuso y agresión fueron perpetrados por los padres de la víctima. El 11% fueron imputados por familiares del niño o la niña agredida, 2% a personas encargadas del cuidado de los menores y el restante 10% fueron clasificados como no relacionados con el cuidado de los menores (extraño/as, miembros del cuidado de la casa, amigo/as, entre otros) (NCANDS, 1996, citado en INI, s/f).

La Organización de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) reportó que en América Latina y el Caribe para 1999 había 185 millones de personas menores de 18 años y de ellos el 50% fueron niñas y adolescentes. Cerca de 6 millones de los infantes anualmente sufren agresiones físicas severas, 80 mil mueren al año (UNICEF, 1999).

Veamos un poco lo que sucede en algunos países de América Latina respecto al maltrato del que son víctimas niños y niñas, para pasar después a lo que ocurre en nuestro país y desde aquí hacer la lectura del porqué de la agresión.

En Uruguay por ejemplo, el Servicio Telefónico de Apoyo a la Infancia en situaciones de Maltrato: LÍNEA AZUL, recibe un promedio de 250 llamadas al día entre las 0 y las 14 horas, de las cuales, 7 corresponden a maltrato infantil. Esta organización tiene como objetivo brindar servicio de atención telefónica de acceso gratuito con el fin de informar, orientar e intervenir ante el conocimiento de situaciones de agresión, amenaza y violencia de los derechos jóvenes, niñas y niños.

Según datos recabados de enero de 1999 a junio del 2000, el mayor porcentaje de llamadas corresponde a negligencia (38%), los sigue en orden de importancia el maltrato físico, menores en situaciones de calle y maltratos de tipo psicológico (33%, 11% y 7% respectivamente). Las edades de los infantes en situación de maltrato son: 45% tienen entre 6 y 12 años, 20% son mayores de 12 años. Por otra parte el 18% tienen entre 3 a 5 años, el 8% es menor de 3 años y el 9% restante a casos donde no se especificó la edad (INI, s/f). En cuanto a la distribución por sexo, 44% de las personas maltratadas son niñas y un 55% son menores del sexo masculino.

La “Revista Chilena de Pediatría” explicó que **en Brasil** el 58% de menores de 19 años vivían en la pobreza y de ellos el 20% están abandonados o viven en la calle (Novoa y De la Barra, **1992**).

En Guatemala, de un total de 698 casos de maltrato hacia menores registrados en los hospitales generales (San Juan de Dios, Roosevelt e IGGSS) entre 1990 y 1995, reportó que 47% de los casos fue maltrato físico, 36% abandono y 17% casos de abuso sexual. Estos registros no son representativos de la problemática en ese país, pero son indicativos de la gravedad de la situación (De León, 1997).

En el caso de México, la situación no es diferente, de acuerdo con las cifras dadas por el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), las denuncias de maltrato

infantil se incrementaron 15% en 1998 con relación a 1997, al pasar de 2 mil 667 a 3 mil 38 casos.

El reporte del DIF incluye cifras por sexo. En los primeros meses de 1998 la dependencia atendió a 5 mil seis menores, de los cuales 50% fueron niñas y 50% varones. Los tipos de maltrato más comunes fueron: físico, mil 725 casos; omisión de cuidados, mil 63 casos, y emocional, 962. Adicionalmente se presentaron 511 denuncias ante el Ministerio Público (Cruz, 1998).

Con relación a las cifras de 1998 reportadas por el DIF, éstas mostraron que quienes agreden con más frecuencia la integridad física, moral y mental de las y los niños son las madres. Así, ellas son las responsables de 2 mil 123 de los casos de lesiones; el padre en mil 77; el padrastro en 247; la madrastra en 172, los tíos o tías en 143, las y los abuelos en 92 y las y los profesores en 36 casos. Se registraron también agresiones contra niños y niñas por parte de 243 personas sin parentesco pero relacionadas de algún modo con los menores (Cruz, 1998).

Las entidades con mayor número de denuncias para 1998 fueron el Estado de México, 747; Distrito Federal, 542, Nuevo León, 398; Guadalajara 258 y Sinaloa 223, la información del DIF precisa que Sinaloa fue donde prevaleció el daño emocional, en los otros estados se observó un incremento del maltrato físico.

Es conveniente para este estudio que entendamos que la agresión que sufren niñas y niños en sus hogares es distinta, debido que la educación que reciben por parte de padres y madres es distinta. A continuación mencionaremos brevemente algunas de las diferencias que existen entre ambos sexos, para los países de América Latina y el Caribe.

Estudios realizados en cinco países de esta región revelaron que 47% de las niñas y adolescentes explotadas sexualmente fueron víctimas de abuso y violaciones en sus hogares. Dos millones de niños y niñas que nacen anualmente en esta región son hijo/as de madres adolescentes. El 70% de los casos de violencia contra las niñas y adolescentes tiene lugar en el entorno familiar (UNICEF, 1999).

Las niñas representan las dos terceras partes de la población infantil que no asisten a la escuela. Otro dato de igual importancia es que 28% de las adolescentes entre los 15 y 19 años no estudian y un alto porcentaje (12%) desempeña exclusivamente quehaceres domésticos (UNICEF, 1999).

Para el caso exclusivo de México, El Centro de Terapia y Apoyo para Víctimas de la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal (PGJDF) reportó que de las víctimas menores de 13 años tratadas en el período de enero a septiembre de 1997 el 52% eran víctimas de abuso sexual - el 31% víctimas de violación - y el 70% de todos los menores tratados eran niñas (UNICEF, 2001).

Con lo anterior es comprensible prever conductas de agresión en niños y niñas cuando se encuentran en la escuela en contra de sus compañeros o compañeras e incluso con sus profesores/as (Montserrat, 1999; Velázquez, 2001) e incluso en la calle en conductas delictivas; por lo que es de suma importancia ofrecer alternativas para su control.

Veamos antes algunos elementos que intervienen para que padres o madres maltraten física o verbalmente a su hijo/a y después mostraremos dos de las posibles consecuencias que trae consigo el abuso a menores.

ASPECTOS SOCIECONOMICOS DE LA FAMILIA QUE INCIDEN EN EL MALTRATO HACIA LOS INFANTES

Diferentes pueden ser las causas que hacen que tanto padres como madres o cualquier otro familiar llegue a infringir maltrato físico o psicológico en contra de niños y niñas. De las que podemos mencionar se encuentran la violencia que sufren las mujeres en los hogares por parte del varón¹. Sin embargo el fenómeno se vuelve una espiral porque, como

¹ 89% de los casos denunciados de violencia intrafamiliar son agravios a mujeres, en México (Carmona, 2001). Una encuesta reciente en el Distrito Federal realizada por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), muestra que la violencia intrafamiliar tiene lugar en 30.4% de todos los hogares - casi uno de cada tres - en la forma de maltrato emocional, intimidación o abuso físico o sexual. El maltrato emocional ocurre en casi todos estos hogares y el abuso sexual en 1.1%. Sólo 14.4% de estos hogares buscan alguna clase de ayuda, a pesar de que el 72.2% espera que se repita la violencia (UNICEF, 2001).

consecuencia, la madre agrede a sus hijos e hijas y éstos al padre cuando son adultos mayores, además de convertirse en padres o madres agresivos (Carmona, 2001).

El desempleo, la inestabilidad laboral, la excesiva carga de horario; el tipo de vivienda, ya sea compartida o en malas condiciones de habitabilidad; las necesidades básicas insatisfechas, los problemas de marginalidad, entre muchos otros, colocan a la familia en una situación de conflicto que en la mayoría de los casos desembocan en que la madre o el padre arremeta contra sus hijos/as en agresiones físicas o psicológicas, como una forma de desahogo a dichos problemas (IIN, s/f). Aspectos como una mejor educación “disciplinaria” para los menores lleva a muchos padres a maltratar a sus hijos/as de forma psicológica e incluso física con pretexto de formar carácter y conducta en la niñez (Knopf, 1990).

Las efectos de este daño ocasionado a los menores pueden ser diversos, en esta investigación sólo referiremos dos: el primero tiene que ver con las conductas agresivas que realizan niñas y niños en las escuelas y el segundo a los pequeños infractores, para exponer claramente la relevancia del problema a nivel social.

AGRESIÓN ENTRE NIÑAS Y NIÑOS EN LAS ESCUELAS

La intimidación que sufren los infantes en las escuelas por parte de algún compañero o compañera puede ocasionar resultados negativos en términos del clima escolar en general y el derecho de las y los estudiantes a aprender en un ambiente seguro y sin miedo (Banks, 1998).

La agresión entre niños y niñas que se comete en las escuelas se compone de comportamientos directos, por ejemplo, molestar atormentar, amenazar, golpear o atacar, cometidos por uno o más estudiantes en contra de una víctima. Además de los ataques directos la agresión entre niños y niñas puede ser más sutil, como causar el aislamiento social de un alumno/a a través de la exclusión social intencional. Son los niños quienes se interesan por los medios directos, las niñas utilizan medios más indirectos, como por ejemplo, propagar rumores injuriosos (Ahmad y Smith, 1994; citados en Banks, 1998). Sea directa o indirecta la agresión, física o psicológica ocurre repetidas veces, creando así un patrón de hostigamiento y abuso (Olweus, 1993 citado en Banks, 1998).

El tamaño de la escuela, su composición racial y la ubicación de la escuela (rural suburbana o urbana) no parecen ser factores de distinción en términos de predecir la ocurrencia de la conducta agresiva (Bratsche y Knoff, 1994 citados en Banks, 1998).

Una de las razones por las que se mantienen la agresión entre los infantes en las aulas es porque se da en el anonimato, a espaldas de los adultos. Se trata de un tema poco hablado e investigado, que ha llegado a entenderse como una vivencia natural y propia del crecimiento de niños y niñas (PsicoRecursos, s/f).

Varios estudios han demostrado que aproximadamente el 15% de los escolares o sufre los efectos de la agresión o instiga tal comportamiento (Olweus, 1993 citado en Banks, 1998). En Estados Unidos, por ejemplo, se han dado incidentes lamentables donde estudiantes armados disparan contra maestros/as y compañeros/as (Lomelí y Cruz, 2002). En nuestro país también encontramos casos de menores de 18 años que han amenazado con arma de fuego a maestros/as y compañeros/as (Montserrat, 1999; Velázquez, 2001), lo que lleva a pensar que se trata de un problema serio. Otras investigaciones han encontrado una fuerte relación entre el uso de la agresión durante los años escolares y la propensibilidad hacia la criminalidad cuando los individuos son adultos, debido a que se encontró que el 60% de jóvenes caracterizados como agresivos durante los años 6 a 9 tenían al menos una condena ilegal antes de la edad de 24 años (Olweus, 1993 citado en Banks, 1998).

Estos datos nos llevan a reconocer que la agresión en las aulas por parte de alumnos y alumnas es una realidad en el ámbito educativo que inicia desde el jardín de niños hasta las aulas universitarias, afectando de manera significativa el proceso de aprendizaje (Lomelí y Cruz, 2002).

MENORES INFRACTORES: CIFRAS DE UN PROBLEMA GRAVE

Una de las posibles consecuencias que trae consigo el maltrato hacia los menores es, como ya se dijo, la propensibilidad a que ellos y ellas se conviertan en pequeños infractores. A continuación presentamos un panorama general de la Ciudad de México en relación a este problema.

El análisis que exponemos es exclusivo del Distrito Federal y área Metropolitana, lugar que nos interesa para esta investigación. Se presenta en forma cronológica a partir del año 1995 a 1999.

El siguiente cuadro muestra el número de detenciones, denuncias y delitos cometidos por menores de 18 años, de acuerdo a cifras dadas por la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal (PFJDF) (Olayo, 1996; Ortiz, 1998; Galán; 1998 y Bolaños, 2000).

Año	Detenciones	Denuncias	Delitos
1995	3,392	2,973	1,739 robos, 29 homicidios, 471 lesiones, delitos sexuales 62
1996	2,870	5,351	104 homicidios, lesiones 704, delitos sexuales 104
1997		6,121	3,113 robos, 84 homicidios, 678, delitos sexuales 84.
1998		6,440	
1999		5,892	

En 1996, se detuvo a 2 mil 870 menores, de los cuales el 75% tenía entre 16 y 17 años y la mitad de los delitos que cometieron estuvo relacionado con el robo. (Olayo, 1996).

Es substancial para esta investigación señalar que en 1997 se reportaron 13 delitos cometidos por menores de 7 años de edad (Ortiz, 1998), lo que habla de un problema bastante serio al que hay que dar una solución pronta

Para noviembre de 1998 la dirección general de Política y Estadística Criminal de la procuraduría capitalina, reportó que fueron arrestados 17 menores infractores por homicidio, cuando en 1997 detuvieron sólo a tres; 280 participaron ese año en robos, 58 fueron encontrados culpables de provocar lesiones, y 184 fueron remitidos con la autoridad competente acusados de delitos como robo menor, daño en propiedad ajena y amenazas (Galán, 1998). Ese mismo año fueron detenidos por primera vez dos menores cuyas edades

eran de 7 y 10 años; 87 con edades entre 11 y 14 años, y 455 de entre 15 a 17 años, según cifras de la PFJDF (Galán,1998).

En 1998, de los 6 mil 440 infantes involucrados en algún hecho delictivo, 5 mil fueron varones y 632, mujeres. En 1999 las cifra descendió a 5 mil 892, donde el 87% fueron hombres y el 12% mujeres (Bolaños, 2000).

Para enero del 2001, la PGJDF reportó que en la Ciudad de México las y los jóvenes de entre 12 y 17 años recurren cada vez más al uso de violencia al delinquir, aunque las cifras de cuántos menores infringen la ley no se tenían todavía (Quintero, 2001).

Estas cifras son el resultado de muchos factores, tanto sociales como económicos, pero no debemos olvidar que también están íntimamente ligadas al maltrato que sufren niñas y niños en sus hogares.

Los datos que acabamos de mencionar ponen de manifiesto que la agresión entre niñas y niños no es un aspecto natural e inherente a ellos y ellas, sino que por el contrario esta íntimamente ligado a aspectos sociales y al medio donde los menores se desarrollan, debemos por tanto, proponer alternativas que les permitan enfrentar estas situaciones sin el uso de la agresión como único medio.

En el siguiente apartado referiremos varias definiciones sobre agresión y algunas aproximaciones teóricas que se han preocupado por comprender el origen de la agresión desde perspectivas biológicas, cognitivas o a partir de un proceso de aprendizaje.

MARCO TEORÍCO

AGRESIÓN

Para los fines de esta investigación es necesario hacer una distinción entre violencia y agresión, en la medida en que la violencia es un concepto que incluye mucho más factores, como se aclara más adelante, y que además se utiliza para fenómenos sociales muy diversos; por ello creemos conveniente diferenciarlos y señalar que en este trabajo no se hablara de violencia aun cuando muchas investigaciones se refieran indistintamente a violencia y agresión.

La búsqueda de una definición única de agresión es un problema aún no resuelto, por la dificultad que se tiene para asignar al concepto una característica que lo diferencie de la violencia.

García y Ramos (1998) en su libro *“Medios de comunicación y violencia”* hacen un análisis de las diferentes definiciones que existen sobre la agresión. Mencionan a autores como Gómez de Silva (1998) quien define la agresión como un “ataque o asalto, entendiendo por agresivo a aquel que es propenso a actuar de manera hostil”.

En la revisión que estas autoras hacen, concluyen que existe una diferenciación entre agresividad y agresión donde la primera se distingue conceptualmente por ser una tendencia, disposición o capacidad que puede concentrarse o no en actos específicos, la cual surge como una forma de resistencia o ataque ante situaciones difíciles o problemática del entorno (García y Ramos, 1998:27).

En cambio la agresión alude siempre a todo acto que concreta dicha capacidad agresiva, por lo que suele definirse principalmente por acciones específicas. Consideran que a menudo la “irrupción” o “ataque” se emplean para referirse a ella. También encontraron que la característica particular de la agresión es que no constituye un acto accidental, sino que busca generar un daño o refleja una falta de interés en los otros u otras como personas (García y Ramos, 1998:27). Atendiendo tal distinción es conveniente aclarar que, en lo sucesivo no se hablará de agresividad sino de agresión, por tratarse de aspectos diferentes.

Esta investigación tiene como propósito dar una explicación psicosocial al fenómeno de la agresión entre niños y niñas partiendo de la teoría de aprendizaje por observación propuesta por Albert Bandura (1983), donde los infantes observan un modelo donde su conducta es recompensada, tienden a aprender dicho comportamiento y realizarlo con mayor frecuencia en el momento en que las condiciones sean similares y propicias para ello. Por lo tanto es imprescindible conocer la definición que hace Bandura de la agresión, así como sus alcances y limitaciones.

Bandura y Walters (1978) explican que el primer requisito para desarrollar una teoría de la agresión en términos de aprendizaje social es definir qué es lo que constituye una respuesta agresiva.

Para estos teóricos existen una serie de criterios –unos requeridos a la forma de respuesta, otros a sus antecedentes y otros a su intensidad- que determinan si una respuesta se calificará como agresiva. Así, una conducta puede ser considerada como agresiva, dependiendo del contexto o la situación en la que se presenta. Por ejemplo, cuando se regaña a niños y niñas por alguna travesura los padres no consideran esta conducta como agresiva, sino más bien correctiva, aún cuando se trata de una agresión por haber hecho daño a los menores (golpes, amenazas, insultos, etcétera). Este maltrato disfrazado de “enseñanza correctiva” hace pensar a muchas familias que están educando a sus hijos/as sin reconocer que se trata de un maltrato.

Siguiendo con estos autores, destacan que al ubicar la agresión en términos de aprendizaje se deben tomar en cuenta dos cosas. Cómo se adquieren y mantienen las respuestas que usualmente se clasifican de agresivas y cómo aprenden los infantes a formular los juicios sociales que le capacitan para discriminar una conducta agresiva de una que no lo es. Si tomamos como ejemplo a la familia veremos que al padre o el agente de disciplina no es visto como agresivo por los demás miembros de la familia porque sus conductas de maltrato, regaños, insultos, etc., están encaminadas a la disciplina de hijos e hijas, pero como se dijo anteriormente, los padres no reconocen que se trata de una agresión contra sus hijos/as. No debemos olvidar que en el momento en que el dolor o el malestar de los menores es fuente de satisfacción para el padre, la respuesta de castigo de éste es agresiva (Buss, 1961).

En su libro *Modificación de la conducta: análisis de la agresión y la delincuencia*, 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. Bandura también destaca la conducta destructora como agresiva si ésta tuvo como factor la intencionalidad y no la accidentalidad. Esta definición la propuso Bandura para referirse al tipo de agresión que se presenta en los jóvenes que forman parte de alguna pandilla o viven en un ambiente de delincuencia.

Dado que no existe una única definición del concepto de agresión, la estrategia más usada en el campo de la investigación, consiste en desarrollar definiciones operacionales que cumplan con los requisitos de trabajos experimentales específicos (León, Cantero y Gómez, 1997). En este trabajo se decidió retomar el concepto de agresión propuesto por Corsi (1999) por contener elementos que pueden ligarse con los fines de esta investigación.

Corsi (1999:19) explica que la agresión es la conducta mediante la cual la potencialidad agresiva se pone en acto. Las formas que toma son diferentes: motoras, verbales, gestuales, posturales, etcétera. El aspecto esencial de la agresión es la intencionalidad, por lo tanto tiene un origen (agresor/a) y un destino (agredido/a).

Siguiendo con este autor, un insulto, una mirada amenazante, un portazo prolongado, una sonrisa irónica, la rotura de un objeto, para que puedan ser definidas como conductas agresivas deben cumplir con el requisito de la intencionalidad, es decir la intención por parte del agresor/a, de ocasionar un daño (Corsi, 1999).

Al inicio de este apartado mencionamos que nuestra investigación diferencia violencia y agresión, dado que en las definiciones de violencia se destaca el uso excesivo e injusto de la fuerza, la cual puede ser de diferentes tipos: física, moral o psicológica, que se ejerce en forma intencionada para ocasionar un efecto no exclusivamente físico, sino también moral y psicológico (García y Ramos, 1998:29).

Corsi (1999) señala que la violencia es siempre una forma de ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza (ya sea física, psicológica, económica, política), e implica la existencia de un “arriba” y un “abajo” en términos de poder, ya sea reales o simbólicos. En el ámbito de

las relaciones interpersonales, es sinónimo de abuso de poder, en tanto y cuánto dicho poder sea utilizado para ocasionar daño a otra persona.

Lamentablemente es muy difícil esclarecer la diferencia entre violencia y agresión y más aún parece casi imposible conocer las fronteras que existen entre una y otra. A pesar de esto un rasgo importante en las definiciones que acabamos de mencionar es el “uso del poder” que se emplea en la violencia, es decir, podemos hablar de violencia cuando se haga referencia al abuso del poder, concepto que no se retomado en la definición de agresión.

EXPLICACIONES TEÓRICAS AL PROBLEMA DE LA AGRESIÓN

Entre las diferentes disciplinas que se han preocupado por el estudio de la agresión, algunas ubican sus orígenes en aspectos biológicos, otras como consecuencias de una frustración, algunas más como resultado de tendencias instintivas generadas por una excitación externa o a partir de un proceso de aprendizaje.

Teoría psicoanalítica

El psicoanálisis ubica la agresión en aspectos instintivos. Freud en su obra *“Más allá del principio del placer”* (1919) atribuye el antagonismo amor – odio a un principio de muerte existente en las personas desde el principio.

Freud (1919) entendía la agresión como un instinto que va acumulando la energía y en un momento dado busca una salida, o de lo contrario se puede producir una enfermedad somática para la destrucción interna del sujeto.

Esta perspectiva plantea que la agresión es una manifestación innata al ser humano que si bien se puede canalizar creativamente, es motor también de la tendencia destructiva hacia los demás y, en particular hacia uno mismo/a en forma de un deseo de muerte. Freud denominó Tanatos al instinto agresivo y Eros a los impulsos libidinales. La pulsión agresiva designa a las pulsiones de muerte dirigidas hacia el exterior. El fin de la pulsión agresiva es la destrucción del objeto (García y Ramos, 1998).

Los instintos de vida y de muerte pueden fusionarse entre sí, neutralizarse o alternarse recíprocamente. La combinación de impulsos agresivos y libidinales ha permitido al psicoanálisis explicar muchos fenómenos “que van desde los conflictos edípicos, al humor, la paranoia y la guerra” (Feshbach, 1997:215).

Alguna de las críticas que ha recibido esta teoría en relación con la agresión, es que recurre a *la vaga noción de conductas “impulsivas”*, lo que implicaba adjudicar el origen de la conducta agresiva a la existencia de *“impulsos”*, categoría que fue pobremente definida, retardando las alternativas de cambio en las investigaciones (Corsi, 1999:21).

A pesar de los señalamientos que ha recibido el psicoanálisis, científicos y científicas sociales se han valido de esta teoría para comprender o explorar manifestaciones de violencia interpersonal y colectiva (García y Ramos, 1998:27).

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 (Denker, 1971:44).

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 (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).

A partir de este planteamiento, 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*, donde se pone de manifiesto 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).

Del mismo modo que la palabra *agresión*, el concepto *frustración* tiene múltiples significados. Para algunos el término 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.

Desde esta perspectiva la frustración no es lo mismo que la mera ausencia de recompensa. El resultado deseable debe haber sido esperado. Las privaciones tampoco son necesariamente frustraciones. La pobreza, por poner un ejemplo, hace que las personas no puedan lograr muchas cosas que se han propuesto, pero siguiendo con la definición de Dollard, las dificultades económicas son frustraciones sólo en la medida en que impiden a las personas conseguir lo que habían deseado y esperado. En términos estrictos, para esta teoría no se frustran quienes carecen de esperanza .

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),

Berkowitz (1996), quien ha revisado y aclarado esta teoría, plantea al respecto que es preferible restringir la relación entre frustración-agresión y decir que *una barrera ante el logro de la meta esperada genera instigación a la agresión emocional* – una inclinación a herir a alguien sobre todo por el hecho de infligir daño.

Resumiendo la hipótesis de agresión-frustración, la fuerza de la instigación a la agresión generada por una frustración está en proporción directa con la cantidad de satisfacción que el individuo contrariado había anticipado y no ha conseguido. Cuando las personas se ven inesperadamente impedidas para alcanzar sus metas, se inclinarán más a herir a alguien cuando mayor sea la satisfacción que había esperado, el impedimento para lograr cualquier satisfacción sea cual sea y la frecuencia de contrariedades en sus esfuerzos por alcanzar la meta (Berkowitz, 1996).

Desde 1939 los teóricos reconocieron que evidentemente no toda frustración generaba agresión abierta. Explicaron que en muchas ocasiones no se llega a la agresión abierta por

temor al castigo. Entonces los individuos se controlan y no golpean a otra persona cuando saben que esa acción les acarrearía serios problemas (Berkowitz, 1996).

En 1941 Neal Miller, un importante miembro del grupo de 1939, explicó las frustraciones generaban diferentes inclinaciones, siendo la inclinación a la agresión una de ellas. Por ejemplo, una persona a la que se le impide alcanzar una meta puede superar la dificultad, desarrollar metas alternativas y atacar el obstáculo. Para Miller (1941) estas inclinaciones no agresivas pueden ser más fuertes que la urgencia agresiva y de esta forma pueden enmascarar a la tendencia agresiva. De cualquier forma si la frustración se mantiene, las instigaciones alternativas perderán fuerza al mismo tiempo que se intensificará la inclinación agresiva y entonces aumentará la probabilidad de aparición de un ataque abierto hacia las personas u objetos causantes de esa frustración (Berkowitz, 1996).

Veamos ahora un ejemplo experimental en el cual la frustración producirá inclinaciones agresivas más fuertes cuando los resultados obtenidos sean menos atractivos que los resultados esperados y la persona haya estado anticipando los placeres derivados del resultado deseado. Este fue un experimento realizado por Worcher (1974 citado en Berkowitz, 1996).

En este estudio se hizo pensar a los sujetos, estudiantes masculinos, que recibirían uno de tres diferentes premios por tomar parte en la experiencia: un crédito de una hora por el servicio experimental, un frasco de colonia masculina o 5 dólares. En primer lugar los sujetos valoraron el atractivo de los premios. Después el experimentador modificó el grado en que los sujetos anticipaban el placer que sentirían al obtener el premio: a un tercio de los sujetos se les hizo pensar en la satisfacción que les proporcionaría obtener ese ítem en particular (grupo de *alta anticipación de la satisfacción*). A otro tercio se le dijo que recibirían el ítem que habían valorado como el más atractivo, pero no se les animó a pensar en el premio de ninguna otra forma (grupo de *moderada anticipación de la satisfacción*). A los hombres restantes se les comunicó que el asistente del experimentador les daría uno de los tres premios disponibles, pero no se especificó cual (grupo de *no anticipación*).

Una vez que estas diferencias en la anticipación fueron establecidas, el experimentador creó diferentes grados de decepción: Los hombres trabajaron en multitud de tareas y después, al

final de la sesión, el asistente del experimentador supuestamente “les pagó” con uno de los premios. Dentro de cada grupo de anticipación, un tercio recibió el premio que previamente habían valorado como el más atractivo, otro tercio recibió el premio que había valorado en segundo lugar y los otros recibieron el premio menos deseable. El experimentador comprobó la hostilidad de los sujetos pidiéndoles que valoraran cómo había conducido el experimento el asistente del experimentador.

Se encontró que mientras menos atractivo fuera el resultado para los sujetos, más hostiles tendían a ser hacia la persona que les había dado el premio, esto fue fundamentalmente cierto cuando habían estado anticipando la satisfacción que les aportaría la recompensa preferida. Cuanta mayor era la disparidad entre lo que habían deseado y lo que habían recibido, mayor era la hostilidad resultante.

Los resultados obtenidos de esta investigación resaltan los siguiente: El fracaso en el logro de satisfacciones anticipadas puede producir una urgencia hacia la agresión (Worchel, 1974 citado en Berkowitz, 1996:59).

Berkowitz (1996) considera que este tipo de reacciones pueden observarse en muchas áreas diferentes de la vida, en los “conflictos callejeros”, por ejemplo, cuando no se satisfacen las expectativas que se han generado rápidamente.

Para algunos autores 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.

La herencia de la conducta agresiva

Teorías como *la herencia de la conducta agresiva*, ubican el origen de la agresión en los seres humanos en aspectos biológicos. Es elemental para este trabajo conocer los alcances y limitaciones de esta teoría que no ve a la agresión como aprendizaje lo que la hace contrastante con lo que aquí expondremos más adelante sobre el aprendizaje por observación..

La base principal de estas explicaciones es mostrar que “una conducta es biológicamente motivada” cuando es similar entre personas que comparten características biológicas. En otras palabras, al compartir genes también comparten conductas particulares, considerándose a estas conductas como heredadas (Baron y Richardson, 1994:246).

La agresión humana se mira como un efecto de “variación genética”, partiendo de líneas de investigación con familias, gemelos, los estudios con hijas e hijos adoptados y los estudios de las conductas de varones con anormalidades genéticas (Turner 1994 citado en García y Ramos, 1998).

Para investigadores como Renfrew (1997) el hecho de que varios miembros de una familia sean agresivos permite sospechar la existencia de influencias genéticas en esta conducta. Estudios como el de Mednick (1981) indicaron que gemelos idénticos comparten hasta el 60% de concordancia en cuanto a los problemas derivados de la agresión, en tanto que para los gemelos fraternos se encontró una concordancia de 30%. En estudios con gemelos criados juntos se ha confirmado esta tendencia, pero se ha puesto de manifiesto la contribución ambiental que es igualmente considerable (Renfrew, 1997). Las críticas que han recibido estas investigaciones es que se concede más importancia a la parte genética que al medio ambiente o presentan serios problemas de sesgo en la selección de muestras, entre otras.

Trabajos realizados por Mendnick (1983, 1987, citados en Baron y Richardson, 1994) con personas delictivas, reportan que hijos/as con padres biológicos en prisión tienen mayor probabilidad de ser aprehendidos. Aun cuando estos hallazgos parecen apoyar el planteamiento de que la conducta agresiva se hereda, resaltamos las investigaciones hechas por Bandura (1973) donde hijos/as de padres delincuentes tienden o llegan hacer muy agresivo/as a partir de un aprendizaje por observación.

Baron y Richardson, (1994) encontraron que si los padres biológicos habían delinquido varias veces sus hijos tenían más probabilidad de ser procesados por delitos contra la propiedad pero y –esto es lo que nos interesa a nosotros- no por delitos violentos. Estos autores concluyeron que no es lo mismo la heredabilidad de la delincuencia que la de la agresión. Estos trabajos, como explica Renfrew (1997) indican una correspondencia entre la

delincuencia de padres biológicos y sus descendientes; implican transferencia genética, pero no demuestran causalidad genética. Los datos son de tipo correccional por comparar observaciones de los puntajes de una variable dependiente (delincuencia) en padres y en sus hijos/as. Pero no debemos olvidar la contribución de variables medioambientales no controladas (García y Ramos, 1998).

Trabajos pioneros como el de Jacobs, Brunton, Melville, Brittain y McClellmont (1965) encontraron en un total de 197 pacientes mentalmente anormales con violentas y peligrosas tendencias criminales, siete de ellos pertenecían a la constitución cromosómica XYY, uno a la XXYY y otro al mosaico XY/XX. La incidencia de 3.5% de hombres XYY en una población de prisioneros violentos les pareció sustancial y significativamente más alta que la encontrada en la población normal (0.2%) (Ferreyra, 1972). Jacobs y cols. también encontraron que la altura media de estos sujetos XYY era anormalmente alta (187.40 centímetros), mientras que con sujetos con construcción cromosómica normal tipo XY, la media era 151.9 centímetros (Ferreyra, 1972).

De este y otros trabajos se concluía que la presencia de un cromosoma Y extra en cualquier combinación posee un elevado potencial para la génesis de un estado agresivo, mientras que el cromosoma X poseía un componente de docilidad (Ferreyra, 1972).

Ver a la agresión como un fenómeno hereditario e inherente a los seres humanos no debe ser un impedimento para que científicos y científicas sociales continúen buscando opciones que permitan intervenir en éste problema, una de ellas es la que proponemos en esta investigación. Se trata del aprendizaje de conductas no agresivas (negociación y conciliación), sin recurrir a la agresión; a partir de un proceso de aprendizaje por observación, el cual analizaremos más adelante.

Teorías cognitivas

Existen posturas que plantean que los factores cognitivos desempeñan un papel importante en la generación de conductas agresivas (Berkowitz, 1989; Huesman, 1988), donde las conductas son un “conjunto de un interjuego” entre los estados de ánimo y las experiencias, los pensamientos, los recuerdos que los provocan y las evaluaciones cognitivas que se

hacen de la situación (Gracia y Ramos, 1998) a partir de tres factores predominantes (Baron y Byrne, 1996):

El **primer factor** lo constituyen los “guiones” (*scripts*), que funcionan como “programas” cognitivos, los cuales se aplican a diferentes situaciones u objetos. Estos guiones incluyen actitudes y respuestas implícitas al cuándo y por qué las cosas suceden. Si los guiones son compartidos por algún grupo o una comunidad se les denomina “guiones culturales” (Markus y Kitayama, 1994).

El **segundo factor** son las “evaluaciones” (*appraisals*) designando a “procesos que ocurren durante encuentros reales con hechos específicos (Frijda y Mesquita, 1994:55).

El **tercer factor** son los estados de ánimo, que tienen efectos notorios en el desarrollo de los procesos cognitivos, al aumentar la probabilidad de realizar una conducta agresiva.

Estos aspectos han sido puestos en práctica 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.

Las teorías que acabamos de revisar pertenecen a muchas áreas de investigación y todas ellas han aportado elementos importantes en el estudio de la agresión. Para la realización de este estudio decidimos retomar la teoría del aprendizaje por observación (Bandura, 1994) donde las personas aprenden nuevos patrones de conducta a partir de la observación de modelos. El tipo de conductas que pretendemos que aprendan los infantes, son las no agresivas. En el siguiente apartado explicaremos en qué consiste esta teoría y cuáles fueron sus antecedentes teóricos.

ANTECEDENTES DEL APRENDIZAJE SOCIAL

Antes de abordar con detalle en qué consiste el aprendizaje social, es necesario conocer la perspectiva teórica de la cual procede Bandura.

Conductismo

El conductismo surge como una oposición tajante, al instintivismo radical de Mac Dougall, donde se veía a los seres humanos como pasivos en un medio ambiente determinado (Munné, 1996) y la mayoría de las conductas estaban determinadas y controladas por algún tipo de instinto. Por su parte el conductismo se obsesiona por la manipulación y la intervención conductuales. Impuso a la psicología la experimentación como método y el esquema estímulo-respuesta (E-R) como modelo teórico en el ámbito paradigmático (Munné, 1996).

En su versión más estricta y pura, el esquema E-R rechaza todo proceso mediacional entendiendo que la conducta social consiste tan sólo en cadenas, las cuales pueden ser complejas o simples con asociaciones elementales (Munné, 1996). Sin embargo, la conducta social de hombres y mujeres presenta una dimensión cultural difícilmente comprensible desde dicha metodología, lo que llevó a investigadores a la necesidad de admitir observaciones indirectas. Para ello, recurrieron a estrategias apoyadas por elementos metodológicos, variables inferidas de la evidencia y la experiencia cotidiana, lo cual permitía trabajar a un nivel analítico conceptual mucho más complejo (Munné, 1996).

Entre muchas de las formas en que se transformó el E-R encontramos a Rotter (1954, citado en Munné, 1996) quien creía que la conducta era cualquier respuesta observable a un estímulo significativo. Esta idea incluye patrones complejos de respuesta como los mecanismos de defensa (represión, proyección, compensación). El grado en que los individuos perciben o controlan su conducta constituye lo que Rotter (1954 citado en Munné, 1996) denomina expectativas que es el éxito que las personas esperan de su propia conducta.

Según este autor la probabilidad de una conducta, en una situación dada, depende de las expectativas ante los resultados alcanzables con tal conducta y del valor subjetivo que se atribuye a estos resultados como reforzadores. En otras palabras, las personas responden a cada situación según la percepción que tienen de ésta, en función de la relación de causa-efecto entre su conducta y las consecuencias de la misma y el valor que atribuye al resultado esperado. Esto último es reforzador porque se refiere a necesidades, que como tales, son capaces de orientar la conducta. Estas necesidades son de naturaleza social, como el reconocimiento de la posición social (estatus), la protección o dependencia, el dominio o control de las acciones de los demás, etcétera (Rotter, 1954 citado en Munné, 1996).

A juicio de Bandura y Walters (1978), la teoría del aprendizaje social de Rotter era probablemente adecuada para predecir la aparición y modificación de pautas de conductas aprendidas previamente, pero carecía de relevancia para las teorías de la conducta social, porque las variables dependientes de los experimentos nacidos de este enfoque no se referían a respuestas sociales.

APRENDIZAJE SOCIAL

A partir de los trabajos hechos por Rotter (1954), Bandura y Walters (1978) plantean un conjunto de principios del aprendizaje social que hacen, según ellos, mayor hincapié en las variables sociales que en las teóricas, permitiendo explicar así, el desarrollo y la modificación de la conducta humana partiendo de un enfoque socio-comportamental.

Imitación

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. Es necesario aclarar aquí 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).

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, donde se les indica a los niños y las niñas por medio de la imitación la adopción de roles vocacionales y ocupacionales propios para cada género. 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 del rol adulto, sino también las pautas de respuesta características o idiosincrásicas de sus padres como las actitudes, maneras, gestos e incluso la modulación de la voz que aquello/as han intentado enseñarles. 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).

De esta manera el aprendizaje social se nutre de la presentación de modelos de la vida real, aunque también deben considerarse la tecnología, los medios escritos y audiovisuales, entre otros.

Pasemos ahora a definir los diferentes tipos de modelos que Bandura y Walters (1978) plantean como decisivos en el aprendizaje social.

Los modelos simbólicos se presentan mediante instrucciones orales o escritas plásticamente o por combinación de dispositivos orales y plásticos. Los medios por donde se difunde este tipo de modelos son 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 son los que se distribuyen en las películas, la televisión y otras exhibiciones audiovisuales, y no se acompañan de instrucciones directas a observadores/as. Se trata de los personajes que observamos en algún programa de televisión, de un conductor/a de la radio, etcétera. Este tipo de modelo será el utilizado en la parte metodológica de este trabajo.

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 y niñas pasan mucho tiempo frente a un televisor, expuestos a modelos plásticos (Himmelweit, Oppenheim y Vince, 1958 citados en Bandura y Walters, 1978). Estos modelos juegan un papel fundamental en la conformación de la conducta tanto de jóvenes como niños y niñas.

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 el ambiente social las personas cuentan con un gran número de modelos y en contra de lo que muchos investigadores/as creían las personas no suelen configurar su conducta en función de uno sólo, ni adoptar todos los atributos de los modelos, ni siquiera aquellos a los que prefieren. Lo que hacen las y los observadores es combinarlos, tomando diversos aspectos de varios modelos, constituyendo así nuevos modelos que difieren de sus fuentes originales (Bandura, Ross y Ross, 1963 citados en Bandura, 1984).

Expondremos en este apartado la importancia que tuvieron los experimentos de Bandura y otros investigadores en la adquisición de respuestas imitativas.

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 infantes que observaron a los modelos agresivos realizaron 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. Incluso los grupos 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). Este aspecto es de suma importancia para nuestra investigación ya que el uso de un modelo real producirá una mayor influencia en los niños y niñas que la realizada por un modelo fílmico.

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.

Bandura también probó las conductas de dependencia entre los subgrupos de niños y niñas 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 mostró que los padres son modelos muy importantes para niños y niñas lo que pone en duda las investigaciones realizadas a partir de cuestiones biológicas de la conducta heredada como se explicó anteriormente; de esta forma ponemos 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.

APRENDIZAJE POR OBSERVACIÓN

Bandura (1984) publica su libro *Teoría del Aprendizaje Social*, donde 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) demostró 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, podemos 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 esas conductas. Esta capacidad de aprender por observación, dice Bandura (1984), permite a las personas adquirir pautas de conducta 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). Así, el aprendizaje se

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.

basará en la observación de modelos competentes. De esta manera el proceso de transmisión social: el lenguaje, los estilos de vida, las practicas 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).

Para la teoría del aprendizaje social, las influencias de los modelos producen el aprendizaje por su función informativa. En el 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 observación está dirigido por cuatro procesos continuos que lo componen:

1. Proceso de Atención

Para que niños y niñas aprendan por medio de la observación, es necesario que atiendan a los rasgos significativos de la conducta que les sirven como modelo. La atención tiene la función de 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 las y 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 se asocian más los menores 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.

Resalta el hecho que en cada grupo social existen personas u objetos que llaman más la atención que otros. Por ello el valor que se le otorga a las conductas efectuadas por los diferentes modelos, determinan en gran medida a qué modelos atienden los infantes y cuáles

no toman en cuenta. La atención hacia un modelo también se delimita por el tipo de atracción interpersonal que ejerce. Observarán un modelo cuando éste posee cualidades atractivas y rechazarán a los que no posean características agradables. Por ello la elección que esta investigación haga sobre el modelo a utilizar tendrá que contener estos aspectos que sean atractivos tanto a niños como niñas.

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 infantes 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 por tiempo ilimitado. 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 ejemplo el que un niño o una niña recuerde cómo su padre golpeaba a su madre. 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). Siguiendo con el ejemplo, si los infantes observa 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 infantes 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).

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.

Para el análisis de este proceso es necesario organizar cognitivamente las respuestas, luego se inician, comprueban y perfeccionan sirviéndose de una retroalimentación de carácter informativo.

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

El aprendizaje por observación 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 desaprobaban personalmente (Hicks, 1971 citado en Bandura, 1984). Es obvio que este rechazo o agrado de las conductas del modelo está dado por las normas sociales del grupo del que cada infante forma parte.

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.

Lo anterior nos brinda las herramientas necesarias para que niños y niñas realicen conductas no agresivas partiendo de estos procesos. En lugar de observar un modelo que genera conductas agresivas las niñas y niños observarán un modelo no agresivo. Definiremos las conductas no agresivas y a causa de no encontrar una definición satisfactoria en la literatura,

como aquellas conductas que no implican ninguna intencionalidad de agredir o causar daño a otros u otras sino más bien buscar el diálogo, la conciliación o la negociación.

Trabajos experimentales sobre el Aprendizaje por Observación

Existen una gran cantidad de investigaciones de diferentes disciplinas que han retomado la teoría del aprendizaje por observación para explicar y entender diversidad de fenómenos sociales. Muchos de ellos se han enfocado en comprender la agresión por medio de modelos reales o simbólicos o la adquisición de conductas altruistas en niños y niñas (ver López, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 1998).

Veamos uno de estos trabajos y su aportación al campo social. León, Cantero y Gómez (1997) se plantearon la siguiente hipótesis: el efecto de la exposición a modelos simbólicos televisados sobre la agresividad infantil depende de la clasificación que hacen niños y niñas en términos de permisibilidad o prohibición de las conductas agresivas del modelo. Se utilizaron tres grupos al azar. Las tres condiciones del experimento fueron: Niños y niñas del grupo A (*modelo permisible*) observaron un modelo simbólico televisado que realizaba conductas previamente consideradas como permisibles por todos y todas. Niños y niñas de grupo B (*modelo prohibido*) vieron el mismo modelo simbólico pero ejecutando comportamientos agresivos que habían sido clasificados como prohibidos y el grupo C (condición control *modelo neutro*) observaron el mismo modelo simbólico pero realizando una actividad neutra (pescando). El programa televisivo utilizado fue "Goku" el personaje protagonista de la serie de dibujos animados "Bola de Dragón Z".

La variable independiente que utilizaron fue la exposición a un modelo con tres niveles de comportamiento agresivo: permisible, prohibido o neutral. Cada grupo contó con 8 infantes de los cuales 3 eran varones y 5 mujeres con edades entre 8 y 9 años de edad, quienes después de observar el modelo agresivo fueron expuestos a una situación de juego libre, durante la cual registraron la frecuencia con la que niños y niñas emitieron los comportamientos agresivos del modelo.

Se efectuaron tres análisis de varianza con las diferentes medidas de la conducta agresiva. Los resultados confirmaron la hipótesis de los investigadores, el efecto de los modelos

simbólicos televisados de carácter violento depende de la clasificación que niños y niñas hacen del modelo, el grupo A efectuó más conductas agresivas fue (*modelo permisible*), que las realizadas por el grupo B (*modelo prohibido*) y el grupo C (*modelo neutro*). Los investigadores concluyeron que niños y niñas no son receptores pasivos del contenido de los programas de televisión, sino agentes activos que interpretan lo que ven sobre la base de factores contextuales y de la estructura de la interacción social, como los valores culturalmente normativos.

La relevancia de esta investigación radica en que mostraron que niños y niñas no son agentes pasivos que toman la información que observan en la televisión imitándola sino que la confrontan con las normas sociales y los valores que internalizaron de sus padres y madres y del medio social en el que se desarrollan. Esta investigación considera un elemento importante para este trabajo, las normas sociales, las cuales describiremos más adelante y que han sido poco tomadas en cuenta en la elaboración de trabajos experimentales respecto de la agresión.

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) 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 en esta teoría 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 sujeto 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. No debemos olvidar las características de personalidad que tengan los niños y las niñas en el momento de presentarles un modelo. Por ejemplo un niño o niña que ha sido poco recompensado a lo largo de su vida tenderá a aprender con mayor facilidad los modelos que presenten características de éxito. Las y los niños 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 (Bansura y Walters, 1978). Ello 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.

NORMAS SOCIALES

Los experimentos realizados por Bandura (1960 - 1965) y otros investigadores/as (ver Baer, Peterson y Sherman 1967) han dejado de lado un aspecto muy importante que tiene que ver con la realización de conductas agresivas, aunque si lo mencionen teóricamente. Se trata del papel que desempeñan las normas sociales al momento de observar una conducta social, que puede facilitar o impedir el aprendizaje de nuevos patrones de conducta.

Desde Ancona (1954 citado en Munné, 1996) el aprendizaje significa la adquisición de una cultura o de los modos de interacción con los otros/as, es decir que el proceso de aprendizaje, psicosocialmente considerado, es el procedimiento de socialización de los menores y un prerrequisito de la participación social característica de la vida de adulto, por lo que investigadores/as interesados en el aprendizaje de nuevos patrones de conducta deben explicar cómo las normas se interiorizan en el individuo y cómo los efectos de los estímulos sociales (que en nuestro tema es el modelo no agresivo) se consolidan en disposiciones duraderas y, a su vez, cómo influyen en la conducta social.

Asch (1964) puso de manifiesto la relevancia de las normas sociales en el ambiente social en el que se desarrollan las personas. La primera función que cumplen las normas, para este autor, es que establecen modalidades de acción y de claras expectativas. Al cumplir este fin las normas reducen el área de lo desconocido y lo no previsible; se convierten en el fundamento de la orientación estable. Las normas por su propia naturaleza, restringen la libertad de acción y son realizadas por las personas debido al temor de sus consecuencias, entre las que podemos mencionar: el aislamiento o la exclusión social; por parte de los miembros que conforman una comunidad o grupo social. Las normas sociales son los juicios o valoraciones de lo que debe hacerse. Son las que prescriben lo que es correcto e incorrecto hacer.

Los infantes anteriormente han internalizado las normas sociales de su núcleo social y cuentan con un comportamiento previo de agresión, el cual es un indicador de las conductas que podrá generar, una vez observado el modelo. Entender la relevancia de las normas sociales en la elaboración de conductas permite comprender con mayor claridad las diferencias que llegan a existir entre niños y niñas respecto de la agresión.

Si nos referimos al problema de la agresión veremos que las conductas que los infantes realizan están en función de la norma establecida en el medio social en el que se desenvuelven. La norma indica que las niñas deben ser menos agresivas y que por el contrario los niños tienen más libertad de realizar actos agresivos, como lo han demostrado varias investigaciones (ver Calvo, González y Mantorrell, 2001).

Siguiendo esta perspectiva, es preciso señalar el papel que juegan los estereotipos de género en la generación de conductas agresivas en niños y niñas. Los estereotipos son esquemas socialmente compartidos que organizan el entorno en categorías sociales (Páez, Villareal, Etxeberria y Valencia, 1987). Los estereotipos que corresponden a hombres y mujeres incluyen categorías tanto físicas como psicológicas culturalmente aceptadas sobre lo que es prototípico de estas dos categorías (López, 1993). Se trata de categorías que se refieren a las creencias, expectativas y atribuciones sobre cómo es y se comporta cada sexo.

Encontramos que a los niños se les describe como: independientes, aventureros, agresivos, creativos, entre muchos otros y a las niñas como pasivas, dependientes, buenas para las labores domésticas, entre otros (Williams y Best, 1990). Es por esto que los estereotipos de género permiten explicar el hecho de que los niños generen más conductas agresivas que las niñas cuando son expuestos a un efecto de modelado (Calvo, Gonzáles y Mantorrell 2001).

Este enfoque permite hacer un análisis más detallado sobre los factores sociales que posibilitan la generación tanto de conductas agresivas como no agresivas. La norma social es la que indica a los menores en qué situaciones sociales es conveniente realizar dichos actos.

Para ilustrar este aspecto tomemos como ejemplo los programas televisivos que ven los infantes. Para Bandura (1984) niños, niñas y jóvenes pasan mucho tiempo de su vida viendo televisión y ésta tiene un contenido saturado de violencia, lo que hará que tanto niños, niñas y jóvenes aprendan fácilmente dichas conductas y de esa manera ejecuten actos agresivos. En cambio para León y cols. (1997) son muchos los factores que intervienen para que los infantes prefieran programas televisivos de carácter agresivo y violento, entre ellos está el

sexo, problemas emocionales y de conducta, una actitud favorable de los padres a los programas agresivos y violentos, el nivel socioeconómico de la familia, las normas sociales, entre otros.

Por ejemplo las niñas se inclinan más por programas que reflejan los problemas de la vida adulta, mientras que los niños muestran más interés por programas de emoción y aventuras, lo que explicaría que los niños estén más influidos por la violencia televisiva. Otro ejemplo es que los menores de padres con un nivel intelectual superior restringen la programación de niños y niñas. Por otra parte las normas son muy importantes en la elección de un programa; si los padres no aprueban programas agresivos o violentos, niños y niñas tienen menos probabilidad de estar expuestos a la violencia televisada (Simonson, 1992 citado en León, Cantero y Gómez 1997).

Lo anterior deja claro el papel que juegan las normas en el aprendizaje de nuevos patrones de conducta. Es trascendental para nuestro estudio y para todos aquellos trabajos que deseen comprender dicho aprendizaje que niños y niñas no son agentes pasivos que reproducen los modelos observados sin ninguna base social previa, por el contrario la confrontan con su propia experiencia para determinar en que contextos es conveniente realizarla y en cuales no.

Un concepto importante dentro de las normas sociales es el de redes sociales, dado que no todas las personas de nuestro entorno social son igualmente significativas. Las personas toman más importancia a los juicios de sus miembros sustanciales que de aquellos que no lo son.

REDES SOCIALES

Desde sus inicios, las ciencias sociales han intentado entender las dinámicas que ligan a los individuos unos con otros y cómo estas relaciones establecen roles y mantienen o cambian las estructuras sociales de la sociedad (Aliaga, 2001). Es por ello que aplicar la “batería conceptual” que aporta las redes sociales enriquece toda la investigación y/o programas de actividades que tengan en el desarrollo de las relaciones y lazos sociales su foco de atención (Chavez, 2001).

Para Aliaga (2001) los fenómenos sociales no se pueden explicar socialmente por las características de los agregados individuales, sino principalmente por los patrones de relaciones que se establecen entre las personas, las cuales justifican y pautan su comportamiento y pensamiento.

El concepto psicológico de red social se refiere al conjunto de individuos significativos familia, amigos/as, relaciones de trabajo y estudio. Es la suma de todas esas relaciones que las personas perciben como significativas o definen como diferenciadas de la masa anatómica de la sociedad (Sluzki, 1998) incluye a todo el conjunto de vínculos interpersonales de las personas.

Wellman (1997 citado en Aliaga, 2001) uno de los precursores del análisis de redes sociales en la sociología sostiene: “las relaciones sociales estructuradas constituyen una fuente más poderosa de explicación sociológica que los atributos personales de los miembros del sistema”:

Esta aproximación provee de las siguientes fuentes de interpretación (Aliaga, 2001):

- El poder y el status de un individuo pueden explicarse desde la posición de éste dentro de una red.
- El análisis de la distribución de diversos recursos se hace más precisa dentro de la dinámica del flujo de la red.
- El puente entre los niveles de análisis micro y macro se hace evidente puesto que permite, a partir, de las interacciones personales o institucionales acercarse a la configuración de un orden social mayor.

El análisis de las redes sociales consiste en el estudio sistemático de las estructuras sociales. En las últimas décadas se ha producido un formidable desarrollo sobre su estudio el cual no se limita únicamente al conjunto de indicadores de centralidad y agrupación, sino que es un instrumento para la investigación de sistemas sociales, especialmente apropiado para poner en relación los niveles micro y macro-social (Maya, Teves y Simonovich, 2001).

Haciendo un resumen breve sobre la historia de redes sociales, encontramos que fue Barnes (1954 citado en Sluzki, 1998) el primero en utilizar el término de red social (network) para describir a una pequeña aldea de pescadores en Noruega, una sociedad "intermedia" entre el tipo de sociedad habitualmente estudiado por la antropología y las sociedades complejas, donde una red se define como un campo social constituido por relaciones entre personas, estas relaciones se encuentran determinadas mediante criterios subyacentes al campo. Más adelante Both (1955 Sluzki, 1998) explicó que el estudio de las relaciones interpersonales tenía una capacidad explicativa más grande que la pertenencia a categorías sociales o grupos institucionales definidos. A partir de este trabajo investigadores como Mitchell (1969 Sluzki, 1998) explicaron que el análisis de las redes sociales proporcionaba una visión complementaria de la tradicional, basada en el estudio de las instituciones, donde las redes sociales se podían delimitar a partir de una persona, el ego y de los diferentes tipos de relaciones existentes, más que en las propiedades de las redes globalmente consideradas (Molina, s/f).

Actualmente el análisis estructural de las redes sociales se ha ido conformando como un área de estudio interdisciplinar, a cuya constitución han contribuido antropólogos (Barnes, Bott, Boissevain o Mitchell), sociólogos (Granovetter, White o Simmel) y psicólogos sociales (Milgram). El concepto de redes sociales puede utilizarse para explicar temas tan diversos como el acceso de los individuos al mercado de trabajo, la distribución del poder, el proceso de contagio de enfermedades o las relaciones entre organizaciones productivas (Maya, Teves y Simonovich, 2001).

Trabajos en psiquiatría en el campo de la terapia familiar en tratamientos para la esquizofrenia, las redes sociales desempeñan un papel fundamental como amortiguadores de los efectos de las situaciones estresantes en individuos vulnerables.

Este hecho ha quedado de manifiesto en estudios sobre la evolución de la esquizofrenia , en las investigaciones de los efectos de los acontecimientos vitales, en la depresión (Bravo, 2000).

Bravo (2000) nos explica que personas que se perciben y son percibidas como aisladas socialmente presentan un alto índice de suicidio, en comparación con quienes poseen una red social más amplia, accesible o integrada. Otro ejemplo que nos da esta investigadora es que las mujeres probablemente en función de una facilitación cultural y de entrenamiento social, tienden a establecer relaciones de mayor calidad en muchos ámbitos dónde se desarrollan (con la familia, en el trabajo, etc.) que los hombres. Esta habilidad socializante en las mujeres las hace menos vulnerables aún cuando el número de su red sea mínimo: la riqueza de esos pocos vínculos la compensa (Bravo, 2000).

Estudios realizados en el área de la antropología han demostrado la utilidad de las redes sociales. Lomnitz (1994) llevó a cabo una investigación centrada en la solidaridad resultante de la ayuda mutua con migrantes pobres de la ciudad de México. Se destaca en su trabajo la importancia de las redes sociales, constituidas en virtud del principio de reciprocidad. Explica que los recursos más importantes de la gente pobre siempre han surgido de su capacidad de ayuda de otras personas.

Lomnitz (1994) llevo a cabo una investigación sobre el compadrazgo en Chile, donde mostró que las redes sociales están constituidas en virtud de la reciprocidad, que se diferencia del religioso, el compadrazgo es un recurso que utiliza la gente pobre, el cual consiste en conseguir ayuda de otras personas de su comunidad a cambio de ofrecerla en retorno. Se trata de un contrato diádico informal entre parientes o amigos que comparten un Intercambio de favores y de amistad. En otras palabras, la institución del compadrazgo puede interpretarse como una expresión de solidaridad para la supervivencia del grupo social, la cual se interpreta en el marco de las redes sociales.

Chebez (2001) realizó una investigación en Argentina utilizando el concepto de “redes sociales como claves en el diseño y desarrollo de los programas de erradicación de trabajo

infantil". Efectuó un instrumento donde se valoró la existencia y el tipo de redes sociales que las familias poseían.

En el ámbito metodológico se han desarrollado métodos para identificar estructuras de actores en una organización grupal (Molina, s/a). Desde Moreno (1934) la sociometría se ha interesado por éstas estructuras grupales, dado que es una orientación dinámica que trata de estudiar las relaciones humanas en cuanto que tienen un carácter social o interdependiente y utiliza para ello al test sociométrico un instrumento que intenta analizar y medir las relaciones humanas de carácter afectivo, en grupos donde es esencial que todos los individuos se conozcan entre sí, para lo cual no deben utilizarse grupos con un gran número de personas (Celemete,año).

El tipo de relaciones que se pueden analizar mediante esta técnica son de atracción y rechazo entre cada uno de los miembros, la percepción de las relaciones afectivas positivas y negativas entre ellos y ellas. La aplicación práctica del test consiste en que todas y todos los individuos que componen el grupo respondan en una hoja a un máximo de cuatro preguntas tales como "Indica a aquellos y aquellas compañeras de tu grupo a las que elegirías para....." "Indica aquellos o aquellas compañeras de tu grupo a las que no elegirías para....". Se puede pedir a las y los participantes un número indeterminado de elecciones o se puede restringir a unas cuantas (Clemente,año).

Se obtiene una matriz donde se identifican a las y los miembros más importantes del grupo en términos de popularidad, liderazgo, así mismo, a las y los rechazados, ignorados o aislados. También permite comprender las relaciones de poder sobre quién lo ejerce y cómo lo hace (Clemente, año). Algunos de los conceptos clave en la teoría sociométrica son:

Átomo social: Se trata del elemento básico de la estructura microsocial. Es un individuo que forma parte del grupo que se va a analizar.

Tele: Es el conjunto de atracciones y rechazos socioafectivos que posee cada átomo social.

Ley sociodinámica: Se trata de “la ley general que gobierna la totalidad de las relaciones tele existentes entre los átomos” (Clemente, año). Esta ley permite comprender la creación de cadenas de sujetos que se eligen entre si o que se rechazan entre ellos.

Ley de gravitación social: Se trata del conjunto de las relaciones socioafectivas que está siempre presente, sea cual sea la unidad de análisis..

Para Sluzki (1998) una red puede ser evaluada en términos de sus características estructurales (propiedades de la red en su conjunto), de las funciones de los vínculos (tipo prevalente de intercambio interpersonal característico de los vínculos específicos y de la suma o combinación del conjunto de vínculos) y de los atributos de cada vínculo (propiedades específicas de cada relación).

Con todo lo anterior las redes sociales son un instrumento muy importante en la explicación de nuevos patrones de conducta, debido a que en los grupos sociales hay una organización interna determinada y específica. Dentro de un grupo social existe el poder (quién manda y cómo lo hace) lo que puede favorecer o limitar la creación de nuevas conductas.

Si las redes sociales son el conjunto de personas significativas de nuestro grupo social esto lleva a pensar que no hacemos caso a todas las personas de la misma forma. Coleman (1998:107) explica que el cierre de las relaciones sociales facilita la existencia de normas sociales efectivas y la confianza que permite a las actores la proliferación de obligaciones y expectativas de acción. Por lo tanto, los juicios y normas que transmiten personas significativas en un grupo social tienen mayor impacto e importancia que de aquellas que no lo son.

La aportación que hacen las redes sociales a la teoría del aprendizaje social podemos encontrarla en el proceso motivacional. En el aprendizaje por observación se hace una distinción entre una conducta y su ejecución. Las conductas que no son realizadas después de observar un modelo se debe, según Bandura (1984) a que 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, entre otros, sin tomar en cuenta las estructuras previas que existen en un grupo social. El tipo de relaciones

interpersonales que presenta cada grupo social pueden facilitar o impedir la adquisición de nuevos patrones de conducta vistas en un modelo.

Como lo ha puesto de manifiesto esta investigación, las personas no aprenden nuevos patrones de conducta en un vacío social, por el contrario forman parte de una comunidad, pertenecen a un grupo social (familia, escuela, trabajo, etc.) donde hay interrelaciones. Se escuchan opiniones juzgándolas como buenas o malas, aceptables o inaceptables, tolerables o intolerables, dependiendo de su núcleo social y hacen caso a los miembros que consideran más importantes.

Esta investigación pretende incorporar las normas sociales y las redes sociales como factores determinantes en la generalización de nuevos patrones de conducta en los infantes. No podemos valernos únicamente de la teoría del aprendizaje por observación para comprender cómo se da el proceso de aprendizaje de conductas no agresivas, debemos analizarlo partiendo de estos tres elementos. Debemos analizar la estructura grupal previa y el grado de agresión que presentan niñas y niños para que nuestros datos sean congruentes con la realidad social en la que se desarrollan.

PROBLEMA

¿Cómo influyen la posición de escolares de 10 y 12 años que perciben en su grupo, el grado de agresividad que presentan en el aprendizaje de conductas no agresivas empleando un modelo plástico?

OBJETIVO GENERAL

El objetivo de esta investigación es proponer una alternativa para la comprensión y prevención de la agresión entre niñas y niños utilizando la teoría del aprendizaje por observación en un sentido inverso, es decir, usar los mismos procesos cognitivos propuestos por Bandura (1984) en el aprendizaje por observación como generadores de conductas no agresivas. Así mismo, incorporar el concepto de redes sociales y normas sociales como elementos significativos que están interviniendo en el aprendizaje de dichos comportamientos.

OBJETIVO PARTICULAR

El propósito particular de este trabajo es educar para la no agresión, entendiendo con ello que escolares de una escuela primaria resuelvan conflictos agresivos sin perjudicar física o psicológicamente a sus compañeras/os implicados. Se pretende que alumnos y alumnas desarrollen hábitos de comportamiento no agresivo, es decir que aprendan a no golpearse, no burlarse, sino a dialogar, a partir de tres componentes: la posición que ocupan dentro de su grupo (central, poco central e indiferente), el grado de agresividad que presentan cotidianamente y la presentación de un modelo plástico no agresivo.

HIPÓTESIS

H_{A1}: La presentación de un modelo plástico que ejecuta conductas no agresivas a niñas y niños de 10 y 12 años de la Escuela Primaria Rodolfo Sánchez García de 5° grado, permite la generación de conductas no agresivas en una situación de juego que se torna agresiva.

H_{A2}: La presentación de un modelo plástico que genera conductas agresivas a niñas y niños de 10 y 12 años de la escuela Primaria Rodolfo Sánchez García de 5° grado, permite la generación de mayor número de conductas agresivas en una situación de juego que se torna agresiva.

H_{A3}: La presentación de un modelo plástico que realiza conductas neutras, es decir no son agresivas y tampoco son no agresivas a infantes de 10 y 12 años de la Escuela Primaria Rodolfo Sánchez García no influirá para ellos y ellas realicen conductas tanto agresivas como no agresivas cuando se encuentren en una situación de juego que se torna agresiva.

H_{A4}: La posición que ocupan niñas y niños dentro de su grupo (central, poco central e indiferente) esta relacionada con la generación de conductas no agresivas en los escolares de 10 y 12 años de la escuela Primaria Rodolfo Sánchez García de 5° grado, en una situación de juego que se torna agresiva.

H_{A5}: La posición que ocupan los menores dentro de su grupo (central, poco central e indiferente) esta relacionada con la generación de conductas agresivas en los escolares de

10 y 12 años de la escuela Primaria Rodolfo Sánchez García de 5° grado, en una situación de juego que se torna agresiva.

H_{A6}: El grado de agresividad que cotidianamente presentan (muy agresivos/as, poco agresivos/as y no agresivos/as) niñas y niños de 10 y 12 años de la escuela Primaria Rodolfo Sánchez García de 5° grado, favorece la realización de conductas no agresivas en una situación de juego que se torna agresiva.

H_{A7}: El grado de agresividad que cotidianamente presentan (muy agresivos/as, poco agresivos/as y no agresivos/as) niñas y niños de 10 y 12 años de la escuela Primaria Rodolfo Sánchez García de 5° grado, favorece la realización de conductas agresivas en una situación de juego que se torna agresiva.

HIPÓTESIS DE TRABAJO

H_{T1}: La variable sexo es un factor importante en la realización de conductas agresivas.

H_{T2}: La variable sexo es un factor importante en la realización de conductas no agresivas.

H_{T4}: La edad de cada alumno/a es un factor importante en la generación de conductas no agresivas.

H_{T5}: El modelo presentado es lo suficientemente atractivo para captar la atención de alumnos/as.

H_{T6}: Es suficiente con presentar una sola vez el modelo plástico para la generación de conductas no agresivas en niñas y niños.

H_{T7}: Es el modelo plástico el que permitió que los infantes generaran conductas no agresivas

H_{T8}: Fue la presentación del modelo plástico agresivo lo que facilitó en niñas y niños la generación de más conductas agresivas.

DEFINICIONES CONCEPTUALES

VARIABLE DEPENDIENTE

AGRESIÓN ENTRE NIÑAS Y NIÑOS: Es la conducta mediante la cual la potencialidad agresiva se pone en acto. Las formas que toma son diferentes: motoras, verbales, gestuales, posturales, etcétera. El aspecto esencial de la agresión es la intencionalidad de dañar. Por lo

tanto tiene un origen (agresor/a) y un destino (agredido/a) (Corsi, 1999). Un insulto, una mirada amenazante, un portazo fuerte, una sonrisa irónica, la rotura de un objeto para que puedan ser definidas como conductas agresivas deben cumplir con el requisito de la intencionalidad, es decir la intención por parte del agresor/a, de ocasionar un daño.

OPERALIZACION: Para confirmar la efectividad del modelo es necesario que niños y niñas reproduzcan lo visto en la obra de teatro. Para ello fue necesario colocar a los menores en una situación de juego con situaciones similares a las vistas en la obra. Así, se comprobó el impacto del modelo en el momento de generar conductas no agresivas. Las conductas observadas fueron: Las conductas de agresión entre niñas y niños se dividieron en: a) Caso del agresor/a y b) Caso en el que la agresión se presenta de forma disimulada, oculta, es decir, latencia de la agresión.

a) **Agresiva:** En el caso del agresor/a se divide a su vez en : ataque físico, ataque verbal o amenazas.

- Ataque físico: El niño o la niña golpean con pies o manos o algún objeto , cualquiera que sea, a su víctima.
- Ataque verbal o amenazas: El niño o la niña agrede a la victima con palabras hirientes o amenazas de tipo: “Si no te calmas te voy a golpear”, “ya verás como te voy a poner si no te callas”, etc.
- Burla: Niño o niña se burla de su compañero, por no solucionar el rompecabezas. Se ríe de él o ella.

b) **Latencia de la agresión:** Caso donde la agresión se presenta de forma disimulada u oculta.

- Miradas amenazantes: Niño o niña mira a su compañero/a de forma ofensiva, no dice nada pero deja ver que tiene la intención de golpearlo/a o simplemente de molestarlo/a
- Azotar piezas: El niño o la niña tienen intención de ocasionar daño pero la situación no es propicia para ello, así que desquitan su ira azotando las piezas del rompecabezas con un golpe fuerte.

- Arrebatar piezas: Niño o la niña arrebató de manera brusca la pieza del rompecabezas a su compañero/a no se la pide.
- Destruir el rompecabezas: El niño o niña rompen el rompecabezas de su compañero/a con el fin de desquitar su ira.

VARIABLES INDEPENDIENTES:

MODELO PLÁSTICO: Los modelos plásticos son los que se distribuyen en las películas, obras de teatro, la televisión y otras exhibiciones audiovisuales, y no se acompañan de instrucciones directas a las y los observadores. Pueden ser agresivos o no agresivos.

OPERACIONALIZACIÓN: Se presentó a los alumnos y alumnas una obra de teatro, que sirvió de modelo. En la obra se presentaron tres situaciones diferentes: a) Agresiva, B) No agresiva y c) Neutra.

SEXO: se hará una diferenciación entre las conductas agresivas o no agresivas generadas por niñas y niños, tomando como base su sexo.

GRADO DE AGRESIVIDAD DE NIÑAS Y NIÑOS: Para este estudio es necesario conocer el grado de agresividad previa que presentan niñas y niños dentro y fuera del salón de clases de forma cotidiana (línea base).

OPERACIONALIZACIÓN: Se realizó una cédula de observación donde se examinaron las diferentes conductas agresivas que ejecutan los menores dentro del salón de clases y conocer a los miembros del grupo que comenten mayor número de conductas agresivas, a los poco agresivos/as y finalmente a las y los indiferentes. Estas observaciones se corroboraron con el test sociométrico y se confirmaron las observaciones.

POSICIÓN DENTRO DEL GRUPO: Se trata de la ubicación que hacen los infantes del resto del grupo, de cómo perciben a sus compañeros/as en términos de centrales (menores que son tomados en cuenta para actividades como jugar, amistad, trabajar, etc.), poco centrales (se les toma en cuenta en menor medida que los anteriores) y por último las y los indiferentes

(niñas y niños que no se toman en cuenta para ninguna actividad y si lo hacen se trata de su amigo o amiga pero no del grupo en general).

OPERACIONALIZACIÓN: Se pidió a niñas y niños que respondieran 6 preguntas (“Escribe los nombres de los niños y niñas del salón con las que te gustaría jugar fútbol”, “¿A quiénes le contarías un secreto muy importante del salón?”, “¿A quiénes consideras tus mejores amigas y amigos del salón?”, “Escribe el nombre de los niños y niñas con los que no te gustaría jugar fútbol del salón”, “Escribe el nombre de los niños y niñas con los que no te gustaría jugar fútbol del salón” y ¿A quiénes consideras más peleoneros o peleoneras del salón?) con la finalidad de conocer a los infantes que tienen un papel central dentro del grupo, a los que se considera poco centrales e indiferentes, así mismo para determinar qué niño o niña es el más agresivo.

MÉTODO

PARTICIPANTES

La muestra no probabilística de tipo intencional, estuvo conformada por 15 niños y 17 niñas del grupo de 5° grado de una primaria oficial, turno vespertino, pertenecientes a la clase socioeconómica baja, cuya edad fue de 10 años en promedio. La designación del grupo fue propuesta por el Director de la Institución.

ESCENARIO

Se trabajó en la Escuela Primaria Rodolfo Sánchez García, ubicada en la Col. San Rafael Chamapa, en Naucalpan, Estado de México. El grupo asignado tenía cinco meses de haber iniciado el ciclo escolar, por lo que la conformación del grupo ya estaba previamente establecida. Finalmente, se obtuvo autorización por parte del profesor para trabajar con su grupo dentro y fuera del salón de clases, durante 3 meses.

MATERIAL

Antes de realizar el experimento se aplicó un test sociométrico de 6 preguntas (**ver anexo 3**) con la finalidad de conocer la conformación del grupo en términos de poder sobre quién lo ejerce y cómo lo hace.

Para la realización del experimento se representaron tres obras de teatro (**ver anexo 1**) donde se resaltan tres aspectos diferentes a) la generación de conductas no agresivas en una situación conflictiva; b) la generación de conductas agresivas en una situación conflictiva y c) la misma situación pero sin la realización de las dos conductas anteriores, es decir, la generación de conductas neutras. La obra de teatro fue previamente diseñada por la investigadora 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 infantes.

La obra se trata de un niño y una niña que estaban platicando en el jardín de su escuela, no tenían trabajo en ese momento, en eso los ve una amiga y les dice que trae dos rompecabezas pero que las piezas están revueltas en una bolsa además de que son iguales. El conflicto en esta historia se presenta cuando ambos se encuentran resolviéndolo y falta

PROCEDIMIENTO

Línea base

Para la medición de línea base se utilizó una cédula de observación que permitió cuantificar las conductas agresivas, la latencia de la agresividad y las respuestas de la víctima agredida, efectuadas por cada niño o niña, la hora en la que fueron efectuadas, el contexto en el que se realizaron y hacia quiénes se cometieron (**ver anexo 2**). Las observaciones se hicieron a todo el grupo en un periodo de tres horas diarias, durante diez días. Se observó a un promedio de 6 niños y niñas por día, así en una semana se observaron a los 32 infantes. Esta cédula permitió conocer qué tan agresivo es cada niño o niña y medir los cambios que presentó después de presentado el modelo.

En primer lugar se analizó la cédula de observación que permitió conocer cuántas y de que tipo eran las conductas agresivas que realizaron niñas y niños, lo mismo se hizo para conocer las respuestas de la víctima al momento de recibir una agresión.

Tratamiento

El tratamiento fue la obra de teatro. Se dividió al grupo de manera aleatoria², en tres situaciones experimentales diferentes: Grupo "A" (condición experimental 1, **modelo no agresivo**) Observaron un modelo que generó conductas no agresivas. Grupo "B" (condición experimental 2, **modelo agresivo**) Se presentó a los niños y las niñas de este grupo un modelo que generó conductas agresivas. Por ultimo el Grupo "C" (condición experimental 3, **modelo neutro**) este modelo se presentó a niños y niñas y sus conductas no fueron agresivas.

En la realización de este experimento se dividió a los tres grupos experimentales a la mitad, es decir, se presentó la misma obra en dos ocasiones facilitando la retención y motivación de niñas y niños.

Después de que cada niño y niña observaron cada modelo se procedió a que jugaran por grupos, de acuerdo al tipo de situación que observaron, tratando de eliminar cualquier tipo de

² Se pidió a cada niño/a que sacara un papel de una bolsa de plástico. Había tres tipos de papeles: a) manzanas, b) peras y c) uvas. Las manzanas correspondían al grupo la situación experimental no agresiva, las peras a la situación experimental agresivas y las uvas a la situación experimental neutral. De esta forma cada niño y niña tuvo la misma oportunidad de pertenecer a cualquiera de las tres situaciones.

contagio. Los juegos realizados por cada niño y niña fueron escogidos por ellos y ellas² y supervisados por una ayudante de la observadora. Dado que se trató de un grupo no fue posible separar a los niños y niñas durante el proceso de la medición.

Se hicieron dos mediciones, la primera al día siguiente de vistos los diferentes modelos y la segunda 15 días después para observar la duración del modelo en términos de tiempo.

La situación a la que fueron puestos niños y niñas era muy similar a la vista en la obra. Se colocaron dos rompecabezas revueltos en una caja pidiéndoles que lo resolvieran. Se les dieron a cada pareja las mismas instrucciones³. El problema al que se enfrentaron niñas y niños fue que faltó una pieza en el rompecabezas lo que permitió medir cómo se comportó cada niño/a al momento de presentarse el conflicto y la forma de solucionarlo. El conflicto se presentó por la misma situación de confusión al no saber dónde estaba la pieza, no fue necesario manipularlo.

Se hicieron previamente 16 parejas donde estuvieran niñas con niños, niños con niños y niñas con niñas, se buscaron parejas de niños/as agresivos/as con no agresivos/as, agresivos/as con agresivos/as y no agresivos/as con no agresivos/as y centrales con poco centrales, centrales con indiferentes e indiferentes con poco centrales para ver las diferencias que existen.

El lugar dónde se hizo la medición fue en un patio de la escuela que no es utilizado por niños y niñas y se encuentra lejos de su salón de clases, tratando de evitar que se distrajeran.

Se utilizó una cámara de video para observar con detenimiento las conductas tanto no agresivas y agresivas que efectuaron los menores, lo que permitió que la observadora pudiera ausentarse algunos minutos durante la solución del rompecabezas y dar a los

² El juego que el grupo de situación A escogió fue fútbol, situación B no quiso jugar, sólo platicaron entre ellos y ellas y la situación C decidió jugar también fútbol. La escuela tiene tres explanadas en diferentes niveles por lo que fue sencillo mantener aislados a los grupos hasta concluidas todas las situaciones.

³ Instrucciones: De lo que se trata es que lo armen estando las piezas revueltas, es una competencia y quiero ver quien es más rápido/a para armar rompecabezas. No pueden hacerme preguntas. Las piezas de ambos rompecabezas son iguales. No pueden ayudarse, si pueden hablar. Tienen sólo 10 minutos para resolverlo.

niños/as mayor libertad de expresarse. El rompecabezas que se uso en la primera medición fue un Mikey Mouse de 11 piezas, el material del que esta hecho es de fomy.

Dos semanas después se hizo la segunda medición , esta vez con un rompecabezas cuadrado de diferentes figuras geométricas, del mismo material que el pasado; ambos rompecabezas tuvieron cierto grado de dificultad. La medición se hizo en el mismo lugar y con la misma cámara de video, Las parejas fueron distintas pero con los mismos criterios de agresión, sexo y situación grupal.

RESULTADOS

Los datos obtenidos de la guía de observación permitieron conformar una tabla donde se examinan las conductas agresivas que llevan a cabo niñas y niños, el número de veces y las diferencias que existen por sexo en las horas de clase, en un periodo de dos semanas.

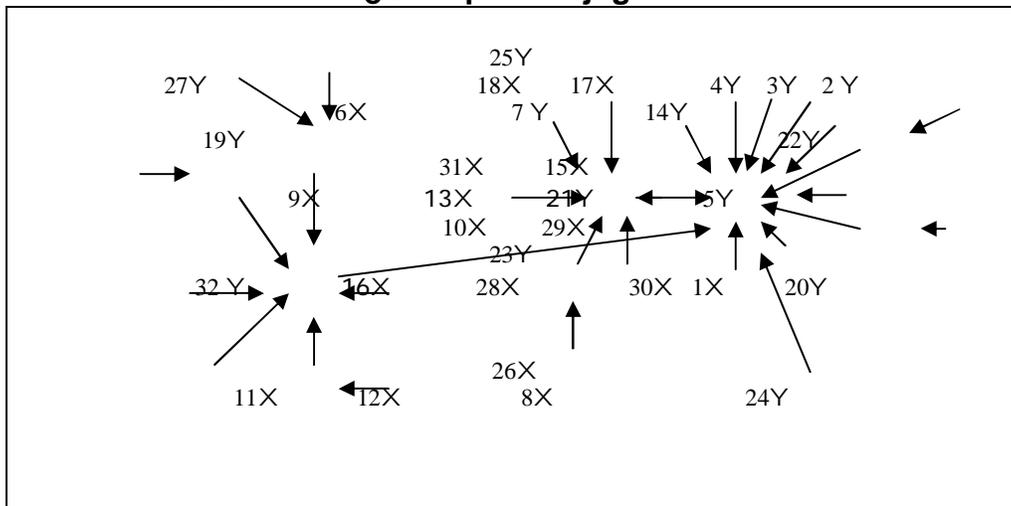
Tabla 1. Conductas realizadas por los infantes en un horario de tres horas

Conductas	SEMANA 1			SEMANA 2			
	Sexo		Núm. de conductas	Conductas	Sexo		Núm. de conductas
	M	H			M	H	
Ataque físico	9	38	47	Ataque físico	19	46	65
Ataque verbal o amenazas	6	32	38	Ataque verbal o amenazas	12	20	32
Obscenidades	0	0	0	Obscenidades	0	2	2
Miradas amenazantes	0	3	3	Miradas amenazantes	0	11	11
Portazos	0	1	1	Portazos	1	4	5
Devolver la agresión	12	8	20	Devolver la agresión	2	5	7
Soportarla	1	15	16	Soportarla	2	12	14
Huir	1	1	2	Huir	2	3	5
Ignorar al Agresor/a	11	3	14	Ignorar al Agresor/a	16	13	29
Evitación	0	0	0	Evitación	0	1	1

En este gráfico cada número representa a un miembro del grupo, las flechas a los compañeros/as que eligieron como más agresivos o agresivas. Aquí observamos claramente el número 3 (**niño Y**) es considerado como muy agresivo, y en menor medida al 16 (**niña X**) y 22 (**niño Y**) se consideran agresivos.

En el caso de este grupo, identificar claramente a su compañero más agresivo, no implica un trato diferente hacia él, se le ve como cualquier otro miembro del grupo que no es el más popular, ni central, es sólo un integrante más. Esto lleva a pensar que la generación de conductas agresivas no es un medio de obtener poder, sino más bien parece una forma de llamar la atención aunque sea en ese aspecto. También apreciamos que el grupo en general identifica y reconoce perfectamente una conducta agresiva de una que no lo es.

Gráfico 2. ¿Con quiénes jugarías fútbol?



Es evidente que el número 13 (**niña X**), 21(**niño Y**) y 16 (**niña X**) son los más elegidos y buscados para realizar actividades de juego, se trata de los miembros centrales del grupo. El juego para estos menores es considerado como un factor determinante en la conformación del grupo, aquellos compañero/as que no son tomados en cuenta para efectuar este tipo de actividades son niños y niñas que se consideran aislados o rechazados.

Una vez que se conoció la posición que tiene cada niño y niña dentro del grupo y el grado de agresión que se presentan dentro del salón de clases, se examinaron los resultados del

experimento para la primera y la segunda medición, comparando los resultados con niños y niñas Centrales, Poco centrales e Indiferentes y su grado de agresión Muy agresivos/as. Poco agresivos/as y No agresivos/as.

ANÁLISIS DEL EXPERIMENTO

El siguiente cuadro muestra a los infantes en relación al tipo de situación que observaron, a partir de sus características de agresividad y la posición que ocupan dentro del grupo, diferenciadas por sexo.

		No Agresiva (A)						Agresiva (B)						Neutra (C)					
Sexo		Niños (4)			Niñas (7)			Niños (6)			Niñas (5)			Niños (5)			Niñas (5)		
Agresividad		MA	PA	NA	MA	PA	NA	MA	PA	NA	MA	PA	NA	MA	PA	NA	MA	PA	NA
Posición en el grupo	C			1			1			1			1					1	1
	PC			1			2		3			1	1						
	I	1		1		1	4	1	1			1	1	3	2				

A continuación presentamos los resultados obtenidos en la primera medición. Se hicieron análisis de frecuencias, pruebas t, análisis de varianza y análisis de varianza multifactorial para cada una de las variables independientes (Situación experimental, posición dentro del grupo, grado de agresividad en los menores y sexo).

El primer resultado que obtuvimos se encuentra directamente relacionado con los objetivos de esta investigación y fue que tanto niños como niñas no generaron conductas de tipo no agresivas (negociación, conciliación o diálogo) al momento de solucionar el conflicto con sus compañeros/as, lo que si se observa es una marcada diferencia en la disminución de la agresión para cada una de las tres situaciones experimentales y el resto de las variables.

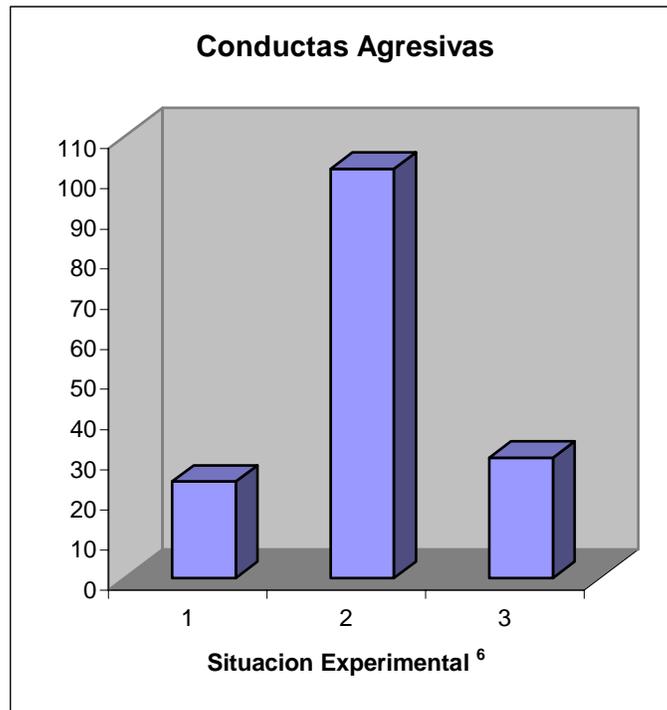
MEDICIÓN 1

SITUACIÓN EXPERIMENTAL

Frecuencias

Lo primero que se hizo con los datos de la primera medición fue agrupar el número de conductas agresivas efectuadas por niños y niñas de acuerdo a la situación experimental que observaron y se compararon entre ellas.

Los resultados fueron contundentes. La **situación A** (no agresiva) ejecutó 24 actos agresivos (6 agresiones⁴ y 18 correspondieron latencias de agresión⁵) comparados con la **Situación B** (agresiva) que ejecutó 102 (30 fueron agresiones y 72 a la latencia de la agresividad) comparado con La **situación C** (neutra) generó 30 conductas agresivas (14 agresiones y 16 a la latencia de la agresividad) (ver tabla 2, anexo 4).



Pruebas t

Una vez que se cuantificaron el tipo de conductas agresivas llevadas a cabo por los infantes se efectuaron análisis de diferencia de medias para los tres grupos experimentales (t de Student, para muestras independientes).

Al comparar la **situación A**, M (.36) se encontraron diferencias significativas con la **Situación B**, M (2.45) en la conducta Arrebatarse una pieza con $t(20) = -2.40, p < .01$. En la **situación A**, M (.36) y la **situación C**, M (2.45) encontramos diferencias significativas en Arrebatarse una pieza a su compañero/a con $t(20) = -1.850, p < .01$. También hubo diferencias significativas entre la **situación B**, M (.36) y la **situación C**, M (2.45) en relación con Arrebatarse una pieza a su compañero o compañera con $t(20) = -2.403, p < .01$.

⁴ Las agresiones corresponden a las conductas: Ataque físico, ataque verbal y burlas.

⁵ Latencias de agresión corresponden a las conductas: Miradas amenazantes, Azotar piezas, arrebatarse piezas y destruir rompecabezas

⁶ En la gráfica cada situación experimental representa un número. La situación A (no agresiva) es la 1, la situación B (agresiva) es la 2 y la situación C (neutra) representa al número 3

Análisis de varianza

El análisis de varianza tuvo como finalidad indagar las diferencias para las tres situaciones experimental. Los resultados que arrojó esta prueba fueron significativos sólo para las conductas Arrebatar piezas para la **situación A**, $M (.36)$, **la situación B**, $M (2.45)$ y la **situación C**, $M (.20)$ con $F (2,29) = 5.825$, $p < .001$. Se efectuó una prueba Scheffé para encontrar las diferencias por grupos al Arrebatar una pieza difiriendo significativamente la **Situación A** con la **Situación B** ($p .059$) y la **situación C** con la **situación B** ($p .05$).

No se encontraron diferencias significativas para el resto de las conductas agresivas en las tres situaciones experimentales.

Situación Experimental y Grado de agresividad

Al analizar las variables: Situación experimental y Grado de agresividad, para los niños, encontramos que en la **situación A**, *niños muy agresivos* realizaron 2 conductas agresivas; en la **situación B**, 17 y la **situación C**, 3. Los *niños poco agresivos* en la **situación A**, no generaron conductas de este tipo; en la **situación B** se realizaron 51 y en la **situación C** se efectuaron 20. *Niños no agresivos* generaron en la **situación A**, 9 conductas; en la **situación B**, 3 y en la **situación C** no se presentaron conductas de este tipo.

En el caso de la *niñas poco agresivas* tenemos que en la **situación A** se efectuaron 4; en la **situación B**, 26 y en la **situación C** solamente una. Las *niñas no agresivas* en la **situación A** llevaron a cabo 9 actos agresivos; en la **situación B**, 5 y en la **situación C**, 6 conductas.

Situación Experimental y Posición dentro del grupo

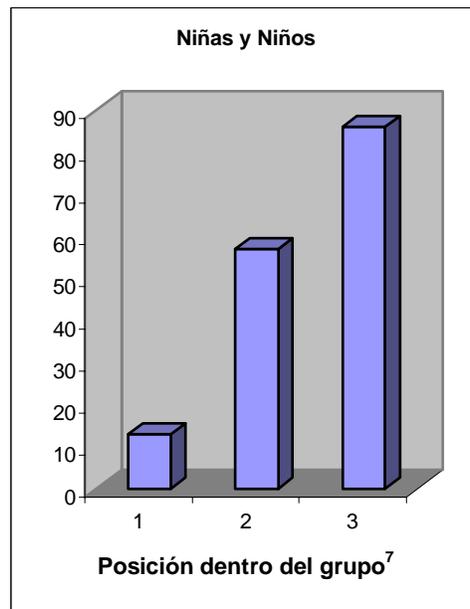
Para el caso de las variables: Situación experimental y Posición dentro del grupo, los *niños centrales* cometieron en la **situación A**, 7 conductas; en la **situación B**, 3 y en la **situación C** no se presentaron. Los *niños poco centrales* en la **situación A**, efectuaron una conducta; en la **situación B**, 32 y la **situación C** no hubo conductas de este tipo. *Niños indiferentes* en la **situación A**, generaron 3; en la **situación B**, 36 y finalmente en la **situación C**, 23.

Las *niñas centrales* en la **situación A** no se ejecutaron conductas agresivas; en la **situación B**, 2 y en la **situación C** una. En relación a las *niñas poco agresivas* tenemos que en la **situación A** se presentaron 2 agresiones; en la **situación B**, 22 conductas y en la **situación C** no se presentaron conductas agresivas.

POSICIÓN DENTRO DEL GRUPO

Frecuencias

Al examinar los comportamientos agresivos que presentaron los infantes de acuerdo a la posición que ocupan dentro de su grupo, encontramos que fue el grupo de los *indiferentes* quienes cometieron mayor número de actos agresivos (86) (28 fueron agresiones y 58 latencias de la agresión). Los *poco centrales* ejecutaron 57 comportamientos agresivos (19 agresiones y 38 de la latencia de la agresión). Fueron los *centrales*⁷ quienes efectuaron el menor número de conductas agresivas (13 y de éstas 3 fueron agresiones y 10 latencias de la agresión) (ver tabla 3, anexo 4).



Pruebas t

No se hallaron diferencias significativas entre los grupos *centrales* con *indiferentes* al momento de efectuar conductas agresivas. Lo mismo paso cuando se compararon a *central*

⁷ En esta gráfica niños y niñas Centrales son el número 1, los y los Poco centrales el 2 y las y los Indiferentes el 3.

y *poco central*. Así mismo, se compararon a los grupos *indiferente* con *poco central* sin encontrarse diferencias significativas.

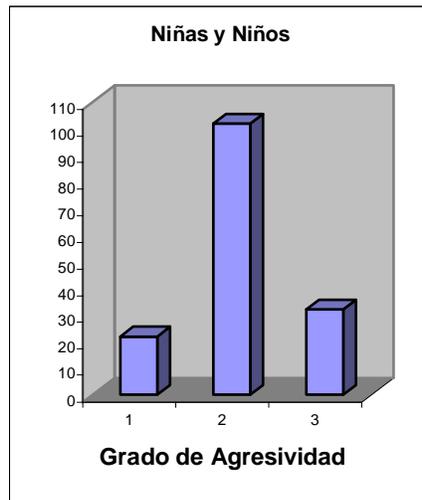
Análisis de varianza

Al comparar los grupos *centrales*, *poco centrales* e *indiferentes*, no encontramos diferencias significativas, en la generación de conductas agresivas.

GRADO DE AGRESIVIDAD EN NIÑAS Y NIÑOS

Frecuencias

Las conductas agresivas generadas por los menores en relación al grado de agresividad fue: El grupo de los *poco agresivos/as* cometieron mayor número de conductas ofensivas (102) y de éstas, 37 fueron agresiones y 65 latencias de agresión. El grupo de los *no agresivos* cometió 27 (5 agresiones y 27 de latencias de la agresión). Fue el grupo de *muy agresivos*⁸ quienes efectuaron menos comportamientos agresivos 22 (8 agresiones y 14 latencias de agresión) (ver **Tabla 4, anexo 4**).



Pruebas t

No se encontraron diferencias significativas al comparar a infantes *muy agresivos* con *no agresivos* al resolver el rompecabezas. Se hallaron diferencias significativas entre el grupo de *muy agresivos/as* $M(0.00)$ y *poco agresivos/as* $M(0.50)$ en relación a Burlarse de su compañero/a con $t(20) = 1.00$, $p = .052$.

⁸ En la grafica el número uno corresponde al grupo de Muy agresivos/as, el número dos a los Poco agresivo/as y el 3 a los No agresivos/as.

Análisis de varianza

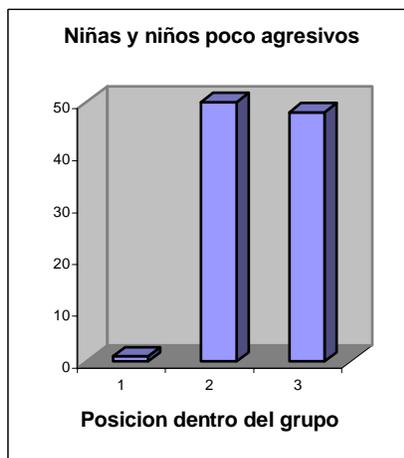
Se encontraron diferencias significativas entre los grupos *muy agresivos* M (1.00), *poco agresivos* M (2.30) y *no agresivo* M (0.29) al momento de arrebatarse una pieza a su compañero/a con $F(2, 29) = 3.924$, $p < .01$. La prueba Sheffé muestra que son los niños/as poco agresivos los que se diferencian del grupo de los no agresivos ($p < .05$). No se reportan diferencias para el grupo Muy agresivos con Poco agresivos. Recordemos aquí, que fue en la situación agresiva donde estuvieron mayor número de estudiantes considerados como poco agresivos.

También se encontraron diferencias significativas entre los grupos de *Muy agresivos* M (0.20), *Poco agresivos* M (0.50) y *No agresivos* M (0.00), en la conducta Destruir el rompecabezas con $F(2,29) = 4.309$, $p < .01$. Al realizar la comparación por grupos vemos que hay una diferencia marcada entre el grupo de los *Poco agresivos* con *No agresivos* ($p < .05$), lo que no ocurre entre el grupo *Muy agresivos* con *Poco agresivos*.

Se encontraron diferencias significativas entre los grupos *Muy agresivos* M (0.00), *Poco agresivos* M (0.50) y *No agresivos* M (5.88E-02) en la conducta Burlarse de su compañero/a con $F(2,29) = 3.821$, $p < .01$.

Grado de Agresividad con la Posición dentro del grupo

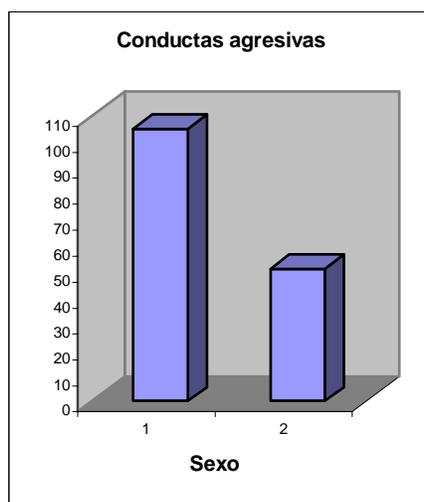
Al hacer una exploración entre las variables: Posición dentro del grupo y grado de agresividad observamos que en el grupo de *Muy agresivos* donde sólo hay niños *Indiferentes* y cometieron 22 conductas agresivas. Los *Poco agresivos* y *Poco centrales* llevaron a cabo 53; los *Indiferentes* 28 y los *Centrales* sólo una. En el grupo de los *No agresivos* y *Centrales* cometieron 13; los *Poco centrales* 3 y el grupo de *Indiferentes* 16.



SEXO

Frecuencias

Encontramos una marcada diferencia entre las conductas agresivas generadas por niños y niñas. Para el primer caso los *niños*⁹ ejecutaron 105 (39 agresiones y 66 latencias de agresión) y *niñas* sólo 51 (11 agresiones y 40 de latencias de agresión). La conducta que más diferenció a niñas y niños fue el Ataque verbal, los niños agreden más de forma verbal que las niñas (36 ataques verbales cometieron los niños contra 5 dichos por las niñas) (**ver tabla 5, anexo 4**).



Es interesante observar que hubo muchos casos de ayuda durante el momento de resolver el rompecabezas. Se ayuda al compañero o compañera de juego a solucionar el problema aun cuando se haya aclarado a niñas y niños que no podían ayudarse. Se observa claramente que son las niñas las que en más ocasiones ayudan a su compañero o compañera (33) lo

⁹ En la grafica los niños están representados con el número 1 y las niñas con el número 2.

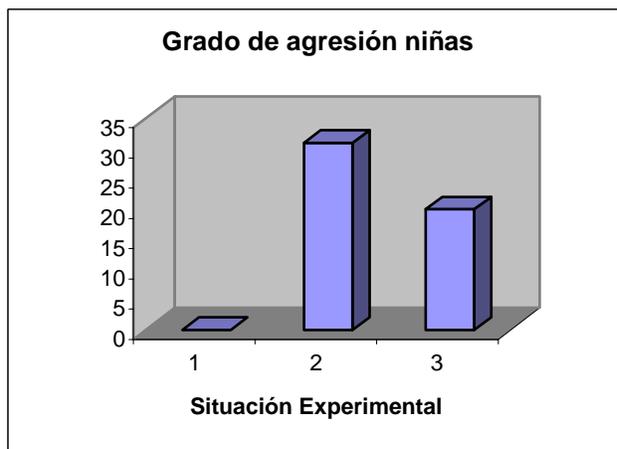
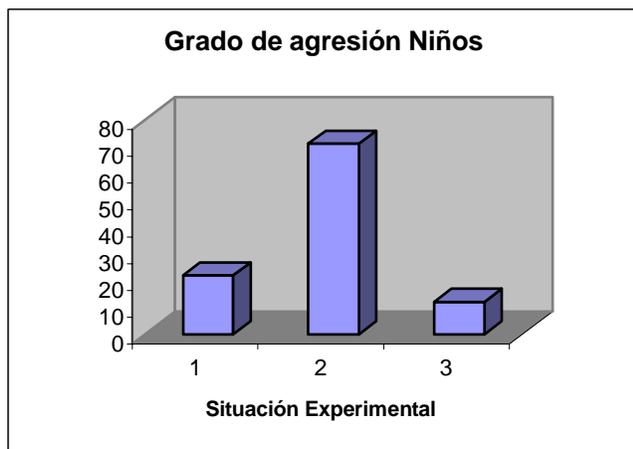
que no pasa con los niños que sólo realizan 8 conductas de ayuda (ver **Tabla 8, anexo 4**). Al comparar las tres situaciones experimentales no se observan grandes diferencias entre los grupos. La **situación A** realizó 12, la *situación B* 18 y la **Situación C** sólo 11 (ver **Tabla 9, anexo 4**)

Pruebas t

Se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre *niños* M (0.53) y *niñas* M (1.94) en la conducta de ayudar a su compañero/a en la solución del rompecabezas con $t(30) = -2.344, p < .01$. No se encontraron diferencias significativas entre niños y niñas para las conductas agresivas.

Sexo y Grado de agresividad de los infantes.

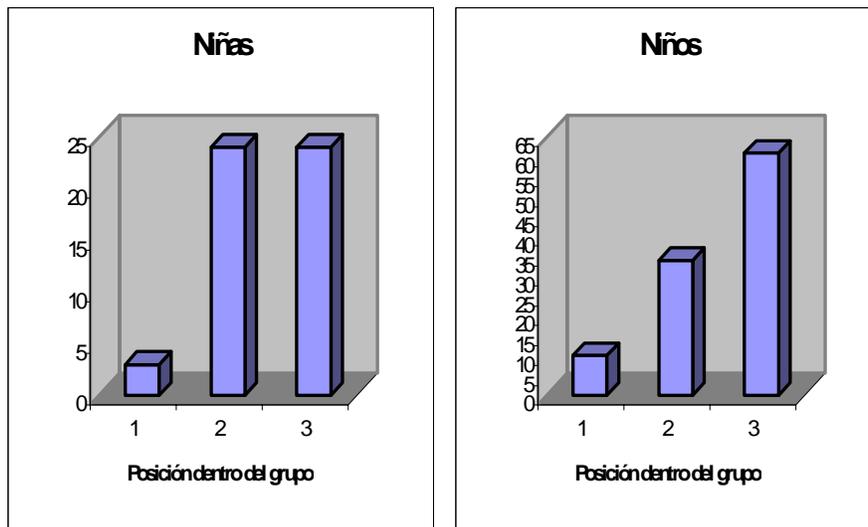
Se realizó un análisis de frecuencia con el fin de observar el impacto que tienen la variable sexo y el grado de agresividad. El grupo *Muy agresivos*, (todos son niños) cometió 22 conductas agresivas. Fue relevante observar que el de *Poco agresivos* cometió más conductas agresivas (102) donde 71 fueron ejecutadas por los niños y 31 por niñas y finalmente el grupo de *No agresivos* hizo 32, de ellas, 12 las cometieron los niños y 20 las niñas.



Sexo y Posición dentro del grupo.

Al igual que en el análisis anterior se hizo una comparación entre las variables sexo y posición dentro del grupo. En las gráficas observamos que el sexo nuevamente está relacionado con la posición que tienen dentro del grupo niñas y niños al relacionarlas con el número de conductas agresivas que efectúan. Las niñas *indiferentes* generaron 24 contra 61

de los niños. En el grupo de los *Poco centrales* las niñas efectuaron 24 y los niños 34. Para el grupo de *Centrales*, las niñas cometieron 3 mientras los niños 10.



SOLUCIÓN DEL CONFLICTO

Un aspecto substancial para esta investigación fue conocer la forma en que cada una de las tres situaciones experimentales resolvió el conflicto y cómo lo hizo, aunque como ya mencionamos, no se presentaron conductas de no agresión, si hubo marcadas diferencias en el tipo de conductas agresivas que generó cada situación experimental cuando se enteró que faltaba una pieza en su rompecabezas.

Fue la **Situación B** la que en 2 ocasiones Arrebató la pieza a su compañero/a. Dos veces fue destruido el rompecabezas de su compañero/a dejando ver que fue esta situación la que más conflicto tuvo de las tres. La **situación A** preguntó en tres ocasiones a la observadora sobre dónde estaba la pieza, se destruyó en una ocasión el rompecabezas y 6 personas no tuvieron conflicto. Es en la **situación C** donde no se presentó el conflicto más que en dos ocasiones y fue resuelto preguntando a la observadora y sólo en una ocasión molestándose (**ver Tabla 6, anexo 4**)

Se comparó la forma en que resolvieron el conflicto niñas y niños. Las niñas en 10 ocasiones no tuvieron conflicto y los niños sólo en 6 ocasiones no presentaron conflicto. Fueron los niños quienes más veces realizaron la conducta Arrebatarse la pieza y destruyeron el rompecabezas. Las niñas se molestaron más que los niños (**ver Tabla 7, anexo 4**).

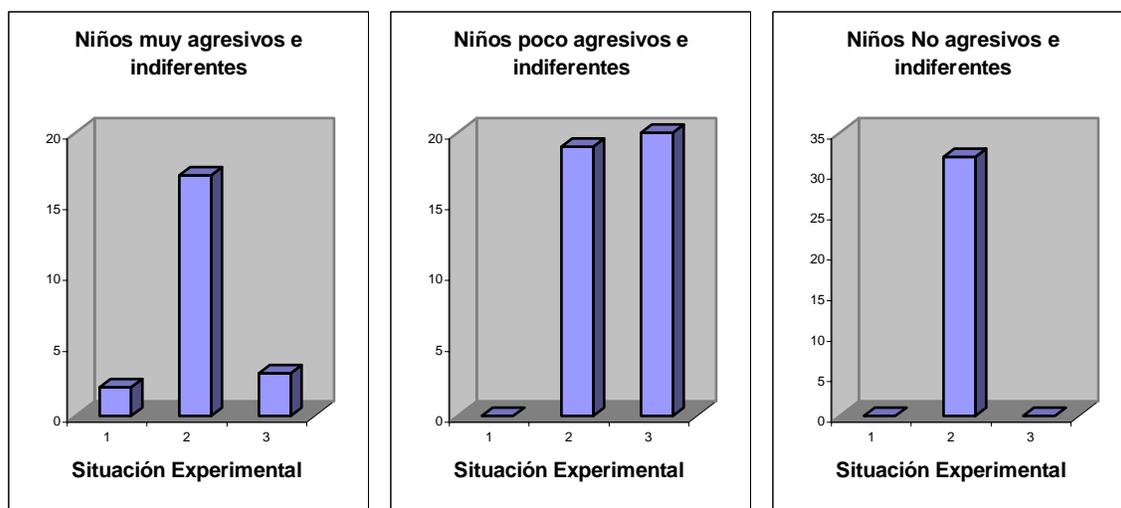
Análisis de varianza

Tocante a conducta de solucionar el conflicto al no encontrar la pieza se hallaron diferencias significativas en la **situación A**, M (5.64), **situación B**, M (4.09) y la **situación C**, M (6.50) con $F(2,29) = 4.400$, $p < .01$. La prueba Scheffé indicó que el grupo de la **Situación C** difirió con la **Situación B** significativamente ($p < .05$).

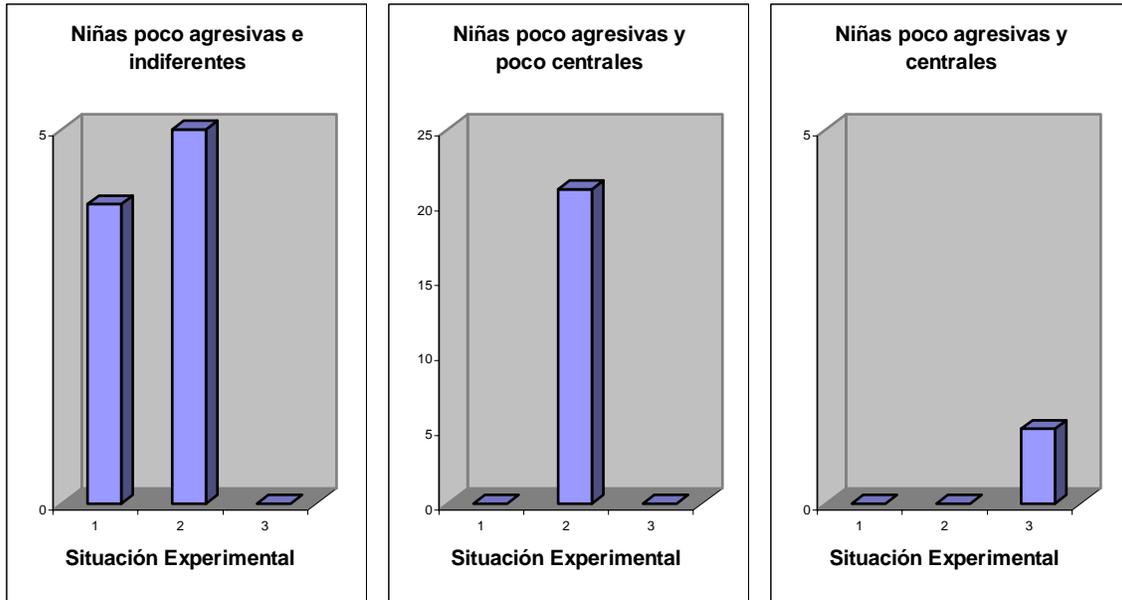
RESULTADO DEL IMPACTO DE LAS CUATRO VARIABLES INDEPENDIENTES EN EL NÚMERO DE CONDUCTAS AGRESIVAS QUE GENERARON

Dado que en esta investigación se toma como variables importantes para la generación de conductas agresivas en niños y niñas: situación experimental, sexo, grado de agresión y posición dentro del grupo, se hizo un análisis de frecuencia tomando en cuenta la interacción de todas las variables.

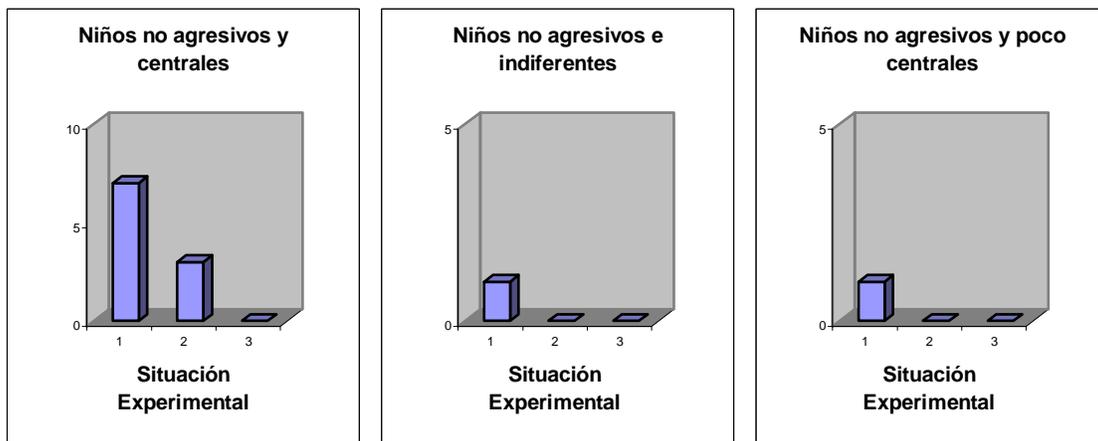
Para el caso de *niños muy agresivos e indiferentes* y observaron la **situación A**, el número de conductas agresivas que generaron fue superior a las efectuadas (17) por niños que vieron la **situación B** (2) y **situación C** (3). *Niños poco agresivos e indiferentes* generaron casi el mismo número de actos agresivos (19) que aquellos que observaron la **situación B** (20) mientras que los niños que vieron la **situación A** no generaron ninguna conducta agresiva. Para los *niños poco agresivos y poco centrales* fue la **situación A** la que supero de manera evidente (32) a las dos restantes (**situación A**, y la **situación C** 0 conductas agresivas).



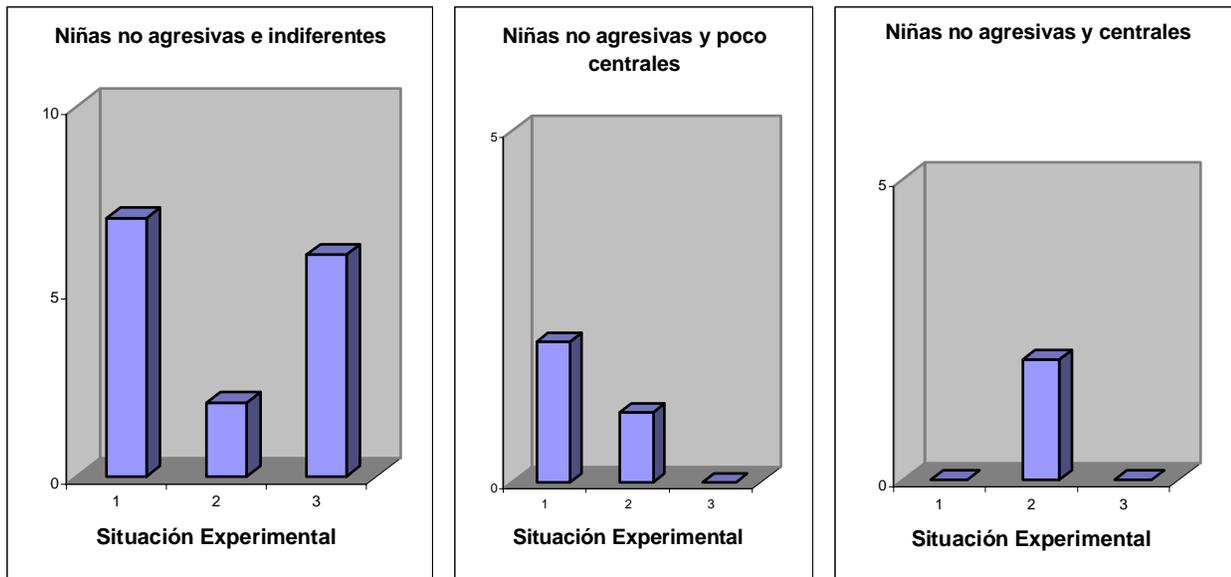
Las *niñas poco agresivas e indiferentes* la **situación B** generó 5 actos agresivos, la **situación A**, 4 mientras que la **situación C** ninguno. *Niñas poco agresivas y poco centrales* fue la **situación B** donde se generó el mayor numero de conductas agresivas (21) lo que no ocurrió con las situaciones restantes donde no se presentaron este tipo de conductas. El caso de una *niña poco agresiva y central* y observó la **situación C** efectuó un acto agresivo.



Niños no agresivos e indiferentes sólo se presentó un acto agresivo en la **situación A**; las otras dos no presentaron la generación de ninguna conducta agresiva. *Niños poco agresivos y poco centrales* que observaron el *modelo no agresivo* generaron una conducta agresiva, las dos situaciones restantes no presentaron ningún acto agresivo. Para el caso de *niños no agresivos y centrales* fue la **situación A** donde se presentan mayor número de conductas agresivas (7) para la **situación B**, 3 y 0 en la **situación C**.



Niñas no agresivas e indiferentes que observaron la **situación A** generó 7 conductas agresivas, en la **situación B** se efectuaron 2 y para la **situación C**, 6 actos agresivos. Las *niñas no agresivas y poco centrales* generaron 2 conductas agresivas en la **situación B**, una para la **A** y no se presentaron actos agresivos en la **situación C**. Finalmente *niñas no agresivas y centrales* que observaron la **situación B** efectuaron dos actos agresivos, uno en la **situación C** y no se presentaron conductas agresivas en la **situación A**.



ANÁLISIS DE VARIANZA MULTIFACTORIAL

Se efectuaron análisis de varianza multifactoriales para advertir el impacto que tienen las variables: Situación experimental, posición dentro del grupo, grado de agresividad y sexo sobre la variable agresión entre niñas y niños.

Para los fines de esta investigación es imprescindible conocer si la agresión que los niños y niñas presentan en el salón de clases fue un determinante en la generación de conductas agresivas y la forma en que solucionaron el conflicto y como se relacionó con las tres situaciones experimentales a las que se sometió a niñas y niños.

Los resultados que aportó esta prueba fueron que es la situación experimental es la que tiene una causalidad directa con azotar una pieza ($p < .05$). La agresión para esta conducta no esta ejerciendo ninguna causalidad. El impacto de las dos sobre arrebatarse piezas tampoco fue significativo.

Para la conducta destruir rompecabezas se hallaron diferencias significativas en relación a las tres situaciones experimentales ($p < .05$), también muestra que la agresión esta ejerciendo una causalidad sobre arrebatar una pieza ($p < .05$). No se encontraron diferencias significativas al unir ambas variables sobre la conducta de agresión ($p > .05$).

Al realizar éste mismo análisis para la conducta de resolver el conflicto no se observan diferencias estadísticamente significativas todas fueron superiores a $p > .05$.

Se efectuó un análisis univariado para observar si la situación experimental y la posición de cada niña y niño en el grupo tienen un impacto al momento de realizar conductas agresivas. No se encontraron diferencias significativas en ninguna conducta agresiva. Fue en la solución del conflicto ($p = .05$) donde vemos que es la posición experimental la que esta incidiendo directamente sobre la forma de solucionar el problema. No es significativa la posición cada niña/o en el grupo para resolver el conflicto. La unión de ambas tampoco es significativa ($p > .05$).

Por último se realizó un análisis multifactorial donde se introdujeron las cuatro categorías con el fin de conocer la causalidad de todas ellas en el momento de realizar conductas agresivas, de ayuda y en la solución del conflicto.

Se encontró que para las conductas de Ataque físico y ataque verbal no estaban relacionadas a ninguna de las cuatro variables independientes.

La conducta de Miradas amenazantes estaban directamente relacionadas con el sexo ($p < .01$). Se encontró que la unión de posición grupal y características de agresión estaban también relacionadas a esta conducta ($p < .01$). La situación experimental unida a las características de cada niña/o tienen un impacto sobre la agresión ($p < .05$).

La conducta de Arrebatar piezas es la que esta fuertemente ligada a la situación experimental ($p < .001$), a las características de agresión de niñas/os ($p < .001$), al su sexo ($p < .001$) y al tipo de agresión que presenta cada niña o niño ($p < .01$). La unión la posición de cada niño/a dentro del grupo y su sexo es importante para la realización de esta conducta

($p < .001$). De igual manera las características de agresión de cada niña/a junto con la posición que tienen dentro de su grupo es relevante ($p < .001$).

La conducta destruir rompecabezas esta fuertemente relacionada con las características de agresión de cada niña/o ($p < .05$), a la posición grupal de cada niña/o ($p < .05$). La unión de la variable independiente situación experimental con las características de agresión son relevantes para la generación de esta conducta ($p < .05$). De la misma manera son determinantes para esta conducta la posición grupal de cada niño con las características de agresión ($p < .01$).

La conducta burlarse de su compañero/a esta directamente relacionada con las características de agresión de niños/as ($p < .01$). La unión de las características de agresión de niñas/os con su posición en el grupo también son importantes para esta conducta ($p < .05$). Así mismo, la posición de niñas y niños dentro del grupo con la variable sexo tienen un impacto sobre dicha conducta ($p < .05$).

En relación a la forma de solucionar el conflicto se observa que la unión de posición grupal y características de agresión en niños/as estan fuertemente ligadas al momento de efectuar esta conducta($p < .05$).

MEDICIÓN 2

La intención de realizar una segunda medición fue observar la durabilidad de los distintos modelos en los infantes y advertir si se presentaron cambios con el resto de las variables.

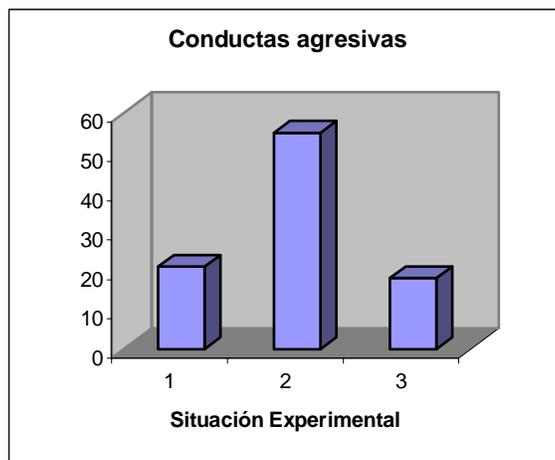
Al igual que en la primera medición, no se presentaron conductas no agresivas, únicamente hubo diferencias marcadas en el número de comportamientos agresivos.

Encontramos que dos semanas después de presentados los modelos, el número de conductas agresivas disminuyó a 94 comparado con la medición 1 (156), aunque sigue siendo la situación B la que generó más actos agresivos que las dos situaciones restantes.

SITUACIÓN EXPERIMENTAL

Frecuencias

Para la segunda medición la **situación A**¹⁰ ejecutó un total de 21 conductas agresivas (5 agresiones y 16 latencias de agresión). La **situación B** llevó a cabo 55 (25 agresiones y 30 latencias de la agresión) En la **situación C** cometió 18 (6 agresiones y 12 latencias de agresión) (ver tabla 10, anexo 5).



Pruebas t

Los contrastes de medias que se efectuaron para las situaciones experimentales **A**, **B** y **C** no revelaron diferencias estadísticamente significativas en la ejecución de comportamientos

¹⁰ En la grafica, al igual que en la medición 1, la situación A, esta representada con el número 1, la situación B con el 2 y la situación C, con el 3.

agresivos, lo que no sucedió con la medición uno donde si hubo diferencias en las tres situaciones en la generación de las conductas agresivas.

Donde encontramos diferencias estadísticamente significativas fue en la **situación A**, M (2.55) con la **situación B**, M (2.55) en la forma en que fue resuelto el conflicto con $t(20) = 3.279$, $p < .001$, lo que no sucedió en la primera medición.

Análisis de varianza

Fue en la forma en cómo solucionaron el conflicto donde existen diferencias significativas en los grupos **situación A**, M (5.36), **situación B**, M (2.55) y **situación C**, M (4.50) con $F(2,29) = 4.487$, $p < .01$. El contraste de Scheffé muestra diferencias entre el grupo entre la **situación A** y la **Situación B** ($p < .05$). No hay diferencias entre el grupo de la **situación A** y la **situación C**.

Situación Experimental y Grado agresividad

Si analizamos únicamente las variables: Situación experimental y grado de agresividad en niños encontramos que en la **situación A**, el grupo de *muy agresivos* generaron 3 conductas agresivas, los *poco agresivos* ninguna y los *no agresivos* 7. Para la **situación B**, los niños *muy agresivos* generaron 17, los *poco agresivos* 30 y los *no agresivos* 4 conductas. Por último en la **situación C** los *muy agresivos* generaron 10 conductas, los *poco agresivos* 2 y los *no agresivos* ninguna.

Por otro lado en la **situación A** las niñas *poco agresivas* cometieron 3 conductas y las *no agresivas* 8; en la **situación B** las *poco agresivas* sólo una y las *no agresivas* 3; en la **situación C** las *poco agresivas* 4 y las *no agresivas* 2.

Situación Experimental y Posición dentro del grupo

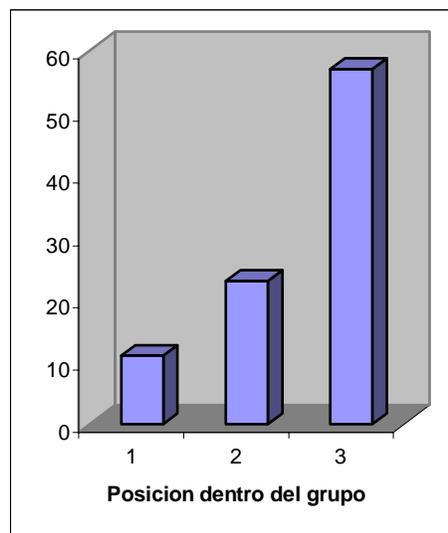
Para el caso de las variables: Situación experimental y posición dentro del grupo en los niños encontramos que, en la **situación A**, el grupo de *centrales* solo ejecutaron una conducta agresiva, los *poco centrales* 2 y los *indiferentes* 7. En la **situación B**, los *centrales* 4, los *poco centrales* 15 y los *indiferentes* 32. Finalmente en la **situación C** únicamente los *no agresivos* generaron 12 conductas agresivas.

Al analizar las conductas de las niñas con éstas variables observamos que en la **situación A** las niñas *centrales* no efectuaron conductas agresivas, las *poco centrales* 4 y las *indiferentes* 7. En la **situación B**, las niñas *centrales* una, las *poco centrales* 2 y las *indiferentes* una. En la **situación C**, el grupo de *centrales* generó 5; las *poco centrales* ninguna y las *indiferentes* sólo una.

POSICION DENTRO DEL GRUPO

Frecuencias

Se comparó a los grupos *Central*, *Poco central* e *Indiferente* corroborándose que sigue siendo el grupo de los *Indiferentes* quienes efectúan mayor número de agresiones (60) (21 agresiones y 39 latencias de agresión). Los *Centrales* sólo efectúa 11 (7 agresiones y 4 latencias de agresión). Los *Poco centrales* ejecutaron 23 actos agresivos (8 agresiones y 15 latencias de agresión) (**ver Tabla 11, anexo 5**).



Pruebas t

Comparando al grupo de *Centrales* M (0.60) con *Poco centrales* M (1.50) se encontró que hay diferencias significativas en Azotar una pieza $t(11) = -2.294$, $p < .01$. El grupo *Centrales* M (.60) se diferencian de los *indiferentes* M (1.50) al Azotar piezas con $t(11) = -2.294$, $p < .01$. Comparando al grupo de *Poco centrales* M (0.60) con *Indiferentes* M (1.50) existen una diferencia en Azotar piezas con $t(11) = 2.296$, $p < .01$.

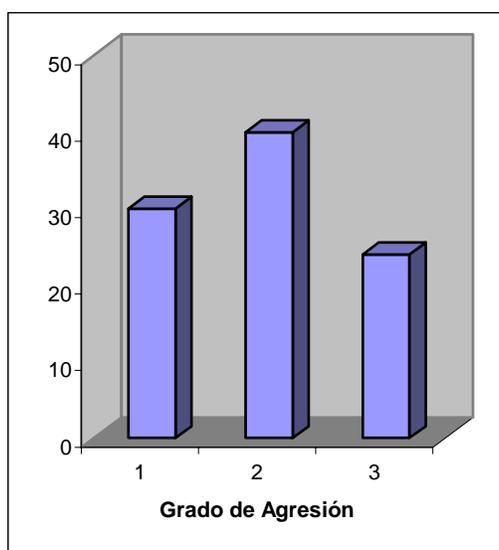
Análisis de varianza

En el análisis de varianza no se encontraron diferencias estadísticamente significativas para los grupos de *Centrales*, *Poco centrales* e *Indiferentes* en la generación de comportamientos agresivos.

GRADO DE AGRESIVIDAD EN NIÑAS Y NIÑOS

Frecuencias

El número de conductas agresivas efectuadas por los infantes de acuerdo a su grado de agresividad fueron: El grupo de los *Muy agresivos/as* ejecuta 30 (13 agresiones y 17 latencias de agresión), los *poco agresivos/as* (40) (16 agresiones y 24 latencias de agresión) y finalmente el grupo de los *no agresivos/as* sólo 24 (7 agresiones y 17 latencias de agresión). Siendo nuevamente el grupo de poco agresivos los que continúan generando mayor número de agresiones (**ver Tabla 12, anexo 5**).



Pruebas t

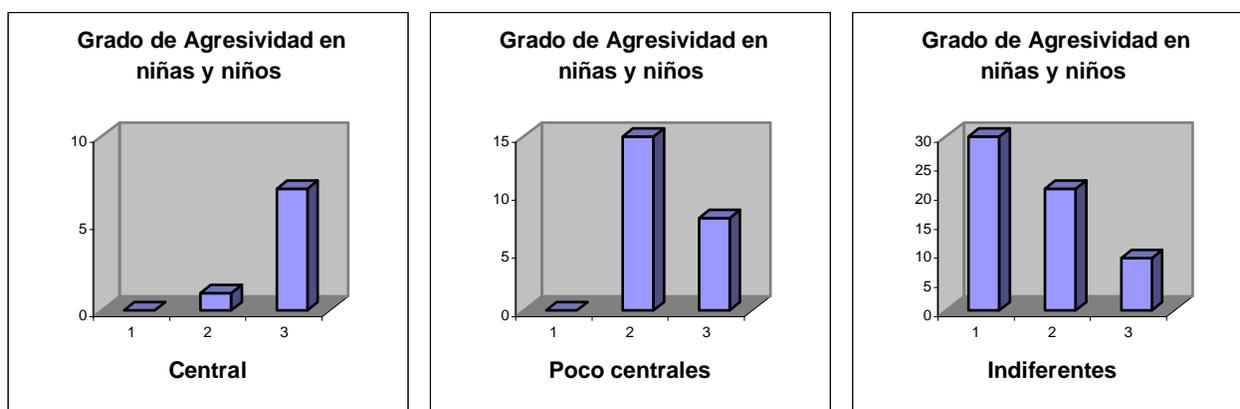
Al equiparar los grupos *Muy agresivos/as* M (1.00) con *No agresivos/as* M (0.249) se encontraron diferencias significativas al momento de arrebatar una pieza con $t(20) = 2.989$, $p < .001$. No hay diferencias entre los grupos *Muy Agresivos* con *Poco agresivos* en la elaboración de conductas agresivas, de ayuda y solución del conflicto. Se comparó al grupo de los niños y niñas *Poco agresivos* con el de *No agresivos* sin encontrarse diferencias significativas.

Análisis de varianza

El análisis de varianza no señala diferencias en la realización de conductas agresivas y solución del conflicto al compararse con las características de agresión de cada niñas y niños.

Grado de agresividad con la Posición grupal

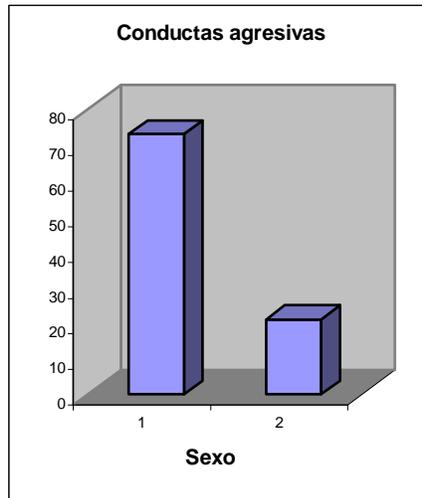
En la segunda medición encontramos que el grupo de *Centrales Poco agresivos/as* 4 conductas agresivas y *Centrales No agresivos/as* 7. *Poco centrales y Poco agresivos/as* 15 actos agresivos, *Poco centrales y No agresivos* 8. Finalmente el grupo de infantes *Indiferentes Muy agresivos* 30, *Indiferentes Poco agresivos* 21 e *Indiferentes No agresivos* 9.



SEXO

Frecuencias

Al comparar en número de conductas agresivas por sexo encontramos que nuevamente son los *niños* los que cometen mayor número agresiones (73) (28 agresiones y 45 latencias de agresión) En cambio las *niñas* sólo ejecutan 21 (8 agresiones y 13 latencias de agresión) (ver **Tabla 13, anexo 5**)

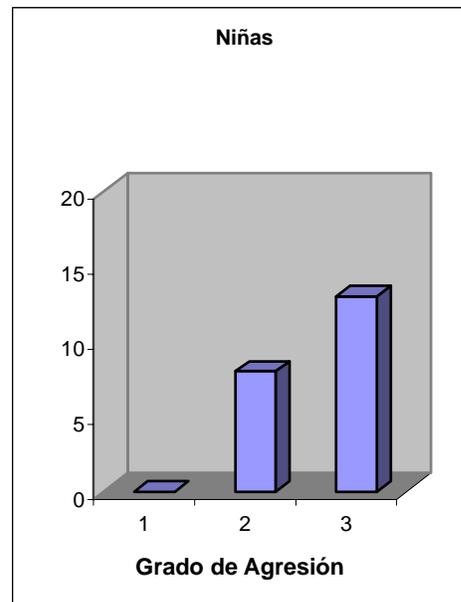
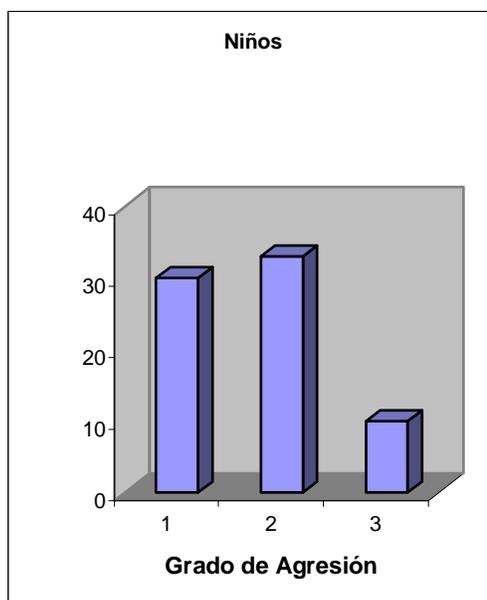


Pruebas t

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre *niños* M (2.00) y *niñas* M (0.59) en la conducta azotar una pieza con $t(30) = 2.439, p < .01$.

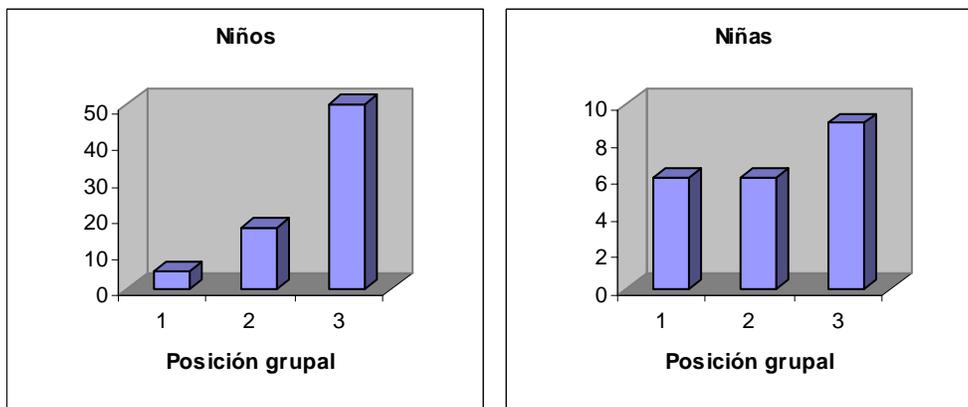
Sexo y Grado de agresividad en los infantes

Al analizar las conductas agresivas generadas por los infantes respecto del grado de agresividad observamos que *niños* considerados como *Muy agresivos* generan 30 conductas agresivas, los *Poco agresivos* 33 y los *No agresivos* sólo 10. En el caso de las *niñas* las *no agresivas* realizan (13) y las *poco agresivas* 8 conductas agresivas.



Sexo y Posición dentro del grupo

En relación a la posición dentro del grupo encontramos que son los infantes considerados como indiferentes los que generan más conductas agresivas (51), seguidos de los poco centrales 17 y finalmente los centrales sólo 5. Las niñas consideradas como indiferentes generan 9 actos agresivos, para el caso de central y poco central se efectuaron 6 cada grupo.



SOLUCIÓN DEL CONFLICTO

A diferencia de lo que ocurrió en la primera medición, se encontró que para el caso de la forma en que fue resuelto el conflicto en las tres situaciones experimentales en esta ocasión se presentaron mayor número de conflictos que la vez anterior (22). De ellos 11 fueron cometidos por la **Situación B**, el que tuvo mayor frecuencia fue preguntarle a su compañero sobre la pieza (4) y arrebatarse la pieza a su compañero/a (4). Para la **situación A** se presentaron 7 tipos de conflictos, la más frecuente fue preguntar a su compañero/a sobre la pieza faltante (6). En la **Situación C** sólo se presentaron 5 casos de conflicto (**ver Tabla 14, anexo 5**).

Con respecto a resolver el conflicto se comparó a niñas y niños, notándose que los niños quienes tienen mayor conflicto al no encontrar la pieza (13) que las niñas (10). La conducta que más realizan ambos grupos es preguntando a su compañero/a por la pieza faltante (4). Así mismo las niñas tuvieron menos conflictos (7) que los niños (3) (**Ver Tabla 15, anexo 5**).

La situación de ayuda se siguió presentando en esta segunda medición, siendo las niñas las que más frecuentemente ayudaron a su compañero/a (14). Los niños sólo ayudaron a su compañero/a en 3 ocasiones (**ver Tabla 16, anexo 5**).

Para el caso de las tres situaciones experimentales fue la **situación B** la que presentó mayor número de ayuda a su compañero/a (8). La **situación A** y **C** realizaron 4 y 5 respectivamente (**ver Tabla 17, anexo 5**)

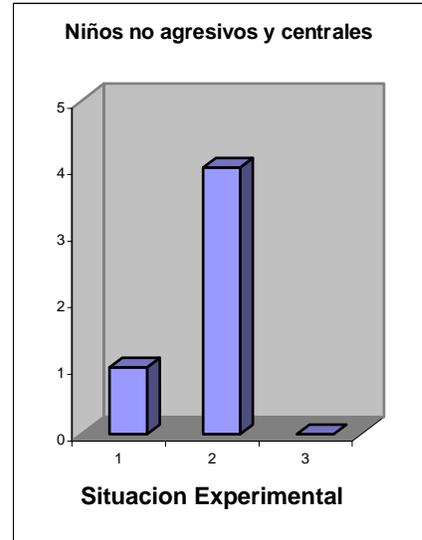
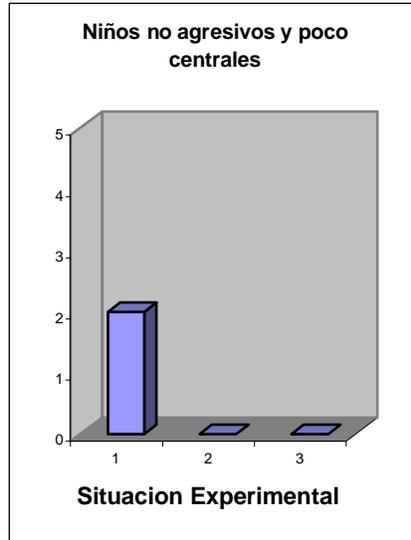
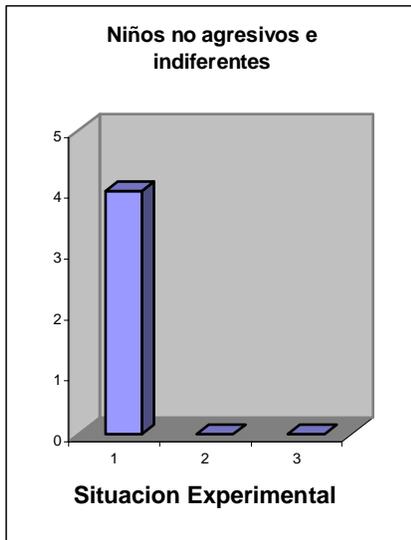
Análisis de varianza

Hay diferencias significativas al momento de solucionar el conflicto entre los grupos *Central* (2.00), *Poco central* (3.50) e *Indiferente* (4.50) con $F(2,29)= 3.308$, $p<.01$. La prueba Scheffé señala diferencias entre el grupo de los niños y niñas *centrales* e *indiferentes* ($p=.055$). No se reportan diferencias entre niños y niñas *centrales* y *poco centrales*.

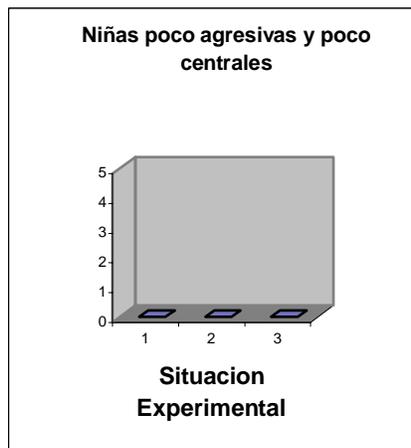
RESULTADO DEL IMPACTO DE LAS CUATRO VARIABLES INDEPENDIENTES EN EL NÚMERO DE CONDUCTAS AGRESIVAS QUE GENERARON

Al igual que en la medición uno en para esta medición se hizo un análisis de frecuencias utilizando las variables: Situación Experimental, sexo, grado de agresión y posición dentro del grupo.

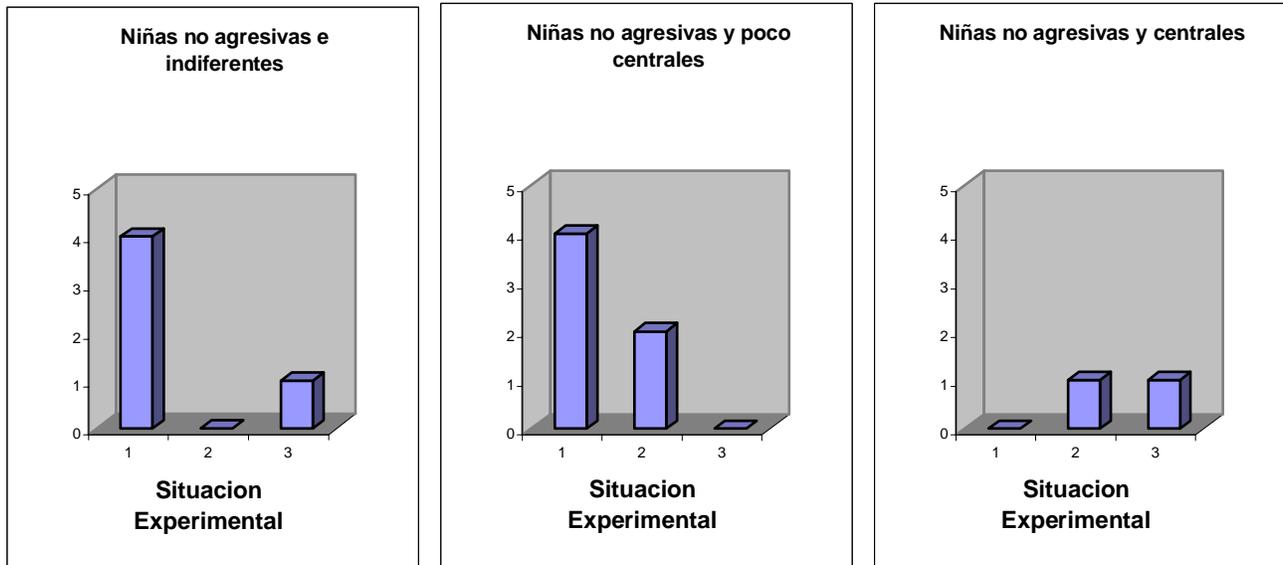
Los *niños no agresivos e indiferentes* que observaron la **situación A** realizaron 4 actos agresivos, para la **situación B** y **C** no se presentaron ninguna. *Niños no agresivos y poco centrales* generaron en la **situación A** 2 conductas agresivas, para la **situación B** y **C** no se presentó ninguna. *Niños no agresivos y centrales* de la **situación A** solo generaron una conducta agresiva, los de la **situación C**, 4 y en la **situación C** no se presentó ninguna.



Niñas poco agresivas e indiferentes que vieron una **situación A** se presentaron 3 comportamientos agresivos; en la **situación B** sólo una y en la **situación C** no efectuaron ninguna. *Niñas poco agresivas y poco centrales* en ninguna de las tres situaciones se presentaron conductas agresivas. *Niñas poco agresivas y centrales* sólo se efectuaron 4 conductas agresivas en la **situación C**. *Niñas no agresivas e indiferentes* que observaron la **situación A** efectuaron 4 conductas agresivas, las de la **situación B** ninguna y en la neutra sólo se realizó una.



Niñas como no agresivas y poco centrales en la **situación A** realizaron 4 conductas, en la **situación B**, 2 y en la **situación C** ninguna. *Niñas no agresivas y centrales* que observaron la **situación A** no generaron actos agresivos. La **situación B** y **situación C** una respectivamente.



ANÁLISIS DE VARIANZA MULTIFACTORIAL

Para la medición dos se llevaron a cabo los mismos análisis que en la medición uno. Se analizó primero el impacto que tienen las variables situación experimental y características de agresión de niñas/os.

Para la conducta de Ataque físico observamos que contrario a lo sucedido en la medición uno esta conducta esta fuertemente ligada a la situación experimental ($p < .001$) a las características de agresión ($p < .001$) y la unión de ambas variables ($p < .001$).

La conducta de Ataque verbal esta determinada por la situación experimental ($p < .05$), las características de agresión de niños/as ($p < .05$) y a la unión de ambas ($p < .001$).

Para el resto de las conductas agresivas no se encontró que estuvieran relacionados con estas dos variables. Para el caso de la solución del conflicto se encontró que la posición experimental estaba relacionada con la generación de esta conducta ($p = .07$), siendo la **situación A y B** las que muestran diferencias significativas ($p < .05$).

Al realizar el análisis para las cuatro variables independientes observamos que estas variables juntas no tienen impacto sobre las conductas: Ataque físico, Miradas amenazantes, Ataque verbal.

La conducta Azotar piezas se ve afectada por la variable sexo ($p < .05$) y la unión de las variables situación experimental y características de agresión de niñas/os ($p < .05$).

La conducta de arrebatarse piezas esta determinada por la variable sexo ($p < .05$) y la unión de las variables situación agresiva y características de agresión de niñas/os ($p < .01$).

Las conductas Destruir rompecabezas, Burlarse de su compañero/a y cómo soluciono el conflicto no se observó que estuvieran relacionadas con las cuatro variables independientes.

Resumiendo los resultados obtenidos en ambas mediciones, observamos que la generación de comportamientos no agresivos no se presentaron en esta investigación, pero si una marcada diferencia entre el número de conductas agresivas en niñas y niños.

Quizá el resultado más trascendental es que fue el modelo no agresivo más fácil de aprender en los infantes y tuvo mayor influencia en niños y niñas que tienen cierto grado de agresión (Poco agresivos). Así mismo, niños que no son agresivos/as pueden aprender más fácilmente la agresión y ejecutarla.

Un aspecto muy importante en esta investigación es que la generación de conductas agresivas esta fuertemente ligada a grado de agresividad que previamente presentan niñas y niños y a la posición que ocupan dentro de su grupo.

GRAFICAS INDIVIDUALES DE CADA NIÑA Y NIÑO

Dado que se trata de un experimento de sujeto único se realizaron 32 gráficas dónde se muestra individualmente el número de conductas agresivas que efectuaron los infantes y la comparación con las ejecutadas quince días después. Se explica también el tipo de situación experimental que observaron, las características de agresión que presentan y la posición que ocupan dentro del grupo (**ver anexo 6**). Las graficas que a continuación se presentan fueron seleccionadas para resaltar algunos aspectos relevantes de la investigación.

En esta apartado sólo se presentan las gráficas de 10 infantes con el fin de ilustrar el comportamiento que tuvieron en ambas mediciones, a partir de las variables: Situación experimental, posición dentro del grupo, grado de agresividad y sexo de forma individual.

La gráfica siguiente corresponde a un niño con características muy agresivo e indiferente en el grupo que observó un modelo no agresivo. La pareja con la que resolvió el rompecabezas fue en primer lugar una niña central, no agresiva y estuvo en la situación agresiva (13)⁴, en la segunda medición un niño muy agresivo e indiferente con situación neutra (14).



Medición 1



Medición 2

Características de agresión: Muy agresivo

Situación experimental: No agresiva.

Posición dentro del grupo: Indiferente.

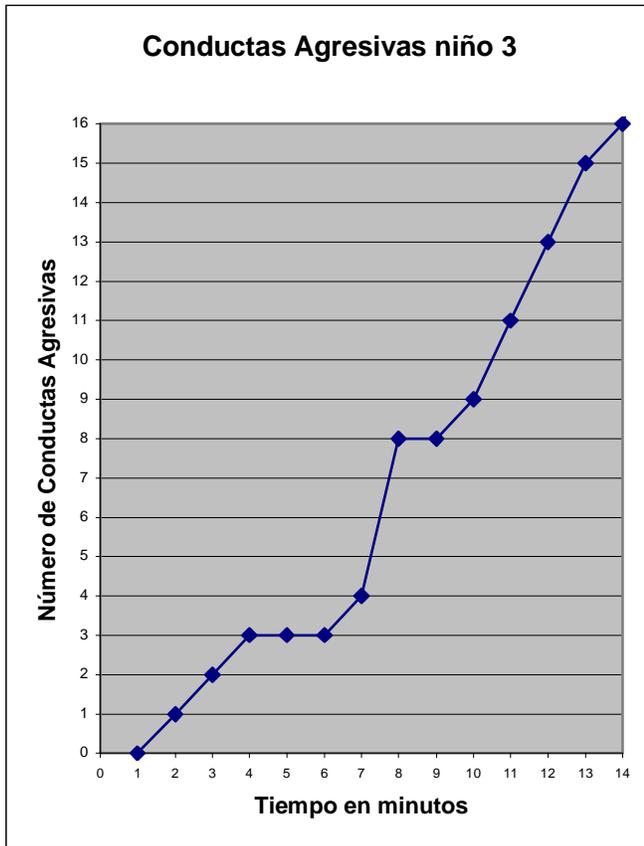
Este es el caso del niño que es considerado por el grupo como más agresivo e indiferente y observó una situación agresiva. Su primera pareja fue con un niño central y no agresivo que también vio un modelo agresivo (21) en la segunda ocasión estuvo con un niño poco agresivo e indiferente de la situación neutra (4)

Características de agresión : Muy agresivo.

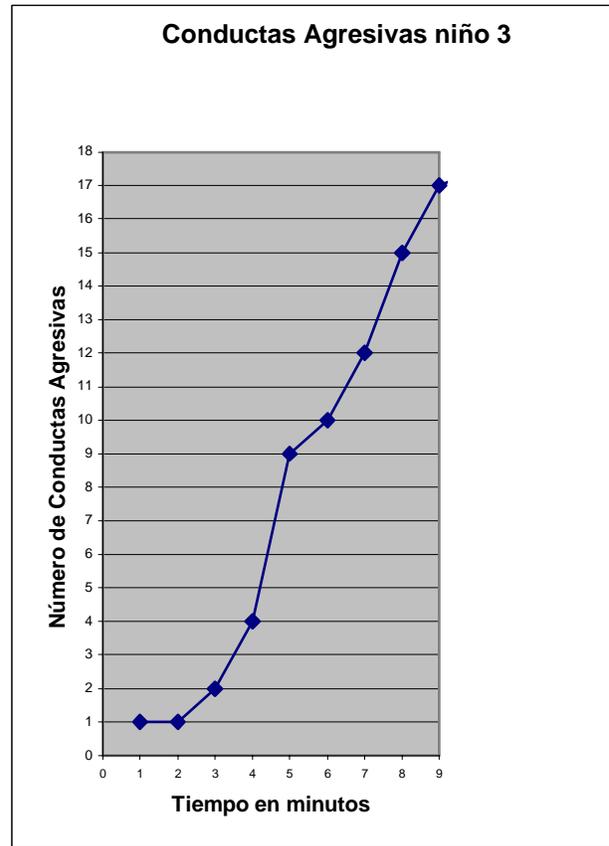
Situación grupal: Agresiva

Posición dentro del grupo: Indiferente.

⁴ Los números entre paréntesis corresponden a los números de niños y niñas de los gráficos 1 y 2.



Medición 1



Medición 2

Caso de una niña poco agresiva e indiferente de la situación no agresiva. Su primera pareja fue un niño poco agresivo e indiferente que observó una situación neutra (4) en la segunda medición estuvo con un niño poco agresivo e indiferente de la situación neutra (24)

Características de la agresión: Poco agresiva

Situación experimental: No agresiva

Posición dentro del grupo: Indiferente



Medición 1



Medición 2

Gráfica de una niña poco agresiva y poco central que estuvo en la situación agresiva. Su primera pareja fue un niño poco agresivo y poco central que observó una situación agresiva (22) y su segunda pareja fue una niña no agresiva y poco central que vio un modelo no agresivo (9). Es necesario decir que en la primera medición fue la niña que más conductas agresivas generó en comparación con el resto de sus compañeras, lo que no sucedió en la segunda medición.



Medición 1



Medición 2

Características de agresión: Poco agresiva

Situación experimental: Agresiva

Posición dentro del grupo: Poco central.

Niño poco agresivo y poco central que observó una situación agresiva. Su primera pareja fue una niña poco agresiva y poco central y vio un modelo agresivo (12), la siguiente fue una niña central y poco agresiva de la situación neutra (16).



Medición 1



Medición 2

Características de agresión: Poco agresivo

Situación experimental: Agresiva

Posición dentro del grupo: Poco central.

Niña no agresiva e indiferente que observó un modelo agresivo. Su pareja en la medición uno fue una niña no agresiva e indiferente que estuvo en la situación neutra (31) la siguiente pareja fue un niño no agresivo y central que vio un modelo no agresivo (23).



Medición 1



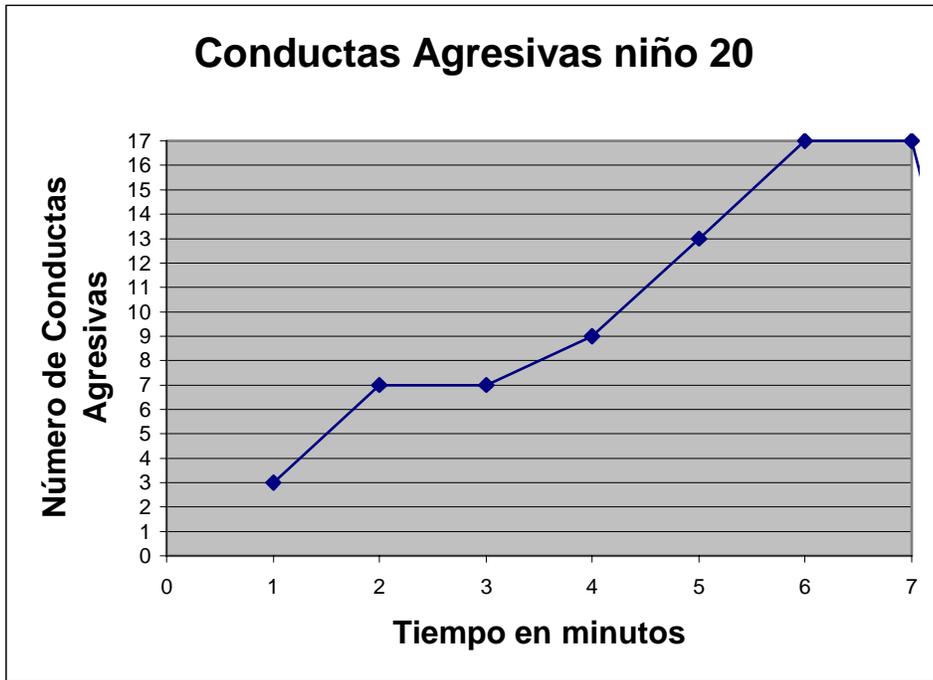
Medición 2

Características de agresión: No agresiva

Situación experimental: Agresiva

Posición dentro del grupo: Indiferente.

La siguiente gráfica corresponde a un niño poco agresivo e indiferente que estuvo presente en la situación agresiva. En la primera con un niño muy agresivo e indiferente que vio un modelo neutro (4) y en la segunda fue compañero de una niña central y poco agresiva de la situación neutra (28)



Medición 1



Medición 2

Características de agresión: Poco agresivo.

Situación experimental: Situación agresiva.

Posición dentro del grupo: Indiferente

Niño poco agresivo e indiferente que vio un modelo neutro. Su pareja para la primera medición fue una niña poco agresiva e indiferente de la situación no agresiva (15) su segunda pareja fue un niño muy agresivo e indiferente que observó un modelo agresivo (3).



Medición 1



Medición 2

Características de agresión: Poco agresivo.

Situación experimental: Situación neutra.

Posición dentro del grupo: Indiferente

Gráfica de una niña no agresiva e indiferente que observó un modelo no agresivo. Su primer pareja fue una niña no agresiva e indiferente que estuvo en la situación neutra (11) en la segunda medición fue compañera de un niño no agresivo e indiferente que vio un modelo no agresivo (25).



Medición 1



Medición 2

Características de agresión: No agresiva

Situación experimental: No agresiva

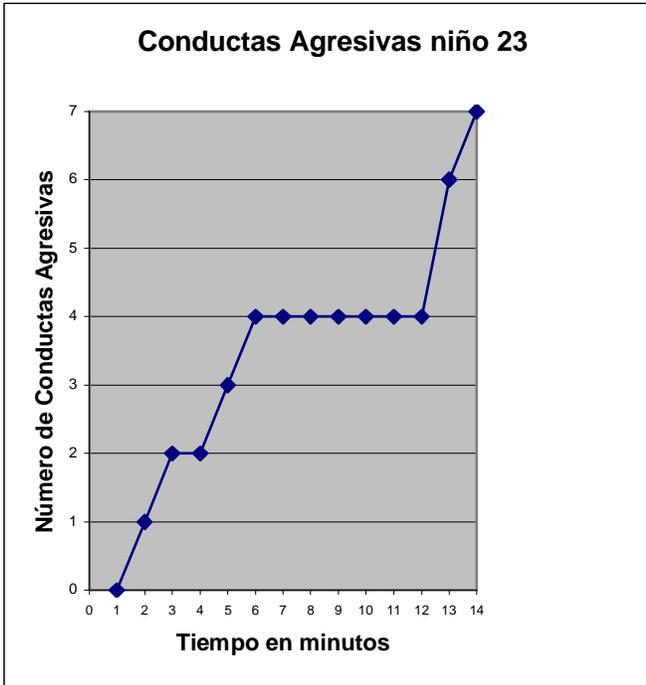
Posición dentro del grupo: Indiferente.

Por último presentamos la gráfica de un niño central y no agresivo que presenció un modelo no agresivo. Su primera pareja fue un niño poco agresivo y poco central que observó un modelo agresivo (7) en la segunda medición estuvo con una niña no agresiva e indiferente de la situación agresiva (26).

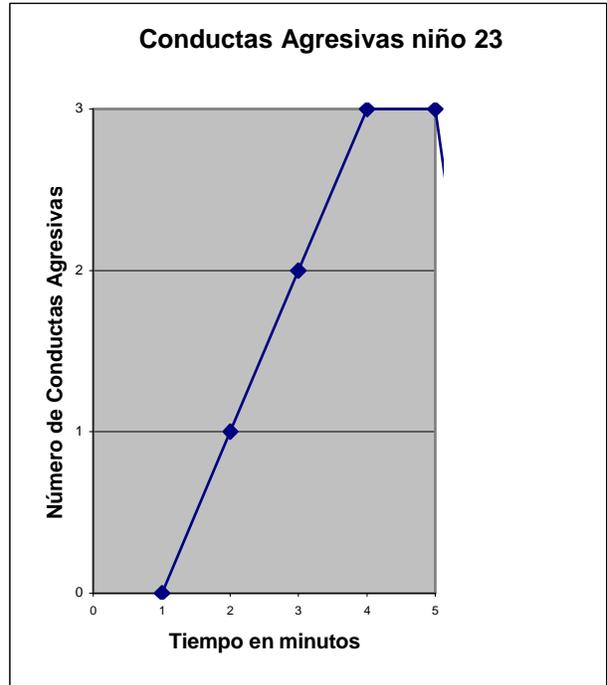
Características de agresión: No agresivo

Situación experimental: No agresiva

Posición dentro del grupo: Central.



Medición 1



Medición 2

DISCUSIÓN

Estos resultados aumentan nuestra comprensión sobre los elementos que intervienen para que se de el aprendizaje de nuevos comportamientos.

Respecto a la hipótesis planteada para esta investigación sobre la generación de conductas no agresivas a partir de la observación de un modelo plástico no agresivo no fue confirmada, los infantes no ejecutaron conductas que estuvieran relacionadas con la conciliación, la negociación o el diálogo, lo que si obtuvimos fue una disminución considerable en la generación de conductas agresivas. La segunda hipótesis planteada, pudo confirmarse fue la situación agresiva la que más agresiones ejecutó. En relación al modelo neutro, si tuvo impacto para que niñas y niños realizaran menos conductas agresivas.

En relación al atractivo de los diferentes modelos presentados, observamos que fue el modelo agresivo, el que más agradó a los menores, y se ejecutó con mayor frecuencia. Tocante a la durabilidad de los tres modelos advertimos una disminución en la generación de conductas agresivas de la primera medición a la segunda, dejando ver que su impacto disminuyó.

No encontramos que la posición que ocupan los menores dentro del grupo este relacionada con la generación de conductas no agresivas, pero si encontramos una relación significativa en la generación de comportamientos agresivos, donde el grupo de los indiferentes fue quien ejecutó mayor número de conductas agresivas, seguidos de los poco centrales, fue el grupo de los infantes centrales quienes presentaron menos actos agresivos.

Encontramos que el grado de agresividad que previamente presentan niñas y niños esta relacionado con los comportamientos agresivos y tiene un impacto mayor en infantes que presentan cierto grado de agresividad (Poco agresivos/as), no se confirmó para la generación de conductas agresivas.

Estos hallazgos sugieren varias ideas acerca de factores que están interviniendo en el proceso de conductas no 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. Aunque no se hayan observado conductas no agresivas en la solución del conflicto, es importante resaltar la disminución de la agresión a partir de modelos no agresivos o neutros los cuales son un elemento importante en el problema de la disminución de la agresión entre niñas y niños.

La posición que los infantes tienen dentro de su grupo es un elemento substancial para el aprendizaje de nuevos patrones de conducta, lo mismo sucede con el grado de agresividad que presentan de manera cotidiana es un componente primordial para entender la generación de conductas tanto agresivas como de no agresión en los infantes.

Como lo explicamos en el apartado de normas sociales, niños y niñas son diferentes y se comportan de distinto, en esta investigación son los niños quienes realizan más actos agresivos en comparación con las niñas y son ellas quienes ayudan más a sus compañeros/as al armar el rompecabezas. Confirmamos que la variable sexo es un factor importante en la ejecución de conductas agresivas. Fueron los niños quienes realizaron mayor número de éstos comportamientos, en relación con las niñas. Aun cuando no lo pudimos confirmar para la generación de conductas 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 como se había asegurado (Bandura, 1984), sino que está fuertemente relacionado con las redes sociales y las normas sociales. Los infantes perciben los modelos con una base normativa previa y reconocen que existe una jerarquización dentro del grupo social al que pertenecen, lo cual influye en su aprendizaje y posteriormente en la ejecución de ese comportamiento.

Los infantes no ejecutan conductas no agresivas, porque no pueden aprenderlas o no tienen la capacidad, las normas sociales que hayan aprendido previamente pueden oponerse a este aprendizaje o puede facilitarlo. El tipo de relaciones que tienen niños y niñas dentro de su grupo pueden favorecer este comportamiento o puede impedirlo. Como ya se dijo niñas y niños no aprenden en un vacío social

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio, revelaron que los modelos agresivos 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. Los dos modelos restantes, el no agresivo y el neutro, son un indicador sustancial de que la agresión puede disminuir, si presentamos modelos que no contengan imágenes violentas o agresivas. Podemos reducir el índice de agresión entre los infantes, si presentamos modelos que generen comportamientos de conciliación, negociación o diálogo.

Para que estos modelos 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.

Si los estudiantes de esta investigación no generaron conductas del tipo no agresivas al encontrarse en una situación de conflicto, no es porque no las hayan aprendido o no tengan la capacidad para hacerlo, el problema al que ellas y ellos se enfrentan es que el contexto en el que se encuentran no está familiarizado con este comportamiento y llevarlo a cabo puede traerles consecuencias de burla o aislamiento. Los infantes a los que se consideró como no agresivos/as, presentan un comportamiento considerablemente menos agresivo que aquellos/as a los que se denominó Muy agresivos/as, pero de ninguna manera presentan conductas de diálogo o conciliación.

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 niños 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.

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.

LIMITACIONES

Lugar del experimento

Una de las limitaciones que se tuvieron para la realización de este estudio, fue la falta de un espacio exclusivo para efectuar el experimento. Es conveniente aclarar que investigadores e investigadoras interesados en llevar a cabo un experimento de sujeto único con características ABA, cuenten con un lugar adecuado donde puedan aislarse las condiciones necesarias que requiere el experimento y las distracciones por parte de otros/as compañeras, debido a que es una escuela.

Es muy enriquecedor trabajar en un centro educativo por la retroalimentación que hay por parte de los menores, pero esto dificulta el aislamiento de los diferentes grupos experimentales, se debe prevenir y tomar en consideración el tipo de condiciones que presenta el plantel, para asegurar que los resultados obtenidos en la investigación fueron resultado de la manipulación de las variables independientes y no de agentes extraños.

Propuesta teórica

La perspectiva teórica que utilizamos en este trabajo (Aprendizaje por Observación, 1978) como explicación para el proceso de aprendizaje de conductas agresivas es viable para el estudio del aprendizaje, pero si se desea indagar más sobre el estudio de la agresión, su origen y sus consecuencias pueden recurrir a la propuesta teórica de Berkowitz (1996), sin olvidar que estas conductas de agresión se encuentran relacionadas con las normas sociales y las redes sociales de los individuos.

Metodología

Concerniente a la metodología, las observaciones que se hagan para la línea base, para las distinciones entre Muy agresivos/as, Poco agresivos/as y No agresivos/as deben ser corroboradas por otro investigador/a, y contrastarlo con los resultados del test sociométrico, para que evitar incluir en una categoría a infantes que no corresponden en ella.

Si se desea video-grabar las conductas de los infantes para analizar con mayor detenimiento sus comportamientos, éstos deben ser observados por dos o más investigadores/as, los cuales, deben coincidir en el número de conductas que efectuó cada infante y determinan a qué tipo pertenecen. Para nuestro estudio no se contó con la participación de otras/os investigadores, se solicitó para ello que el profesor encargado del grupo confirmara las observaciones sobre los datos obtenidos.

Investigadores e investigadores interesados en el estudio de conductas no agresivas deben tomar en consideración las limitaciones de este estudio para incrementar el conocimiento de este fenómeno y ampliar así la investigación sobre la adquisición de conductas no agresivas.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio, revelaron que los modelos agresivos 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. Los dos modelos restantes, el no agresivo y el neutro, son un indicador sustancial de que la agresión puede disminuir, si presentamos modelos que no contengan imágenes violentas o agresivas. Podemos reducir el índice de agresión entre los infantes, si presentamos modelos que generen comportamientos de conciliación, negociación o diálogo.

Para que estos modelos 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.

Si los estudiantes de esta investigación no generaron conductas del tipo no agresivas al encontrarse en una situación de conflicto, no es porque no las hayan aprendido o no tengan la capacidad para hacerlo, el problema al que ellas y ellos se enfrentan es que el contexto en el que se encuentran no está familiarizado con este comportamiento y llevarlo a cabo puede traerles consecuencias de burla o aislamiento. Los infantes a los que se consideró como no agresivos/as, presentan un comportamiento considerablemente menos agresivo que aquellos/as a los que se denominó Muy agresivos/as, pero de ninguna manera presentan conductas de diálogo o conciliación.

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 niños 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.

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.

LIMITACIONES

Lugar del experimento

Una de las limitaciones que se tuvieron para la realización de este estudio, fue la falta de un espacio exclusivo para efectuar el experimento. Es conveniente aclarar que investigadores e investigadoras interesados en llevar a cabo un experimento de sujeto único con características ABA, cuenten con un lugar adecuado donde puedan aislarse las condiciones necesarias que requiere el experimento y las distracciones por parte de otros/as compañeras, debido a que es una escuela.

Es muy enriquecedor trabajar en un centro educativo por la retroalimentación que hay por parte de los menores, pero esto dificulta el aislamiento de los diferentes grupos experimentales, se debe prevenir y tomar en consideración el tipo de condiciones que presenta el plantel, para asegurar que los resultados obtenidos en la investigación fueron resultado de la manipulación de las variables independientes y no de agentes extraños.

Propuesta teórica

La perspectiva teórica que utilizamos en este trabajo (Aprendizaje por Observación, 1978) como explicación para el proceso de aprendizaje de conductas agresivas es viable para el estudio del aprendizaje, pero si se desea indagar más sobre el estudio de la agresión, su origen y sus consecuencias pueden recurrir a la propuesta teórica de Berkowitz (1996), sin olvidar que estas conductas de agresión se encuentran relacionadas con las normas sociales y las redes sociales de los individuos.

Metodología

Concerniente a la metodología, las observaciones que se hagan para la línea base, para las distinciones entre Muy agresivos/as, Poco agresivos/as y No agresivos/as deben ser corroboradas por otro investigador/a, y contrastarlo con los resultados del test sociométrico, para que evitar incluir en una categoría a infantes que no corresponden en ella.

Si se desea video-grabar las conductas de los infantes para analizar con mayor detenimiento sus comportamientos, éstos deben ser observados por dos o más investigadores/as, los cuales, deben coincidir en el número de conductas que efectuó cada infante y determinan a qué tipo pertenecen. Para nuestro estudio no se contó con la participación de otras/os investigadores, se solicitó para ello que el profesor encargado del grupo confirmara las observaciones sobre los datos obtenidos.

Investigadores e investigadores interesados en el estudio de conductas no agresivas deben tomar en consideración las limitaciones de este estudio para incrementar el conocimiento de este fenómeno y ampliar así la investigación sobre la adquisición de conductas no agresivas.

PROGRAMA DE ADQUISICIÓN DE HABILIDADES DIRIGIDO A NIÑAS Y NIÑOS DE 9 A 11 AÑOS DE EDAD EN EL APRENDIZAJE DE CONDUCTAS NO AGRESIVAS

OBJETIVO GENERAL

Fomentar la utilización de conductas de negociación, diálogo y conciliación cuando niñas y niños se encuentran en una situación conflictiva que se torna agresiva. Se busca que los infantes aprendan a solucionar y regular los conflictos interpersonales por medio de la problematización, el análisis y la reflexión de las vivencias en la escuela, la familia y la comunidad, con el fin de establecer relaciones constructivas que contribuyan a crear un ambiente armónico, digno y solidario que favorezca el desarrollo humano de niñas y niños.

OBJETIVOS PARTICULARES

Se pretende que los infantes cuenten con elementos que les permitan identificar un conflicto agresivo y respondan a ellos con respuestas de conciliación a partir de la transmisión de información donde se refuercen las conductas no agresivas y los aprendizajes significativos de sus propias experiencias y aprendizajes, con el fin de crear un ambiente de aceptación donde se privilegien la ejecución de conductas prosociales tales como la solidaridad, la cooperación y el deseo de compartir y confortar antes que emplear la agresión.

JUSTIFICACIÓN

En la vida diaria y más específicamente en el ámbito educativo, con frecuencia surgen conflictos entre niñas y niños, muchas veces agresivos que no son tomados en cuenta por maestros, maestras, padres y madres que en un momento dado pueden derivar en problemas mayores implicando riesgos serios para los menores.

Lo que determina que los conflictos sean destructivos o constructivos no es su existencia, sino la manera como se enfrentan y se manejan. Por lo general, se piensa que las disputas son negativas, cuestión por demás comprensible, debido a que la forma de remediarlas es la mayoría de las veces con la violencia o la agresión, es por ello que la intención de este

Programa de Intervención es que niñas y niños aprendan que los conflictos pueden resolverse sin agresión.

Para solucionar un problema sin el uso de la agresión es necesario que los conflictos se hagan manejables y comprensibles. No se trata de imponer acuerdos y mucho menos recurrir a la evasión del conflicto, sino por el contrario, analizarlo e indagar proponiendo constructiva y creativamente soluciones que satisfagan a las partes en pugna.

Por lo tanto, es importante enseñar a los menores que para remediar constructivamente los conflictos es preciso establecer un contexto cooperativo en el que las y los participantes se comprometan a alcanzar metas comunes a largo plazo.

Para instrumentar con éxito el aprendizaje de conductas no agresivas es necesario que existan elementos como: La percepción y convicción de los infantes de que el éxito de una tarea no sólo puede lograrse de manera individual sino que depende de todos y todas los integrantes del grupo. Sólo se puede enseñar y aprender a reconocer los conflictos agresivos cuando son discutidos, se habla sobre ellos, cuando se establece un ambiente de respeto, confianza y cooperación para determinar acuerdos y soluciones que convengan a todas las partes.

La solución de un conflicto implica reconocer intereses, motivaciones, sentimientos y afectos personales, propios como los de otras y otros, aprendiendo con formas específicas de solución no agresiva, cuando existan desacuerdos, problemas o dificultades.

DIRIGIDO A: Niños y niñas de 9 a 11 años de edad que asisten a la Escuela Primaria “Profesor Rodolfo Sánchez García”, turno vespertino.

EVALUACIÓN: Con la finalidad de hacer visibles los posibles logros alcanzados con el proceso de intervención, al finalizar el curso se evaluará la efectividad de éste por medio de un Cuestionario de Despedida y la Maleta de Despedida.

PROGRAMA DE ADQUISICIÓN DE HABILIDADES DIRIGIDO A NIÑAS Y NIÑOS DE 9 A 11 AÑOS DE EDAD EN EL APRENDIZAJE DE CONDUCTAS NO AGRESIVAS

Se obtuvo la autorización del Director de la Escuela Primaria “Profesor Rodolfo Sánchez García”, para trabajar con 10 alumnos/as de 5° grado de primaria, del turno vespertino. Después, se solicitó a los profesores/as de los cuatro grupos, que permitieran a tres de sus alumnos/as participar en el PROGRAMA DE ADQUISICIÓN DE HABILIDADES DIRIGIDO A NIÑAS Y NIÑOS DE 9 A 11 AÑOS DE EDAD EN EL APRENDIZAJE DE CONDUCTAS NO AGRESIVAS. No se pudo contar con la participación del grupo de 5° “C” por razones de la profesora, el resto de los docentes aceptaron la propuesta y escogieron a los infantes.

El Programa de Intervención estuvo conformado por 6 niños y 4 niñas, con edades de 10 años en promedio, durante cinco sesiones de dos horas cada una, en un horario de 3:00 pm a 5:00 pm, en un salón de clases y en el patio de la escuela.

Sesión 1.

Una vez reunidos los 10 infantes, se les pidió que pasaran a un salón de clases, para dar la bienvenida y los objetivos del Programa. Los menores se comportaron un poco distraídos y apenados, no deseaban comentar nada. Poco después fueron sintiéndose un poco más seguros. Las dinámicas de la primera sesión fueron insuficientes debido a que los infantes se aburren con facilidad. Fue algo difícil mantener una estabilidad en el grupo dado que no se trata de un trabajo. Se tuvo que hacer una pausa para explicar a los niños y niñas que no se trata de un recreo de dos horas sino de un taller preocupado por disminuir la agresión entre niñas y niños.

La dinámica “Bola de Estambre”, niños y niñas se comportaron tímidamente y poco cooperativos, aunque permitió conocer los nombres de los integrantes del Programa y algunas de las actividades que les agrada hacer. Cuando se pidió que jugaran, junto con la coordinadora a “La pelota encerrada”, se tornaron más entusiastas. La última dinámica propuesta para esta reunión no tuvo el impacto que se esperaba (“Buscando un compañero/a”) los infantes no se interesaron por el juego e incluso parecían aburridos, esta situación llevo a preguntar a los estudiantes a qué les gusta jugar. Todos y todas estuvieron

de acuerdo en jugar fútbol. Este último juego dio pauta para reforzar la integración grupal y una familiaridad más estrecha entre la coordinadora y estudiantes, también fue un buen pretexto para explicar la importancia de las redes sociales, “cuando contamos con lazos fuertes en nuestro equipo y nos apoyamos mutuamente podemos ganar, de otra forma se vuelve más difícil y tedioso”.

Al final de esta primera sesión se pidió a los infantes, referente al poco interés sobre los juegos establecidos previamente, que cada uno/una tenía que proponer dos juegos para los siguientes días. También se llegó a un acuerdo con ellos y ellas donde la primera hora de cada sesión se trabajaría dentro del aula y el resto del tiempo en jugar y los veinte minutos de su receso como descanso dentro del Programa. Así mismo se les recordaron los objetivos de la Intervención y las reglas que debían cumplir para continuar participando dentro de él.

Desde el principio fue notoria la diferenciación entre niñas y niños respecto de la agresión ellas se tornan menos agresivas, los niños en cambio agredieron en todo momento, al hablar, al jugar, casi para cualquier cosa tienen una conducta agresiva en contra de algún compañero/a. Fue difícil mantenerlos en silencio y en orden.

Se les explicaron las actividades que se iban a realizar durante la semana y se pidió que si tenían alguna duda o comentario de favor lo hicieran. Se llegó al acuerdo que las actividades serían intercaladas es decir juegos y actividades de la coordinadora para que ellos y ellas no se aburrieran.

Sesión 2.

Al principio de la sesión se dio la bienvenida a los infantes y se hizo un resumen de lo visto y hecho el día anterior. Como se propuso anteriormente, la primera hora de la reunión se trabajó dentro de un salón de clases, realizando la dinámica “Mesa redonda” y “Lluvia de ideas”; con la cual se pudo comprobar que, efectivamente dentro de la escuela los infantes son intimidados por otros alumnos/as y confesaron ser agresivos con algunos compañeros o compañeras. En general están en contra de la agresión cuando se trata de recibirla, pero si ellos o ellas la cometen no se percibe como negativa, sino como un comportamiento normal y cotidiano.

La definición que se construyó a partir de las explicaciones de los menores fue: *la agresión es la intención de hacer daño, por ejemplo, pegar sin motivo alguno, decir groserías, quitar dinero o comida y el daño también puede ser disimulado “que un niño te ponga el pie para que te caigas”*.

Estas dinámicas se prolongaron poco más de una hora y quince minutos, después los infantes salieron a su receso a las 4:20 pm, y regresaron a las 4:40 pm. Decidieron jugar a “las correteadas”, en todo momento se les pedía que trataran a sus compañeros/as con respeto y evitaran golpearse o insultarse verbalmente. En el momento en que se presentaba un incidente de tipo agresivo, se les pidió que hablaran y se pidieran una disculpa, los menores no se observaron convencidos de efectuar este comportamiento, lo hicieron por la autoridad que percibieron en la coordinadora.

Al finalizar la reunión del día, se pidió a los infantes que hicieran un resumen de lo visto en la sesión y explicaran como se sintieron dentro de ella. Estuvieron poco participativos, pero los dos niños que hablaron explicaron que la agresión es *“muy fea y hace mucho daño”* y estuvieron de acuerdo en que hay que proponer alternativas.

Sesión 3.

La tercera sesión del Programa inicio 10 minutos después de lo previsto, debido a que cuatro infantes no habían terminado la actividad que estaban realizando con su maestro. Una vez que los 10 infantes estuvieron reunidos, se dispuso a que pasaran a un salón de clases.

La coordinadora inició la reunión con un resumen de lo visto el día anterior, sobre el concepto de agresión y las consecuencias que trae consigo el comportarse de esa forma. Después se hizo una exposición sobre los tipos de agresión entre niñas y niños, motora y latente. Se explicó a los menores que la agresión no necesariamente debe contener agresiones físicas, también existen las verbales, por ejemplo, cuando se le falta al respeto a un compañero/a: *“eres una tonta o tonto”, “pareces vieja”,* etcétera; con la finalidad de sensibilizar a los menores sobre lo *“molesto”* que es escuchar que un compañero/a decir y cometer agresiones, pudiendo llegar al extremo de que ellos y ellas no deseen regresar a la escuela por miedo a ser tratado de esa manera.

Para terminar con esta dinámica se pidió a cada niño que propusiera una alternativa donde no se presentara el uso de la agresión para los conflictos. Las respuestas más frecuentes en los infantes fueron denunciar a los niños con los maestros y maestras el problema al que se enfrentaban, platicar y “no pegarse”.

La lectura del cuento de “Travesuras de hermanos”, fue poco aceptada por los escolares, se comportaron distraídos/as, no se interesaron en escucharlo y platicaron en varias ocasiones cuando la coordinadora estaba leyendo. Las preguntas que se les hicieron al termino del cuento, fueron respondidas solamente por dos niños, quienes explicaron que tanto Rita como Tito “tienen defectos que deben modificar para poder llevarse mejor”.

Una vez que se cubrieron las actividades a efectuar dentro del salón, los escolares decidieron jugar básquet, con una pelota que previamente trajo una niña del grupo. Se formaron equipos y se pidió que a un niño y una niña que escogiera a su equipo y tenía la responsabilidad del equipo e indicándoles nuevamente que mantener buena comunicación con los miembros de su equipo facilita ganar. La coordinadora participó en esta actividad, los alumnos y alumnas comprendieron que trabajar en equipo tiene muchas ventajas, entre ellas que se pueden vencer a sus oponentes y la responsabilidad no depende de una sola persona sino del equipo en su conjunto. Esta actividad fue muy bien recibida por niñas y niños, quedaron muy satisfechos y mencionaron haberse divertido mucho jugando básquet.

Nuevamente se dio la despedida y un resumen, donde se les recordando en todo momento, que se deben resolver los conflictos agresivos, sin el uso de golpes, groserías, o burlas y que tener lazos afectivos sólidos con sus compañeros trae logros muy importantes para ellos y ellas como fue, en este caso, el ganar en la competencia.

Sesión 4.

En la sesión cuatro, no se contó con el apoyo de un salón para cumplir las actividades previstas para ese día, por lo que se decidió trabajar en las mesas del comedor de la escuela.

Las dinámicas que efectuaron niños y niñas fue crear una historia agresiva con recortes de revista y proponer una solución a ese conflicto, el cual no debía ser agresivo, sino debía contener aspectos de negociación, diálogo o conciliación. Dicha actividad la llevaron a cabo en equipos de 3 personas. Cada infante escogió a su equipo. La historia fue determinada por cada grupo y tuvo tema libre.

Entre las historias que los escolares inventaron decidimos escribir la de una niña: *“Es que había una vez tres señores que se estaban peleando sin ningún motivo. Solución: Pedir disculpas, no volver a pelearse y mejor ayudarse entre si”*. Aun cuando la historia no esta suficientemente construida, permite ver que los menores comprendieron que podemos resolver los problemas con el diálogo.

Cuando terminaron de elaborar su cuento, se pidió a cada equipo que expusiera su historia al resto del grupo y explicara la solución a ese tipo de conflictos, lo que permitió confirmar efectivamente niños y niñas pueden aprender conductas que se relacionan con la no agresión y el diálogo.

El problema al que se enfrentan niños y niñas para generar este aprendizaje, es que no pueden anclarlo a la situación en la que viven, las conductas no agresivas las perciben como aisladas del contexto en el que se desarrollan y no parece tener mucho sentido realizarlas debido al medio tan agresivo al que se enfrentan y una conducta como esas puede ocasionar burla entre sus compañeros, *“eres vieja o que, para que hables así”*.

La siguiente dinámica fue la lectura del “Rompecabezas”, que nuevamente no provocó interés en el grupo, niños y niñas se distraían con mucha facilidad y no pusieron atención a lo que se les estaba leyendo.

Aún cuando no hubo interés por parte de los menores al estar leyendo el cuento, cuando se les pregunto sobre la solución del conflicto, los niños, porque las niñas no respondieron las preguntas, explicaron que la situación no agresiva era la mejor forma de resolver el conflicto y *“ no deben pegarse y gritarse para arreglar los problemas”*.

Al finalizar la sesión se les recalcó la importancia de las conductas de negociación y diálogo en conflictos agresivos, *“no deben pegar ni golpear a sus compañeros/as sino que pueden solucionar los problemas sin agredirse”*. Después de leer el cuento quedaban sólo 20 minutos y la coordinadora resumió la sesión y explicó que no era posible jugar en esta ocasión, los menores rogaron que se les dejara más tiempo en el taller, expresaron no desear regresar a su salón de clases, no fue posible acceder a su petición y a las 5 pm los pequeños/as regresaron a clases.

Sesión 5

En la última sesión de este Programa no fue posible proyectar la cinta de “Shuerk”, por no contar con el espacio y el equipo necesario (televisión y video casetera). La dinámica que sustituyó a la película fue la de armar dos rompecabezas en equipos de 5 infantes donde las piezas estaban revueltas en una bolsa y no tuvieron conocimiento de la figura de los rompecabezas.

En esta actividad fue desalentador observar que niñas y niños se comportaron agresivamente en ausencia de la coordinadora y pacíficamente cuando estuvo presente. El aspecto positivo en esta dinámica fue que los infantes aprendieron a trabajar en equipos porque les permitió ponerse de acuerdo dialogar entre su grupo.

La siguiente actividad fue jugar fútbol, como al inicio del Programa, donde se reforzó el aspecto de las redes sociales, explicándole a los infantes que si mantienen lazos afectivos con su grupo pueden solucionar conflictos agresivos o de cualquier tipo y pueden lograr lo que se propongan.

Fue muy emotiva la última dinámica de “Abrazos musicales”, los infantes se comportaron muy animados y con un poco de nostalgia por no continuar con el taller. Bailaron y cataron junto con la coordinadora y expresaron sus opiniones sobre lo aprendido en el Programa: *“Aprendí que no debo de pegar y que hay que platicar antes que pegarle a alguien”, “No debo de pegar ni enojarme”, “debemos decirle al maestro cuando nos estén pegando”*.

Finalmente se aplicó el “Cuestionario de despedida” y “La maleta de la vida” (**ver anexo**), en general las respuestas de los niños y niñas fue “*Siempre o casi siempre*”, para dada una de las preguntas.

En las dos preguntas de la maleta de la vida los menores escribieron :

Para la pregunta **Lo que me llevo para estas sesiones para ser mejor es:** “*Educación y amor*”; “*Educación, aprender a no pegar y disculparnos con el que me pelie*”; “*Educación, no pelear trabajar en equipo y trabajar bien*”; “*Educación, no pegarles*”; “*Jugamos mucho, nos divertimos mucho y la pasamos muy bien con todos*”; “*Me sirvió de algo*”; “*Educación y diversión*” y “*Que no nos lleváramos mal y no pegar*”.

En la pregunta **Lo que dejo, porque me estorba para mejorar es:** “*Todo me sirvió*”; “*No pegarnos*”, “*No pegarle a mis compañeros para que ya no me griten ni me peguen*”; “*Que no nos peleemos y me sirvió de algo para que ya no digamos groserías*”; “*a mi no me gusta que griten*”; “*ya no pegar*”.

CONCLUSIONES

El objetivo propuesto en este Programa de Intervención se cubrió parcialmente, si bien los infantes aprendieron que la agresión entre niñas y niños puede evitarse dialogando, negociando al presentarse un conflicto, no fueron puestas en práctica cuando se presentaban situaciones agresivas, continuaron golpeándose y agrediendo verbalmente tanto niñas como niños cuando jugaban o platicaban. No se observó una disposición de los infantes a modificar sus comportamientos agresivos dentro de la escuela. Los menores reconocen que dentro de la escuela y en especial en el salón de clases se comportan agresivamente y sufren las agresiones de otros/as compañeros/as.

Un aspecto significativo en la realización de este Programa fue que los infantes que participaron cuentan con un comportamiento agresivo muy arraigado y visto como natural y las ventajas de resolver los conflictos sin agredirse, golpearse, burlarse, etcétera se percibe como aislada en un contexto donde todos y todas se pegan, gritan o insultan.

Futuras investigaciones que deseen contribuir al aprendizaje de conductas no agresivas como alternativa a los conflictos agresivos, deben buscar dinámicas de juego acorde con las expectativas de los menores. En este Programa algunas dinámicas fueron modificadas por la coordinadora por carecer de interés para los estudiantes.

Para que niñas y niños puedan generar las conductas no agresivas que aprendieron, se deben crear condiciones donde éstas tengan sentido y una utilidad para los menores. Debemos explicar a padres, madres, profesoras y profesores que la agresión no es un comportamiento propio y natural a niños y niñas, se trata de conductas que dificultan su derecho a estudiar en un ambiente sano y de respeto y su desarrollo educativo. Por ello, para aumentar el impacto de la no agresión sobre la agresión necesitamos, no solamente, reforzar las conductas no agresivas dentro de un taller o Programas de intervención, sino sensibilizar a profesores y profesoras que dentro de la escuela y las aulas se presenta la agresión entre niñas y niños frecuentemente, por lo que es preciso desarrollar actividades encaminadas a solucionar los conflictos agresivos sin el uso de ésta, donde el diálogo y la negociación se pondere sobre otras alternativas.

Anexo 1

SITUACIÓN NO AGRESIVA

Era lunes en la tarde, los niños Karina y Josué estaban sentados en el jardín de la escuela platicando sobre lo que hicieron el fin de semana: a dónde habían ido, con quiénes habían estado y qué les había gustado más. Se veían muy contentos. Estaban ahí porque su maestra tuvo que ir a una junta urgente y no podía estar con su grupo. De pronto se acerca Mónica una amiga de ellos quien les enseña dos rompecabezas que trajo de su casa para su clase. (Mónica estudia en el salón de a lado). Karina pide a Mónica que les preste los rompecabezas ya que le encanta armarlos.

Mónica:

- ¡Claro, no hay problema, ya no los necesito, mi clase terminó hace un rato. Lo bueno es que traigo dos, así los dos podrán divertirse mucho! Tengo un trabajo que hacer en el salón, regreso después por ellos.

Josué:

- Gracias Moni, te los entregamos al rato.

Karina y Josué se ponen a armar su rompecabezas, el problema que tenían es que los dos eran iguales y las piezas estaban revueltas en una bolsa.

Karina tenía más habilidad al resolverlo, le llevaba algo de ventaja a Josué. El no tomaba importancia a eso, estaba muy divertido resolviendo su juego que no le interesaba que tan rápida era Karina.

De pronto algo inusual sucede, Karina toma una pieza y Josué dice molesto:

- No puedes tomar esa pieza porque es mía yo la necesito, busca la tuya.

Karina:

- Esa es mi pieza.

Josué se molesta mucho con Karina y comienza a gritarle.

- ¡Eres una tonta, esa ficha es mía, dámela! Qué no entiendes! ¡Si no me la das te voy a pegar y ya veras como te va ha ir!

En ese momento Josué empieza a tirar las piezas de ambos rompecabezas y a destruir lo que ya llevaban resuelto.

Karina responde:

- ¡Josué detente! Qué haces?, no tienes por qué molestarte tanto, es sólo una pieza.

Josué no se detiene, continua tirando las piezas. Karina comprende que la situación es complicada y que debe hacer algo al respecto. Comprende que no está bien que Josué se comporte así, ella sabe que existen otras formas de resolver los problemas.

Karina le explica a Josué:

- Josué, esa no es una forma de resolver los problemas, no tienes que enojarte y mucho menos amenazarme con golpearme. Porque no mejor ambos busquemos la pieza y si no la encontramos vamos con Moni y le preguntamos si la tiene. Los problemas no se solucionan con gritos ni peleas sino platicando. Ayúdame a buscar la pieza y a recoger lo que tiraste.

Josué, por su parte, se quedó reflexionando sobre lo que le había dicho a Karina y la forma tan grosera con que tiró los rompecabezas. Comprendió que existen muchas maneras de resolver los problemas y la que le dijo Karina era muy importante: platicando las cosas, sin necesidad de gritar ni pegarse, al contrario con mucho respeto. Reconoció que se había equivocado y pidió una disculpa a Karina:

Josué:

- Discúlpame Kari, lo que hice estuvo muy mal, así no tengo que arreglar las cosas, que padre que haya otras formas menos feas de remediar los problemas, sin lastimarte. Lo siento.

Karina:

- Estas disculpado, pero no lo vuelvas hacer, es muy feo oírte decir esas cosas, hubo un momento que hasta miedo me diste.

Josué y Karina recogieron lo que estaba tirado en el piso y buscaron la pieza. Comprobaron que no estaba ahí. Ambos fueron a buscar a Moni.

Encontraron a Mónica en su salón y le dijeron:

Josué:

- Oye Moni, ¿ no se quedo en tu mochila una pieza del rompecabezas?, lo que pasa es que no la encontramos en el jardín y creímos que tal vez tu la tenías.

Moni:

- Dejen la busco, tal vez está por aquí. ¡si ¡ aquí esta, ahora si podrán terminar de armarlo. ¿Les esta costando mucho trabajo? Cuando yo lo resolví tarde un buen rato

Karina:

- No mucho, solo que nos detuvo el no encontrar esa pieza.

Josué:

- A mi si un poco, pero me la estoy pasando súper.

Mónica:

- Bueno los veo a la hora de la salida.

Karina y Josué regresaron al jardín y terminaron de armar el rompecabezas, ambos estaban muy felices. Josué se sentía muy contento porque entendió que los problemas deben resolverse sin golpes, sin gritos y si con mucho respeto.

SITUACIÓN AGRESIVA

Era lunes en la tarde, los niños Karina y Josué estaban sentados en el jardín de la escuela platicando sobre lo que hicieron el fin de semana: a dónde habían ido, con quiénes habían estado y qué les había gustado más. Se veían muy contentos. Estaban ahí porque su maestra tuvo que ir a una junta urgente y no podía estar con su grupo. De pronto se acerca Mónica una amiga de ellos quien les enseña dos rompecabezas que trajo de su casa para su clase. (Mónica estudia en el salón de a lado). Karina pide a Mónica que les preste los rompecabezas ya que le encanta armarlos.

Mónica:

- ¡Claro, no hay problema, ya no los necesito, mi clase terminó hace un rato. Lo bueno es que traigo dos, así los dos podrán divertirse mucho¡ Tengo un trabajo que hacer en el salón, regreso después por ellos.

Josué:

- Gracias Moni, te los entregamos al rato.

Karina y Josué se ponen a armar su rompecabezas, el problema que tenían es que los dos eran iguales y las piezas estaban revueltas en una bolsa.

Karina tenía más habilidad al resolverlo, le llevaba algo de ventaja a Josué. El no tomaba importancia a eso, estaba muy divertido resolviendo su juego que no le interesaba que tan rápida era Karina.

De pronto algo inusual sucede, Karina toma una pieza y Josué responde:

- No puedes tomar esa pieza porque es mía yo la necesito, busca la tuya.

Karina:

- Esa es mi pieza.

Josué se molesta mucho con Karina comienza a gritarle.

- ¡Eres una tonta, esa ficha es mía, dámela que no entiendes! ¡Si no me la das te voy a pegar y ya veras como te va ha ir!

En ese momento Josué empieza a tirar las piezas de ambos rompecabezas y a destruir lo que ya llevaban resuelto.

Karina se molesta tanto que empieza a gritarle a Josué y a patear las piezas que ya estaban en el suelo.

Karina le responde:

- ¡Eres un tonto, un menso, te odio, parece que nunca hubieras resuelto un rompecabezas! ¡yo no se por qué Mónica te lo prestó si eres un tonto y los tontos no saben hacer nada!

Josué se enoja a un más:

- ¡La tonta eres tu, tu perdiste la pieza, todas las niñas son unas tontas y ya déjame en paz o te voy a pegar!
- ¡Pues el tonto más grande eres tu, no puedes resolver un simple rompecabezas y mucho menos rápido!. ¡Cualquier niño es más rápido que tu!

Josué:

- Yo me voy, no pienso seguir contigo.

Karina:

- Yo también me voy.

Ambos se retiran del jardín, muy molestos el uno con la otra y sin ganas de platicar con alguien más.

Unos minutos después llega Mónica para decirles que una ficha se quedó en su mochila. Pero ya era demasiado tarde se habían ido. Al ver las piezas tiradas no supo que pensar.

Mónica:

- Qué extraño está todo tirado, qué les habrá pasado, parece que hubo una revolución aquí. Pero ya es tarde y debo regresar a mi salón, cuando salga les pregunto que hicieron con mi rompecabezas, pero que ni crean que se los vuelvo a prestar, son muy mala onda. Las recogió y se fue, tenía que entregar una tarea y no podía perder más tiempo, así que no espero a saber lo que había sucedido ahí.

SITUACIÓN NEUTRA

Era lunes en la tarde, los niños Karina y Josué estaban sentados en el jardín de la escuela platicando sobre lo que hicieron el fin de semana: a dónde habían ido, con quiénes habían estado y qué les había gustado más. Se veían muy contentos. Estaban ahí porque su maestra tuvo que ir a una junta urgente y no podía estar con su grupo. De pronto se acerca Mónica una amiga de ellos quien les enseña dos rompecabezas que trajo de su casa para su clase. (Mónica estudia en el salón de al lado). Karina pide a Mónica que les preste los rompecabezas ya que le encanta armarlos.

Mónica:

- ¡Claro, no hay problema, ya no los necesito, mi clase terminó hace un rato. Lo bueno es que traigo dos, así los dos podrán divertirse mucho; Tengo un trabajo que hacer en el salón, regreso después por ellos.

Josué:

- Gracias Moni, te los entregamos al rato.

Karina y Josué se ponen a armar su rompecabezas, el problema que tenían es que los dos eran iguales y las piezas estaban revueltas en una bolsa.

Karina tenía más habilidad al resolverlo, le llevaba algo de ventaja a Josué. El no tomaba importancia a eso, estaba muy divertido resolviendo su juego que no le interesaba que tan rápida era Karina.

Karina:

- Soy muy divertidos estos juegos, me encantan porque tengo que estar pensando en la pieza que sigue, nunca te aburres de ellos, ¿ qué piensas tu Josué de ellos?

Josué

- Sabes Kari, a mi me pasa lo mismo, me late estar haciendo esto, es más divertido que estar en el salón tomando apuntes.

En ese momento Josué dice exaltado a Karina:

- Karina guarda todo ahí viene la maestra y nos va a regañar por estar fuera del salón.

Karina:

- Tienes razón nos va a regañar por no estar en el salón y más si no traje la tarea.

Maestra:

- Niños que hacen ahí, tienen que estar en su salón, no pueden jugar, que no saben que en una escuela se viene a aprender y no a divertirse.

Karina dice a Josué muy bajito para que la maestra no la escuchara:

- Que lastima, me estaba divirtiendo tanto, bueno continuamos saliendo de la escuela, para que nadie nos venga a interrumpir.

Josué:

- Sale pues, vamos para que no nos reporten con el director.

Se fueron del jardín un poco desanimados por no terminar de armarlo, pero con gusto de terminarlo cuando salieran de clases.

Anexo 2

UNIDAD DE OBSERVACIÓN: _____

EDAD: _____ SEXO: (M) (H)

DÍA: _____ HORA: _____

Conducta	Formas de Manifestarse	Inicio	Término	Intensidad	Núm. de veces
<i>Agresión</i>	Ataque físico				
	Ataque verbal o amenazas				
	Pelea				
	Obscenidades				
	Fuera de control				
<i>No agresivas</i>	Ayuda				
	Reconciliación				
<i>Latencia de la agresividad</i>	Miradas amenazantes				
	Portazos				
	Ruptura de un objeto				
<i>Respuestas de la víctima</i>	Devolver la agresión				
	Soportarla				
	Huir				
	Ignorar al agresor o agresora				
	Evitación				

INTENSIDAD

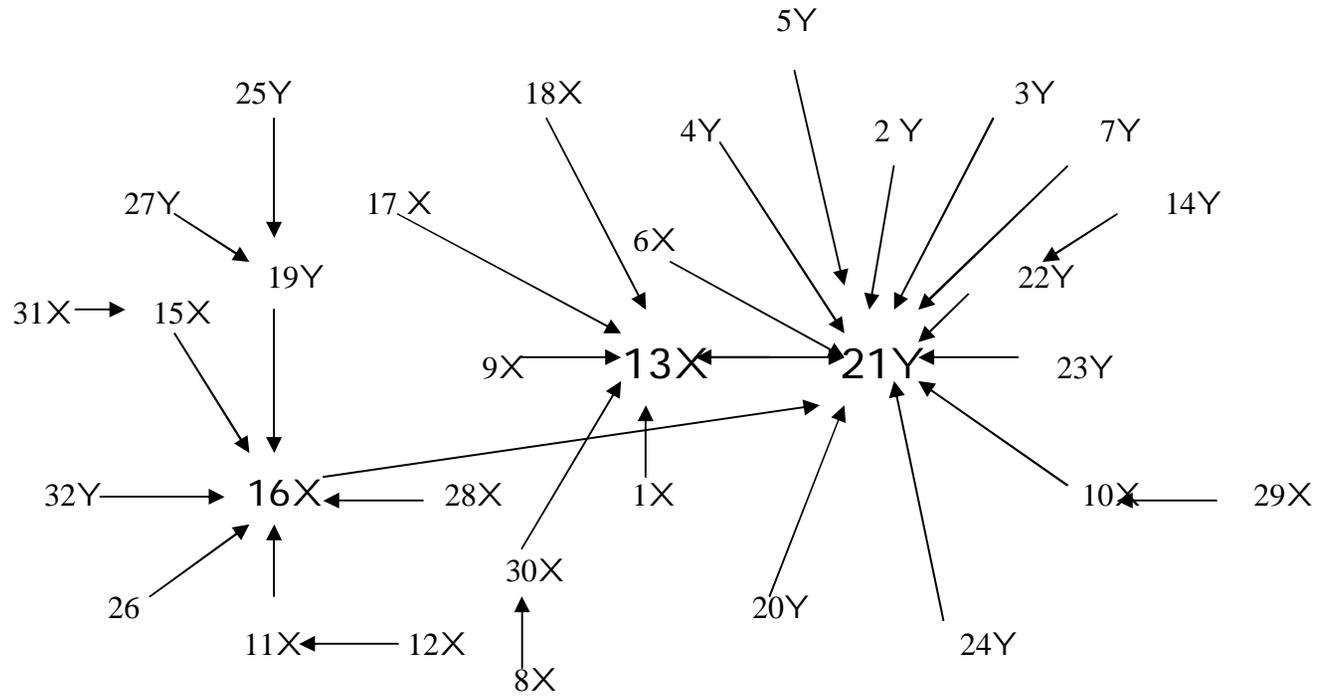
1. Fuerte: _____
2. Muy Fuerte: _____
3. Excesivo: _____

OBSERVACIONES:

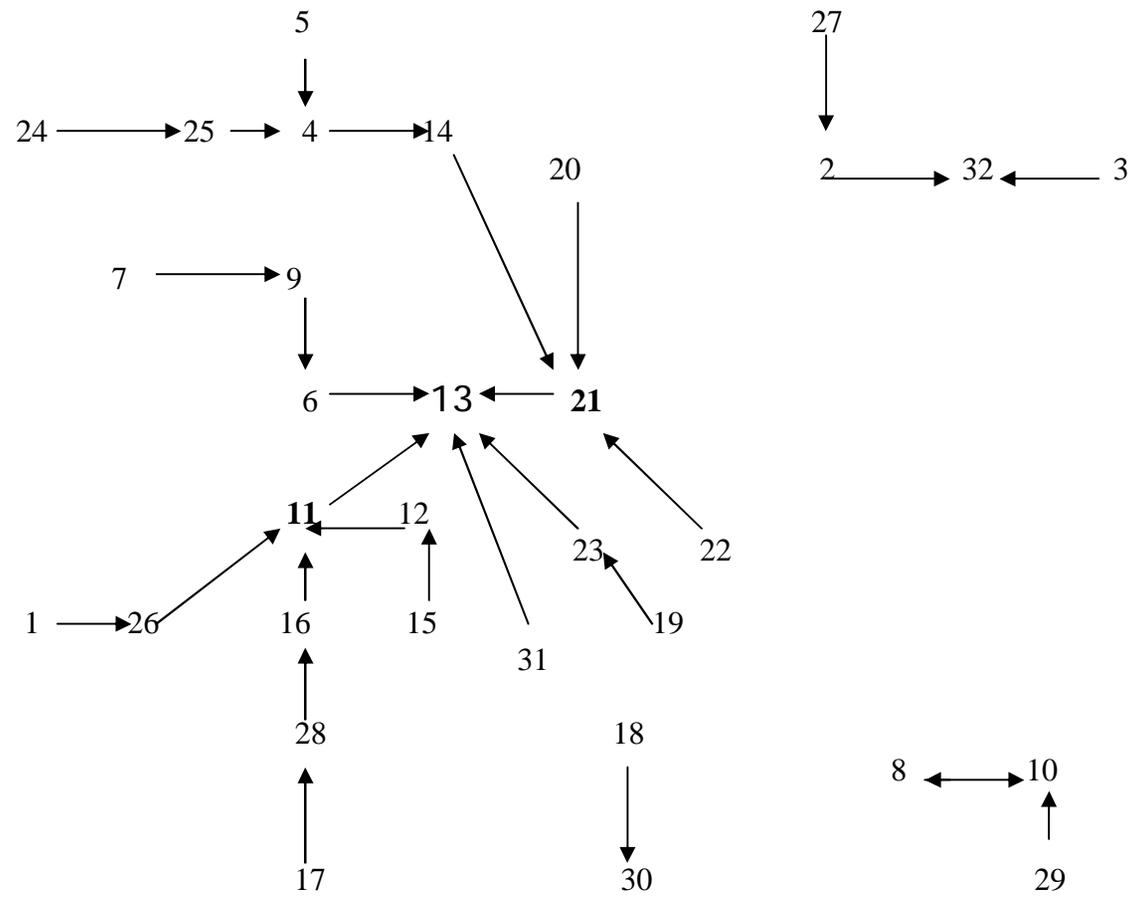
1. _____

Anexo 3

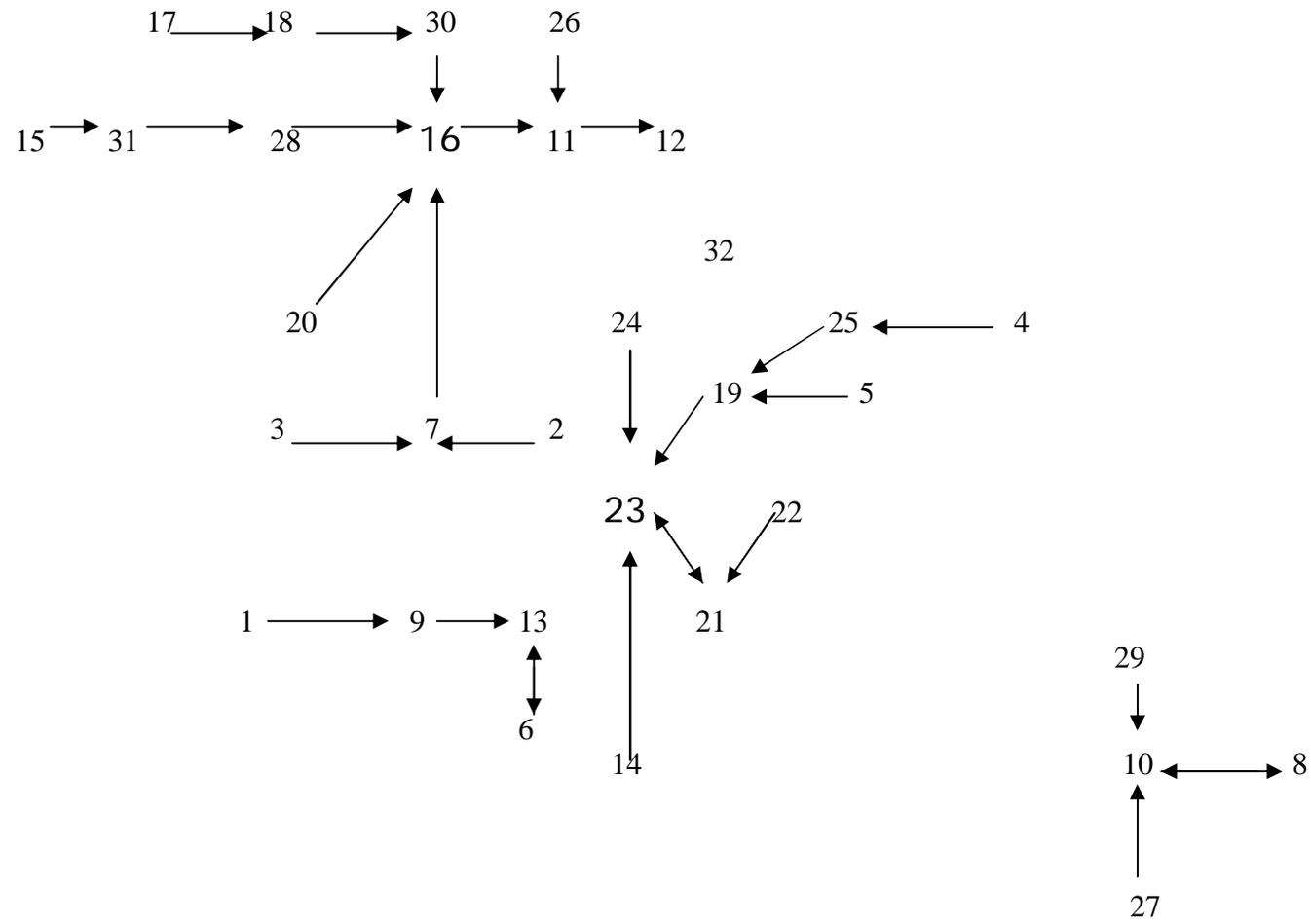
SITUACIÓN DE JUEGO



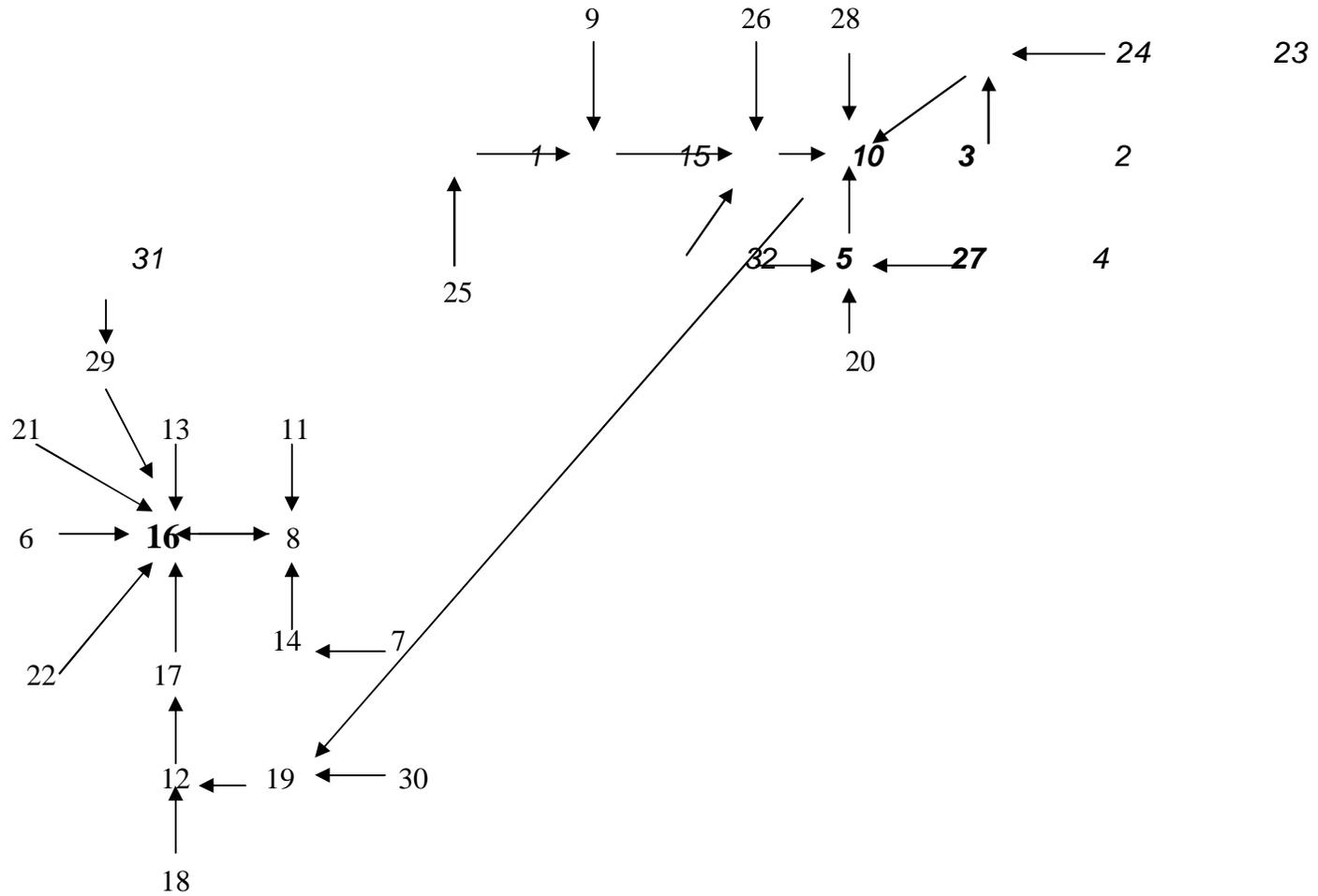
COMUNICACIÓN



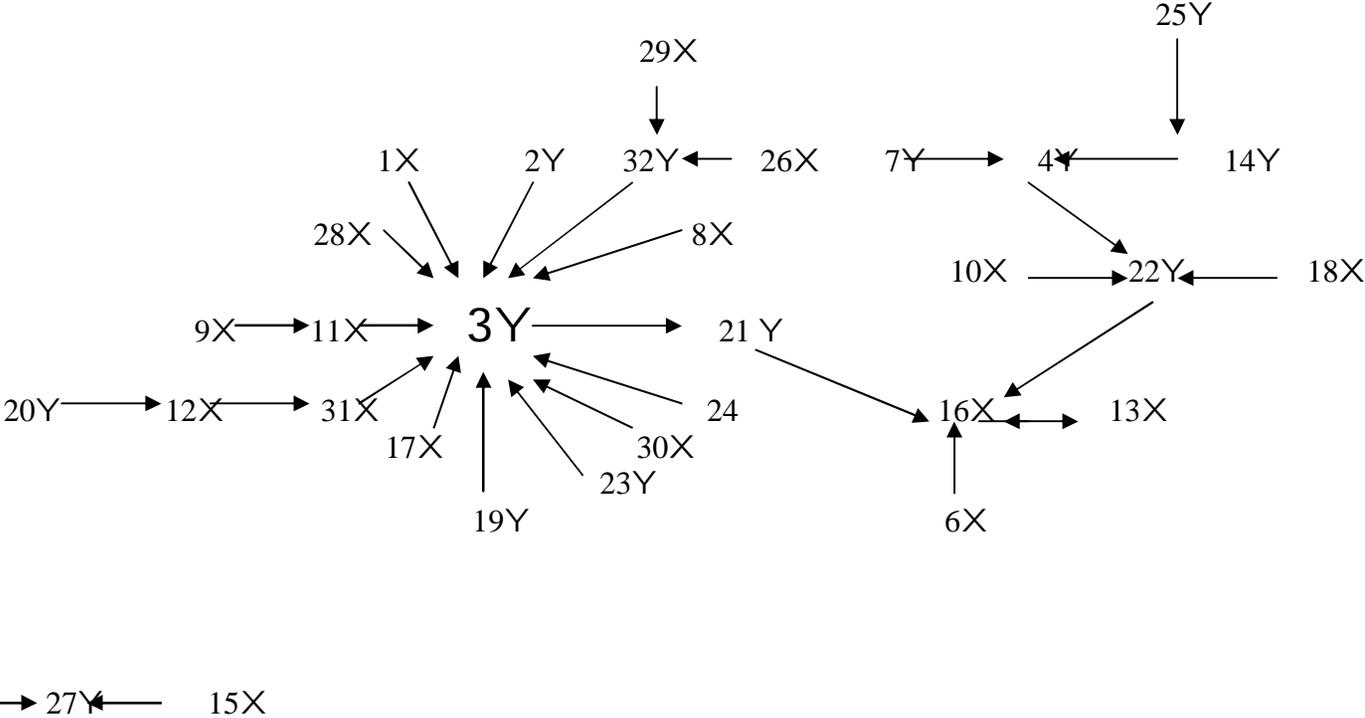
AMISTAD



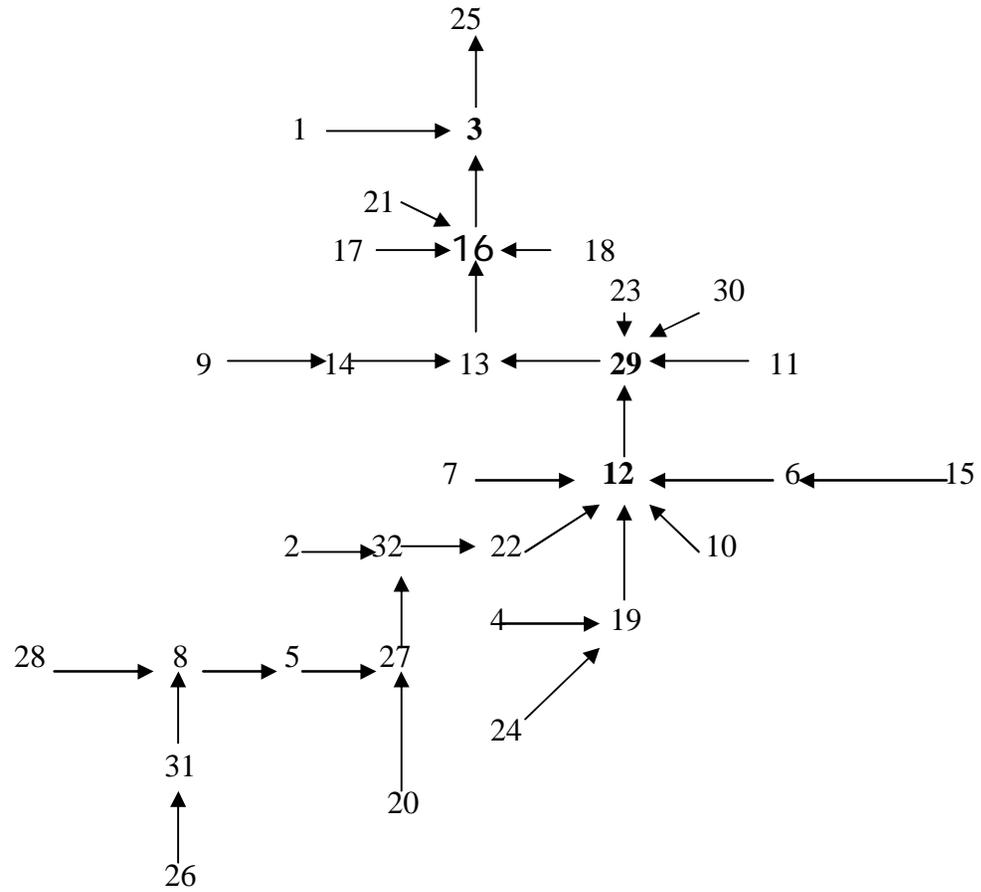
NO JUGARÍAN CON...



PERSONAS AGRESIVAS DEL GRUPO



NO COMUNICACIÓN



Anexo 4

Tabla 2. Situación Experimental

	Ataque físico	Ataque verbal o amenazas	Miradas amenazantes	Azotar piezas	Arrebatarse piezas	Destruir rompecabezas	Burlarse de su compañero/a	Total
Situación No agresiva	1	4	1	12	4	1	1	24
Situación Agresiva	2	24	5	35	27	5	4	102
Situación Neutra	0	13	2	12	2	0	1	30

Tabla 3. Posición grupal

	Ataque físico	Ataque verbal o amenazas	Miradas amenazantes	Azotar piezas	Arrebatarse piezas	Destruir rompecabezas	Burlarse de su compañero/a	Total
Central	1	2	0	6	4	0	0	13
Poco Central	2	14	3	15	16	4	3	57
Indiferente	0	25	5	38	13	2	3	86

Tabla 4. Grado de agresividad

	Ataque físico	Ataque verbal o amenazas	Miradas amenazantes	Azotar piezas	Arrebatarse piezas	Destruir rompecabezas	Burlarse de su compañero/a	Total
Muy agresivo/a	0	8	0	8	5	1	0	22
Poco Agresivo/a	2	30	6	31	23	5	5	102
No Agresivo/a	1	3	2	20	5	0	1	32

Tabla 5. Conductas agresivas por sexo.

	Ataque físico	Ataque verbal o amenazas	Miradas amenazantes	Azotar piezas	Arrebatarse piezas	Destruir rompecabezas	Burlarse de su compañero/a	Total
Masculino	1	36	2	39	22	3	2	105
Femenino	2	5	6	20	11	3	4	51

Tabla 6. ¿Cómo fue resuelto el conflicto de acuerdo a la situación experimental?

	Arrebatando la pieza a su compañera/o	Preguntando a la observadora sobre la pieza	Destruyendo rompecabezas	Molestándose	No hubo conflicto
Situación No Agresiva	0	3	1	1	6
Situación Agresiva	3	2	2	2	2
Situación Neutra	0	1	0	1	8

Tabla 7. ¿Cómo fue resuelto el conflicto por niñas y niños?

	Arrebatando la pieza a su compañera	Preguntando a la observadora sobre la pieza	Destruyendo rompecabezas	Molestándose	No hubo conflicto
Masculino	2	4	2	1	6
Femenino	1	2	1	3	10

Tabla 8. Conductas de ayuda realizadas por niñas y niños

	Ayudar a su compañero/a a solucionar el rompecabezas
Masculino	8
Femenino	33

Tabla 9. Conductas de ayuda por situación experimental

	Ayudar a su compañero/a a solucionar el rompecabezas
Situación No Agresiva	12
Situación Agresiva	18
Situación Neutra	11

Anexo 5

Tabla 10. Conductas agresivas por situación experimental

	Ataque físico	Ataque verbal o amenazas	Miradas amenazantes	Azotar piezas	Arrebatarse piezas	Destruir rompecabezas	Burlarse de su compañero/a	Total
Situación No agresiva	0	0	0	12	4	0	5	21
Situación Agresiva	5	14	2	20	6	2	6	55
Situación Neutra	0	4	0	8	4	0	2	18

Tablas 11. Posición dentro del grupo

	Ataque físico	Ataque verbal o amenazas	Miradas amenazantes	Azotar piezas	Arrebatarse piezas	Destruir rompecabezas	Burlarse de su compañero/a	Total
Central	1	3	0	3	1	0	3	11
Poco Central	0	6	0	12	3	0	2	23
Indiferente	4	9	2	25	10	2	8	60

Tabla 12. Grado de agresividad en niñas y niños.

	Ataque físico	Ataque verbal o amenazas	Miradas amenazantes	Azotar piezas	Arrebatarse piezas	Destruir rompecabezas	Burlarse de su compañero/a	Total
Muy agresivo/a	4	7	2	10	5	0	2	30
Poco Agresivo/a	0	10	0	17	5	2	6	40
No Agresivo/a	1	1	0	13	4	0	5	24

Tabla 13. Conductas agresivas por sexo

	Ataque físico	Ataque verbal o amenazas	Miradas amenazantes	Azotar piezas	Arrebatarse piezas	Destruir rompecabezas	Burlarse de su compañero/a	Total
Masculino	5	15	2	30	11	2	8	73
Femenino	0	3	0	10	3	0	5	21

Tabla 14. Cómo fue resuelto el conflicto de acuerdo a la situación experimental.

	Arrebatando la pieza a su compañera	Preguntando a su compañero/a sobre la pieza	Preguntando a la observadora sobre la pieza	Molestándose	Destruyendo rompecabezas	No hubo conflicto
Situación No Agresiva	0	2	1	4	0	4
Situación Agresiva	3	6	0	1	1	1
Situación Neutra	2	1	2	0	0	5

Tabla 15. Cómo fue resuelto el conflicto por niñas y niños

	Arrebatando la pieza a su compañera	Preguntando a su compañero/a sobre la pieza	Preguntando a la observadora sobre la pieza	Molestándose	Destruyendo rompecabezas	No hubo conflicto
Masculino	4	4	1	3	1	3
Femenino	1	5	2	2	0	7

Tabla 16. Ayudar a su compañero/a por sexo

	Ayudar a su compañero/a a solucionar el rompecabezas
Masculino	3
Femenino	14

Tabla 17. Ayudar a su compañero/a por situación experimental

	Ayudar a su compañero/a a solucionar el rompecabezas
Situación No Agresiva	4
Situación Agresiva	8
Situación Neutra	5

Anexo 6

Medición 1



Medición 2



Características de la agresión: No agresiva.

Situación experimental: Neutra.

Posición dentro del grupo: Central.

Medición 1



Medición 2



Características de la agresión: No agresiva.

Situación experimental: No agresiva

Posición dentro del grupo: Indiferente.

Medición 1



Medición 2



Características de agresión: No agresiva

Situación experimental: No agresiva

Posición dentro del grupo: Poco central

Medición 1



Medición 2



Características de agresión: No agresivo.

Situación experimental: Situación Neutra.

Posición dentro del grupo: Indiferente.

Medición 1



Medición 2



Características de agresión: Poco agresivo.

Situación experimental: Situación Neutra.

Posición dentro del grupo: Indiferente.

Medición 1



Medición 2



Características de agresión: No agresivo

Situación experimental: Situación No agresiva.

Posición dentro del grupo: Poco central.

Medición 1



Medición 2



Características de agresión : No agresiva.

Situación experimental: Agresiva

Posición dentro del grupo: Central.

Medición 1



Medición 2



Características de agresión: Poco agresiva

Situación experimental: Agresiva

Posición dentro del grupo: Indiferente.

Medición 1



Medición 2



Características de agresión : Poco Agresiva

Situación experimental: Neutra

Posición dentro del grupo: Central.

Medición 1



Medición 2



Características de agresión: No agresivo

Situación experimental: Agresiva

Posición dentro del grupo: Central

Medición 1



Medición 2



Características de agresión: No agresiva.

Situación Experimental: Agresiva

Posición dentro del grupo: Poco central.

Medición 1



Medición 2

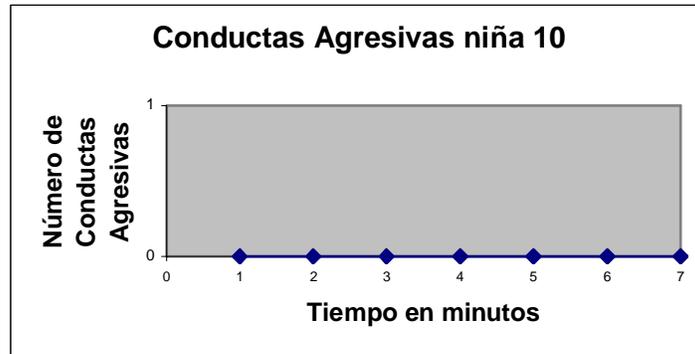


Características de agresión: No agresiva

Situación experimental: No agresiva

Posición dentro del grupo: Poco central.

Medición 1



Medición 2



Características de agresión: No agresiva.

Situación experimental: No agresiva.

Posición dentro del grupo: Indiferente.

Medición 1



Medición 2



Características de agresión: Muy agresivo

Situación experimental: Neutra.

Posición dentro del grupo: Indiferente.

Medición 1



Medición 2



Características de agresión: Muy agresivo

Situación experimental: Situación Neutra

Posición dentro del grupo: Indiferente.

Medición 1



Medición 2

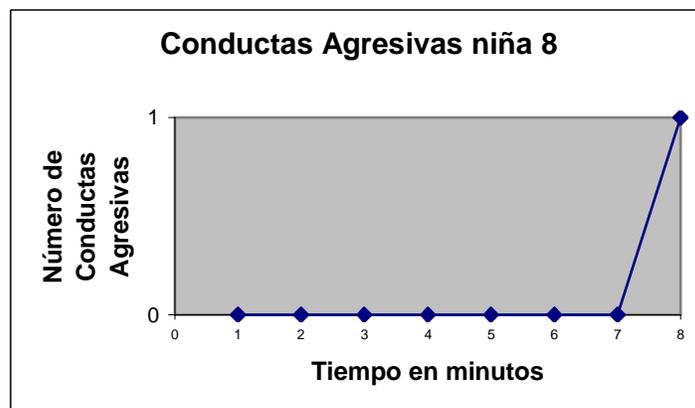


Características de agresión: Poco agresivo

Situación experimental: Situación agresiva

Posición dentro del grupo: Poco central.

Medición 1



Medición 2



Características de agresión: No agresiva

Situación experimental: Situación neutra.

Posición dentro del grupo: Indiferente.

Medición 1



Medición 2



Características de agresión: Poco agresivo.

Situación experimental: Agresiva

Posición dentro del grupo: Poco central

Medición 1



Medición 2



Características de agresión: No agresiva.

Situación experimental: No agresiva

Posición dentro del grupo: Indiferente.

Medición 1



Medición 2



Características de agresión: Muy agresivo.

Situación experimental: Situación neutra.

Posición dentro del grupo: Indiferente.

Medición 1



Medición 2



Características de agresión: No agresiva.

Situación experimental: Situación Neutra

Posición dentro del grupo: Indiferente.

Medición 1



Medición 2



Características de agresión: No agresiva

Situación experimental: Neutra.

Posición dentro del grupo: Indiferente.

Anexo 7

SESIÓN 1

BIENVENIDA Y PRESENTACIÓN GRUPAL

OBJETIVOS:

Conocer los nombres, características de las y los participantes.

Favorecer la integración grupal.

DESARROLLO:

“Bola de estambre”

1. Sentar a los infantes en un círculo; tomando el hilo (sin cortarlo) de la bola de estambre, el primer participante que lo desee, se enlaza alguna parte del cuerpo, dice su nombre y su edad y lanza la bola a otro participante (que él elija); así sucesivamente, hasta que todos estén enlazados formando una red.
2. Hacer que niños y niñas se den cuenta por unos momentos en la forma que tomo la red.
3. Después el último niño en enlazarse va a empezar el mismo proceso pero al revés, es decir, que comienza a enredar la bola y al llegar al siguiente niño le dice: *“Tú eres ... Mario”* (como se llame). Cada niño sigue enredando la bola, hasta desenredarse todos.
4. La coordinadora pregunta al grupo cómo se sintieron estando enlazados y formando una red. Motiva al grupo para que den algunas respuestas y concluye diciendo lo siguiente: *“Todos los niños y niñas de este grupo están unidos como una red por una red, para ayudarse, para darse amistad y amor, para trabajar juntos por su comunidad. Así también los seres humanos de todo el mundo estamos unidos por un hilo invisible formando una red para cuidarnos y protegernos unos a otras.”*

“La pelota Escondida”

Los jugadores se acomodan en círculo. Un jugador se coloca en el centro y trata de sacar la pelota del círculo, utilizando únicamente el pie izquierdo. Los jugadores se sirven del pie derecho para rechazar la pelota el que deje escapar la pelota reemplazara al jugador del centro.

“Buscando compañero”

Las y los jugadores forman dos círculos, uno interior y otro exterior, de manera que queden formadas varias parejas. Quien dirige da algunas ordenes como: *“De espaldas las parejas”* y

en el momento que diga “frente a frente” todos deben de cambiar de pareja. Si alguien queda solo o sola pasa a dar las órdenes.

SESIÓN 2

CONOCIMIENTOS GENERALES DE CÓMO PERCIBEN LOS INFANTES LA AGRESIÓN ENTRE ELLAS Y ELLOS

OBJETIVO:

Explorar qué piensan los infantes acerca de la agresión y si están o no de acuerdo con ella.

Construir una definición grupal sobre qué es la agresión entre niñas y niños.

DESARROLLO:

“Mesa Redonda”

1. Se colocará en grupo en un círculo y la coordinadora preguntará:

¿Has sentido alguna vez algún niño o niña ha intentado o te ha hecho daño?

¿En qué lugares te ha pasado con más frecuencia?

¿Qué piensas de eso?

¿Qué piensas de los niños y niñas que hacen eso?

¿Tu has molestado a algún compañero o compañera?

¿Por qué razón lo haces?

“Lluvia de ideas”

Material: Hojas de papel y lápices de colores.

La coordinadora preguntará al grupo que entienden por agresión entre niñas y niños.

Se anotarán las opiniones de las y los integrantes del grupo para llegar a un acuerdo sobre qué es la agresión.

“¿Qué puedes ver desde aquí?”

Los jugadores/as forman un círculo. Uno de los jugadores dice: “Desde aquí veo un vestido”, el que sigue dice: “Desde aquí veo un vestido y una banca”. Cada jugador/ra va agregando lo que ve a su alrededor. Pierde quien repite una palabra.

SESIÓN 3

TIPOS DE AGRESIÓN

OBJETIVO:

Niños y niñas identificarán diferentes tipos de cómo se expresa la agresión.

Confirmar que la agresión implica la intención de ocasionar daño a los infantes.

DESARROLLO:

“Exposición”

Material: Un rotafolio, ilustraciones de tipos de agresión-

La coordinadora hará una exposición donde muestre a los infantes que existen diversas formas de la agresión (agresión latente y motora).

Observarán ilustraciones en un rotafolio de los diferentes tipos de agresión.

Se les preguntará a cada niño y niña su opinión respecto de lo expuesto.

La coordinadora preguntara a niñas y niños qué alternativas propondrían si ellos estuvieran en una situación similar.

Se anotarán las respuestas de niños y niñas y se llegará a una conclusión final.

Cuento “Travesuras de Hermanos”.

Antes de iniciar el cuento la coordinadora dice:

“Ahora llego la hora de contarles un cuento. Quiero que estén atentos, que escuchen muy bien lo que sucede en esta historia para que después opinemos todos y todas”

Mamá Gallina está sirviendo la comida para sus pollitos. Tito y Rita, hermanos de Coquito, son los primeros en acudir al llamado de su mamá. Tito entra corriendo y se come toda la comida que encuentra en un plato.

Cuando Rita llega no encuentra nada para comer. Rita se enoja y no puede “tolerar” lo que pasó; su mamá le ofrece otras comidas y no las quiere aceptar.

En eso, Tito se queja de dolor de panza y su mamá le dice: *“Tito ¿por qué no piensas en los demás? Te comiste lo tuyo y lo de tus hermanos. Ahora te duele la panza por comer tanto y a tu hermana le duele también pero de hambre”.*

Al día siguiente Rita quiere ir al agua; su mamá esta poniendo un huevo y Rita se desespera, le impaciente tener que esperar a que su mamá termine. *“Apúrate mamá tengo calor, quiero nadar”.*

Cuando va al agua Tito se apura para llegar primero y nada estirándose por todo el charco, sin dejar que nadie entre, como si todo fuera para él.

Y colorín, colorado este cuento se ha terminado.

Trabajo de equipo.

Dividir al grupo en equipos de tres personas y pedir a cada grupo que comente lo que pasaron y sintieron al escuchar el cuento.

La coordinadora sólo guía la conversación interviniendo lo menos posible. Les hará las siguientes preguntas:

¿Qué defectos creen que tiene Tito?

¿Qué creen que Tito debe aprender y desarrollar?

¿Qué defectos creen que tiene Rita?

¿Qué creen que necesita aprender y desarrollar Rita?

SESIÓN 4

FORMAS DE RESOLVER LA AGRESIÓN

OBJETIVOS:

Los infantes observarán cómo una situación conflictiva puede resolverse de dos maneras: una agresiva y la otra no agresiva.

Expondrán niños y niñas sus opiniones sobre lo que escucharon en el cuento.

DESARROLLO:

Cuento: “Rompecabezas” (ver anexo1)

1. Cada infante dará su comentario sobre las dos formas en las que se resolvió el conflicto y explicará cuál es mejor.

“Inventemos una historia”

Material: Revistas para recortar, tijeras, pegamento, hojas blancas, lápices.

Realizar una historia con ilustraciones de revista por equipo. Se dividirá a los infantes en dos equipos y cada uno/a votará por un compañero/a para que dirija a su equipo. Se mostrará que todos tenemos habilidades diferentes haciendo referencia con el juego anterior. La historia que cada equipo realice tendrá tema libre.

SESIÓN 5

TERMINO DEL TALLER

OBJETIVO: Propiciar entre los miembros del grupo un sentimiento de compañerismo y amistad.

DESARROLLO:

Material: Película de “Shuerk”

Se indicará con un día de anticipación al grupo que verán la película de “Shuerk”.

Al finalizar la película se harán las siguientes preguntas al grupo. Cada niño o niña dará su propia opinión.

¿Qué piensas de la historia?

¿Te gusto su final?

¿Qué piensas de la forma en cómo se resolvió el conflicto entre los personajes?

¿Qué aportación harías a la película?

¿Piensas que así deben resolverse los problemas?

Al finalizar se hará una conclusión con las opiniones de todos y todas.

“Abrazos musicales”

Materiales: Grabadora y música alegre.

Poner música animada y pedir a los infantes que bailen.

Indicar que cuando la música se detenga cada una deberá dar un fuerte abrazo a alguna de sus compañeras o compañeros.

Después la música continua y el grupo deberá continuar bailando hasta que se vuelva a detener la música y entonces tendrán que abrazar a alguien más.

Una vez que se han abrazado todos y todas, pedir que ahora se den un gran abrazo en grupo.

Al terminar pedir que se regresen a sus lugares, que tomen asiento y de ser posible pedir comentarios sobre el taller.

EVALUACIÓN FINAL

Materiales: Cuestionarios finales y lápices.

Pedir a cada participante que responda ambos cuestionarios.

Dar las gracias.

Anexo 8

Cuestionario de despedida



Nombre del participante: _____

Edad: _____

Sexo (M) (F)

Municipio: _____

Instrucciones:

Nos interesa saber más de ti, por eso te pedimos que contestes este cuestionario. Antes de responder, es importante que leas con cuidado las preguntas; ya que cada uno tiene tres respuestas, por favor anota con una X la que más se parezca a lo que tu viviste o te sucedió durante el taller. Sólo puedes escoger una respuesta y anotar un X por pregunta. Contesta por favor "por qué" cuando se te solicite, eso nos permitirá entender mejor lo que respondes. Si lo prefieres solicita apoyo a tu coordinadora para responder.

1. El número de sesiones en las que participaste fueron:

Más de 10 _____

Entre 5 y 10 _____

Menos de 5 _____

2. En el taller me sentí con confianza y muy a gusto:

Siempre o casi siempre _____

A veces _____

Nunca o casi nunca _____

¿Por

qué?

3. En las sesiones me sentía alegre y divertido:

Siempre o casi siempre _____

A veces _____

Nunca o casi nunca _____

¿Por qué?

4. Creo que aprendí:

Muchas cosas que me van a servir en la vida _____

Pocas cosas _____

Nada o casi nada _____

5. Las Dinámicas me gustaron:

Siempre o casi siempre _____

A veces _____

Nunca o casi nunca _____

¿Por qué?

6. La dinámica que más me gusto: _____

¿Por qué?

7. La coordinadora del taller me hizo sentir bien:

Siempre o casi siempre _____

A veces _____

Nunca o casi nunca _____

¿Por qué?

8. La coordinadora trato de que niños y niñas trabajaran igual:

Siempre o casi siempre _____

A veces _____

Nunca o casi nunca _____

¿Por qué?

9. Ahora cuéntanos algo muy especial o personal que hayas vivido en el taller, si gustas has un dibujo en esta hoja o has las dos cosas:

La Maleta de la vida



Nombre del participante: _____

Edad: _____

Sexo (M) (F)

Municipio: _____

Instrucciones:

Antes de contestar piensa un momento en las experiencias que has vivido durante las sesiones del taller y en lo que has aprendido. Aquellas cosas que te sirven para ser mejor te las llevas en la maleta y las que te estorban o no te sirven para mejorar las dejas en el ropero. Solicita apoyo a tu coordinadora para responder si lo consideras necesario.

1. Lo que me llevo de estas sesiones para ser mejor es:

2. Lo que dejo, porque me estorba para mejorar es:

Anexo 9

CARTA DESCRIPTIVA

Sesión 1.

Fecha: Septiembre 09, 2002

Lugar: Espacio abierto

Horario: 3:00 a 5:00pm

Horario	Nombre de la actividad	Objetivos específicos	Dinámica y Técnica	Tiempo	Materiales
3:00 pm	Presentación	Presentar el programa y sus objetivos para el desarrollo del taller.	La coordinadora de la sesión presenta y establece el encuadre: número de sesiones, horarios, forma de trabajo y el objetivo del programa.	15"	
	Bola de estambre	Conocer los nombres, características y expectativas de las y los participantes.	Se pide a los infantes que formen un círculo y la coordinadora lanza el estambre hacia algún integrante diciendo su nombre, una expectativa del taller, así hasta terminar con todos los participantes del grupo.	30"	Estambre
	La pelota encarcelada	Favorecer la integración grupal y la familiarización con la coordinadora.	Los jugadores se acomodan en un círculo. Un jugador se coloca en el centro y trata de sacar la pelota del círculo, únicamente el pie izquierdo. Los jugadores se sirven del pie derecho para rechazar la pelota. Al que deje escapar la pelota reemplaza al jugador del centro.	25"	Pelota de plástico.
	Buscando compañero/a	Favorecer la integración grupal y la familiarización con la coordinadora.	Las y los jugadores forman dos círculos, uno interior y otro exterior, de manera que queden formadas varias parejas. Quien dirige da algunas ordenes como: "De espaldas las parejas" y en el momento que diga "frente a frente" todos deben de cambiar de pareja. Si alguien queda solo o sola pasa a dar las órdenes.	25"	
4:50 pm	Cierre	Inducir comentarios de niños y niñas sobre la sesión y propuestas.	La coordinadora da por terminada la sesión y pide a los infantes que comenten sobre hecho durante la sesión y si tienen propuestas.	10"	

CARTA DESCRIPTIVA

Sesión 2.

Fecha: Septiembre 10, 2002

Lugar: Espacio abierto

Horario: 3:00 a 5:00pm

Horario	Nombre de la actividad	Objetivos específicos	Dinámica y Técnica	Tiempo	Materiales
3:00 pm	Bienvenida	Explicar de qué tratará la sesión.	La coordinadora dará la bienvenida a niños y niñas.	10''	
	Mesa redonda	Explorar qué piensan los infantes acerca de la agresión y si están de acuerdo con ella.	1. Se colocará en grupo en un círculo y la coordinadora preguntará: ¿Has sentido alguna vez algún niño o niña ha intentado o te ha hecho daño? ¿En qué lugares te ha pasado con más frecuencia? ¿Qué piensas de eso? ¿Qué piensas de los niños y niñas que hacen eso? ¿Tu has molestado a algún compañero o compañera? ¿Por qué razón lo haces?	40''	
	Lluvia de ideas	Construir una definición con los integrantes del grupo sobre qué es la agresión entre niñas y niños.	La coordinadora preguntará al grupo que entienden por agresión entre niñas y niños. Se anotarán las opiniones de las y los integrantes del grupo para llegar a un acuerdo sobre qué es la agresión.	30''	Hojas de papel Lápices
	¿Qué puedes ver desde aquí?	Tratar de amenizar la sesión y evitar el aburrimiento en el grupo.	Los jugadores/as forman un círculo. Uno de los jugadores dice: "Desde aquí veo un vestido", el que sigue dice: "Desde aquí veo un vestido y una banca". Cada jugador/ra va agregando lo que ve a su alrededor. Pierde quien repite una palabra.	20''	
4:50 pm	Cierre	Inducir comentarios de niños y niñas sobre la sesión y propuestas.	La coordinadora da por terminada la sesión y pide a los infantes que comenten sobre hecho durante la sesión y si tienen propuestas.	10''	

CARTA DESCRIPTIVA

Sesión 3.

Fecha: Septiembre 11, 2002

Lugar: Espacio abierto

Horario: 3:00 a 5:00pm

Horario	Nombre de la actividad	Objetivos específicos	Dinámica y Técnica	<i>Tiempo</i>	Materiales
3:00 pm	Bienvenida	Explicar de qué tratará la sesión.	La coordinadora dará la bienvenida a niños y niñas.	10''	
	Exposición de la coordinadora	Los infantes podrán observar diferentes tipos de expresar la agresión.	La coordinadora hará una exposición donde mostrará ilustraciones en un rotafolio de los diferentes tipos de agresión (latente y motora). Se les preguntará a cada niño y niña su opinión respecto de lo expuesto. La coordinadora preguntara a niñas y niños qué alternativas propondrían si ellos estuvieran en una situación similar. Se anotarán las respuestas de niños y niñas y se llegará a una conclusión final.	40''	Rotafolio Ilustraciones Agresivas.
	Estanque	Hacer una pausa dentro del taller para evitar el aburrimiento en los infantes.	Se traza un círculo, el estanque y se coloca a niñas y niños alrededor del mismo. A la orden "dentro del estanque" los jugadores con los pies juntos saltan al interior del círculo. Las ordenes pueden ser contrarias. Se elimina a los infantes que se equivoquen.	25''	Gis
	"Travesuras de hermanos"	Niños y niñas confirmaran que la agresión implica la intención de ocasionar daño a alguien.	La coordinadora leerá un cuento al grupo. Antes de iniciarlo les dirá: "Ahora llego la hora de contarles un cuento. Quiero que estén atentos, que escuchen muy bien lo que sucede en esta historia para que después opinemos todos y todas".	30''	
4:50 pm	Cierre	Inducir comentarios de niños y niñas sobre la sesión y propuestas.	La coordinadora da por terminada la sesión y pide a los infantes que comenten sobre hecho durante la sesión y si tienen propuestas.	10''	

CARTA DESCRIPTIVA

Sesión 4.

Fecha: Septiembre 12, 2002

Lugar: Espacio abierto

Horario: 3:00 a 5:00pm

Horario	Nombre de la actividad	Objetivos específicos	Dinámica y Técnica	Tiempo	Materiales
3:00 pm	Bienvenida	Explicar de qué tratará la sesión.	La coordinadora dará la bienvenida a niños y niñas.	10''	
	"Rompecabezas"	Niñas y niños escucharán que existen diversas maneras de resolver los conflictos, que pueden ser con el uso de la agresión o con la conciliación.	La coordinadora leerá un cuento al grupo. Al terminar la lectura del cuento los infantes expondrán sus comentarios sobre lo que escucharon.	20''	
	Cuestionario de preguntas abiertas.	Que los infantes hagan pública la opinión que tienen sobre lo que escucharon en el cuento y expliquen su opinión al respecto de lo que escucharon.	La coordinadora preguntará al grupo: ¿Cuál de las dos historias creen que resolvió mejor el conflicto de los rompecabezas? Ustedes cuál alternativa utilizarían si estuvieran en el lugar de Karina y Josué? ¿Cuál sería otra alternativa? ¿Se han encontrado en una situación similar? ¿Cómo la han solucionado?	20'	
	"inventemos una historia"	Resaltar en los infantes que la posición que ocupan dentro de su grupo varía de las actividades que realice.	Realizar una historia con ilustraciones de revista por equipo Se dividirá a los infantes en dos equipos y cada uno/a votará por un compañero/a para que dirija a su equipo. Se mostrará que todos tenemos habilidades diferentes haciendo referencia con el juego anterior. La historia que cada equipo realice tendrá tema libre	40	Revistas para recortar. Tijeras Pegamento Hojas blancas Lápices
4:50 pm	Cierre	Inducir comentarios sobre la sesión y propuestas.	La coordinadora da por terminada la sesión. Pedirá que comenten sobre lo visto y hecho.	10''	

CARTA DESCRIPTIVA

Sesión 5.

Fecha: Septiembre 13, 2002

Lugar: Espacio abierto

Horario: 3:00 a 5:00pm

Horario	Nombre de la actividad	Objetivos específicos	Dinámica y Técnica	<i>Tiempo</i>	Materiales
3:00 pm	Bienvenida	Explicar de qué tratará la sesión.	La coordinadora dará la bienvenida a niños y niñas.	5''	
	"Shuerk"	Los infantes observaran que siempre hay alternativas para resolver los conflictos sin utilizar la agresión.	Al finalizar la película se harán las siguientes preguntas al grupo. Cada niño o niña dará su propia opinión. ¿Qué piensas de la historia? ¿Te gusto su final? ¿Qué piensas de la forma en cómo se resolvió el conflicto entre los personajes? ¿Qué aportación harías a la película? ¿Piensas que así deben resolverse los problemas? Al finalizar se hará una conclusión con las opiniones de todos y todas.	90''	
	Fútbol	Se reforzara la importancia de los lazos afectivos dentro del grupo, Redes sociales.	Se formarán dos equipos de 5 alumnos y alumnas dada uno.	15''	
4:20 pm	Cierre del Taller "Abrazos musicales"	Se indicará a los infantes que el programa ha concluido.	Indicar que cuando la música se detenga cada una deberá dar un fuerte abrazo a alguna de sus compañeras o compañeros. Después la música continua y el grupo deberá continuar bailando hasta que se vuelva a detener la música y entonces tendrán que abrazar a alguien más. Una vez que se han abrazado todos y todas, pedir que ahora se den un gran abrazo en grupo.	15''	Grabadora Música

