



UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL



SECUD

UNIDAD UPN 041

Una estrategia didáctica para el
tratamiento socializador del niño
agresivo del nivel preescolar.

ANGELICA BEATRIZ TALANGO CHAN

Campeche, Cam. 1994

UNIDAD UPN 041

Una estrategia didáctica para el
tratamiento socializador del niño
agresivo del nivel preescolar.



ANGELICA BEATRIZ TALANGO CHAN

Tesina presentada para obtener el título
de Licenciada en Educación Preescolar

Campeche, Cam. 1994

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Campeche, Cam., 14 de septiembre 1994.

C.PROFRA.
ANGELICA BEATRIZ TALANGO CHAN
P R E S E N T E.

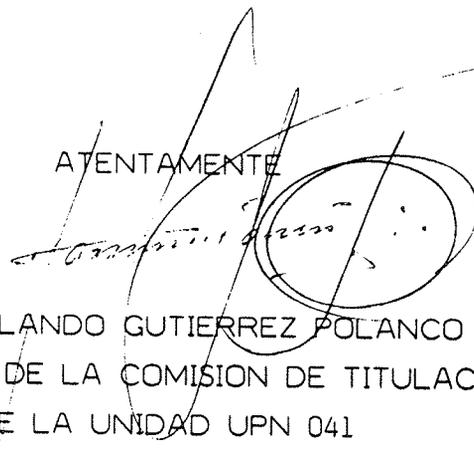
En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad, y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado "UNA ESTRATEGIA DIDACTICA PARA EL TRATAMIENTO SOCIALIZADOR DEL NIÑO AGRESIVO DEL NIVEL PREESCOLAR", opción: TESINA, asesorado por el C. Profr. Wilbert Euán Moguel, manifiesto a Ud., que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su Examen Profesional.



S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 041
CAMPECHE

ATENTAMENTE



LIC. ORLANDO GUTIERREZ POLANCO
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN 041

DEDICATORIAS

A Dios

Que siempre me há guiado por
el camino en todo momento y
me ha iluminado desde el prin-
cipio hasta ahora que estoy a
un peldaño de concluir mi tan
ansiada licenciatura.

A mis padres

Que con su sabiduria y paciencia
me guiaron y aconsejaron
animándome todo este tiempo.

A mi esposo

Que con cariño me brindó siem-
pre su ayuda estando a mi lado
cuando más lo necesitaba, ahora
que llego a esta meta solo me
queda decirle.....gracias.

3.5.1.2	El sentimiento de culpa	35
3.5.1.3	El sentimiento de inseguridad	36
3.5.1.4	El tipo de reacción al estrés	37
3.5.1.5	Las personalidades violentas	38
3.5.2	El sexo del agresor y la víctima	40
3.5.3	Estados emocionales y agresión	43
3.6	Los factores de situación	46
3.6.1	Las acciones de las personas blanco de la agresión	47
3.6.1.1	El papel de la provocación verbal	48
3.6.1.2	La provocación física	49
3.6.2	La influencia de otro en las conductas de agresión	51
3.6.2.1	Los observadores pasivos	51
3.6.2.2	La intervención de los observadores	53
3.7	El papel de la pertinencia social (las conductas de agresión intergrupos e intragrupos)	54
3.7.1	El papel de las actitudes y estereotipos	55
3.7.2	Los comportamientos en grupo	57
3.7.2.1	Los efectos del concenso	57
3.7.2.2	Cooperación y competencia	59
3.7.2.3	El grupo como medio de comportamiento	60
3.7.3	La agresión contra el atípico	63
3.8	Los factores de ambiente y características físicas	66
3.8.1	Condiciones ambientales generales	66
3.8.2	Los efectos del ruido y el calor	67
3.8.3	Los efectos de territorio y densidad de	

población	71
3.9 El papel del aprendizaje en las conductas agresivas	76
3.9.1 El aprendizaje instrumental y la imitación	77
3.9.2 El aprendizaje por observación	78
3.10 El enfoque cognoscitivo	82
3.10.1 La interacción entre excitación y proceso cognoscitivo en la agresión hostil	83
3.10.2 El análisis cognoscitivo de las conductas agresivas	85
3.11 La agresividad en el niño de edad preescolar	91
3.12 Teorías de la agresividad infantil	92
3.13 Heteroagresividad	99
3.14 Comportamientos agresivos	104
3.15 El manejo de la conducta agresiva en los niños	109
CONCLUSIONES	117
SUGERENCIAS	125
BIBLIOGRAFIA	161
GLOSARIO	163

1.- INTRODUCCION

La labor de la docencia a nivel preescolar, se considera una actividad delicada en virtud de que el material humano con el que se trabaja son niños con edades que fluctúan de 3 a 5 años. Muchos de ellos dejan por primera vez los hogares en los que han recibido educación no formal, para iniciar una vida escolar en donde se observan conductas o acciones que la mayor de las veces entorpecen la tarea de la educadora y del proceso enseñanza-aprendizaje.

Una de las conductas muy frecuentes que se advierte en los niños de preescolar, es la de la agresividad, que hace que se tenga que suspender la actividad docente y tratar el problema en forma sutil y acertada en la solución.

La preocupación por estas conductas, de agresividad en los niños de preescolar, motivó el interés por indagar cuáles son las causas y las soluciones más viables de este problema. Por tal motivo se trata en el primer capítulo temas relacionados a la definición de la agresión, así como sus consecuencias; en el segundo capítulo se aborda en una forma general las determinantes de las conductas agresivas, así mismo en el contenido del tercer capítulo se tocará temas de cómo los factores del medio ambiente influyen en la aparición de actos violentos en los individuos expuesto al calor, al frío o alguna otra característica física

del ambiente; y en un cuarto capítulo se abordará el interesante tema sobre la agresividad del niño en edad preescolar, sus características, consecuencias y motivos; y en las conclusiones se dan opiniones sobre el tema en particular, terminando con sugerencias de algunas actividades a realizar tanto por padres de familia como por las educadoras.

2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las conductas agresivas siempre se han visto mal, tanto en el adulto como en el niño tiene distintas formas, motivos y circunstancias de presentarse , según estudios, estas conductas pueden ser en unos casos beneficiosas para el desarrollo intelectual del individuo, pero perjudiciales en otros.

Durante 10 años de servicio se ha observado la presencia de comportamientos agresivos en los niños y niñas del nivel preescolar, lo cual entorpece y atrasa las actividades docentes del proceso enseñanza-aprendizaje, en virtud de que cuando sucede un ataque o acto agresivo, ya sea físico o verbal, se interrumpe la actividad docente que se está llevando a cabo en ese momento y rompe rotundamente con la tarea acordada por los niños del grupo.

Ante esta perspectiva, es preocupante la conducta agresiva de algunos alumnos del "1er." año, grupo "A" del Jardín de niños "Mercedes Vasto Lara" de la ciudad de Campeche, Cam., en virtud de que en este nivel, formativo, se les debe encauzar hacia actitudes y hábitos de socialización, cooperación, colaboración y vinculación con sus compañeritos de grupo y con la educadora.

Por lo antes mencionado se plantea a continuación la siguiente pregunta :¿Cómo implementar una estrategia didáctica en el tratamiento socializador del niño agresivo de Preescolar ?.

2.1. Justificación

El interés por el estudio de conductas y actitudes agresivas ha llevado a tratar el tema en este trabajo en el que se plasma información sobre acciones de agresividad en los niños del nivel preescolar, para poder analizar este tipo de actitud, se tuvo que tomar en cuenta ciertas teorías y casos de adultos, ya que en muchos estudios se demuestra que los niños imitan las conductas principalmente, de los padres, tíos, hermanos, vecinos, etc.

No hay evidencia de que una persona se haya hecho buena a base de violencia, odio o crueldad. Los castigos y las agresiones no desarrollan niños buenos ni sanan a los que están afectados por la violencia. Cuando un niño es víctima frecuente de agresiones físicas o verbales, se convertirá probablemente en un niño hostil y agresivo. Detectar su problema será fácil porque dichos niños agreden a otros con el único propósito de hacerlos sufrir y desquitarse de los castigos que reciben de los demás. Cuando las cosas no marchan bien en la familia, los niños son los primeros en interiorizar el malestar que hay en el ambiente. Esto provocará en ellos problemas de conducta y entonces sus padres dirán "la culpa es de este niño que se porta muy mal"; y a partir de ese momento el niño se convertirá en "el chivo expiatorio" a través del cual se canalizará todo el malestar familiar, lo que agravará el problema. Un ejemplo : Juanito sufre una ansiedad terrible provocada por la tensión emocional que hay en su hogar; la ansiedad le impide concentrarse en las actividades escolares y

por lo consecuente fracasa en la escuela. Entonces, sus padres que no han sido capaces de determinar la verdadera causa de la tensión en el hogar (la crisis económica, la insatisfacción sexual, los abusos del patrón, etc.) van a identificar al niño como el único culpable y van a descargar su ira y su insatisfacción en él, quien se convertirá en "la válvula de escape" y se agravará su situación. Luego cuando Juanito llegue a la escuela se desquitará con el primero que se tropiece con él.

Hay casos extremos en los que es tanto el malestar que sufren algunos padres, que se desquitan castigando "sin ton ni son" a sus hijos. Este tipo de agresiones impredecibles y desmesuradas pueden, literalmente, enloquecer a los niños, desintegrando totalmente su personalidad. Otro ejemplo muy peculiar : la directora de un jardín de párvulos le pidió a una educadora que observara a una niña "muy introvertida" de cinco años de edad. Cuando la educadora se encontró frente a ésta, se hallaba con una niña autista, es decir, "encerrada en sí misma", totalmente incapaz de comunicarse con el mundo exterior. Describirla es muy fácil porque parecía una estatua, tenía la mirada fija y le podía pasar el desfile de un circo frente a sus ojos sin provocar el más leve gesto o el menor pestañeo. Cuando se habló con su progenitora, una mujer de treinta y cinco años, platicó, sin dejar de llorar, que su hija había sido normal hasta que ella había empezado a pegarle. Cuando la niña tenía tres años de edad, a la señora la abandonó su esposo para irse a vivir con su amante homosexual. Esta situación provocó tanto malestar en la

señora que todo el tiempo se desquitaba pegándole a su hija, sin que la niña fuera capaz de predecir cuáles de sus gestos o de sus actitudes provocaban la ira materna, situación desquiciante que provocó que la infanta optara por un último recurso desesperado, la retirada autista.

Hay niños agresivos que no tienen problemas emocionales, simplemente se trata de niños abusivos que utilizan la agresión para salirse con la suya.

Los niños agresivos necesitan encontrar amor y comprensión; los padres que agreden a sus hijos, física o verbalmente, necesitan terapia para resolver sus problemas. No bastan los buenos propósitos de enmienda.

La violencia no es connatural al hombre, la violencia es síntoma de una sociedad enferma que medra con el dolor ajeno y que hace de la guerra el más lucrativo de los negocios.

2.2. Objetivos

La labor docente en el nivel de preescolar, es una actividad bastante delicada, y requiere de toda atención de la educadora para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje y en especial la socialización del niño.

Por lo cual el presente trabajo tiene como objetivos:

- Reforzar el proceso enseñanza-aprendizaje de los educandos del nivel preescolar, aplicando adecuadamente las actividades que se sugieren en la presente.
- Interesar a la educadora sobre el conocimiento e identificación del niño agresivo en el nivel preescolar.
- Dar a conocer a las educadoras por medio de pláticas acerca de el papel tan importante que tienen en la orientación y socialización de niños con problemas de agresividad.
- Concientizar a los padres de familia acerca de la conducta de sus hijos, sugiriéndoles que por medio de la observación revaloren dichas actitudes.
- Involucrar a padres de familia en las actividades que se llevan a cabo en el jardín de niños respecto a la

colaboración, cooperación y socialización de sus hijos que presentan alguna forma de conducta agresiva.

- Lograr incorporar al niño de preescolar con conducta y/o actitud agresiva a las actividades docentes.

3.- MARCO TEORICO CONCEPTUAL

3.1. Definición de agresión

Se considera a la agresión como un comportamiento interaccional específico entre un agresor y una víctima. Pero ¿Cuándo se puede hablar de agresión?. No existe en el lenguaje común ningún consenso sobre lo que es la agresión y qué tipos de comportamientos abarca. El término agresión está marcado de estereotipos y valores, y revela ser la mayor parte del tiempo el resultado de juicios circunstanciales de parte de actores y observadores de un comportamiento particular. El investigador, al proponer una definición intentará sistematizar esos procesos, de manera que pueda identificar, observar y medir el comportamiento del sujeto.

Definir un comportamiento es darle un significado. Ahora bien, no se puede atribuir un significado a un comportamiento sin incluir las condiciones de su circunstancia y, al hacerlo, colocar ese comportamiento en un contexto. En lo que se refiere a la agresión, ¿Qué perspectiva es necesario favorecer? ¿Al actor, a la víctima o al observador?. Cada una de estas perspectivas da lugar a un tipo de definición que se relaciona con una corriente científica; en la medida en que se favorece el punto de vista del agresor o de la víctima, se incluye la intencionalidad del comportamiento ó se le separa. Desde el punto de vista de la víctima, todo lo que causa daño a otro es una agresión. Si uno lo

ve desde el punto de vista del agresor se toma en cuenta necesariamente la motivación y el objetivo del comportamiento. Ahora bien, la interrogante de si un investigador puede y debe atribuir una intención a un comportamiento, divide a los psicólogos.

Los conductistas excluyen toda referencia a la motivación, en cuanto a la intención, puesto que aquella no se puede observar en forma directa; es pues únicamente sobre los antecedentes y consecuencias de la conducta que se funda la calificación del acto.

Así, para Buss (1961) "todo comportamiento que lastima o lleva perjuicio a otro es una agresión". También para Bandura (1963) "La agresión consiste en administrar estímulos nocivos de fuerte intensidad que provocan heridas físicas o morales". Tales definiciones que se colocan desde el punto de vista de la víctima llevan a considerar como agresión situaciones que no son necesariamente consideradas como tales en la vida común: el homicidio involuntario por accidente o los casos de heridas cuyo fin es curativo o educativo por ejemplo; las intervenciones del dentista, las operaciones quirúrgicas, la bofetada del padre a su hijo, etc.

Los neo-conductistas por el contrario, introducen en sus definiciones de la agresión la intención basándose en un consenso entre investigadores a propósito de cierto número de situaciones

y sus interpretaciones. La introducción de la intención en la definición, esto es, la posibilidad de tener en cuenta la motivación del actor, permite por un lado distinguir el caso del accidente de aquel de medidas educativas y, por otro, incluir en ese comportamiento el caso en el que la agresión no se manifiesta más que como tentativa sin que exista necesariamente herida (el soldado que apunta al enemigo, pero no alcanza a herirlo). Así para Dollard (1939), la agresión es un "acto destinado a herir a otro organismo o a su sustituto". Para Berkowits (1974), la agresión es una intención de herir o causar perjuicio a otro". Para Zillman (1978), la agresión es una "tentativa para herir físicamente a otro".

Sin embargo, tan cercanas como pueden estar del sentido común, el conjunto de estas definiciones ignoran el contexto social del comportamiento. Más recientemente, algunos investigadores, al situarse en una corriente cognoscitiva, recalcan que un comportamiento de agresión no se convierte en una agresión más que a través del juicio del observador quien identifica el comportamiento como una violación de la norma. Al hacerlo, estos autores introducen el contexto social de la acción como parte integrante y moduladora de la percepción del comportamiento. Una conducta se considera agresiva a partir de un procedimiento del juicio, al hacer intervenir tres criterios independientes: 1) la comprobación de daño, posible o real por la víctima; 2) la intención de parte del actor de producir consecuencias negativas; y 3) el hecho de que el comportamiento

puede considerarse por la víctima y/o por un observador como no apropiado a la situación en cuestión. En otras palabras para calificarse de agresión, el comportamiento debe constituir una violación de la norma.

Las dificultades de definición de la agresión resultan del hecho de que la apreciación del comportamiento depende de la perspectiva que se adopte. Un mismo comportamiento, considerado como apropiado o equiparable por el actor, puede ser considerado como no apropiado por la víctima. No es pues sino introduciendo la referencia al contexto (en este caso el observador o el investigador) y por lo tanto a la norma, que el comportamiento es claramente identificable. Tal comportamiento tomado como agresivo en un café no se considerará necesariamente como agresivo en un campo de golf. Por lo tanto, es indispensable referirse a las normas sociales que señalan como agresivos, los actos que entrañan ciertas consecuencias con respecto al o los actores (sanciones por ejemplo) en situaciones dadas. De hecho existe en cada situación un nivel de nocividad permitido o no. La conducta no puede pues encontrar su significación más que en función de una situación dada (la intención por ejemplo, no puede definirse más que en relación con un plan normativo).

3.2.- Diversos tipos de agresión.

La definición de agresión no bastaría por sí sola para un

análisis científico de la agresión. Se ha visto que la agresión puede revestir formas muy diversas yendo del homicidio al simple comentario sarcástico. Pero, ¿Cómo y según cuáles criterios identificar y clasificar esos diferentes comportamientos?. Dos autores, Buss y después Feshbach, propusieron clasificaciones de los comportamientos de agresión.

Buss (1961) define tres dimensiones que caracterizan la agresión y cuya combinación permiten definir ocho tipos de agresión diferentes. El interés de esta clasificación es esencialmente ilustrar la diversidad de comportamiento susceptibles de ser identificados como agresivos. (Ver figura 1)

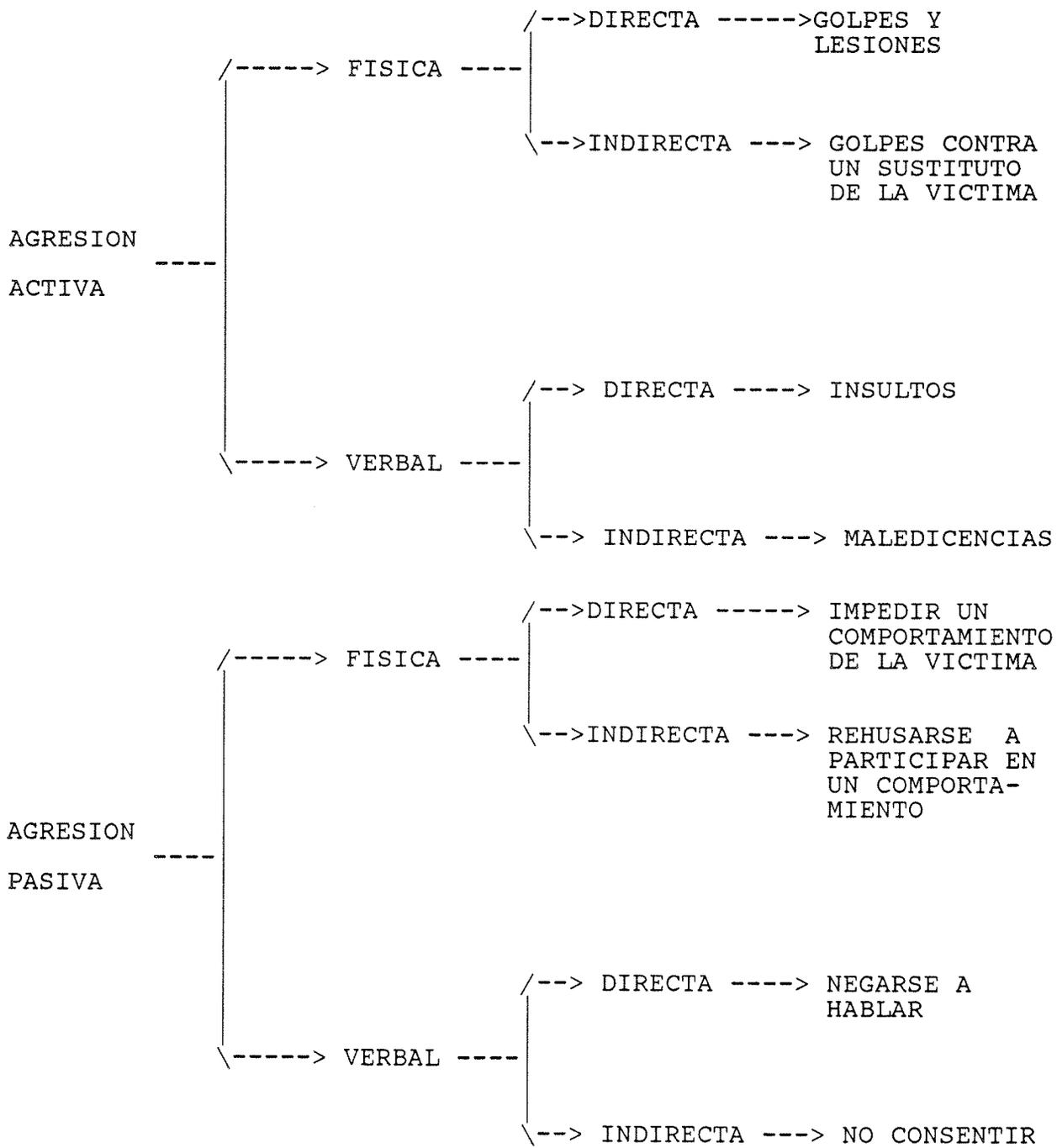


FIGURA 1. TIPOS DE AGRESION (CLASIFICACION DE BUSS, 1961)

La segunda clasificación parece más importante y útil para la comprensión del comportamiento del sujeto porque introduce una dimensión motivacional. Se trata de la distinción entre agresión hostil, agresión instrumental y agresión expresiva, introducida por Feshbach (1964). La agresión hostil es un comportamiento cuyo fin es esencialmente infligir un sufrimiento o causar daño a otro. La agresión instrumental por el contrario, es un comportamiento en el que el ataque o la agresión ajena es perpetrada con un fin no agresivo. El agresor no pretende hacer sufrir a otro, la agresión no es para él más que un medio para alcanzar otro objetivo (ganancia, apropiación del bien ajeno, coacción). Feshbach menciona la existencia de un tercer tipo de agresión, la agresión expresiva, motivada por un deseo de expresarse por medio de la violencia. Se trataría de un comportamiento, no reactivo cuyo objetivo es la agresión en sí en relación con los otros dos tipos.

Esta definición es criticada por Bandura (1973) quien recalca que la agresión hostil es tan instrumental como la agresión instrumental propiamente dicha, puesto que las dos se dirigen hacia objetivos precisos e identificables. Por consecuencia no son más que las diferencias de fines, las que permiten distinguirlas. Zillman (1978), en respuesta a esta crítica, propone reemplazar la oposición entre agresión hostil e instrumental, por la distinción entre agresión motivada por una condición desagradable y la agresión motivada por un factor externo. La agresión motivada por una molesta se realizaría con

el fin de reducir o escapar de una condición de incomodidad tal como la cólera, el mal trato por parte de otro o de algún otro factor de situación desagradable sentida por el sujeto. A la inversa, la agresión motivada por factores externos siempre sería una expresión con vistas a alcanzar fines distintos al de causar daño al agredido. Posteriormente, Feshbach propuso distinguir la agresión individualmente motivada de la agresión socialmente motivada.

Así una agresión hostil o instrumental puede dirigirse hacia fines personales o fines socialmente aceptables. La agresión puede motivarse socialmente si se dirige hacia objetivos lícitos en relación con las normas de un grupo dado o de una sociedad (educación de los niños, actos de justicia). Esta distinción lleva de hecho a considerar los actos curativos como una agresión instrumental y socialmente motivada. Lo que, a su vez es fuente de confusión; el médico o el dentista no disponen de alternativas, como es el caso de los jueces los padres o los educadores.

Si la mayoría de las investigaciones emprendidas en psicología social se han conducido en el marco de la agresión motivada personalmente (ya sea hostil o instrumental), la agresión socialmente motivada no es menos interesante, pues lleva a otorgar un status particular a ciertas conductas primitivas, aceptadas como justificadas en una sociedad dada. Al distinguir los tipos de agresión según la naturaleza de las motivaciones que

están en el origen del comportamiento, se introduce en efecto la posibilidad de legitimar ciertas conductas agresivas en referencia a una norma social.

3.3.- Modos de estudio de la agresión

La agresión sólo puede ponerse en evidencia claramente si su intensidad, duración y frecuencia pueden determinarse. La dificultad de medir la agresión pasiva y toda forma de agresión indirecta condujo a los investigadores a interesarse casi exclusivamente en la agresión "activa" y directa en su forma física y verbal.

Se puede distinguir dos tipos de investigaciones: los estudios descriptivos por una parte y las investigaciones experimentales en el laboratorio o en el terreno por otra.

3.3.1.- Los estudios descriptivos.

La observación es con frecuencia el único medio que puede ponerse en marcha para dar cuenta de las diferentes formas del comportamiento de agresión. Comúnmente se distinguen dos pasos: la observación directa que consiste en observar, clasificar y registrar diferentes tipos de comportamiento en situaciones naturales (patios de recreo, campos deportivos) y la observación indirecta por encuestas o análisis de contenido.

3.3.1.1. La observación directa

La agresión física y directa es más frecuente en el niño que en el adulto y así también más fácil de cuantificar. Numerosas investigaciones descriptivas por observación directa, se refieren al comportamiento de niños en un medio natural, por ejemplo, Montagner (1978) observa niños de tres meses a cinco años en un grupo de su medio natural (jardin de niños, guarderías); estos estudios permitieron al autor separar estilos de relación que comparan los actos de agresión y apaciguamiento entre niños. Estas descripciones de comportamiento se toman de la etología (1).

Tales estudios en el terreno pueden ayudar a formular hipótesis y completar útilmente las investigaciones experimentales sobre todo en razón de la posibilidad de tomar en cuenta una gran gama de diferentes comportamientos.

3.3.1.2. La observación indirecta

Son numerosas las encuestas que han examinado las actitudes hacia la violencia y las concepciones del hombre de la calle (teorías implícitas, lo que se considera como agresión o no). Estas encuestas permiten poner en evidencia los sistemas normativos de ciertos grupos sociales.

(1) Estudio científico del carácter y modos de comportamiento del hombre

En diferentes cuestionarios sobre los orígenes y las causas de la violencia aparece en su mayoría, que la expresión de la agresión se atribuye a la frustración y a la falta de comunicación.

En su mayoría los análisis de contenido tienen como objetivo describir los comportamientos de agresión y el tipo de violencia transmitidos por los medios masivos de comunicación (historietas, y sobre todo la televisión). Estos estudios son importantes puesto que permiten cuantificar las dosis de violencia a que los niños están expuestos con la televisión. Liebert (1976) condujo por muchos años un estudio detallado de los comportamientos actuados por los diferentes personajes de "Plaza Sésamo" y otros programas para niños. Pudo mostrar que los comportamientos de agresión eran relativamente frecuentes incluso en programas destinados a niños: así en "Plaza Sésamo", hay en promedio por media hora: 7 actos de altruismo, 6 actos de agresión y menos de un acto de apaciguamiento luego de una agresión. Estas comprobaciones y muchas otras similares permiten concluir que los programas para niños transmiten un número elevado de modelos agresivos.

3.3.2. Las investigaciones experimentales

El principio de las investigaciones experimentales sobre la agresión es el mismo, ya sea en laboratorio o en el terreno. Se trata de comparar el comportamiento de los sujetos expuestos a un

tratamiento experimental (provocación, frustración, exposición de un modelo de violencia) con el comportamiento de sujetos expuestos a una misma escenificación con la ausencia del tratamiento experimental (o con un tratamiento de sustitución). A los sujetos se les confronta al azar en una u otra situación, después en un segundo momento, se les dá la oportunidad de involucrarse en un comportamiento de agresión. Las respuestas agresivas pueden ser verbales o de comportamiento: Las verbales son espontáneas en el terreno de los hechos o reunidas en laboratorio por medio de máquinas de agredir. La comparación entre la conducta de los sujetos sometidos a tratamiento experimental con los sometidos a un tratamiento de situación, permite concluir sobre los efectos de los factores estudiados.

3.3.2.1 La experimentación en laboratorio

El estudio de las conductas de agresión en laboratorio tienen el problema del riesgo de exponer a personas a ataques físicos o psicológicamente peligrosos. Esta dificultad se ha ocasionado la mayoría de las veces por escenificaciones sofisticadas en las que el agresor es inducido a creer que el comportamiento en el que se involucra, lleva realmente perjuicio a otro. La experimentación tiene la ventaja de permitir al investigador controlar la naturaleza de los acontecimientos suscitados: los sujetos están vigilados y las manifestaciones de agresión pueden moderarse llegado el caso. Además, permite dar a los sujetos una información detallada sobre los procesos provocados durante el experimento. En los montajes de laboratorio

de la agresión y el objeto de la misma: 1) los ataques verbales hacia otro; 2) los ataques a objetos inanimados; 3) la agresión controlada hacia los otros sujetos (agresión física bajo control); 4) las máquinas de agredir.

3.3.2.1.1 Los ataques verbales hacia otro .- La mayoría de los primeros estudios sobre la agresión utilizan este procedimiento. En un primer momento, a los participantes se les frustra de cualquier manera, después se les da la oportunidad de vengarse sobre el agente frustrador por medio de palabras, comentarios escritos o valoraciones más formales. Estas experiencias se conducen ya sea en presencia o en ausencia del agente frustrador.

En el primer caso los sujetos escuchan a un cómplice que tiene actitudes o valores opuestos a los sujetos. Una máquina persona juzga enseguida al cómplice ya sea de una manera neutra, o negativa. Después, los sujetos mismos evalúan directamente al cómplice así como a la segunda persona quienes se supone pueden escuchar lo que el sujeto dice de cada uno. A continuación se codifica el mensaje en función del grado de agresividad. Para la agresión en ausencia del agente frustrador, los experimentos denigran a los sujetos diciendoles que no entienden nada o que no se muestran cooperativos en la tarea que se les propuso. Luego (por medio de un cuestionario) estos mismos sujetos deben evaluar las cualidades del experimentador, la manera en la cual fueron tratados por él.

¿Cuáles son las ventajas de este tipo de escenario?. Son situaciones realistas y fácilmente cuantificables, y no dañan directamente a nadie cuando el frustrador es un cómplice. Pero es indispensable que el sujeto perciba que causa realmente perjuicio a la persona que agrede, es decir, que daña al "experimentador" al juzgarlo inepto, por ejemplo.

3.3.2.1.2 Los ataques a objetos inanimados. Este tipo de escenarios es característico de experiencias de aprendizaje. Se les da a los sujetos (casi siempre niños) la oportunidad de golpear, zarandear o atacar a un muñeco del tamaño de un hombre, el "Bobo-Doll". Para medir la agresión, se registra la frecuencia y la fuerza de los ataques contra este muñeco. Experiencias análogas utilizan osos de peluche o réplicas de seres humanos.

Estos dispositivos son relativamente fáciles de realizar y sin ningún peligro. Sin embargo, como estas agresiones contra muñecos son fácilmente asimilables con juguetes, estas situaciones pueden interpretarse como de juego y los comportamientos como lúdicos. Como no llegan a causar realmente perjuicio a nadie, para algunos autores no se trata entonces de comportamientos agresivos. Otros por el contrario, encuentran una correlación positiva entre la apreciación de camaradas y profesores sobre la agresividad por otra parte, y por la otra, los resultados de experiencias conducidas con el "Bobo-Doll".

3.3.2.1.3 Las agresiones físicas controladas . Se trata de agresiones contra víctimas pasivas. Los sujetos, la mayoría de las veces niños, tienen la oportunidad de comportarse de la manera que mejor se les parezca con otra persona sentada en el piso, en la penumbra. Diversos objetos se encuentran en la habitación, cuchillo de plástico, revólver, elásticos, etc. El cómplice tiene por consigna permanecer pasivo. A los sujetos se les observa durante secuencias determinadas con anticipación y su conducta se codifica con una clave que permite enseguida calcular una calificación general de la agresión. Para favorecer un importante grado de realismo, se agrega el de la libertad de elección que se deja al sujeto en cuanto a la oportunidad de agredir y al tipo de agresión por utilizar (verbal o física).

3.3.2.1.4 Técnicas que utilizan las máquinas de agredir. A los sujetos se les induce a creer que hieren físicamente a otro sujeto sin hacerlo realmente. Estas situaciones permiten darse cuenta de la agresión física directa, dirigida hacia otro, aunque ocultándoles el verdadero propósito de la experiencia.

En la mayoría de las experiencias de laboratorio sobre la agresión, se ha utilizado uno de los tres procedimientos siguientes: la técnica de Buss, el paradigma de Berkowits y el procedimiento de Taylor.

- La técnica de Buss (1961): es el más antiguo y usado de

los procedimientos. A los sujetos se les informa que van a participar en una experiencia concerniente al efecto del castigo sobre el aprendizaje. Los sujetos figuran como profesores, su alumno es un cómplice del experimentador. El alumno es, ya sea recompensado o castigado con un choque eléctrico. El castigo o la recompensa se transmiten al alumno por medio de una máquina. En lo que toca al castigo, tanto la duración como la intensidad del choque pueden ser variados de una serie de 10 botones, yendo de descarga débil (1), a extremadamente fuerte (10). Durante la experiencia, el alumno-cómplice comete una serie de errores según un plan decidido con anticipación, permitiendo así al sujeto "ingenuo" castigarlo (en general con 10 a 20 choques ficticios). La medida de la agresión se da por la intensidad y la duración de cada choque administrado. Los choques eléctricos pueden reemplazarse por estímulos nocivos (ruidos intensos, por ejemplo).

La validez de este montaje ha sido ampliamente probada. Así, estudiantes internos en un colegio, considerados agresivos por sus compañeros, suministran choques más intensos que los considerados poco agresivos, independientemente de su sexo. Asimismo, la comparación de un grupo de prisioneros que ha tenido un pasado particularmente violento, con un grupo de estudiantes de la misma edad, muestra que los sujetos con pasado "violento" tiene calificaciones de agresión en promedio más elevadas que el grupo de estudiantes.

Pero el grupo de estudiantes podrán tener tendencia a utilizar choques eléctricos, no con la intención de herir al alumno, sino para acelerar el aprendizaje y evitar a los educandos castigos futuros. Habría confusión entre dos motivaciones: la de herir al alumno y la de ayudar en su aprendizaje. En efecto, ciertos resultados obtenidos por este medio reflejan además el deseo de ayudar al alumno a llevar a cabo su tarea y el deseo de que la experiencia sea convincente, mas que el de inflingir un dolor a la víctima. En experiencias más recientes, Buss reemplazó la consigna de aprendizaje por la consigna más neutra de reacción fisiológica. El experimento se presenta como si se destinara a someter a prueba los efectos de choques eléctricos sobre las reacciones fisiológicas del individuo. Parece que así los equívocos de este método fueran notoriamente desechados.

- El paradigma de Berkowits (1962): en este procedimiento, como en el de Buss, el sujeto debe evaluar la actuación de un cómplice del experimentador dándole un cierto número de choques eléctricos. A los sujetos se les informa que participan con otros sujetos (de hecho un cómplice) en un estudio relativo a los efectos del estrés sobre la capacidad para resolver un problema. En una primera fase, los sujetos deben someter a un cómplice a dar una solución escrita a un cierto número de problemas planteados por el experimentador. Estas soluciones se evalúan en seguida por el cómplice por medio de choques eléctricos (entre

uno y diez: solución excelente = 1 choque; solución muy mala = 10 choques). En realidad, el cómplice suministra un número predeterminado de descargas al sujeto (ya sea 1 ó 7 según que el sujeto deba estar encolerizado o no). A continuación de esa primera fase, los papeles se invierten y el sujeto evalúa a su vez el trabajo del cómplice. Contrariamente al procedimiento de Buss, la intensidad de los choques no está bajo el control de los sujetos, sólo pueden variar el número y la duración. La validez de este procedimiento se ilustra por el hecho de que al mantener constantes las actuaciones del cómplice, se constata que los sujetos en la primera fase de la experiencia, al haber recibido una evaluación negativa, administran choques más numerosos al cómplice.

- El procedimiento de Taylor: se trata de una prueba basada en la noción de competencia. En una fase preparatoria, se establece el umbral de desagrado a los choques eléctricos por el sujeto. Después en la fase experimental el sujeto trabaja con un cómplice sobre una tarea de tiempo de reacción. En cada ensayo, el que tenga mejor resultado suministra a su compañero de equipo un choque eléctrico cuya intensidad ha sido determinada en la fase inmediata precedente. Así en cada ensayo, el menos rápido recibe un choque cuya intensidad la decide su adversario. En realidad, el sujeto "inocente" es inducido a "perder" en una cierta proporción preestablecida de ensayos y por consecuencia recibe del cómplice un número determinado de choques. La intensidad de estos se ajusta en función del umbral de tolerancia

establecido en la fase preparatoria: choque 10 intensidad máxima (que corresponde al umbral), choque 9.90% de la intensidad máxima, etc. La agresividad del sujeto se mide por la intensidad de los choques que éste a su vez escogió dar al cómplice. La ventaja de este procedimiento es que la víctima no está indefensa: puede cada vez escoger la intensidad del choque. Por otro lado, el comportamiento del cómplice puede ser variado y el comportamiento del sujeto observado en función de estas variaciones. Pero, contrariamente a los otros procedimientos: 1) los sujetos efectivamente reciben choques eléctricos, 2) el procedimiento se desarrolla en un contexto de competencia, la agresión es específica a la situación y difícilmente generalizable. En efecto, no se puede preguntar si, para ciertos sujetos no es la competencia la que justifica el empleo de la agresión.

3.3.2.2 La experimentación en el medio natural

Si la observación se contenta con prescribir, registrar y contabilizar las manifestaciones de agresión en el medio natural, la experimentación intenta provocar dentro de un procedimiento codificado, un comportamiento de agresión que sin embargo, resulta un poco artificial. Las investigaciones en el terreno concilian las ventajas de la observación con el rigor de las manipulaciones experimentales que hacen variar sistemáticamente las condiciones en las que son susceptibles de manifestarse espontáneamente comportamientos agresivos. Se distinguen dos tipos de investigaciones: 1) los estudios que se refieren a

situaciones en que el comportamiento es potencialmente preexistente (la mayoría de las veces son estudios que se refieren a comportamientos de agresión de niños en diversos medios, patios de recreo, campos de juego, etc) 2) los estudios que buscan provocar un comportamiento de agresión. Estos estudios son poco numerosos y conciernen a confrontaciones ya sea directas o indirectas.

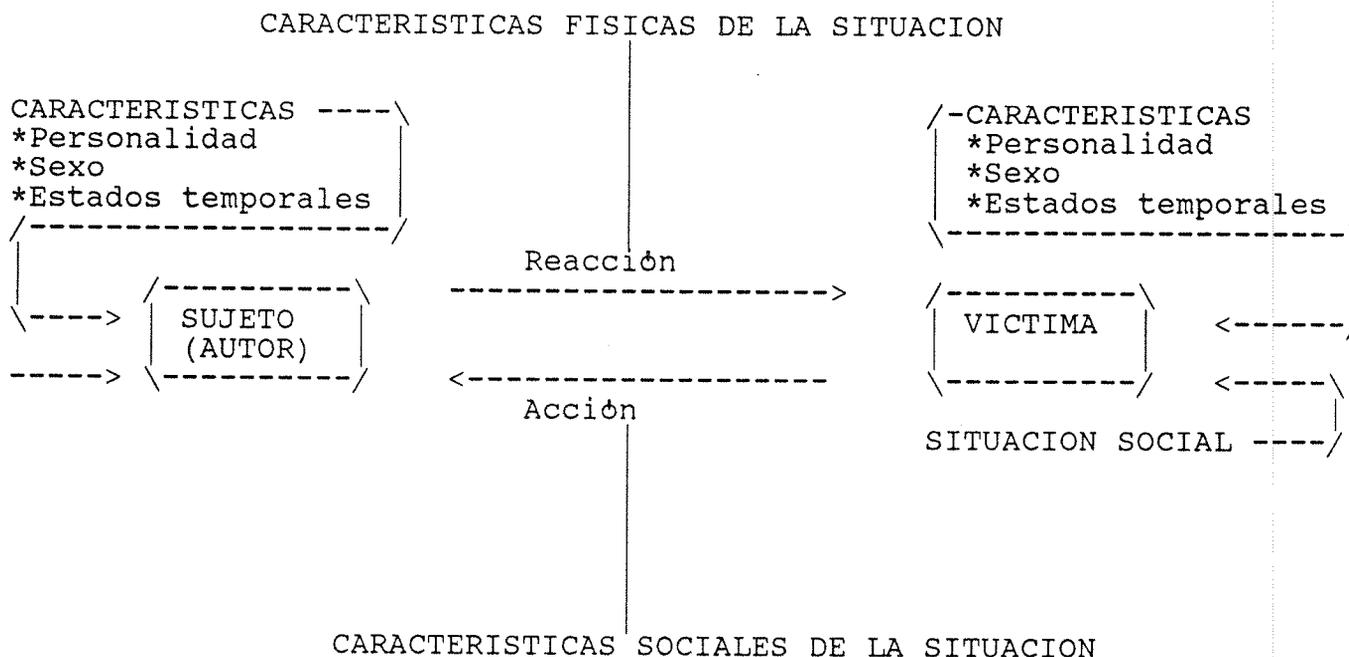
Las confrontaciones directas: la mayoría de las veces se trata de una escenificación en la que un cómplice provoca a los sujetos en un lugar público: atropellar a alguien que carga objetos, prohibir el acceso a una máquina de bebidas, etc. Por ejemplo Harris (1973), introduce cómplices que cortan la fila de espera en lugares precisos (décima o décima quinta posición) ante las taquillas de un cine. Estos procedimientos realistas garantizan una autenticidad en la reacción de los sujetos, que no saben que participan en una situación experimental.

Las confrontaciones indirectas: la mayoría de estos estudios se refieren a automovilistas a quienes se les molesta (en un cruce, en una calle bloqueada). La frecuencia, la duración y tiempo de la tensión que transcurre entre la inmovilización y el toque del claxon por el automovilista sirven como medida de la agresión. Estos procedimientos se han utilizado para dar cuenta de diversos factores tales como: status, contacto visual con la víctima, temperatura ambiente, etc. Se ha demostrado por diferentes procedimientos de validación externa, que comparan los

resultados con conductas consideradas como agresivas, que el hecho de tocar el claxon es efectivamente una agresión.

3.4. Determinantes de las conductas agresivas

Para entender por qué y cómo un sujeto se involucra en una conducta agresiva, es necesario analizar uno a uno todos los factores que pueden entrar en juego en el proceso interaccional. Se ha visto que se puede distinguir, por una parte los actores de este proceso, es decir, el agresor y su víctima, y por otra la situación en la que se manifiesta el comportamiento, el marco de la interacción. Se puede esquematizar el proceso interaccional así como los factores que intervienen en este proceso de la manera siguiente:



En lo que se refiere a los actores, los investigadores se han interesado en las características individuales del agresor y de la víctima; ¿Son las mujeres menos agresivas que los hombres, y son el objeto de mayor ó menor agresión? ¿La clase social del agresor o de la víctima tienen una influencia en la amplitud y frecuencia de las agresiones? ¿Existen sujetos particularmente agresivos? ¿Cuál es el papel de las experiencias pasadas o de los estados temporales? ¿Hay conductas, por parte de la víctima que favorecen o inhiben la agresión? Estas conductas no tienen lugar en un vacío físico y social, independientemente de las características de los actores de la interacción, y es indispensable analizar éstas características de la situación. En efecto se manifiesta en un ambiente en el que es necesario describir y analizar los componentes tanto físicos como sociales. ¿El calor, la densidad y el ruido favorecen las conductas agresivas? ¿Cuál es el papel de las intervenciones verbales o físicas de una tercera persona?.

3.5. Factores ligados al agresor

Ciertos sujetos se encuentran implicados con mayor frecuencia que otros en interacciones agresivas. En otras palabras, ¿Cuáles son las características que predispondrían a

los individuos a involucrarse en un comportamiento agresivo ?

Se puede hacer a priori una distinción entre lo que se puede llamar características estables, es decir, las determinantes individuales o disposiciones que acompañan al individuo en cada situación en la que se involucra: la personalidad del agresor, ciertos estados momentáneos, y las excitaciones emocionales temporales. Se van a examinar en orden, estos factores tratando de separar su respectivo papel en la conducta del sujeto.

3.5.1. La personalidad del agresor

Para responder a las preguntas si ciertas personas están implicadas en interacciones agresivas más frecuentemente que otras, se han intentado dos acercamientos con resultados moderados; consisten en identificar : a) las características de personalidad que predisponen a los sujetos llamados "normales" a involucrarse en una agresión; y b) las características de personalidad de los sujetos que se involucran en actos de extrema violencia.

Se precisa en primer lugar que no existe medida para la agresión en forma de test. Ciertos test miden diferentes formas de agresividad que no implican necesariamente un paso al acto. Esto explica la ausencia de relación entre los resultados del test de agresividad y la agresión medida experimentalmente en una

situación dada.

Si no se puede medir la agresión como tal, se puede sin embargo suponer que ciertos rasgos de personalidad pueden contribuir a que el sujeto se involucre más fácilmente en situaciones agresivas.

Numerosos rasgos han sido el objeto de investigaciones experimentales que, en su mayor parte se desarrollan de la manera siguiente : el comportamiento de sujetos cuya calificación es elevada en un rasgo de personalidad particular, se compara con el comportamiento de sujetos que tienen una calificación baja.

Unicamente cuatro diferentes factores o rasgos han dado resultados alentadores : la ansiedad y el temor a sanciones sociales, el sentimiento de culpa , de helplessness (sentimiento de inseguridad) y el tipo de reacción al estrés.

3.5.1.1. La ansiedad y el temor a las sanciones sociales

El temor, y más específicamente el temor al castigo posterior a una agresión, parece inhibirla. Diversos autores, particularmente Dollard (1960) y Berkowits (1962), han insistido en el papel inhibitor que sobre el sujeto tiene el temor al castigo por agresión.

¿Ahora bien , Sujetos particularmente ansiosos anticipan más fácilmente un castigo eventual o una sanción social de su conducta?. No hay relación entre ansiedad general difusa y comportamiento de agresión. Las relaciones positivas que se pueden poner en evidencia se basan en test de situaciones, que miden más el temor a la desaprobación social que la ansiedad general. El estudio realizado con ayuda de una de esas escalas de situación, al hacer hincapié en el temor a la desaprobación social muestra que los sujetos que tienen una calificación baja responden con más agresión a la provocación del cómplice que los sujetos con mayor ansiedad, en una experiencia realizada según el paradigma de Taylor. Sin embargo, estas diferencias desaparecen completamente después de un cierto número de ensayos, y los sujetos ansiosos responden con la misma intensidad de agresión que los no ansiosos si la provocación del cómplice es intensa y repetida. Otras investigaciones han intentado precisar la relación entre deseo de aprobación social y agresión. Los sujetos fuertemente interesados en el juicio ajeno se revelan efectivamente menos agresivos en las situaciones de Taylor, que aquellos a quienes esto menos preocupa. Estas investigaciones tienden a mostrar una ansiedad muy particular ligada a la expresión de la agresión, y que finalmente refleja temor a la reprobación social.

3.5.1.2 El sentimiento de culpa

En las investigaciones que se relacionan con este sentimiento, los investigadores se vuelven hacia otro aspecto de la ansiedad : La autodesaprobación del comportamiento. Los sujetos que padecen sentimientos de culpa como consecuencia de una agresión son susceptibles de ser menos agresivos que los que no sienten más que un poco de culpabilidad. Diferentes investigaciones han mostrado que los sujetos que tienen calificaciones elevadas en escalas de culpabilidad ligadas a la agresión dan significativamente menos choques eléctricos que los sujetos que tienen notas bajas en esta misma escala en las situaciones de reforzamiento positivo (recompensas por los choques que dan). Por el contrario, en caso de recibir recompensa por un comportamiento no agresivo, los sujetos susceptibles de tener un sentimiento de culpa dan menos choques que los otros.

Los resultados relacionados con esos dos aspectos de la ansiedad podrían aclarar las investigaciones sobre los sujetos, particularmente violentos : ¿La ausencia de sentimientos de culpa y ansiedad caracterizarían a los criminales violentos ? . ¿Los delincuentes sicópatas tal como los describe la psicología clínica no serían más que un caso extremo de sujetos insensibles a la desaprobación social, sin tener poco o nada de sentimientos de culpa ?.

3.5.1.3 El sentimiento de inseguridad

Se trata de un rasgo de la personalidad que explica el modo de temor de la situación social: El deseo que manifiesta el sujeto de dominar los acontecimientos y sus consecuencias Rotter, (1972). Las situaciones en las que el sujeto no puede influir le son desagradables, incluso estresantes. Confrontaciones repetidas en tales situaciones, crearían en el individuo un sentimiento de confusión. Particularmente, Seligman (1975), mostró que sujetos colocados en situaciones en las que no hay relación entre su comportamiento y el resultado, experimentan un sentimiento de confusión y de impotencia que ocasiona, de una manera general, una baja de motivación o de comportamiento social. Según Seligman, este sentimiento de inseguridad se adquiere a través de experiencias pasadas; son sujetos "externos", dependientes de situaciones que se sienten incapaces de ejercer un dominio personal sobre su ambiente. Por el contrario, los sujetos "internos" que confían en sus capacidades de control, se involucrarán frecuentemente en comportamientos destinados a alcanzar un objetivo. Serían así, más que otros, susceptibles de involucrarse en conductas de agresión instrumental. Los sujetos "externos", por el contrario, tienden a involucrarse sobre todo en conductas hostiles, en respuestas a fuertes provocaciones. En razón de su aprehensión "fatalista" de las situaciones, no se involucrarán o lo harán poco en agresiones instrumentales. Así se puede constatar que los sujetos "internos" reaccionan más intensamente a la provocación de un cómplice, que los sujetos

"externos". Probablemente porque estos últimos piensan que no pueden influir sobre el comportamiento provocador del cómplice. Esta investigación explicaría por qué ciertos sujetos no reaccionan ante las provocaciones fuertes y repetidas de otro. En efecto, sugiere que se trataría de sujetos "externos" que tienen el sentimiento de no poder influir mediante su conducta, es decir, de responder en este caso a la provocación de una manera igualmente provocadora para intentar dominar la situación desagradable en la que se encuentran.

3.5.1.4. El tipo de reacción al estrés

En los años 70's, Rosenman y Friedman aislaron y definieron la conducta de sujetos particularmente expuestos a riesgos cardiovasculares. Estos sujetos llamados del tipo "A" se caracterizan por un sentido agudo de competencia, por estar presionados por el tiempo, enfrentándose a numerosos plazos en la vida cotidiana. El hecho de que sean más sensibles a su entorno y traduzcan toda situación social en competencia, hace suponer que también son más agresivos que los "no A". Glass (1977), pone ésta hipótesis a prueba en una experiencia en la que a los "A" y a los "no A" se les frustra e insulta durante la solución de una tarea. Enseguida, tienen la ocasión de administrar choques eléctricos a su frustrador (paradigma de Buss). Los sujetos del tipo "A" a quienes se ha provocado, dan choques de intensidad mucho más fuerte al frustrador que los "no A". El comportamiento de agresión parece entonces pertenecer a la gama de conductas

preferenciales de sujetos de alto riesgo coronario, como los han definido Rosenman y Friedman.

3.5.1.5. Las personalidades violentas

Ciertas investigaciones abordan el problema de manera diferente : en lugar de observar el comportamiento agresivo de sujetos "normales" que presentan ciertos rasgos de carácter definidos por el investigador; estos identifican las características individuales de sujetos encarcelados por acciones violentas. Así, Tochh (1969), procede a entrevistar a prisioneros y separar diez diferentes tipos de individuos violentos . Los más frecuentes son : los violentos por sentimientos de inseguridad y de baja autoestimación; sujetos ávidos de afirmar su importancia y su valor por éste medio, y los sujetos inducidos a ser agresivos porque juegan un papel dominante en los grupos. Tochh concluye que los sujetos se involucran en estos comportamientos violentos porque para ellos es un medio privilegiado para alcanzar ciertos objetivos individuales.

Megargee (1966), al basarse en estudios de casos criminales extremadamente violentos, emite una hipótesis interesante: ¿serían estos sujetos agresores sobrecontrolados quienes poseen fuertes inhibiciones en el paso al acto de agredir?. ¿Se mostrarían pasivos y, frente a provocaciones repetidas e intensas, superarían sus excesivas inhibiciones y se involucrarían en comportamientos de extrema violencia?. Esta hipótesis ha sido

probada por el autor en un estudio en donde compara un grupo de sujetos encarcelados por delitos violentos (parricidio, etc.) con otros sujetos encarcelados por motivos menos violentos. Los resultados muestran que en el primer grupo, 78% nunca habían tenido relación con la justicia, contra sólo 21% de sujetos del otro grupo. Estos últimos están, pues, más inclinados a involucrarse en conductas agresivas que los sujetos extremadamente violentos. Además, los sujetos encarcelados por crímenes violentos se muestran más cooperativos y poseen inhibiciones internas más fuertes que los sujetos del segundo grupo.

Otros estudios, que se refieren igualmente a sujetos encarcelados, conciernen al síndrome XYY : entre los 46 cromosomas que posee el hombre, dos, los cromosomas X y Y determinan el sexo del individuo (XY para el hombre y XX para la mujer). Algunos sujetos del sexo masculino poseen un cromosoma adicional y tienen la fórmula cromosómica siguiente XYY. En los años 60's diversos autores señalan que esta anomalía cromosómica está más difundida entre individuos encarcelados por diversos delitos que en el seno de la población general. ¿La posesión de un cromosoma " Y " adicional predispondría al individuo a ser agresivo ? Se revela que los sujetos que presentan el síndrome XYY son en promedio más grandes, tienen a menudo un QI inferior al normal y presentan con frecuencia accesos de violencia.

Sin embargo numerosas personas encarceladas por diversos

delitos no presentan esta anomalía; la posesión de este cromosoma suplementario no parece ser una condición necesaria. Además la mayor parte de las investigaciones se han conducido sobre un número limitado de casos. Estas críticas llevaron a Witkin y colaboradores (1976) a emprender en Dinamarca un estudio exhaustivo con sujetos que presentan este síndrome. Un censo de todos los hombres nacidos entre 1944 y 1947 le permitieron constituir una muestra de sujetos adultos : 4,111 (XY) y 12 (XYY). Un examen de la historia de estos sujetos permite concluir una tasa de criminalidad más elevada en los XYY que en los XY (41.7% / 9.3%) ¿Cómo se puede explicar este resultado ? Los XYY cometerían crímenes más violentos ? Este no es el caso, si se les compara al grupo control de los XY; incluso no son de manera general, más violentos. De hecho, los resultados sugieren que, debido al déficit intelectual que los caracteriza, se les aprehende con más frecuencia que a los sujetos del grupo testigo. Esto se confirma por el hecho de que las personas encarceladas tienen, de manera general, una inteligencia inferior al promedio. Así, no son tendencias innatas a la violencia las que originan que las cárceles alojen un gran número de internos con el síndrome XYY, sino su déficit intelectual que hace que, en número de delitos iguales, sean aprehendidos con más frecuencia.

3.5.2. El sexo del agresor y la víctima

El sexo puede considerarse como una variable de la personalidad (una distinción basada en la fisiología del sujeto)

o una variable de estímulos (la reacción de otro en su sexo biológico). El sexo se relaciona pues, tanto con el estado biológico del sujeto, como con las normas culturales y con los papeles correspondientes. Los factores ligados a la socialización del sujeto (educación, lo que otro espera), son susceptibles de explicar las diferencias mencionadas. Toda cultura diferencia hombres y mujeres y por consecuencia dispensa una socialización diferenciada. La mayor parte del tiempo los sujetos masculinos tienen más oportunidades de ser alentados cuando se involucran en comportamientos agresivos. No es pues sorprendente constatar que los hombres son más agresivos que las mujeres y que están más inclinados a involucrarse en violencias físicas. Los medios masivos reflejan ampliamente esas diferencias. El análisis del comportamiento de los hombres y de las mujeres en diferentes series de televisión, muestra que los sujetos masculinos son más agresivos y transgreden con más frecuencia las leyes que las mujeres (uso de la fuerza, amenazas, intención de usar la fuerza contra otro).

Las investigaciones que han intentado poner en evidencia estos fenómenos son contradictorias. Algunos confirman que los sujetos masculinos son más agresivos que los sujetos femeninos; otros por el contrario, no encuentran diferencia. Parecería que los efectos diferenciales pueden ser puestos en evidencia únicamente en caso de que se trate de una respuesta a provocaciones leves, mientras que cuando el agresor responde a una provocación más intensa, las diferencias se suavizan. "El

umbral de tolerancia no sería el mismo para el hombre y la mujer, los hombres estarían más inclinados a reaccionar a umbrales inferiores de provocación de cualquier naturaleza " (de Gloria y de Ridder, 1979). Además, se mostró que cuando el comportamiento agresivo es alentado, las diferencias entre sujetos masculinos y femeninos no existen.

Es a través de la identificación con los padres que el niño asimila hábitos de agresión diferenciados. Algunas actitudes agresivas son inhibidas en la hija y por el contrario, alentadas en el hijo. Estudios sobre la socialización mostraron que una fuerte identificación con los papeles masculinos extremos y la exposición a la violencia televisada favorecerían la agresión en los niños. En resumen, parecería que los sujetos masculinos ni perciben ni aprecian una situación (provocación, por ejemplo) de la misma manera que los sujetos femeninos, lo que los incita a su vez, a reaccionar de manera diferente. Asimismo, existe una norma que rige la agresión entre sujetos del mismo sexo, y que no es la misma para los sujetos masculinos o femeninos. En consecuencia, una agresión de igual naturaleza y que lastima de la misma manera a la víctima, no es percibida de la misma forma si proviene de un sujeto masculino a uno femenino o viceversa.

¿Se encuentran diferencias del mismo orden en las víctimas de la agresión?. Casi sin excepción, las investigaciones que se refieren a las víctimas llegan a la conclusión de que los sujetos masculinos son más frecuente y más fuertemente atacados que los

sujetos femeninos cualquiera que sea el sexo del agresor. Sin embargo, este cuadro es más complejo cuando se interesa al mismo tiempo en el sexo del agresor y de la víctima. Mientras que la observación de niños pequeños de 5 a 8 años revela una diferencia entre niños y niñas, estas diferencias desaparecen cuando la víctima es una niña.

Además, en un estudio en el terreno de los automovilistas, no existe ninguna diferencia entre hombres y mujeres como agresores. Las únicas diferencias son imputables al sexo de la víctima : cuando una mujer atraviesa una calle todos los automovilistas se muestran menos agresivos que cuando es un hombre. Esto confirma bien la hipótesis según la cual el comportamiento de agresión entre sujetos masculinos y femeninos son regidos por normas complejas.

Algunas de las diferencias individuales analizadas parecen modular con claridad el comportamiento agresivo del sujeto. Sin embargo, en las situaciones donde el sujeto es sometido a una fuerte provocación, la influencia discriminatoria de tal o cual factor de personalidad desaparece.

3.5.3. Estados emocionales y agresión

Los protagonistas de una agresión están con frecuencia en un estado de excitación elevado imputable a intercambios verbales o físicos, más o menos violentos. Por lo tanto, puede preguntarse

si un estado de excitación que no encuentra su origen en las provocaciones reciprocas va a favorecer el comportamiento de agresión del sujeto. En otras palabras, Los sujetos que se encuentran en un estado de tensión, de estrés o de excitación, debido a causas ajenas a la agresión (participación en eventos deportivos, sociales, políticos, condiciones ambientales extremas, esfuerzos físicos, influencia de drogas o alcohol) se involucran más fácilmente en un comportamiento de agresión ?. La revisión de Rule y Nesdale (1976) de la cuestión que se refiere sobre todo a la relación entre ejercicio físico y agresión, muestra que un estado de excitación elevada cuyo origen es el ejercicio físico, tiene efecto en la tasa de agresión sólo si al sujeto se le provocó o encolerizó con anterioridad y cuando la fuente de excitación sea agresiva. Según Zillman, la excitación física sólo favorecería la agresión si es percibida por el individuo como cólera o frustración. El efecto de la excitación física depende de la interpretación que el sujeto tenga de su excitación. Según este autor, habría transferencia de excitación de una situación a otra, en el caso de una situación agresiva. Si el sujeto está excitado por una situación cualquiera y enseguida es provocado, habría transferencia de excitación debido a la primera situación sobre la segunda, lo que ocasiona una reacción más intensa a la provocación.

Este mecanismo ha sido demostrado por el autor en una investigación en la que compara el comportamiento de sujetos provocados que después de la provocación, se les somete a un

ejercicio físico antes de poder atacar al provocador, esperan seis minutos, luego proceden a atacar al provocador. La hipótesis de Zillman es que los sujetos que hayan tenido que esperar después de la provocación atribuirán la excitación al ejercicio físico que han realizado, mientras que los otros la atribuirán, al menos en parte, a la provocación, y entonces serán más agresivos. Esta investigación sugiere que sujetos en estado de excitación son susceptibles de reaccionar con más fuerza a una provocación. Estos mismos mecanismos de transferencia de excitación de una situación a otra se han demostrado con la excitación sexual. Esta última tendría dos efectos contradictorios : provocaría distracción en dosis débil y una excitación en dosis fuerte. Entre las drogas, el alcohol tiene la reputación de desaparecer las inhibiciones del sujeto y en consecuencia también favorece la expresión de la agresión.

Taylor (1976) intentó poner en evidencia la relación entre alcohol y agresión y comparar los efectos con los de la marihuana, que por el contrario tiene fama de inhibidora. En una situación competitiva, este autor constata que el alcohol en fuerte dosis aumenta la intensidad de los choques dados al cómplice, mientras que la marihuana en fuerte dosis disminuye la intensidad de éstos. En cambio con leve dosis no se constata ningún efecto de estos dos agentes.

Si los efectos del alcohol son claros, son mucho menos los de la cannabis. Una revisión de esta cuestión muestra que en los

sujetos "de riesgo" la cannabis tendría al contrario un efecto desinhibidor de la agresión. Además es necesario no olvidar las "espectativas" de los sujetos que han consumido una u otra droga. En efecto, se pudo mostrar que los sujetos a los cuales se hizo creer que habían bebido alcohol, son más agresivos que aquellos a los que han hecho creer que fumaron marihuana.

De manera general se revela que los estados de excitación tienen un efecto modulador y sólo se producen en presencia y en relación con una provocación de la víctima y a condición de que el sujeto pueda atribuir la excitación, por lo menos en parte, a la cólera desencadenada por una provocación. Además, parecería que estos efectos se manifiestan sólo en el caso de excitaciones relativamente elevadas.

3.6.- Factores de situación

Características sociales de la situación .- ¿Qué pasa en la interacción propiamente dicha entre el sujeto agresor y su futura víctima ? ¿Cuáles son los antecedentes del comportamiento de agresión del sujeto ?, Cierta número de agresiones son manifiestamente imputables al comportamiento de la futura víctima. Además, ya se ha visto que muchos factores ligados al sujeto que agrede sólo tienen influencia en su comportamiento si éste fué provocado anteriormente por la víctima. Es necesario entonces analizar las condiciones que engendran una reacción agresiva del sujeto y como se opera este encadenamiento. En

efecto, la agresión puede considerarse como respuesta a una provocación verbal o física. Frente a una provocación, el sujeto puede: intentar restablecer cierta equidad de intercambios ojo por ojo, diente por diente; responder sistemáticamente de una manera más violenta (se asiste así a una escalada de comportamientos) o reaccionar con menor violencia y moderar su reacción frente a la provocación.

En esta parte se intentará analizar el tipo de encadenamiento de las conductas agresivas que siguen a una provocación verbal o física. Si, en la vida cotidiana, muchas agresiones se desarrollan sin testigos, sucede sin embargo que en otras no están solos y que la agresión tiene lugar en presencia de testigos que intervienen o no en la interacción. ¿La presencia o la intervención de estos expectadores tiene una influencia en el comportamiento del sujeto ?.

Los testigos, al intervenir , dando directivas a los protagonistas y alentando tal o cual comportamiento del agresor, pueden aprobar más o menos manifiestamente el comportamiento del sujeto, o sólo ser testigos pasivos. Otra parte del presente trabajo se consagrará al papel que juegan las terceras personas en el comportamiento agresivo del sujeto.

3.6.1.- Las acciones de las personas blanco de la agresión

Entre estas acciones que han sido objeto de investigación,

hay dos tipos de provocaciones : 1) El papel de la provocación verbal, y 2) la provocación física.

3.6.1.1 El papel de la provocación verbal

Cierto número de investigaciones analizaron la influencia de la amenaza o del insulto (provocaciones, denigraciones del sujeto) en la reacción agresiva del sujeto.

Así, por ejemplo, en una investigación de Zillman y Cantor (1976) un cómplice experimentador insulta a sujetos al decirles que no comprenden nada y que no se muestran cooperativos en la tarea que se les propuso. Estos mismos sujetos deben enseguida evaluar al experimentador, la manera como los trató, etc., por medio de un cuestionario (escalas de estimación). Los resultados muestran que los sujetos insultados son más hostiles hacia el experimentador que los sujetos no insultados de un grupo testigo.

Resultados que van en el mismo sentido se obtuvieron por Green (1968) quien mostró que el insulto provoca ataques físicos posteriores (choques eléctricos en una tarea de aprendizaje) mucho más intensos que diferentes tipos de frustraciones. Además, estas pruebas mostraron que las provocaciones verbales conducen frecuentemente a una respuesta física (choques eléctricos u otros) lo que produce la escalada de violencia que se puede observar en interacciones entre automovilistas, por ejemplo Berkowitz (1970) mostró que la agresión verbal provoca una reacción agresiva del sujeto analizado tanto más fuerte cuanto

que la provocación proviene de una persona que el sujeto estima o cuando ésta desprestigia al sujeto delante de otro. Todo pasa como si el sujeto fuera dependiente de la apreciación de otro, y que ese otro sea la víctima o una tercera persona.

3.6.1.2. La provocación física

La mayoría de las investigaciones sobre el papel de la provocación física utilizan el procedimiento de Taylor que ha puesto en competencia a dos sujetos para estudiar particularmente la naturaleza de la interacción seguida a una provocación. La ventaja de este procedimiento es que la víctima no está indefensa : puede, en cada ensayo, escoger la intensidad de los choques. El comportamiento del cómplice provocador puede ser variado y el comportamiento del sujeto observado está en función de esas variaciones. El cómplice puede, por ejemplo, actuar de manera provocadora o bien de manera conciliatoria. Los sujetos suministran choques más intensos al cómplice si éste les dió choques más fuertes, y por el contrario, los cómplices conciliadores reciben choques menos intensos.

En una experiencia de Taylor y Pisano (1971), a los sujetos se les induce a perder por la falta del cómplice quien les administra así los choques eléctricos de intensidad creciente. La reacción de los sujetos es inmediata : aumentar a su vez la intensidad de los choques que administraran al cómplice. En bloques de diez ensayos, la intensidad de los choques dados por el sujeto son de la misma intensidad que los suministrados por el

cómplice. En una serie de estudios, O'leary y Dengerink (1973) intentaron mostrar las reacciones de los sujetos ante diversas estrategias de provocación. El cómplice adopta una de las cuatro estrategias siguientes: 1).- ataque creciente (aumento progresivo de la intensidad de los choques); 2).- ataque decreciente (reduccion gradual de la intensidad de los choques); 3).- ataque elevado (intensidad fuerte y constante); y 4).- ataque moderado (intensidad débil y constante). Los autores constataron que los sujetos reaccionan a la estrategia del cómplice al adoptar la misma estrategia, es decir, "castigando" a su adversario con choques de la misma intensidad que los que reciben. Los individuos reaccionan de la misma manera a supuestos ataques ? En otra investigación, estos autores constituyen dos grupos en los que los sujetos compiten con un compañero ficticio para una tarea de tiempo de reacción. El primer grupo recibe información visual que indica la intención del cómplice de administrar choques de intensidad creciente. Para el segundo grupo, la intención anunciada del cómplice es la de mantener constante y moderado el nivel de los choques. La mitad de los sujetos de cada subgrupo reciben de hecho choques de intensidad creciente, la otra mitad choques de intensidad constante. Los resultados muestran que son las intenciones declaradas las que condicionaron la intensidad de los choques escogidos a su vez por los sujetos, y no los que recibieron efectivamente. Las supuestas intenciones del adversario, sobre todo cuando pueden interpretarse por el sujeto como una hostilidad provocadora, condicionan la respuesta. A la acción del adversario entonces se agrega manifiestamente la

interpretación cognoscitiva de esta acción a partir de la cual el sujeto da su verdadero sentido a la agresión. Sin embargo, se puede preguntar si el umbral de discriminación de la intensidad de los choques eléctricos es el mismo para todos los sujetos.

3.6.2. La influencia de otro en las conductas de agresión.

Las investigaciones que se refieren a la influencia de la presencia de otro sobre el comportamiento del sujeto agresor, distinguen dos casos: la presencia de testigos pasivos y la aprobación o desaprobación manifiesta de los testigos.

3.6.2.1 Los observadores pasivos

En una experiencia de Baron (1971) cuando están en presencia de un público (experimentado y estudiantes) los sujetos masculinos suministran choques eléctricos de intensidad menos elevada que cuando están solos. Este no es el caso cuando a los sujetos no se les provocó. Es necesario, además, que los espectadores hayan estado presentes durante todo el proceso que incluye la provocación.

Sheier y colaboradores (1974) constatan que la presencia de dos espectadores disminuye la tasa de agresión a condición de que el sujeto tenga contacto ocular con los espectadores. El sexo de los testigos interviene de igual forma en la reacción del sujeto. Los estudiantes son más agresivos en presencia de observadores masculinos que de observadores femeninos. Si los observadores dejan la sala de experimentación, los sujetos reducen sus tasas

de agresión , y mantienen el mismo nivel si son femeninos. A modo de precisar el papel de la presencia de otro, y más particularmente la supuesta actitud del espectador hacia la conducta del sujeto, Borden (1975) introduce una posibilidad de identificación del espectador : los sujetos trabajan en una tarea de tiempo de reacción en una situación de competencia donde el perdedor recibe un choque eléctrico de parte del ganador en presencia de un observador que trae, ya sea una insignia de no violencia o la insignia de un club de karate. La presencia del espectador que puede identificarse como violento, provoca un aumento y la del espectador no violento una disminución de la agresión en relación con el comportamiento del sujeto aislado. El sujeto, en presencia de otro, teme ser mal juzgado. El efecto se suaviza tan pronto como los espectadores dejan la sala. Borden, al suprimir el temor de ser juzgado (espectador con insignia de karate), provoca en el sujeto un ajuste del nivel de su actuación ser juzgado (espectador con insignia de karate), provoca en el sujeto un ajuste del nivel de su actuación agresiva con la expectativa supuesta del espectador, que aquí se manifiesta. Por la misma razón, en esta última prueba, el sexo no tiene ninguna influencia, la substituye una certeza en cuanto a la actitud del espectador hacia el comportamiento del sujeto.

Manifiestamente, el sujeto modula su propio comportamiento en función de lo que se imagina que los otros esperan de él. En presencia de otro, anticipa la apreciación que puede tener el (o los) testigos de sus actos. La presencia de otro sirve de punto

de referencia al sujeto y en consecuencia le permite ajustar su comportamiento. Preguntarnos igualmente si el sujeto, al actuar de ese modo, no anticipa las consecuencias sociales de sus actos, al buscar la aprobación de otro de su comportamiento en la situación.

3.6.2.2 La intervención de los observadores

Brown (1968) instaura una competencia con ganancia de dinero entre dos sujetos bajo la observación de un grupo de espectadores. Durante los diez primeros ensayos, el cómplice (uno de los dos sujetos) impone multas monetarias al sujeto, quien no tiene oportunidad de vengarse. Después de estos diez ensayos se hace saber al sujeto que los espectadores lo consideran cobarde, y no aprueban la manera en que se deja humillar por su adversario. A partir de este momento, el sujeto tiene la oportunidad de vengarse (el cómplice se comporta de manera tal que no multa al sujeto). Sin embargo, esta venganza no se da sin inconvenientes para el sujeto: entre más multe al cómplice, menos dinero gana para sí. A pesar de este obstáculo, los sujetos que perdieron prestigio durante la primera fase, escogen castigar a su adversario, más bien que maximizar sus ganancias. Para ellos se trata entonces de redimirse cara a cara con el público al desprestigiar a su adversario, motivación más importante que la ganancia monetaria. El hecho de haber sido humillado públicamente hace que el sujeto intente restablecer una identidad positiva incluso a un costo elevado.

3.7. El papel de la pertenencia social (las conductas de agresión intergrupos e intragrupos)

Todo individuo está incluido en una estructura social y forma parte de cierto número de grupos : grupos formales, estructurados, tales como las organizaciones profesionales o sindicales, los colegas en el trabajo, etc., y grupos informales sin estructura permanente, tales como sus relaciones de amistad con grupos afines o personas que tienen interés común en un momento dado. El sentimiento de pertenencia engendrado por la afiliación a un grupo, crea una diferenciación entre miembros del grupo y los otros. El grupo, es decir la estructura con la que el sujeto se identifica, es una fuente de reglas de conducta, de normas de comportamiento y valores compartidos por el conjunto de sus miembros. En el interior de un mismo grupo se crea un sentimiento de atracción mutua, y el hecho de considerar a otro como si estuviera dotado de menor valor legitima a veces la agresión hacia los sujetos que no forman parte del grupo. Conjuntamente, se desarrollan estereotipos más o menos negativos hacia los sujetos "outgroup" (es decir, los individuos que no pertenecen al grupo) . Este fenómeno es conocido por los psicólogos bajo el término de etnocentrismo. Al sujeto se le induce a atribuirse a sí mismo y a los otros miembros del grupo al que pertenece, cualidades superiores a aquellos que no forman parte de "su" grupo.

Numerosas investigaciones no sólo estudian los efectos de los estereotipos y actitudes hacia sujetos que no pertenecen al mismo grupo que el agresor, sino que intentan explicar la dinámica de los comportamientos de agresión de los individuos en situación del grupo.

3.7.1.- El papel de las actitudes y estereotipos

Los investigadores analizaron sobre todo el papel de los estereotipos raciales entre blancos y negros, sabiendo que en Estados Unidos los estereotipos que se refieren a estos dos grupos étnicos están fuertemente anclados y son homogéneos. En estas investigaciones, conducidas sobre todo por Donnerstein, los estereotipos y actitudes se han supuesto y no se han verificado. Así, en 1972, este autor hace un estudio con jóvenes estudiantes de raza blanca a los que se les induce a suministrar choques eléctricos a sujetos blancos o negros, en una tarea de aprendizaje. Se les induce a creer que su identidad no se revelará a la víctima (anonimato), o bien se ven por medio de un sistema de video (no anonimato), o más aún se les informa previamente que después de la primera parte de la experiencia los papeles se permutarán y la víctima podrá a su vez, agredir al sujeto (reciprocidad). Los resultados muestran claramente que el nivel de agresión está en función del "anonimato" y del "posible cambio de papel". Ahí donde los sujetos pueden razonablemente anticipar una venganza de la víctima (no anonimato o reciprocidad), son mucho menos agresivos hacia el sujeto "negro" que hacia el sujeto "blanco". Y por el contrario, son muchos más

agresivos hacia los sujetos negros cuando están seguros de no estar expuestos a una venganza de la víctima. El comportamiento de agresión dirigido hacia un miembro de su grupo es más simple : se sabe hasta dónde se puede ir y qué puede esperarse. Este no es el caso cuando se trata de un sujeto "outgroup" (el comportamiento negro). En efecto, los resultados muestran claramente que incluso estudiantes, cuyo estereotipos raciales son a priori menos pronunciados agreden con más fuerza a estudiantes negros hacia los que tienen estereotipos negativos cuando su comportamiento no ofrece peligro para ellos mismos, mientras que cuando anticipan una venganza, muestran más prudencia que hacia los blancos. Los blancos no son los únicos en mostrar más violencia hacia los sujetos de otra raza. Resultados que van en el mismo sentido que los de Donerstein se han puesto en evidencia con estudiantes negros.

Estas investigaciones son importantes porque muestran, no sólo los efectos de las actitudes negativas, sino porque sugieren que la agresión está en función del sentimiento de impunidad que puede sentir el sujeto por el anonimato. Ahora bien la pertenencia a un grupo parece favorecer precisamente este sentimiento de impunidad y quitar las inhibiciones .

3.7.2.- Los comportamientos en grupo

3.7.2.1 Los efectos del consenso

Numerosas investigaciones mostraron que los individuos que tienen el sentimiento de pertenecer a un grupo son de manera significativa más agresivos que los individuos aislados.

Así, Pepitone y Reichling (1955) realizaron una prueba en la que a los sujetos se les induce, ya sea a sentir que pertenecen a un grupo o que no tienen nada en común; luego estos sujetos son insultados por el experimentador. Aquellos que tienen el sentimiento de formar parte de un grupo constituido, se inclinan más a expresar su hostilidad hacia el experimentador que los sujetos aislados. La atracción mutua y la cohesión que se observa en los grupos, inducirían a los sujetos a sentir menos inhibición para agredir a otro. El grupo es también de manera significativa más castigador que los individuos tomados aisladamente.

Jaffe y Yinon (1975) compararon sistemáticamente la agresión física de individuos aislados y de grupos constituidos, inspirándose en investigaciones sobre la toma de riesgo. En efecto, en Psicología Social se conoce que el grupo toma decisiones significativamente más riesgosas que los individuos. Estos autores comparan el comportamiento vengativo en un individuo y en grupo de tres personas. Los sujetos provocados en una tarea de aprendizaje (máquina de Buss), tienen enseguida la oportunidad de "vengarse" de su provocador, ya sea en grupo o

individualmente. La agresión colectiva (los sujetos del grupo debían primero ponerse de acuerdo sobre el castigo a infligir al cómplice por cada mala respuesta), sobrepasa considerablemente el nivel de hostilidad de un individuo en la misma situación.

En otra experiencia, los sujetos deben hacer que un cómplice aprenda a reaccionar a configuraciones luminosas. A los sujetos se les previene que el alumno debe aprender en 20 ensayos y que la remuneración será tanto más elevada en cuanto que el aprendizaje sea más rápido. Pueden señalar un error del alumno, ya sea por una señal luminosa o por un choque eléctrico con intensidad del 1 al 10. El experimentador indica además a los sujetos que con los choques eléctricos se corre el riesgo de bloquear al alumno en su aprendizaje. Se hace que los sujetos en grupo discutan el método a emplear para alcanzar un rápido aprendizaje (señal luminosa o choque eléctrico). Se constata aquí también que las decisiones del grupo van con más frecuencia en el sentido de utilizar choques eléctricos que las decisiones individuales. Los autores dan una explicación en términos de difusión de la responsabilidad tal como se observa en los procesos de toma de riesgo. Las decisiones del grupo comparadas con las decisiones individuales muestran que la primera representa con frecuencia la adopción de la opción más agresiva, que es minoritaria. Se asiste pues aquí a un alineamiento con el miembro más agresivo del grupo. Estos resultados ilustran bien lo que se puede constatar en grupos de delincuentes en los que ciertos individuos, particularmente agresivos, figuran como

modelo para los otros.

La disolución de la responsabilidad parece a los autores la interpretación más plausible y plantea de nuevo el problema del papel desinhibidor de la acción colectiva. Pero el conjunto de estas investigaciones utiliza un consenso forzado en una situación más o menos artificial. También algunos autores intentaron crear situaciones "naturales".

3.7.2.2 Cooperación y competencia

El papel de la cooperación y la competencia se han puesto en evidencia en un estudio clásico en el terreno. Sherif, (1953) divide en dos grupos a los niños de una colonia vacacional con objeto de separar a las parejas de amigos ya constituidas. Los dos nuevos grupos no tienen contactos entre sí y las amistades que se constituyen después de algún tiempo, se hacen en el interior de cada grupo. Sherif organiza enseguida cierto número de juegos en los que los dos grupos compiten. A continuación los miembros de los dos grupos se insultan recíprocamente, entablan peleas entre ambos grupos, mientras que, en cada grupo se desarrollan una intensa cooperación y un sentimiento de pertenencia. En este estudio, Sherif intenta reducir la hostilidad intergrupos organizando actividades de cooperación : limpiar de hierbas el campamento, reparar cercas, etc. Así, se hacen aparecer cierto número de "catástrofes". Estos actos cooperativos reducen progresivamente la hostilidad entre los dos grupos a tal punto que se instaura los lazos de amistad

intergrupos. Estas diversas observaciones muestran que :

- 1) La competencia conduce a estereotipos negativos, de hostilidad y agresión, y que
- 2) La cooperación, por el contrario, provoca una atracción mutua.

Para Sherif, es la estructura de recompensa ligada a la competencia (un ganador, un perdedor) o la cooperación (ningún perdedor) lo que parece haber determinado el tipo de relación entre los dos grupos : en el interior de cada grupo, en las dos condiciones, reinaba un clima de cooperación. El logro del objetivo por uno de sus miembros no frustra a los otros miembros del grupo (objetivos comunes).

3.7.2.3 El grupo como modelo de comportamiento

La pertenencia de un individuo a un grupo lo conduce, no sólo a adoptar sus normas, sino de igual forma, a jugar un papel social que corresponda a las expectativas de los otros miembros. Zinabardo (1973) quiso poner en evidencia las presiones que ejercen los papeles y los modelos propios de un grupo formal.

El autor asigna al azar a un grupo de estudiantes, ya sea el papel de prisioneros y el papel de los guardianes, antes de realizar la siguiente escenificación : Transforma en prisión,

durante seis días y noches, un local perteneciente a la institución escolar. Los "estudiantes-prisioneros" son aprehendidos en su domicilio, fichados y fotografiados por policías ficticios . Se les entrega un sobretodo y una gorra, un número de identificación, y se les coloca una cadena alrededor del pie. Los guardianes tienen un uniforme adecuado con lentes reflejantes para prevenir el contacto visual. Además, se envía un reglamento interior a los prisioneros.

En esta situación realista los prisioneros adquieren muy rápidamente sensaciones de aislamiento, de frustración y de desesperación, típicas de verdaderos prisioneros. Pero sobre todo, los guardianes adoptan un comportamiento autoritario y brutal, insultando a los prisioneros. Encuentran placer de manera manifiesta con su poder simbolizado por el uniforme : el hecho de actuar el papel de guardián produce cierto estilo de comportamiento compartido por todos. El papel ejerce una presión sobre el individuo y lo induce a comportarse de cierta manera. Estas presiones pueden ser, ya sea externa (expectativas de otros), o internas (el papel se convierte en parte del concepto de sí del individuos).

Más allá de la aprobación social, por medio de una actuación correcta relativa a las expectativas, hay una auto-aceptación y una auto-aprobación del papel. En otras palabras, los estudiantes de Zimbardo fueron brutales porque representaban la brutalidad como si fuera un aspecto importante del papel de guardián.

Algunas inhibiciones en la expresión de la agresión (normas sociales, castigos) se debilitan con frecuencia cuando una persona se involucra en un comportamiento de agresión en el interior de un papel preciso. La conducta parece aún más legítima, en ausencia de sentimiento de responsabilidad personal, desde el momento en que su expresión satisface ciertos objetivos inherentes al papel. Hay mucho abandono de la responsabilidad personal en provecho de la responsabilidad del papel.

Una segunda condición parece ser favorable a los comportamientos de agresión del individuo que actúa en el seno de un grupo : el anonimato.

En efecto, las inhibiciones de la agresión son inoperantes en el momento en que el individuo se involucra en conducta de agresión amparado por el anonimato, por ejemplo, cuando ya no es reconocible como individuo (policías militares, por ejemplo).

Le Bon (1967) en Psicología de masas hace hincapié en los comportamientos irresponsables sin temor a las consecuencias, debido al anonimato de los individuos en la masa : la responsabilidad de los actos de cada uno se relega al conjunto. Festinger, Pepitone y Newcomb (1953) muestran que entre más difícil es identificar quién ha dicho qué en una discusión de grupo, más se inclinan los participantes a expresar hostilidad unos hacia otros. Pepitone (1972), además, pone en evidencia la estrecha relación entre solidaridad, cohesión de grupo y proceso

de desindividualización; según el autor, la expresión de hostilidad y de agresión de los miembros de un grupo aumenta la demanda de solidaridad dirigida a los otros miembros del grupo, solidaridad que, en sentido contrario, ayuda a minimizar las diferencias individuales y a reducir las inhibiciones de la agresión.

Zimbardo (1969), en estudios de laboratorio, constata que, de manera general, el anonimato aumenta sensiblemente la agresión. El hecho de permanecer anónimo, juega un papel tanto en el seno de un grupo como en la relación dual, por lo que el sujeto se siente autorizado a involucrarse en una conducta de agresión.

3.7.3.- La agresión contra el atípico

Una última serie de investigación sobre el comportamiento de los individuos en grupos se empleó para mostrar el comportamiento de los miembros del grupo en contra del atípico. En efecto, en algunas circunstancias, sobre todo cuando se trata de llegar a un consenso, la agresión puede también dirigirse hacia un miembro del grupo al cual pertenece el sujeto : Con frecuencia los grupos exigen un grado elevado de adhesión a las normas y toleran poco el no conformismo. En consecuencia, individuos atípicos que expresan opiniones contrarias a las normas de grupo se convierten fácilmente en blanco de hostilidad.

Esto es lo que trató de demostrar Schachter (1951) en la siguiente experiencia : un grupo constituido se involucra en una serie de discusiones sobre temas variados. Después de cada una de ellas, los sujetos deben dar conocimiento de su actitud que se refiere a algunos puntos de discusión (cómo actuar con los delincuentes, por ejemplo). Dos cómplices adoptan entonces posiciones atípicas. Un tercer cómplice toma la misma posición que la del grupo; luego los sujetos retoman su decisión y uno de los cómplices atípicos toma progresivamente una posición intermedia, el tercero continúa sosteniendo la opinión conformista. En este momento, la discusión se interrumpe y el experimentador anuncia que, por razones técnicas, debe quitarle al grupo un miembro e invita a los sujetos a designar a uno de los suyos. Como es de esperarse, el grupo rechaza al atípico pero acepta a los otros dos miembros. Esta tendencia aumenta con la cohesión del grupo. Por supuesto, no se trata más que de una expresión de hostilidad y no de agresión. Sin embargo, en el laboratorio se pudo demostrar que los sujetos castigan con choques eléctricos con más gusto a los atípicos que a los no atípicos. Igualmente, cuando se compara la agresión hacia un miembro atípico del grupo y hacia un sujeto outgroup, se constata que el atípico es objeto de agresiones más intensas y más frecuentes que los sujetos que nunca habían pertenecido al grupo. Por el contrario, los atípicos, por su parte, son con frecuencia más hostiles hacia los miembros de su propio grupo que hacia otros sujetos.

Cualquiera que sea el tipo de investigación efectuada en los grupos, las conclusiones parecen ser semejantes : la agresión es tanto más fuerte cuanto que el anonimato transforma al sujeto en no identificable y la responsabilidad de sus actos no le incumbe. Hay ahí sin duda dos factores adicionales : 1) la norma social de no dañar es violada sin sentimientos de culpabilidad ya que el sujeto no es "responsable", y 2) el sujeto no espera represalias, ya que no es identificable.

3.8.- Los factores de ambiente y características físicas

Con la urbanización creciente, el interés se dirige cada vez más hacia las condiciones ambientales y su impacto sobre el comportamiento social y la salud del individuo. Las condiciones físicas que caracterizan el ambiente y sobre todo la densidad urbana y el ruido, no producen por sí mismas comportamientos específicos, pero son susceptibles de inhibir o amplificar el comportamiento habitual del sujeto que se expone a ellas.

Algunas investigaciones emprendidas sobre los efectos de esas condiciones físicas se dirigieron sobre el ambiente urbano en su totalidad, mientras que otras estudian los efectos aislados de ciertos parámetros ambientales : ruido, calor, densidad, territorio.

3.8.1.- Condiciones ambientales generales

Los ciudadanos se exponen a una variedad de condiciones ambientales específicas : Las ciudades son más ruidosas y están más contaminadas que el campo, pero sobre todo se caracterizan por una densidad de población mucho mayor.

Experiencias ya pasadas que se apoyan en estudios con animales, mostraron la espectacular influencia del hacinamiento sobre el comportamiento social. ¿La promiscuidad de los ambientes urbanos provocaría una patología social ? Numerosos estudios

sociológicos mostraron la fuerte relación entre urbanización y tasa de criminalidad, Freedman (1975) utiliza dos criterios de urbanización : A) el número de personas por kilómetro cuadrado y B) el número promedio de individuos por habitación. Estos datos se relacionan enseguida con una medida de "desintegración social" : tasas de delincuencia, mortalidad infantil, frecuencia de niños ilegítimos, etc. La tasa de urbanización y la patología social no se ligan cuando se controlan cierto número de factores como el nivel socio-económico y cultural. Otros elementos como: la pobreza, el flujo de personas desplazadas, las discriminaciones de las que son víctimas ciertas categorías de personas, etc explican la "desintegración social" . La densidad en el interior de una vivienda en el medio urbano, parece sin embargo correlacionarse positivamente con la tasa de criminalidad Gove, Huges y Galles, (1979). Esta misma relación se ha puesto en evidencia en el ambiente carcelario. Al estrés que representa el hecho de estar encarcelado (restricción de comportamiento, pérdida de control, interacciones sociales reglamentadas y pobres) se agrega con frecuencia el hacinamiento. Los estudios sobre la relación entre densidad y agresión en diferentes centros de readaptación social son convergentes : en las prisiones de gran densidad, la agresión hacia otros prisioneros, la violación de las reglas e incluso el ataque a los guardianes son mucho más frecuentes.

3.8.2.- Los efectos del ruido y el calor

El ambiente urbano se acompaña con frecuencia de ruido

intenso, incontrolable, y coloca en situaciones de incomodidad a los sujetos que están expuestos a él. Esta situación desagradable es susceptible de producir un efecto de activación y aumentar la irritabilidad del sujeto. Esta hipótesis se puso a prueba tanto con el ruido como con el calor.

En lo que se refiere al ruido, se puede demostrar que tanto ruidos reales como ruidos artificiales vuelven a los sujetos más agresivos. Pero parecería que el ruido sólo tiene efectos sobre los sujetos que se habían expuesto previamente a un modelo de agresión (película violenta) o que se encolerizan luego de una provocación. Así, Konechi (1975) muestra que los sujetos encolerizados reaccionan más fuertemente cuando se les expone a ruidos diversos, lo que no sucede con los que no se encolerizan. Estos resultados se interpretan en términos de transferencia de excitación Zillman, (1975) : la activación debida al ruido se percibiría por los sujetos como debida a la cólera. Para poner a prueba esta hipótesis, Geen (1978) advierte o no a sus sujetos que el ruido que van a escuchar va a provocar en ellos una excitación (esto a fin de evitar la transferencia sobre la cólera de la excitación debida al ruido). Los sujetos advertidos son menos agresivos que los no advertidos. Así mismo, Harris y Huang (1974) constatan menos agresión luego de una provocación cuando a los sujetos se les previene que van a ser excitados por el ruido que escuchan, que cuando no se les avisa.

El ruido provoca manifiestamente una excitación, que

aumentaría el nivel de activación del sujeto (Kryter, 1970), lo que a su vez facilitaría la expresión de la agresión. Además, el grado de activación parece estar en función de la predictibilidad del ruido, como lo muestra Harris y Huang. Un segundo punto merece atención : la posibilidad que tiene o no el sujeto de ejercer un control sobre el estímulo nocivo (Glass y Singer, 1972). Así Donertein y Wilson (1976) comparan el comportamiento de sujetos sometidos a ruidos impulsivos (es decir, emergencia repentina) débiles y ruidos impulsivos fuertes : éstos últimos provocan agresiones más fuertes en los sujetos previamente encolerizados. Pero el hecho de decir a los sujetos que si lo desean pueden detener el ruido, anula completamente los efectos. Este último resultado permite presumir que la activación o el estrés experimentado después de una exposición al ruido, se debería más bien a su incontrolabilidad (es decir, al hecho de que el sujeto no puede tener influencia sobre el ruido), que a su intensidad.

Las investigaciones sobre los efectos del calor, como sobre los de la densidad de población, son parte de estudios sociológicos en el terreno, que relacionan la tasa de la violencia y las estaciones. El calor parece favorecer la agresión, la violencia tanto individual como colectiva es significativamente más alta en verano. Asimismo, Griffitt (1970) muestra que los individuos dan prueba de irritabilidad y de reacciones negativas bajo un ambiente caliente que bajo un ambiente templado.

Las investigaciones en laboratorio destinadas a verificar esta relación llegan, sin embargo, a resultados muchos más matizadas. Baron (1977, op.cit) concluye a partir de una serie de investigaciones, que un elevado calor que incomoda puede, tanto inhibir por completo, como facilitar comportamientos de agresión.

El calor, como cualquier tratamiento que causa aversión produciría una excitación emocional y favorecería la agresión si ésta fuera un comportamiento dominante, o al contrario la inhibiría si se tratara de un comportamiento raro en el sujeto. Si se considera el calor como una variable moduladora, podemos contar con que dos factores aumentan la aparición de un comportamiento de agresión en el sujeto : ser provocado o ver una película violenta. Los resultados de las experiencias no van sin embargo en ese sentido.

Baron constata que en sujetos provocados, un ambiente caliente inhibe el comportamiento de agresión. Entrevistas con los sujetos revelan que éstos estaban ante todo deseosos de escapar a las condiciones incómodas creadas por el experimentador. La respuesta dominante aquí era huir. Asimismo, en otra investigación, los sujetos no provocados se revelan más agresivos en un ambiente desagradable, mientras que se constata una inhibición de la agresión en los sujetos provocados. Como en la investigación precedente, los sujetos en la situación "provocación más calor" manifiestan igualmente un fuerte deseo de

escapar de esta situación desagradable, lo que a la inversa disminuye de hecho la tendencia a involucrarse en comportamientos agresivos. Hasta cierta temperatura, la agresión sería la respuesta dominante, pero a medida que la incomodidad debida a la elevación de la temperatura aumenta, la huida la substituiría.

En conclusión, se revela que los individuos reaccionan a condiciones ambientales de una manera compleja. En laboratorio, los comportamientos instrumentales destinados a escapar de la incomodidad creada por estas situaciones, se substituyen por los comportamientos agresivos. Respecto a la inadecuación de estos comportamientos en situaciones reales donde es manifiestamente más difícil escapar de diversos tipos de estrés ambientales, es razonable pensar que la agresión sea más frecuente.

3.8.3.- Los efectos de territorio y densidad de población

En la tradición etológica (*), la defensa del territorio se ha asociado a menudo con la agresión. El hombre defiende su territorio limitado (la casa) contra las intrusiones eventuales y aspira a controlarlas. La legitimación de la apropiación de un territorio

parece dar seguridad y poder frente al extraño y al intruso. Se

* Ciencia que estudia el comportamiento animal en relación con el medio ambiente.

ha demostrado, en una gran variedad de encuentros deportivos, que son significativamente más victoriosos los jugadores que están en su propio territorio Schwarts y Barsky (1977) y que el comportamiento agresivo instrumental que lleva a la victoria sobre el adversario es más frecuente en el territorio propio Varga, (1980).

Otro tipo de apropiación se refiere al espacio personal del individuo, y cuya violación ocasiona cierto número de reacciones tales como la excitación, fuga o evasión. Es probable que la agresión sea una de las reacciones a la violación del espacio personal, sobre todo cuando la fuga o la evasión se vuelve imposible.

Worchel y Teddie (1976) manejaron la densidad y el espacio personal de los sujetos. Se sientan ocho estudiantes apretados unos contra otros a una distancia cómoda, ya sea en una habitación exigua, ya sea en un local más amplio. Se forman cuatro grupos de dos cada uno de ellos. El grupo "apretado" impone castigos muchos más severos y se siente más encerrado, independientemente del tamaño de la habitación. Lo que nos lleva a pensar que los individuos encolerizados consideran la cercanía como una amenaza.

La densidad de población puede ser operada de dos maneras diferentes : ya sea aumentando el número de individuos en un

espacio dado (densidad social) o disminuyendo la superficie para un mismo número de sujetos (densidad espacial).

Se ha visto que el individuo en grupo es más agresivo que solo, en razón de la garantía de anonimato y de la disolución de responsabilidad. Freedman (1975) constata en investigaciones de laboratorio, que la densidad acentúa el sentimiento agradable o desagradable del hecho de estar en grupo. El autor concluye que, de hecho la densidad aumentaría el comportamiento habitual y acentuaría las conductas reaccionales en ciertas situaciones. En situaciones experimentadas, como desagradables, la densidad aumentaría la agresión, mientras que en situaciones más bien agradables los efectos serían inexistentes.

Por otro lado, Sherrod (1974), expone a los sujetos a densidades menores o mayores. En la condición de "mayor densidad" el grupo de sujetos es inducido a creer que puede terminar la experiencia a su gusto, mientras que al otro grupo no se le da esta posibilidad. Los autores constatan que en una mayor densidad, la tolerancia a la frustración disminuye claramente, pero la percepción de una posibilidad de control anula este efecto.

Otros autores observan en el terreno el comportamiento de niños en función de la densidad en los patios de recreo o terrenos de juego. Por ejemplo, Hutt y Vaisey (1966) constatan menos interacciones prosociales y más agresiones cuando el número

de niños aumenta en un patio de recreo. Por el contrario, otros autores al comparar grupos de niños que juegan en espacios amplios o limitados, no constatan ningún efecto de la densidad. Loo (1972), al poner a jugar a niños de 4 a 5 años en espacios amplios o limitados, constata que los niños son menos agresivos en espacios limitados y que las niñas son poco agresivas en ambas condiciones. La densidad pues inhibirá más bien el comportamiento de agresión.

Estas contradicciones parecen poder explicarse mediante la hipótesis de Freedman según la cual la densidad provocaría, en esencia, una acentuación del comportamiento habitual. Así, por ejemplo, en el estudio de Loo, para los niños que provienen de una misma clase, el hecho de estar juntos no les sería particularmente desagradable.

Stokols (1972) critica las interpretaciones de Freedman y sugiere que se tome en cuenta el sentimiento del individuo de estar apretado, independientemente de las condiciones puramente físicas del ambiente. Estas últimas observaciones son más generales, ya que los resultados muestran en esencia que los efectos de factores ambientales no se pueden considerar como efectos "mecánicos". Más allá de los parámetros físicos que caracterizan el ambiente, hay que tomar en cuenta la manera en la que el sujeto toma la situación.

Existen pues variables cognoscitivas intermedias que

condicionan el comportamiento del sujeto a saber : la evaluación de la situación como agradable o no, y el hecho de que el sujeto tenga la posibilidad de escapar si lo desea. Bajo este ángulo, los resultados son menos contradictorios, pero otras investigaciones deberían confirmar estas hipótesis. De manera global, las condiciones físicas del ambiente funcionan como factores de estrés, y son susceptibles de tener los efectos siguientes:

- Un efecto de activación por medio del cual algunos comportamientos dominantes se amplifican en una situación dada. Entonces, las condiciones físicas pueden, mediante un efecto de transferencia de excitación, aumentar el comportamiento agresor del sujeto.

- Un efecto de interferencia con el comportamiento del sujeto. La inadecuación del ambiente puede impedirle al sujeto alcanzar ciertos objetivos y generar un sentimiento de pérdida de control sobre el ambiente. Ha sido demostrado que, tanto la pérdida de control como la tentativa de dominar la situación con frecuencia se acompañan de comportamientos agresivos Moser y Levy-Léboyer (1985).

- Un efecto de molestia y de incomodidad extrema que el sujeto intentará detener huyendo de la situación. Si esto se revela imposible, pueden aparecer conductas de agresión, ya sean instrumentales (para poner fin a la situación desagradable), ya

sea hostiles. A eso se agrega, en ambientes complejos, una sobre carga de incitaciones las que el sujeto no puede afrontar sino inadecuadamente y que aumentan el riesgo de conducta mal adaptadas a la situación, y por consiguiente el de conductas agresivas.

3.9 El papel del aprendizaje en las conductas agresivas.

Tomar en cuenta los factores del ambiente y cómo influye en el comportamiento del individuo al adquirir una conducta agresiva o su control es el propósito de una de las contribuciones más importantes del estudio y comprensión de las conductas agresivas. La agresión es en esencia un comportamiento reactivo, los partidarios de la teoría del aprendizaje social consideran que no necesita una explicación específica se adquiere, se mantiene y se actualiza de la misma manera que la mayoría de los comportamientos sociales. El punto de partida de esta concepción es que el organismo tiene capacidad para modificar su comportamiento y adaptarlo a situaciones precisas en función de experiencias adquiridas anteriormente. En otras palabras, la agresión como comportamiento social, debe poder aparecer o modificarse por condiciones situacionales particulares.

Entre los diferentes mecanismos de aprendizaje comúnmente distinguidos están : el condicionamiento clásico (Pavlov), el aprendizaje instrumental (Skinner) y el aprendizaje por imitación

(Miller y Dollard) particularmente, los dos últimos tipos son los que han llamado la atención de los investigadores que se han ocupado de estas conductas y son las que se abordarán en este trabajo.

3.9.1. El aprendizaje instrumental y la imitación

En el aprendizaje instrumental (o aprendizaje por ensayo y error), se adquiere un nuevo modo de reacción seguido de "ensayos" espontáneos y sólo se retienen aquellos que conducen al éxito. Los que llevan al fracaso ya no se reproducen. Así, el aprendizaje se hace por reforzamiento positivo (éxito) o negativo (fracaso) del comportamiento del sujeto.

Las consecuencias positivas de un comportamiento agresivo contribuyen a inscribirlo entre los esquemas de acción posibles en situaciones análogas. La repetición de situaciones parecidas en las cuales este comportamiento se coronará de nuevo con éxito, conduce a la conservación y a la consolidación de ese comportamiento; el sujeto habrá adquirido la convicción de que el éxito en tal situación no se obtiene más que por medio de la agresión. Este refuerzo positivo puede alcanzarse tanto por éxitos materiales, tales como el logro de un fin, como por éxitos simbólicos como reconocimientos (felicitaciones, recompensa) suministrados por otro. A la inversa, si el comportamiento es seguido de un fracaso o de un castigo, hay inhibición del comportamiento. La agresión no la reproduce el sujeto, pero no es menos considerada como reacción posible. El comportamiento de

agresión puede entonces manifestarse en el momento de una situación adecuada, es decir, cuando el sujeto estima que tiene posibilidades de éxito, en el momento de una serie de fracasos de otros comportamientos, o finalmente cuando un castigo probable en otra parte se convierte en improbable.

En el aprendizaje por imitación el sujeto reproduce el comportamiento de un modelo. Se adquiere un nuevo comportamiento de agresión si la respuesta del sujeto se refuerza positivamente por el modelo. Tanto en la imitación como en el aprendizaje por ensayo y error, es necesario que el sujeto se involucre en un comportamiento agresor y que éste sea reforzado positivamente, ya sea por sus consecuencias o por el modelo, para que haya aprendizaje. Ahora bien, autores como Bandura sostienen que el sujeto puede adquirir nuevos esquemas de comportamiento de agresión sin involucrarse el mismo, únicamente por medio de la observación en la actuación de otro, es decir, por medio del aprendizaje por observación.

3.9.2. El aprendizaje por observación

Para analizar los mecanismos de este tipo de aprendizaje, Bandura y sus colaboradores distinguen, por una parte, la adquisición del comportamiento y, por otra, su ejecución y su conservación.

El sujeto adquiere nuevos esquemas de comportamiento agresor por medio de la observación de un modelo y de las consecuencias.

Así, cuando un modelo se involucra en un comportamiento de agresión en una situación dada y este comportamiento se refuerza positivamente, es probable que, en una situación análoga, el sujeto observador se involucrará en ese mismo comportamiento, aún si no ha experimentado él mismo las consecuencias. El sujeto adquiere de esta manera nuevos esquemas de comportamiento. Constantemente se está expuesto a una multitud de diferentes modelos a través de los medios masivos de comunicación : deportistas, políticos, soldados, héroes de películas de aventuras, etc. Además, la inserción frecuente de conductas agresivas en secuencias en las que esas conductas aparecen como justificadas, abastecen numerosos modelos. Así la agresión contra un personaje presentado como un bandido o alguien fuera de la ley tiene más oportunidad de figurar como modelo de conducta agresiva que si éste mismo comportamiento se dirige contra un personaje socialmente valorado. Numerosas investigaciones experimentales conducidas por Bandura y otros, mostraron que no era necesario que el modelo fuera de carne y hueso. Puede ser un personaje de dibujos animados, manifestarse a través de una historia contada, o incluso no representar a un ser humano. Siendo el conjunto de esos modelos, de manera general, más eficaz en el niño que en el adulto. El hecho de que la observación de modelos agresivos favorezca la imitación de tales comportamientos no informa sobre la razón por la cual esos mismos modelos son agresivos. Si el aprendizaje por observación puede explicar por qué el sujeto recurrió a la agresión en ciertas situaciones, no explica la emergencia de ese mismo comportamiento, que más bien parece ser

el aprendizaje por ensayo y error y el papel del refuerzo positivo en el caso de la imitación.

El aprendizaje por observación juega igualmente un papel en la ejecución de la agresión. En efecto, la observación del comportamiento del modelo seguido de un reforzamiento positivo o negativo tiene un efecto inhibitorio o desinhibidor sobre una conducta adquirida anteriormente. Así, mediante la observación de las consecuencias, el esquema de comportamiento adquirido anteriormente sufre inhibición o desinhibición. Se trata de un reforzamiento sustituto al no experimentar el sujeto mismo el reforzamiento positivo o negativo. Si, de manera repetida, la acción del modelo tiene consecuencias negativas, hay conservación de la inhibición de ese comportamiento; por el contrario, si las consecuencias son positivas hay desinhibición y, en una situación apropiada, el sujeto es susceptible de involucrarse en una conducta agresiva.

El aprendizaje de la agresión no tendría sentido si no estuviera acompañado de una generalización 1) de los estímulos o situaciones en las que el comportamiento parece apropiado y 2) de las reacciones a los diferentes tipos de agresión: por ejemplo, el paso de una agresión verbal a una agresión física. Conjuntamente una discriminación produce la adaptación de los diferentes tipos de comportamientos a situaciones apropiadas: batirse con los menos fuertes, agredir verbal o indirectamente a los más fuertes. La gama de situaciones en las que un individuo

adopta una forma u otra de comportamiento agresor, depende de la generalización y la discriminación, así como de las diferentes formas de reforzamiento. Las condiciones de un aprendizaje por observación se basaron al principio, sobre la única contigüidad y contingencia entre la acción y su observación por el sujeto. En consecuencia, Bandura introdujo procesos cognoscitivos intermedios que intervienen tanto en la adquisición como en la acción del sujeto. En efecto, la memoria por una parte y el realce del modelo, de su respuesta y de la situación en la que se da la respuesta, por otra, son condiciones moduladoras de la eficacia del aprendizaje. Este realce depende necesariamente de la atención del sujeto, de su motivación y de su relación con el modelo, así como de su comprensión de la situación. Ciertamente, estos factores juegan un papel regulador de las condiciones de aparición y de ejecución de la agresión pero Bandura no explica cómo las interpretaciones cognoscitivas de eventos externos o internos mediatizan las respuestas de los sujetos.

De manera general, los resultados obtenidos en las investigaciones sobre el aprendizaje por observación parecen confirmar que : 1) los sujetos expuestos a la violencia adquieren nuevos esquemas de comportamiento y 2) la constatación de que el modelo agrede con impunidad tiene un efecto desinhibidor en el observador. Las concepciones de Bandura (1968) son optimistas en lo que concierne al control y la prevención de la agresión . En efecto, al ser la agresión un comportamiento adquirido, su reducción y su control pueden concebirse mediante procesos

similares.

3.10. El enfoque cognoscitivo

Este enfoque consiste en recalcar los procesos centrales internos al insertarse entre el estímulo y la respuesta de comportamiento del sujeto. Esta orientación contrasta con las aproximaciones conductistas de la agresión (Dollard y Cia, Berkowitz) que hacen hincapié en factores periféricos (variables de estímulo y respuesta). La aproximación hace referencia a una estructura cognoscitiva bajo la forma de procesos que identifican, transforman y elaboran los objetos o evento-estímulo externos, y con ese hecho condicionan la respuesta del sujeto. La influencia de ciertos procesos cognoscitivos en el aprendizaje por observación ya ha sido señalada por Bandura sin que por ello este autor les otorgue otro status, que el de variable intermedia moduladora en la adquisición de nuevos esquemas de comportamiento. En cambio, para él la actualización es independiente de tales procesos intermedios.

Esquemáticamente se distinguen dos concepciones del papel de los procesos cognoscitivos en las conductas agresivas : una según la cual esos procesos intervienen bajo ciertas condiciones (particularmente es la posición de Zillman, 1978), y la otra según la cual los procesos cognoscitivos constituyen la trama misma de la explicación del comportamiento agresivo, formulada

esencialmente en términos de la teoría de la atribución (Tedeschi, 1974; Da Gloria, 1979).

3.10.1.- La interacción entre excitación y proceso cognoscitivo en la agresión hostil

Según Zillman, el individuo tiene capacidad para hacer intervenir procesos cognoscitivos complejos para apreciar las circunstancias del daño así como la respuesta agresiva apropiada en función del nivel de excitación del organismo. Sólo un nivel de excitación intermedia provee estas condiciones óptimas y permite al sujeto apreciar las circunstancias de la provocación de la que es objeto. En este caso, la respuesta del sujeto estará en función de la intención de la acción de la que es objeto, el tipo de acción, el costo y el esfuerzo que representa su respuesta, así como de consideraciones morales diversas. La respuesta del sujeto que resulta de la intervención de esos procesos, será necesariamente una respuesta de adaptación a las circunstancias.

A la inversa, siendo los procesos cognoscitivos de un orden superior, su intervención se vuelve imposible en el caso de los niveles muy bajos o muy altos de excitación del sistema nervioso simpático.

Conjuntamente, en ausencia de mediaciones cognoscitivas, la gama de acciones posibles es estrecha y se limita a

comportamientos reactivos primarios o a la intervención de esquemas adquiridos. Según Zillman, el individuo responde entonces con una fuerte energía (actividad simpática) a amenazas de todo tipo, pero esas explosiones de energía no se adaptan a las amenazas. Esta forma de reacciones agresivas sería entonces una desventaja mientras que las respuestas adaptativas, por el contrario, conducirían a resolver los problemas que plantea la situación conflictiva. Según el modelo de Zillman se cuenta con que el sujeto, si está al mismo tiempo en un estado de excitación elevado, no puede evaluar la situación y entonces responde con una agresión hostil. Esto es lo que intentó mostrar el autor en la siguiente investigación Zillman y Cantor, (1975) : a los sujetos masculinos se les provoca por un experimentador huraño que parece irritado por el trabajo que los sujetos le entregan. Les dice que sus resultados están muy por debajo del promedio y que aparentemente sólo vinieron a divertirse. En una segunda fase de la experiencia, los sujetos o bien cumplen una tarea descansada, o deben dedicarse a un ejercicio físico que compruebe que eleva su actividad simpática. Enseguida, son testigos de una escena donde el experimentador injuria a una joven que viene a aplicarles cuestionarios. Esto da la oportunidad de introducir, para uno de los grupos experimentales, circunstancias atenuantes (la joven explica que el experimentador está muy contrariado a causa de un fracaso personal), mientras que en el otro grupo la joven no da esta explicación.

Un cuestionario contestado enseguida en ausencia del

experimentador y destinado a medir la agresión da los siguientes resultados : la hostilidad que los sujetos expresan con la ayuda del cuestionario se reduce bastante por las explicaciones del comportamiento del experimentador, únicamente en el caso en el que los sujetos no se encuentran en un estado de excitación elevado. Aquellos que se encuentran en un estado de excitación elevado rechazan de manera expresa las circunstancias atenuantes e insultan directamente al experimentador.

En otras experiencias, los mismos autores muestran que circunstancias atenuantes establecidas antes de la provocación previenen la excitación. De ahí que resulte claro que el individuo tiene la facultad de hacer intervenir procesos cognoscitivos, apreciar la situación amenazante, y en consecuencia reaccionar de manera adaptativa. Esto explica ciertamente lo que se puede constatar en el momento de los altercados; es decir, el rechazo, por individuos excitados, de los esfuerzos de otras personas por "calmar los ánimos".

3.10.2.- El análisis cognoscitivo de las conductas agresivas

Para definir de manera unívoca el comportamiento agresivo en una perspectiva cognoscitiva, Tedeschi, Brown y Smith (1974) abandonan el término "agresión" como categoría de comportamiento remplazándolo por el término de "poder coercitivo". El poder coercitivo caracteriza la utilización de amenazas o de castigos con el fin de convencer a la víctima de acceder a una petición

del actor. Los autores entienden por "castigo" toda acción de un sujeto que tiene consecuencias dañinas para otro : administración de estímulos nocivos, ausencia de recompensa o de reforzamientos positivos, o toda forma de presión social. Definida de esta manera la noción de poder coercitivo se considera para superar la distinción clásica entre agresión instrumental y agresión hostil. Hacer entrar la agresión hostil en la noción de poder coercitivo parece sin embargo poner de relieve una confusión entre consecuencias y función de la acción para el individuo. Tres fines son asignados al poder coercitivo : defenderse de las usurpaciones, realizar fines externos y restablecer la igualdad en una situación de interacción.

En este contexto conceptual, la agresión no es en sí un comportamiento, sino el resultado de una descripción de juicios y de percepciones relativos a ciertas formas de poder coercitivo. Este se convierte en agresión si se identifica como intencional y como una violación a la norma por el observador y la víctima. Los autores tratan de introducir criterios compartidos para etiquetar un comportamiento como agresión : la intención de perjudicar, el juicio sobre la legitimidad de un comportamiento tal en el contexto interaccional y social, la amplitud de la provocación y la transgresión de una norma de equidad.

La referencia a la legitimidad remite a la noción de norma que se dicta, tanto en el contexto interaccional como en el social, cuáles comportamientos se consideran como lícitos, es

decir, permitidos, o al contrario ilícitos y en consecuencia inhibidos por los miembros de grupos informales, como bandas de jóvenes, así como la sociedad en su conjunto. Codifican el comportamiento en función del sexo, la edad o la posibilidad de defenderse , y permiten la agresión bajo ciertas condiciones interaccionales : poner en duda el honor para preservar el dominio masculino, como respuesta a un ataque en ciertas situaciones sociales, como el deporte, donde una conducta violenta no es sólo tolerada sino incluso estimulada. La adopción por parte del sujeto de esas normas y valores sociales incluye la expectativa de que otro comparta esos mismos valores.

A los códigos normativos que rigen la legitimidad de la agresión en una interacción dada, se agrega según Tedeschi, una norma de restablecimiento de la equidad bajo la forma de reciprocidad negativa. Esta noción es vivamente criticada por varias razones : la equidad es una perspectiva desprovista de valores y no es independiente de la situación. Según el punto de vista en que se sitúa el agresor, o el agredido, es quien establece la equidad. Contrariamente al llamado de las normas no se trata de un criterio compartido por el conjunto de los protagonistas de la acción lo que conduce a una clasificación sin equívoco del comportamiento. Da Gloria (1965) hace notar que la equidad es una igualdad y no una justicia. Los sujetos no recurren a una regla fundada sobre la equidad puesto que la situación de partida les parece no equitativa. La mayor parte de las sociedades funcionan de hecho sobre códigos normativos

complejos, estableciendo diferentes "equidades" o diferentes grados de "no equidad" relativos a papeles socialmente definidos.

Al referirse, como Tedeschi a la teoría de la atribución, Da Gloria señala la importancia de las inferencias causales que operan los individuos sobre su propio comportamiento o el de otro. Según este autor estas inferencias afectan doblemente el comportamiento del sujeto por : A) el sesgo de su reacción interna (cólera e intensidad de ésta), y B) mediante la selección de la norma aplicable a la situación. En efecto, la calificación del acto por el sujeto es una variable intermediaria que condiciona su decisión en cuanto al comportamiento que se adopta en una situación dada, comportamiento de acuerdo con regulaciones sociales normativas.

Según Da Gloria, un suceso cuyas consecuencias atentan contra el concepto de sí mismo del sujeto, puede atribuirlo a la capacidad de otro, a su manera de actuar, a las condiciones externas o a combinaciones de esos dos factores (accidentes, errores, torpezas, aciertos, etc.). Si, por el contrario, ese comportamiento se atribuye a las preferencias del agresor, y se trata de un comportamiento cuyas consecuencias no sólo son desfavorables para la víctima, sino que no son estas mismas verdaderamente favorables al actor, será tomado por el sujeto como una conducta agresiva.

Da Gloria y de Ridder (1977) pusieron a prueba ese modelo en

un experimento en el que los sujetos son alternativamente víctimas y agresores (ejecución de una tarea senso-motriz o administración de choques eléctricos). Luego de establecer normas que sirvan para regular los cambios de estímulos nocivos entre los sujetos, fué medida la agresión definida como si fuera una infracción a esas normas. Los autores constatan que los sujetos manifiestan una reacción de contragresión más fuerte (más rápida y con mayor frecuencia), si interpretan el choque recibido como una infracción a la norma.

Se nota que los cognoscitivistas no niegan el papel de la cólera, pero tienden a explicar su emergencia y su expresión en el individuo por medio de procesos cognoscitivos. La cólera y la agresión hostil como respuestas al insulto, el ataque o la frustración depende menos de la amplitud de estas provocaciones, que de las características que se pueden atribuir a la acción del provocador. ¿El daño se infringió intencionalmente ? ¿Las consecuencias eran previsibles ? ¿El comportamiento es mal intencionado ? La respuesta a estas preguntas permite a la víctima aprehender la culpabilidad del actor. La reacción agresiva, la cólera y la culpa también están en función de la comparación entre lo que hubiera debido suceder en referencia a un sistema de valores legal o personal. En consecuencia, la cólera está en función de la diferencia entre el comportamiento efectivo y el comportamiento juzgado como adecuado en una situación dada.

El tomar en cuenta, en la explicación y el análisis de las conductas agresivas, tanto el papel del aprendizaje como los factores cognoscitivos, conduce a una integración prometedora de diferentes enfoques. No se puede más que lamentar que, en el momento actual, las investigaciones empíricas que se fundan sobre esas nuevas concepciones, sean todavía muy pocas.

3.11.- La agresividad del niño en edad preescolar

La agresividad es muy común entre los niños, ya sea que se dirija a obtener alguna ventaja material o a dañar a otra persona. Sears y sus colegas (1957) informaron que casi todas las madres se encuentran con el caso de que sus hijos en edad preescolar manifiestan intensa agresividad contra ellas. Además, a los maestros les cuesta trabajo tratar a los alumnos agresivos, en especial si son varones, puesto que pretenden expresar su agresividad de manera directa, por modos físicos y no admisibles. La agresividad infantil es tan común que se puede pensar que se trata de un fenómeno casi universal. Con todo, si el niño se ha de convertir en un adulto socializado, debe abandonar cierta cantidad de su agresividad o bien aprender nuevos modos de expresarla. Una vez más, aparecen los peligros del proceso de la socialización. La socialización del comportamiento agresivo no ha de ser tan adusta de modo que inhiba gravemente aquellos aspectos de su expresión, que son necesarios, tanto en la infancia como en la vida posterior. Por su inseguridad propia, sin competitividad, sin confianza en sí mismo, el niño se halla en clara desventaja para enfrentarse a las exigencias de la vida, porque no son los mansos y sumisos quienes heredan la tierra en nuestra cultura orientada hacia el éxito; más bien, en nuestra sociedad, lo mismo que en muchas otras la preparación y el fomento de la seguridad propia de la capacidad de explotación, de los propósitos de obtener rendimiento en sus actividades, son

aspectos particularmente importantes del proceso de socialización. Es preciso instruir en la agresividad no sólo para que la persona lleve a cabo debidamente su rol económico, sino también para otros aspectos del funcionamiento psicosocial. A menos que los niños respondan a las presiones de socialización en este campo, será inevitable que sufran el castigo social de una manera abierta o velada.

Cierta cantidad de agresividad es signo de personalidad robusta y bien equilibrada. Se considera normal y deseable que el niño defienda sus derechos y contraataque si la situación así lo exige. No hay que hacer que el niño sienta temor o culpabilidad por ejercer su derecho a un enojo justificado. Por otro lado, no hay que permitir que los impulsos agresivos tengan rienda suelta, porque tal libertad puede reportar consecuencias igualmente indeseables en la socialización. El niño agresivo no se halla en paz ni consigo mismo ni con su grupo de semejantes. Dado que los ataques agresivos producen respuestas agresivas, no ha de sorprender que el niño hostil y fanfarrón se vuelva impopular Winder y Rau, (1962).

3.12.- Teorías de la agresividad infantil

Las teorías de la agresividad varían en el grado en que subrayan los factores biológicos, frente a los psicológicos, como el aprendizaje y la experiencia. Las primeras teorías psicoanalistas, como Freud, supusieron que el niño nace con un

impulso agresivo, pero que las maneras de expresarlo son aprendidas. Más tarde, etólogos como Lorenz, defendieron una opinión de modificación del instinto, donde las respuestas agresivas se consideran innatas para responder a determinados patrones estímulares. Se examinará una modificación distinta de la posición instintual que se denomina hipótesis de la "frustración-agresividad", y también otras posiciones teóricas, donde se afirma que los determinantes del comportamiento agresivo dependen de las experiencias aprendidas.

Quizá la explicación más conocida del comportamiento agresivo es la "hipótesis de la frustración-agresiva". Según tal opinión, la agresividad es una respuesta probable en alto grado, si ocurre una situación frustrante. Donde se encuentra una conducta agresiva, cabe suponer que ha sido iniciada por una frustración. Existen algunas pruebas en apoyo de tal suposición. En un estudio se vió que los alumnos varones agresivos tenían padres que castigaban severamente en su casa toda agresión.

Al comparar a un grupo de jóvenes delincuentes con uno de jóvenes no delincuentes, Glueck y Glueck (1950) advirtieron que había mayor empleo del castigo físico y menos del razonamiento entre padres de los delincuentes. Se cree que tales resultados apoyan la posición de que el comportamiento agresivo es algo aprendido como consecuencia del trato recibido, dentro del marco familiar, durante la primera infancia. Sin embargo, se ha hecho cada vez evidente que la hipótesis de la "frustración-

agresividad" es insuficiente para explicar todo el comportamiento agresivo. Esta teoría quizá se aplique mejor en el caso de individuos y en ciertos casos de experiencias frustrantes. Las últimas pruebas llevan a una segunda teoría, que gira entorno a los conceptos de modelado y reforzamiento.

Son muchos los autores que subrayan la importancia del rol de la "imitación y del reforzamiento" en la adquisición y mantenimiento de conductas agresivas de los niños. Según el punto de vista de la teoría del aprendizaje social, la presencia de modelos agresivos debe conducir a un comportamiento agresivo por lo que al niño se refiere. Esa opinión está bastante bien afianzada en varios estudios experimentales, donde se demuestra que aunque el sujeto no haya sufrido frustraciones, aumenta en la agresividad cuando se han observado modelos agresivos. De acuerdo con esta teoría, los niños de clases bajas manifiestan una agresividad física más abierta que los niños de clase media, presumiblemente porque el modelo de clase baja es típicamente más agresivo. Mcord y Zola (1959) advirtieron que los niños que tenían padres de comportamiento desviado del normal solían participar en actividades antisociales.

En fin, tanto los estudios de laboratorio como los de campo, por lo general aseguran la noción de que la imitación juega un importante papel en la génesis y mantenimiento de la conducta agresiva.

H. Hartmaan., E. Kris y R.M. Loewenstein (1975), distinguen tres tipos de procesos modificadores del impacto agresivo : desplazamiento a otros objetos, sublimación de la energía agresiva e implicación con la libido. Dan especial importancia a la sublimación de la agresividad que permite la transformación de la energía agresiva en energía neutra a disposición del Yo y suponen que si la constancia objetal depende de la capacidad del individuo para soportar la frustración, depende igualmente de la sublimación de la agresividad. En opinión de S. Nacht, en el lactante entra en juego la agresividad a fin de evitar la insatisfacción y para obtener la satisfacción de las necesidades, para vivir, en suma. "La agresividad parece originarse en el placer, la insatisfacción o el dolor". Este autor ve una estrecha relación entre frustración y agresividad y advierte que "el niño criado al abrigo de toda frustración, posteriormente estará falto de la necesaria energía para obtener en la lucha por la vida lo que precise. Ahora bien, dicha fuerza no es sino el primer impulso agresivo, adaptado a una realidad sublimada". En opinión de Nacht, lo que corrientemente se designa con el nombre de "Fuerza del Yo" es antes que nada el resultado de la justa integración de parte de las fuerzas agresivas o, como dice también, "Fuerza del Yo" y "Fuerza vital" se superponen, laborando los impulsos agresivos no por la destrucción, sino por la afirmación de la vida.

También es materia de discusión el término "instinto" para

denominar las pulsaciones agresivas. Postular la existencia de un instinto es sacar la consecuencia de la existencia de un sistema encargado de obtener dicha satisfacción en la realidad. Ahora bien, lo que en los términos de instinto de vida y muerte va implicado es el comportamiento total del ser humano : es todo su movimiento en la existencia, visto desde su ángulo más elemental su organización motriz, hasta que el cuerpo se halla instalado en el mundo, con sus naturales mecanismos adaptatorios y proyecciones intencionales. Es suponer que está animado de impulsos creadores y destructores, de necesidad de hacer aparecer y desaparecer. Atribuir al ser vivo una tendencia consustancial con su naturaleza, que le impulsa a la agresión y destrucción es suponer implícitamente que los fenómenos de desaparición, destrucción y muerte no puede tener otro origen. Tales fenómenos coexisten con el ser y son inseparables como tales.

La hipótesis de S. Freud y M. Klein han tenido el inmenso mérito de presentar al ser humano en los primeros momentos de vida y mientras se está laborando su estructura psicológica como animado de pulsiones proyectadas socialmente, frente a quienes no ven en el niño sino la pura pasividad en cuanto a movimientos interpersonales y simple receptáculo de esquemas mediante los cuales las "necesidades" se transforman en comportamientos socializados.

Al estudiar el problema de la agresividad en el niño S. Lebovici cree que sus manifestantes tienen carácter unívoco,

monótono y evolutivo, las ve como una reacción, no sólo ante condiciones externas y objetivas del ambiente, sino como imágenes poco internalizadas. Parece difícil - dice - describir la totalidad de modos de proceder y actuar que pudieran denominarse agresivos, pues cabría aplicarlo a todas las manifestaciones de la vida de los instintos. Efectivamente, el niño puede ser agresivo en su manera de comer, dormir, moverse y controlar sus esfínteres. Posteriormente, lo será en cóleras más o menos violentas y elásticas, en la esfera escolar como rechazo, oposición o negación, en el plano social en forma de brutalidad, destrucción o vandalismo. Aún cuando este tipo de descripciones haga referencia a cierto número de niños inadaptados, evidentemente no se refiere sino al aspecto externo de la agresividad. De hecho, esto se advierte en niños buenos, reservados y preocupados; en los últimos, podríamos afirmar con S. Lebovici (1963) "que la agresividad impide la manifestación del estado de ansiedad, y viceversa, para el niño la ansiedad es una forma de asumir su agresividad". Por otra parte, según este autor, el comportamiento agresivo no es cosa de un niño considerado aisladamente; entra en las peripecias comunicativas entre madre e hijo. No hay que estudiarlo tan sólo como una proyección más del niño hacia su madre, sino , abarcando los resultados de las respuestas maternas a las proyecciones agresivas del niño. De este modo, la conducta agresiva será una respuesta dada por la actitud de los padres mediante la cual se expresa su propia personalidad; la situación se torna peligrosa al ser la agresividad la única forma de relación posible con

ellos.

A. Bandura y otros han demostrado experimentalmente cuán importante es la imitación infantil de modelos agresivos, señalando por otra parte, las notables semejanzas entre el modo de conducirse de los padres y los hijos.

Por su parte R. Diatkine dice que, una vez formada la relación objetal, el niño se ve atraído por el objeto que le gratifica y le frustra. Las frustraciones actualizan las anteriores experiencias vividas en forma de fantasmas de objeto parcial, apetecido y peligroso por su carácter destructor. Los fantasmas son la reorganización de los placeres autoeróticos; los fantasmas incorporadores, devoradores o rechazantes confieren en las primeras fases indentificatorias su específico carácter de introyección o proyección. Los fantasmas pueden manifestarse desde muy temprano con toda claridad, por la palabra o, de manera muy específica, en los juegos infantiles. En el juego el niño expresa su agresión y su pugna contra el descontento por la pasividad - una característica del niño - y, por otra parte, adquiere confianza en sí mismo al repetir el juego y ver que las consecuencias fatales no existen y que puede recomenzarse. R. Diatkine no acepta la adaptabilidad del fantasma destructor, puesto que el niño recobra su capacidad de actuar y su libertad de amar al integrar correctamente sus fantasmas agresivos, habida cuenta de que la vida en sociedad organiza de una manera especial los fantasmas agresivos que contribuye a fortalecer.

Según lo anterior, se ve que lo que se entiende por agresividad no parece constituir un conjunto de hechos homogéneos. De acuerdo a D. Widlocher, los datos clínicos parecen mostrar tres tipos de hechos : conductas agresivas, expresión de diversas pulsiones; fantasmas agresivos, que inicialmente no concretan la posición del agresor o del agredido.

En conclusión, cabe admitir lo siguiente : el carácter universal de la agresividad y un sistema anatómico, cuya puesta en marcha produce reacciones agresivas, organización que podrá ponerse en funcionamiento con cambios bioquímicos u hormonales. Se ha visto igualmente que la sociedad puede modificar u orientar la agresividad, y en el plano individual la agresividad puede sublimarse y tornarse productiva.

3.13. Heteroagresividad

En la Evolución las primeras reacciones psicoemotivas son ya relación. El niño valiéndose de su cuerpo , se expresa y comunica, llama o protesta. Desde muy pronto presenta descargas psicomotoras con una nota heteroagresiva. S. A. Shentoub y A. Soulairac (1950) señalan que el hecho de patear, arrojar objetos y golpear a las personas viene tras las primeras descargas psicomotoras no automutiladoras. Según van creciendo,

cada vez patelean más y más, tanto los niños como las niñas. Esta actividad se encuentra en el 42% de los niños de 4 años. La curva de evolución del conjunto de las relaciones heteroagresivas se eleva rápidamente a partir de los 12 meses, alcanzando el 52% de los niños de 4 años una agresividad mucho mayor en los varones que en las niñas. En el marco de descargas psicomotoras, dichas formas heteroagresivas aparecen, y se desarrollan al abandonar la exploración corporal y autoerótica, presentándose como formas más estructuradas y evolucionadas de conducta, contra otro sujeto y contra el mundo exterior.

G. Walter, D. Pearce y C. Dahms (1976) han contrastado las conductas afectivas y agresivas infantiles antes de la edad preescolar y comprobado que en esta etapa se dan con mayor frecuencia evidentes muestras de afecto que expresiones de agresividad, tanto como respuesta a las muestras afectuosas de otro como a su propia iniciativa. Como fácilmente se comprende, desde los cuatro años las manifestaciones verbales son más numerosas que las motrices. Los gestos indicadores de agresión son mucho más numerosos en los niños que en las niñas y, en total, aumentan de frecuencia entre los 2 y 4 años. Las niñas de dos años entablan amistad con más frecuencia que los niños de esta edad, pero entre los 3 y 4 son los niños quienes tienen la iniciativa en la amistad, y la persona objeto de sus relaciones será preferentemente una niña, otro niño o una persona adulta y masculina.

F. L. Goodenough (1957) ha estudiado el cambio de naturaleza de la cólera con el paso del tiempo.

- En niños menores de un año, la cuarta parte de sus rabietas se producen durante los cuidados habituales, como son bañarlos y vestirlos; otra cuarta parte, al estar con personas, especialmente con aquellas a las que desean llamar su atención; otra cuarta parte de estas rabietas es consecuencia de malestares físicos secundarios. Las cortapisas a los movimientos corporales es causa también de algo más de un 6% de las rabietas.

- A los dos años, una elevada proporción de rabietas estallan al crearse hábitos físicos corrientes. Como segunda causa están los conflictos con la autoridad materna, por cuestiones que nada tienen que ver con la adquisición de hábitos. Entre los dos y tres años, las principales causas de excitación son los conflictos de autoridad, las dificultades que van ligadas a la adquisición de hábitos físicos corrientes y las dificultades sociales con los compañeros de juego.

- Entre los tres y los cuatro años se producen las crisis con ocasión de dificultades sociales y de acuerdos con los compañeros de juego. Los conflictos de autoridad,

alcanzan en este momento su máximo grado, siendo los responsables, aproximadamente, de una tercera parte de los casos observados.

- Desde los cuatro años en adelante, las dificultades propias de la relación social siguen siendo la más frecuente razón de excitación.
- La cólera estallará posteriormente al encontrar obstáculos a sus planes, intereses o satisfacciones.

Pero como dice H. Wallon (1972), la cólera puede tomar dos rumbos distintos : centripeto y proyectivo. En el primero parece tornar sus golpes contra sí mismo o contra quienes le rodean; predomina la angustia. La cólera proyectiva, formada por reacciones contra el medio, en cuyas manifestaciones hace participar al factor ambiente, se manifiesta en escenas más o menos expresivas, y puede tratar de intimidar a las circunstancias. Es una forma más socializada, más evolucionada.

Se admite que la agresión aparece ya en las primeras relaciones. Se presenta como una reacción contra el malestar y la incomodidad, producto de causas externas o internas; el niño apenas es capaz de distinguir lo procedente del exterior y lo que viene de su propio cuerpo. El hecho de soltar algo que haya cogido, de prescindir de una satisfacción en el momento de disfrutarla, de postergar una satisfacción que tiene al alcance

de su mano, basta para desencadenar reacciones hipertónicas y manifestaciones de desagrado. Puede rechazar lo que le gusta y abolir mediante su gesticulación. En cuanto comienza a desarrollarse el proceso cognoscitivo, el objeto distante está virtualmente presente; lo desea o lo repele. La dinámica del mundo de los objetos, hasta cierto punto son interpersonales; los considera objetos al llegar a poder manipularlos, por más que sea el niño quien personaliza los objetos. Pasará un largo período antes de que, por un proceso de distanciamiento y de desvalorización afectiva el objeto para sí llegue a ser un objeto en sí. Mientras no considere a su propio cuerpo como una identidad en sí, los objetos los incorpora o los considerará como agresores con los que se identificará o a los que se enfrentará. Al encontrar frente a frente al otro, es incapaz de soportar que el otro no le satisfaga sus deseos o que su satisfacción se difiera. El otro reprime su reacción de rebeldía, soporta mal la reacción intempestiva del niño, la reprime si es necesario, con objeto de condicionarla a una relación satisfactoria para él. Pero para desarrollarse, el niño ha de sentir algunas frustraciones, y de la activa agresión pasará a reprimirla. El amor y el odio a los otros no son entidades contrapuestas, sino que ambas parten de una misma base : el deseo y la insatisfacción. Aprenderá a esperar para hallar su satisfacción y a dar para recibir. La agresividad es un potencial energético; al suprimirla de raíz su consecuencia será la pasividad. Si la insatisfacción es el único motivo de sus relaciones, su única solución será la permanente agresividad, compulsiva y nada

formativa.

La agresividad puede tener por resultado una satisfacción, pero a veces el mecanismo agresión-satisfacción se cierra en sí mismo sin posibilidad de abrirse con valor formativo.

En el desarrollo del niño con plena normalidad psicofisiológica hay reacciones agresivas inmediatas, reacciones agresivas diferidas y una agresividad posteriormente socializadora.

3.14. Comportamientos agresivos

Todos los niños se encolerizan o expresan su cólera en ciertas condiciones vitales; la reacción de cólera puede adecuarse a determinadas situaciones.

L. Bender (1968) señala la importancia de la agresividad en el niño, especialmente en el juego. Hace hincapié en el sentido de su conducta; contribuye al progresivo dominio del cuerpo y de los objetos, junto con el placer de destruir y, posteriormente, de reconstruir; Distingue entre acción y agresividad propiamente dicha, que se produce tan sólo en determinadas condiciones, y toma el sentido que le dé el niño. Al revés que el adulto, el niño no acierta a distinguir entre fuerza y salud, y cree en una restitución o restauración tras la destrucción. Por último, por

influencia del ambiente, el niño irá dominando paulatinamente su agresividad, que cada vez se manifestará de manera más indirecta y socializada. En 83 casos de agresividad infantil, L. Bender ha podido observar el miedo del niño a ser maltratado o destruido por la agresividad del adulto.

Muchos autores resaltan la importancia de la frustración en el origen de la agresividad. L. Bender recuerda que el niño siente toda frustración como un ataque hostil del ambiente. La agresividad no será sino el resultado de privaciones o carencias en relación con disarmonias evolutivas que alteran los mecanismos reguladores de lo que ella denomina "pulsiones constructivas". Considera la agresividad esencialmente como reacción a una falta de afectividad. Junto a la frustración, valora otras posibles causas : en un contexto sociocultural dado se admiten ciertas formas de agresión-protección del débil, etc.-, mientras que, por otra parte, la identificación masculina puede comportar un lado agresivo; otro elemento que tiene en cuenta es la hipercinesia, en un cuadro orgánico o no, que pueda ser origen de una agresividad, y que se inscribe en la historia total del individuo.

E. English y G. H. J. Pearson (1970) piensan que el niño presentará reacciones agresivas en las siguientes condiciones:

- Al hallarse en estado de peligro real o cuando trata de liberarse atacando y destruyendo el objeto o la persona

temida.

- Al sentirse privado de un placer deseado; su cólera se dirige contra el objeto o la persona que son causa de su privación.

- Al tratar de hacer algo que constituye una satisfacción y al mismo tiempo le está vedado. Su cólera va contra quien le induce a hacer algo prohibido y contra quien le impide realizarlo.

Cabe afirmar que el estado de agresividad crónica se produce al hallarse expuesto un niño a cierto peligro, y a determinadas privaciones o tentaciones persistentes.

La agresividad tomará diversa apariencia según la edad y las causas. L. Bender dice , por ejemplo, que el niño de 12 a 18 meses abandonado, torna su agresividad más contra sí mismo que contra los demás, el niño mayor al faltarle la afectividad, manifiesta su agresividad mezclada con la ansiedad del equizofrénico, etc.

Según J. D. Noshpitz y P. Spielman (1972) , los niños hiperagresivos se dividen en cuatro categorías:

- El niño a merced de una separación. Frustrado, reacciona muy violentamente e incluso en forma peligrosa, de forma que

cualquier discusión puede terminar con un estallido.

- El niño que pretende dominar. Pugna por lograrlo, divide para reinar, separa y actúa para dominar en el mundo de los mayores. En su proceder pueden entrar componentes sádicos, es muy sensible al ambiente.
- El niño agresivo por su comportamiento erótico, bien en los juegos sexuales en que participa bien en su satisfacción al obligar a los demás a realizar actos sexuales.
- El niño ansioso, cuyas acciones son producto de una gran ansiedad en estado de tensión que explota llamativamente. Por una parte, dicha tensión está en relación con unos primitivos fantasmas que invaden el terreno de la conciencia, ahogando la personalidad y, por otra, con el temor a una reprimenda, miedo tan importante que impulsa al niño a buscar un castigo con objeto de prevenir todas las posibles represalias.

A raíz de la anamnesis psicológica y social de los niños hiperagresivos, J. D. Noshpitz y P. Spielman ofrecen una interesante información. Son niños exclusivamente estimulados, siempre en busca de sensaciones, o niños de ilimitadas exigencias cuyos deseos infantiles han sido escrupulosamente satisfechos por los padres y que no pueden soportar la más mínima frustración, o bien niños faltos de afecto, durante un tiempo prolongado. El

rechazo paterno puede provocar en ellos enojo, desconfianza u hostilidad.

En estos niños se dan también trastornos en la identificación, creando una personalidad no estructurada : la identificación con un niño menor que él (el niño juega a ser bebé y maneja a quienes le rodean reclamando al mismo tiempo su comprensión y su indulgencia); o la identificación con un adulto.

Poco se ha estudiado la evolución de los niños por su conducta agresiva, pero se puede pronosticar con ellos, aunque no de manera definitiva. L. Bender (1968) cree que los casos de agresividad como reacción a una falta de afecto precoz acumulan retraso afectivo e incluso intelectual. Basándose en pocos casos, afirma que, cuando ya son adultos, tienden a esquivar los conflictos vitales y a convertirse en asiduos de instituciones psiquiátricas o correccionales donde se someten, obedecen o pierden su dignidad y respeto así mismo.

La reacción heteroagresiva se manifiesta en peleas y choques, aunque raramente llega al asesinato.

Es difícil separar el acto en sí del "deseo de matar", mucho más extendido. El niño desea matar, muy especialmente a sus padres, a sus hermanos y hermanas. Generalmente inconscientes, dichos deseos no tienen - en opinión de L. Bender - idéntico significado en el adulto que en el niño, que tiene su propia idea

de la muerte. El ansia de matar surgirá en cinco circunstancias :

- Al intensificarse la rivalidad familiar por factores externos;
- Al producirse la rivalidad en una situación familiar anómala, cuando el hogar paterno o las manifestaciones de amor no logran dominar las tendencias agresivas;
- Cuando factores orgánicos crean en el niño un sentimiento de inferioridad, de desesperación y desorganización, y una mayor necesidad de amor por carecer de afecto;
- Cuando las dificultades escolares son insuperables en un niño que es consciente de su inferioridad; aquí se incluye la dislexia en niños inteligentes que no reciben una adecuada ayuda.
- Cuando en la actitud de la familia destaca una intensa agresividad de los padres y el niño ha de protegerse con la única reacción que está a su alcance.

3.15. El manejo de la conducta agresiva en los niños

En los capítulos anteriores, y de hecho a todo lo largo del presente trabajo, diferentes autores analizan de manera general

algunas de las razones que se encuentran en el origen de conductas consideradas problemas, como la agresión. En los que siguen se va a tratar de dar pautas para que padres y educadoras interesados y motivados puedan aplicar, solos y sin ayuda profesional, los programas correctivos propuestos para eliminar, o al menos controlar, dichas conductas. Sin embargo, puede suceder que en ciertos casos no se obtengan los resultados esperados; entonces es necesario recurrir a un profesional calificado para su solución. Los padres y educadoras que se encuentren ante esa situación no deberán sentirse defraudados o frustrados, ante el hecho de que hay ciertos problemas de conducta fuertemente arraigados que se tornan difíciles de cambiar. Y como dice aquel adagio "al árbol torcido, ya no hay quien lo enderece", así algunas conductas problemáticas tienden a hacerse inmutables, sobre todo cuando no se interviene a tiempo, y cuando las situaciones del ambiente donde se vive tienden a valorar y fortalecer dichas conductas.

La agresividad es una de estas conductas problemáticas, tanto por los efectos que generalmente tiene en la vida familiar y social, como por lo extremadamente popular y admirada esto se puede juzgar con sólo ver la cartelera cinematográfica así como por lo reactivo a cualquier tipo de tratamiento según lo demuestra el alto índice de reincidencia criminal.

Observando los lineamientos y los propósitos del presente trabajo, se discutirá acerca de las conductas agresivas que se

encuentran comúnmente en niños normales; quedan excluidas a propósito, aquellas que acompañan estados psicóticos o de deficiencia mental profunda o patrones de delincuencia y criminalidad clara. Para estos casos, como se mencionó anteriormente, sólo un profesional competente estará capacitado para determinar el tratamiento adecuado.

Se cree firmemente en el potencial que todo ser humano tiene para cambiar y para adaptarse. El hecho de que existan conductas difíciles de modificar, no significa que sean imposibles de cambiar. Esto se dice porque como padres o como maestros, al enfrentar una conducta perturbadora en hijos o alumnos, a menudo se abandona todo esfuerzo para encauzarla en mejores direcciones, escudándose detrás de un "así es él", o "así nació", "no se puede hacer nada", encogiéndose los hombros. Sin saberlo, con frecuencia es precisamente este comportamiento el que sirve para mantener o incrementar la conducta indeseada.

Se coincide con aquellos que sin negar los efectos posibles de la herencia, afirman que la mayor parte de la manera de ser y de la forma de comportarse, es resultado de las experiencias que conforman la vida.

¿Se imagina a un niño o niña recién nacido. Cuán agresivo o agresiva es? Véase a los seis meses de edad. ¿Será agresivo?, ¿Y esas sonrisas y esos balbuceos que hace al ver a la mamá? . Juega con sus manos y muestra interés hacia todo lo que le rodea.

Bien, ahora véase más tarde, a los 3, 4, 5, 9, 12, 15, 20 años. Le gusta martirizar al gato y matar pajaritos; le pega a sus compañeros y patear a sus padres; roba un automóvil y asalta a una persona. ¿Cómo pudo suceder esto? ¿Será que ya estaba programado y fatalmente predestinado a ello? ¿O será, más bien, que sucedió algo entretanto que lo llevó a manifestar esas conductas y no otras?.

Parece tarea fácil definir en qué consiste una conducta agresiva, pero, de hecho, es todo lo contrario. La mayor parte de las personas creen ser muy claros cuando se refieren a cierto niño como agresivo, o al vecino como un agresivo vendedor. Igualmente, creen ser precisos al afirmar que en la vida es necesario ser agresivo para sobrevivir, o cuando dicen que la agresión a mano armada debe ser castigada.

Si se reflexiona un momento sobre lo anterior, se verá que aunque el término utilizado es más o menos el mismo (agresión, agresivo, agresividad), su carga valorativa difiere marcadamente según el contexto. Analizando de manera cuidadosa tales expresiones, se ve que en unos casos la conducta agresiva parece ser valorada positivamente, mientras que en otros casos tiene el sentido opuesto. De aquí se deriva uno de los problemas fundamentales para la definición de qué es lo que constituye una conducta agresiva. En realidad, la mayor parte de las conductas consideradas socialmente inaceptables, por ejemplo, la delincuencia, el juego, la toxicomanía, la prostitución, a menudo

involucran un juicio de valor de la persona que las define. A ello se debe que individuos considerados fuera de lo establecido por un grupo social con ciertos valores no es considerado como tal por los miembros de su grupo. Es fácil pensar acerca de ciertas culturas primitivas de Africa y de Oceanía en términos de "salvajes" e "incivilizados"; sin embargo, ellos no se ven a sí mismos como tales. De manera similar, con respecto a la conducta agresiva, se puede observar que el calificativo de "agresivo" se aplica no tanto debido a la conducta manifestada por el individuo agresivo, sino según los efectos que ésta produce en el observador. Si lo que Juanito dice o hace incomoda o molesta, entonces se dirá que su conducta es agresiva. La evidencia arrojada por múltiples estudios sugiere que a conductas iguales, jueces que mantienen sistemas de valores distintos, tenderán a juzgarlas de maneras diferentes. A menudo, se toman en cuenta otros elementos, como son la situación en la cual se manifiesta la conducta y la intencionalidad atribuida a ella. Así por ejemplo si Jaimito tiró de las trenzas a Susanita, se juzgará como agresivo. Pero si se sabe que lo hizo para recuperar los chocolates que ella le había sacado de la bolsa, entonces se dirá que tenía razón, y el acto se verá como menos grave. Y si al platicar con él expresa que sólo quería bromear con su compañera, entonces se suspira aliviado, y se olvida el asunto. Por otra parte, si éste se muestra furioso y confía que él quería arrancarle el pelo a Susanita y hacerla sufrir, entonces si es de preocuparse, y se dice que Jaimito sin duda es un niño muy agresivo. Si se fija bien se verá que en esta operación se ha

7*

dado un salto un tanto peligroso, pues luego de referirse a su conducta como agresiva, se ha pasado a denominarlo un niño agresivo. Con el cambio del verbo hacer, o actuar, por el verbo ser, se está considerando al niño como innatamente agresivo y, por lo tanto, como si tuviera una tendencia o un rasgo de personalidad que lo predispone a ser agresivo.

Para evitar este error, algunos psicólogos sugieren que es mejor diferenciar entre la conducta agresiva manifiesta las causas o motivos que la producen, y las condiciones situacionales que la mantienen.

Así por ejemplo, para juzgar si verdaderamente una conducta agresiva puede considerarse como tal, y si habrá de evaluarse como un problema que amerita intervención, se tiene que considerar el contexto en el cual se produce, los valores de las personas que la juzgan, la intensidad de la conducta, el sexo de la persona en cuestión, su clase social, su nivel cultural, etc. Como se puede apreciar, son muchos y diversos los criterios utilizados para definir una conducta como agresiva. Saber lo anterior es importante para no emitir juicios apresurados respecto de hijos y alumnos, etiquetándolos y tratándolos como niños agresivos . Algunos sectores sociales sostienen que la agresividad es reprochable, puesto que produce daño a la sociedad y es manifestación de algún problema serio; otros sectores afirman que la conducta agresiva es loable, sobre todo en los varones. De hecho en las sociedades latinas, es muy fácil encontrar que al niño varón se le empuja hacia la agresividad, la

cual es considerada como un signo de masculinidad. Lo contrario ocurre con las niñas, a ellas se les dirige hacia la pasividad, pues se considera que las conductas agresivas son poco femeninas.

Se ha considerado necesaria esta larga discusión para dejar claro que definir la agresión es más complicado de lo que parece, y para prevenir tanto a padres de familia como a educadoras, contra la tendencia a juzgar precipitadamente tanto a hijos como alumnos y ponerles etiquetas de agresivos dadas las significaciones negativas que conlleva dicho término.

Por otro lado, al conocer la definición específica de agresión, se verá que lo que comúnmente se llama agresión no es exactamente lo que se observa en hijos y alumnos. Por agresión algunos psicólogos entienden cualquier conducta llevada a cabo con el propósito expreso de producir daño. Con base a esta definición es evidente que muchas conductas, incluyendo algunas que son violentas en extremo, no llenan tal criterio. Ello es importante dado que el propósito es discutir acerca de cómo lidiar con conductas violentas en niños normales. Dentro de este orden de ideas, se redefinirá agresión como cualquier conducta violenta que tenga un valor utilitario para la persona, excluyendo los casos en que se busque hacer daño a otra. Por "valor utilitario" se entiende aquello que sirve al sujeto para obtener estados u objetos agradables para él; lo que utiliza para remover obstáculos que les impiden lograr sus metas, y para eliminar estados de cosas que le son desagradables o irritantes,

así como todas aquellas conductas con que demuestran su desacuerdo o enojo. Evidentemente no se está pensando en una sola conducta agresiva que se generaliza a una infinidad de situaciones. Se cree - y en ese sentido va la argumentación - que las conductas agresivas son diferentes entre sí, y producidas por factores situacionales específicas. De ese modo, se podría considerar como respuestas agresivas hacer un berrinche, escupir la sopa, azotar la puerta cuando se ha denegado permiso para ver la televisión, patear, golpear con los puños, gritar o decir palabras groseras; romper objetos, pelear con los compañeros, etc. Se excluyen conductas mediante las cuales el sujeto busca hacerse daño a sí mismo, tales como golpearse la cabeza contra la pared, y otras conductas automutilantes.

Estos casos requieren la inmediata intervención de un psicólogo o psiquiatra competente. También se omiten casos de niños que se dedican a golpear, martirizar, animales o a otros niños; estos casos indican trastornos de conducta más serios y por ello deberán ser remitidos a los centros psicológicos, psiquiátricos o correccionales correspondientes.

CONCLUSIONES

Ante el panorama que brindan las conductas agresivas se ha llegado a la conclusión de que algunos teóricos sostienen que la agresividad es innata, que tiene sus raíces en la propia naturaleza biológica, y que es adaptativa, ayudando a la sobrevivencia como especie y como individuos. Desde este punto de vista, se confiere a la agresividad un valor positivo, e intuitivamente se puede estar de acuerdo con él. Después de todo, es esta agresividad lo que ha permitido a la especie humana luchar contra animales feroces y corpulentos, contra los rigores y obstáculos de la naturaleza (fríos, tormentas, etc.). En todas estas lides, el ser humano ha sabido vencer y ha sobrevivido. Desde el punto de vista negativo, es esta agresividad la que ha propiciado la exterminación de millares de búfalos y de la extinción total de ciertas especies, de la caza exagerada de focas y ballenas, de la destrucción del medio ambiente, así como de incesantes guerras que han llevado al sacrificio de innumerables grupos humanos, algunos ya desaparecidos.

Por otro lado, se ha sugerido que debido a razones genéticas algunos individuos nacen con tres cromosomas. Un cromosoma es un componente de las células que dan origen a un nuevo ser. Entre los humanos, el cromosoma "Y" determina el sexo del varón, y el cromosoma "X" el de la hembra. En relación con los casos a que se refiere, se ha encontrado algunos individuos cuya conducta ha sido socialmente considerada como agresiva y peligrosa, que a

menudo se encuentran en cárceles y prisiones, tienen un cromosoma "Y" de más.

De ahí que estos individuos sean conocidos como "supermachos", y dado que la agresividad se considera característica natural del varón, se concluye que estos "supermachos" son necesariamente "superagresivos". Se nota que en este caso la agresividad es considerada como algo intrínseco al individuo, y por tanto nada hay que se pueda hacer al respecto, con lo cual se le exime automáticamente de su propia responsabilidad, excluyendo, de paso, la posible influencia de factores socio-culturales. Este punto de vista es muy controvertido, y para el propósito de este trabajo queda descartado.

Existe otra hipótesis muy difundida entre psicólogos y público en general; es la llamada hipótesis de la frustración y agresión. Según ésta, al presentarse una situación que de algún modo produce un estado de frustración en el individuo, la agresión se manifiesta automáticamente como una respuesta natural. Este punto de vista sostiene que la agresión es una conducta no aprendida, y que no depende de ninguna manera de otras influencias situacionales o culturales. Además, quienes mantienen esta posición afirman que para evitar la agresión, se necesita por una parte no frustrar nunca al niño, y por otra, canalizar adecuadamente su energía. Lo primero no sólo es prácticamente imposible sino tampoco recomendado, pues cierto

grado de frustración es normal en la vida de todos y hay que aprender a manejarla. Y más aún, parece que el sentimiento de valor y estima personal a menudo aparece como resultado de la lucha cotidiana con cierto grado de oposición. Individuos que nunca se han enfrentado con la frustración, se desmoronan fácilmente la primera vez que algo se le niega. Y lo segundo, contrario a lo que podría esperarse, no hace sino confirmar y perpetuar el valor de la conducta agresiva.

Numerosos estudios realizados, sugirieron que una situación frustrante no necesariamente tiene como resultado la agresión. Por ejemplo, al quitar a un niño el privilegio de ver televisión después de las seis de la tarde, lo cual es frustrante para él, pues los programas que más le interesan comienza a esa hora, se observará que algunos tal vez respondan agresivamente, pero no todos. Unos llorarán, otros simplemente obedecerán, otros aceptarán de buena gana, otros de mala gana. Algunos se ocuparán de inmediato en otras actividades, y otros quizá se entristezcan. En todo caso, es claro que la frustración produce conductas distintas en individuos distintos, y no una respuesta única y generalizada. ¿Cómo puede explicarse lo anterior? Pues bien, puntos de vista más recientes postulan que las conductas agresivas generalmente son aprendidas por medio de una gran variedad de mecanismos. Algunos de ellos parecen ser más importantes que otros; aquí sólo se mencionarán los que se cuentan entre los más poderosos y comunes.

A. Modelamiento

Esta postura sostiene que la mayor parte de los niños aprenden a comportarse de manera agresiva imitando los modelos que se le presentan a lo largo de su desarrollo. Entre estos los más importantes, tanto por lo que representan para el niño, como por el efecto de primacia que ejercen, se encuentran los padres. Es decir, son los padres quienes con su ejemplo, actitudes y consejos, moldean las conductas de sus hijos. Algunos estudios señalan que niños con comportamiento agresivo en la escuela son muy pasivos y obedientes en casa; ello se debe a que sus padres les inculcan el ser machos "de verdad" en la escuela y a "no dejarse", castigando al mismo tiempo rigurosamente cualquier manifestación de agresividad o desobediencia en casa; ello sugiere que, en el fondo, tales niños, lejos de ser agresivos, son obedientes, pues sólo siguen las enseñanzas de sus padres.

Pero no son los padres los únicos modelos. Hay en la sociedad abundantes fuentes de conducta agresiva que imitar. En primer lugar se encuentra la televisión. Tanto en programas para niños como jóvenes y adultos pululan figuras heroicas cuyo poder radica en la violencia y en la agresividad que manifiestan. Al parecer, el mensaje es que sólo existe una manera de triunfar y obtener lo que uno quiere : la agresión y el despojo. Maleantes y policías; ladrones y detectives, ejecutivos y presidentes de grandes corporaciones, todos comparten algo en común : la

agresividad.

Otra fuente de modelos relacionada con la televisión es el cine. Una ojeada a la cartelera de un conjunto cinematográfico muy respetado de la ciudad, mostraba los siguientes títulos : "Asesinato", "Terror en la ciudad" y "La Guerra del hierro", todas exhibiéndose simultáneamente en las cuatro pequeñas salas; allí se mostraban imágenes de individuos armados hasta los dientes con una gran variedad de instrumentos de muerte y destrucción. En otras salas aledañas podían verse los titulares siguientes : "Los puños de la muerte", "La ballena asesina", "Violento y salvaje". En estas circunstancias no es raro que los hijos tengan una tendencia marcada hacia la agresividad.

B. Grupos de pares

Como resultado de su proceso de desarrollo, un día los hijos comienzan a abandonar el hogar y pasan a formar parte de sus pandillas o círculos de amistades; entonces, es común que sus compañeros les inciten a llevar a cabo actividades de índole agresiva. El reconocimiento social y la admiración que produce en sus pares el comportarse agresivamente, a menudo permite a los individuos lograr sus deseos, tratándose de objetos materiales, dinero, poder, reconocimiento, control, obediencia, o bien eliminar barreras y obstáculos, o terminar con provocaciones de todo tipo, etc.

Es tal vez duro de aceptar, pero la cultura contemporánea en la que se está inmerso, valora, ya sea explícita o implícitamente, la conducta agresiva. Además, como esta conducta por lo general produce estados desagradables e incómodos en mucho, al enfrentarse a ella se tiende a ceder con mucha facilidad con tal de salir pronto de la situación, lo cual no hace sino confirmar a la persona agresiva el valor y el poder de su conducta.

Esto lleva a postular un tercer factor que explica la conducta agresiva, para lo cual es preciso utilizar un término un tanto técnico, que los psicólogos llaman "reforzamiento". Se dice que un reforzador es cualquier objeto, evento, conducta o situación que tiene la característica de funcionar como un premio o una satisfacción hacia la conducta manifestada. Se ilustra esto con un ejemplo concreto. Si para terminar con el berrinche de Pepito, que dura ya más de 10 minutos y ya se tiene desesperación, se cede al final y se le permite que siga sentado frente al televisor, lo que en realidad se está haciendo es premiar su conducta de berrinches para obtener lo que quiere. Si se cede de manera sistemática a sus berrinches, no debe de sorprender que Pepito se torne berrinchudo. Después de todo, él no es nada tonto y rápidamente se da cuenta que para ver televisión, no hacer los deberes, obtener su postre, o más tarde un carro último modelo o un viaje a Europa, no hay nada mejor que hace un buen berrinche.

Es curioso cómo muchos de los padres están produciendo en sus hijos las conductas agresivas que consideran indeseables. El hecho es que esas conductas los llevan a un estado tal de desesperación, que se es capaz de hacer cualquier cosa para que cesen, y por ello mismo, se están fortaleciendo.

En todo caso, se sabe que una vez que la conducta agresiva ha sido aprendida, se puede mantener indefinidamente por medio de múltiples y varios reforzadores. De éstos, los más comunes son el reconocimiento social, el prestigio que otorga en la cultura el "ser agresivo", concesiones especiales y la obtención de bienes materiales deseados. Pero a veces - y esto hay que tenerlo presente - la agresividad del niño tiene el propósito de recibir atención de sus mayores. Es muy común observar que cuando un niño solicita la atención de sus padres y no es atendido, comienza a subir el tono de sus demandas y a tornarse agresivo para que se fijen en él y en sus demandas, respondiéndole con ¡BASTA! ¿A ver que diántres quieres? Es decir, que generalmente se responde cuando la conducta del niño se ha tornado intolerable. En este caso, aunque la contestación sea en sí desagradable y penosa para el niño, éste ha conseguido su objetivo inicial, ya que, después de todo, se ha fijado en él y se le ha respondido. Por ello, se encuentra que en muchos casos el niño lleva a sus padres a la desesperación, sin importarle el regaño o el castigo, los cuales mal que bien, significan al menos que se le toma en cuenta. Y ese reconocimiento, ese ser tomado en cuenta por alguien tan

importante como los padres - o alguna otra autoridad valorada, incluyendo a la educadora - es uno de los reforzadores más poderosos que existen.

SUGERENCIAS

Entonces ... ¿qué hacer ?

En este apartado se va a plantear algunos lineamientos acerca de cómo ayudar a modificar las conductas agresivas de los niños; en primera instancia, serán cuestiones para los padres y posteriormente algunas sugerencias didácticas para las educadoras.

Examen de conciencia

Tomar conciencia de los propios actos y de la parte de responsabilidad que les corresponde respecto a la agresividad de sus hijos. Bajo el supuesto de que se esté interesados en modificar conductas indeseables, sustituyéndolas por otras menos nocivas, se ofrece a continuación una guía para que se tenga idea de la función que las conductas y actitudes pueden ejercer sobre la de los hijos :

Instrucciones :Coloque una palomita en las afirmaciones que reflejen conductas típicamente habituales en usted.

1. Me enojo con facilidad ()

2. A menudo alzo la voz ()
3. Grito a mis hijos ()
4. Golpeo a mis hijos ()
5. Las peleas a golpes son frecuentes en mi matrimonio . ()
6. Los argumentos y los gritos son comunes en mi matrimonio ()
7. Les enseño a mis hijos que no se dejen ()
8. Me gusta que mis hijos sean buenos peleadores ()
9. A menudo hago comentarios como "deberían matarlos a todos", "péguenle", "maten al árbitro"..... ()
10. Me gustan el boxeo y las pistolas ()

Si usted ha marcado tres o más de esos ítemes, no habrá de sorprenderse si sus hijos o hijas tienden a comportarse agresivamente. Tampoco piense demasiado en las razones de esa conducta, lo más probable es que lo estén imitando.

Pero tal vez se incluya usted en esta categoría :

1. Con frecuencia soy tierno con mi esposa ()

2. Escucho a mis hijos y les pongo atención ()
3. Cuando tengo problemas, le busco una solución adecuada ()
4. Las desaveniencias conyugales las resolvemos platicando y buscando satisfacci3n para todos .. ()
5. Me gusta acariciar a mis hijos ()
6. A menudo les digo cu3nto los amo y los admiro .. ()
7. No me gustan ni el boxeo ni las pistolas ()
8. No pego ni grito a mis hijos aunque est3 enojado ()
9. Casi nunca alzo la voz ()
10. Cuando demando o exijo algo a mis hijos, generalmente les explico el por qu3 de mis actitudes ()

Si usted ha marcado tres o m3s de las afirmaciones anteriores, sorprender3 enormemente que usted tenga hijos agresivos. Si as3 fuese, entonces habr3a que buscar de manera cuidadosa otras posibilidades, y tal vez ser3a recomendable

buscar orientación profesional. Pero supongamos que se está en uno u otro grupo, y que usted quiere modificar la conducta agresiva, ¿Qué hacer?.

A continuación se sugiere una serie de procedimientos que puede utilizar para intervenir activamente y de manera positiva en la reducción y/o eliminación del comportamiento agresivo de los niños.

Primer programa : identificación de sus conductas habituales

Primer paso

Para empezar, se usará el principio conocido como "efecto recíproco". Por este término se entiende la manera de responder en calidad e intensidad efectiva similar a la que se recibe. Así una agradable sonrisa nos hace responder con una sonrisa del mismo tipo, mientras que un insulto nos lleva a insultar en reciprocidad.

Cuando el niño (hijo (a)) se muestra agresivo, ¿Cómo se le responde ? Si la respuesta es igualmente agresiva, entonces la primera tarea consistirá en tomar conciencia de ello, de tal manera que la próxima vez que ocurra, ya no se le responderá de modo parecido. Registre esto en la hoja de respuesta No. 1. págs. 136-139.

Segundo paso

Ahora que ya se han identificado las formas habituales de comportamiento hacia algunos de sus allegados, puede comenzar a introducir los cambios deseados.

Enseguida, remítase a la hoja de respuesta No. 2 pág. 140. Anote ahí todos los episodios de conducta agresiva manifestados por los hijos (una hoja por cada uno de ellos en caso de ser necesario). Se anota también la fecha en que se inició el procedimiento, así como sus respuestas características. Se hace esto por lo menos durante una semana o dos, así se obtendrá la información inicial contra la cual podrá comparar los cambios obtenidos más adelante.

Ahora se identifica las nuevas formas de conducta y, para que no se le olviden, se anota en la hoja de respuesta No. 3 pág. 141. Por cada conducta no agresiva que se logre identificar, se dá una felicitación o un premio, o se hace algo que proporcione mucha satisfacción (puede ser eso que ha estado posponiendo para "otra ocasión", o "hasta que...." o "para más tarde"). Prémiese ahora, se lo merece.

Tercer paso

En la hoja de respuesta No. 4 pág. 142, se hace lo siguiente : se anota en la primera columna, la fecha en que ocurrió el episodio de conducta agresiva. En la segunda columna se escribe detalladamente en qué consistió, se le asigna un numeral del 1 al 5 y se indica si a su juicio fué débil, mediano, fuerte, muy fuerte o de exagerada intensidad. se anota también en la columna apropiada cómo se sintió, cuál hubiera sido su respuesta habitual (columna 5), cuál fue la nueva respuesta (columna 6) y cómo se sintió al haberla llevado a cabo, y así sucesivamente. Continúe durante dos o tres semanas y luego cuente la frecuencia observada durante el período de la implantación de sus nuevas respuestas, ¿Hay diferencias ?.

Si acaso resultara verdaderamente imposible modificar sus respuestas y la interacción continúa inmutable, entonces consulte a un especialista y explore su propia conducta.

Segundo programa

¿Y la televisión que ?

Durante varios días observe cuáles son los programas de televisión que ve su niño y considere lo siguiente :

¿Cuántas horas de televisión ve su hijo diariamente ? En un programa dado, ¿Cuántos episodios de agresividad y/o violencia ocurren ?.

Luego, piense y medite respecto a lo siguiente:

¿Eso es lo que usted verdaderamente desea que vean sus hijos ?

¿Por qué ?

Para ayudarse en esta tarea, remítase a la hoja de respuestas No. 5 pág. 143 y responda proporcionando la información que ahí se solicita. Su tarea consiste en colocar una palomita debajo de la columna F (frecuencia) por cada vez que aparezca uno de los eventos listados. Debajo de la columna marcada i (intensidad) coloque un número, de 1 al 3, según lo amerite el episodio (si es de baja, media o fuerte intensidad). Un análisis minucioso de las respuestas le dará mucha información . Si usted encuentra que tales programas de televisión no son convenientes para sus hijos, entonces cámbielos y permítalos ver aquellos en donde no hay agresividad, cuando las haya, y presente soluciones alternas; alabe y apoye a quienes razonan y a las soluciones no agresivas.

Tercer programa

Eliminación por ignorancia

Como se mencionó con anterioridad, a veces sucede que el niño se torna agresivo con el propósito de llamar la atención. Esto podrá modificarse si se toma en cuenta lo siguiente :

Primero :¿Responde a las demandas, genuinas de sus hijos dentro de un lapso razonable, o responde hasta que ya no soporta la insistencia de ellos ? . Esto es importante, ya que la única solución posible es evitar que el niño se vea obligado a actuar agresivamente para que se le escuche y se le atienda. Por lo tanto, es necesario que usted modifique su conducta y su actitud hacia el niño, considerándolo como una persona que merece su atención y respeto .

Segundo : Si se presenta una conducta agresiva de las consideradas como "no dañinas para él" (gritar, patalear, azotar puertas, romper alguna que otra cosa sin mucho valor), lo mejor que se puede hacer es ignorarlo; y posteriormente darle, cariño y aprecio .

Tenga en cuenta las siguientes observaciones :

1. Lo más probable es que al principio de la intervención, la

frecuencia y la intensidad de sus manifestaciones agresivas aumenten. Esto es normal y cabe esperarlo. Al fin y al cabo, ahora usted de verdad está ignorando sus bravatas.

2. Para que el procedimiento sea eficaz, el premio (la atención, la consideración) tiene que venir en el instante mismo que la conducta cesa, o unos pocos segundos después, pero no debe tardar demasiado; de otra manera el procedimiento será ineficaz.
3. Recuerde : lo mejor es evitar que el niño llegue a comportarse agresivamente, dándole la atención merecida antes de que eso suceda.
4. Eliminar una conducta indeseable de nada sirve si al mismo tiempo no se muestran al niño formas más adecuadas de comportamiento. Por lo tanto, es importante que se le enseñen buenas maneras de solicitar lo que necesita y premiarlo por ello.
5. La conducta del padre deberá ser sistemática y consistente. De otra manera , obtendrá exactamente los efectos contrarios y la conducta se hará más difícil de eliminar.

Tercero : ¿Cómo hacerlo ?

1. Escoja primero qué aspecto de la conducta agresiva desea

eliminar. Entre más específico sea, mejor. En ningún momento crea, ni piense, que va a poder cambiar la totalidad de la conducta del niño en todas las situaciones y para siempre.

2. Escoja el sitio en donde hará la intervención. Por ejemplo, si la conducta agresiva que desea eliminar es en el hogar, entonces concéntrese ahí. No es recomendable ignorar la conducta agresiva si esta se manifiesta en un restaurante u otra situación social, debido a las consecuencias indeseables que ello trae.
3. Elija conductas sustitutivas cuyo control usted tenga y que puedan ser premiadas fácilmente.
4. Tenga consistencia en las dos operaciones : ignorar las conductas agresivas y premiar las no agresivas.

Cuarto programa

Modelamiento simbólico

A los niños en edad escolar, dedíqueles suficiente presencia y compañía. Invente alguna historia con muñecos en la que se presente una situación de conflicto o de insatisfacción, y presente soluciones opuestas, en una, los muñecos pelean, se golpean, lloran y se rompe el juguete (ambas partes pierden) y en otra, se da la cooperación y el intercambio (ambas partes ganan).

A los niños mayores, pídale primero que describan una situación que típicamente les lleva a comportarse con agresividad. Ordene luego las situaciones irritantes partiendo de las menos molestas hasta las más incómodas. Ahora ayúdeles a actuar y a vivenciar dichas situaciones buscando y practicando soluciones que excluyan la vía agresiva.

En resumen, las diferentes estrategias que puede usted utilizar son las siguientes :

1. Una vez identificadas sus propias respuestas agresivas, cambíelas (si tiene problemas para conseguirlo consulte a un psicólogo).
2. Analice los programas de televisión que ve el niño.

- a) Cambie los programas agresivos.
 - b) Haga comentarios criticos de los modelos agresivos de la televisión.
 - c) Alabe a los que razonan.
3. Ignore la conducta ligeramente agresiva, no dañina para él ni para otros (gritar, patear objetos, azotar la puerta, etc.).
 4. Refuerce la conducta amable, colaboradora, etc.
 5. Enséñelo a discutir sin pelear.
 6. Si la conducta agresiva excede cierto límite y es dañina para él u otros, entonces es recomendable que consulte a un especialista.

Por último, es necesario recordar que la conducta de los niños puede ser controlada y regulada mediante premios y modelos que, a veces sin darse cuenta, les proveen los adultos, la sociedad y la cultura en general. No olvide que buena parte de la solución está en sus manos.

Hoja de respuesta num. 1

Las marcas más habituales y características de comportarme cuando me siento frustrado, molesto o enojado son las siguientes

1. Con mi cónyugue

a)

b)

c)

d)

e)

f)

g)

h)

i)

j)

2. Con mis hijos

a)

b)

3. Con mis empleados, subalternos y/o jefes

a)

b)

c)

e)

f)

g)

h)

i)

4. Con mis amigos

a)

b)

c)

e)

f)

g)

h)

i)

5. Conmigo mismo

a)

b)

c)

e)

f)

g)

h)

i)

Hoja de respuesta num. 2

FECHA DEL EPISODIO	CONDUCTA MANIFESTADA POR MI HIJO	COMO ME SENTI	MI RESPUESTA HABITUAL

Hoja de respuesta num. 3

Las nuevas conductas que habrán de sustituir a mis conductas habituales son las siguientes :

a

b

c

d

e

f

g

h

i

j

Hoja de respuesta num. 4

FECHA DE INICIO	CONDUCTA MANIFESTADA POR MI HIJO	VALOR 1 A 6	COMO ME SENTI	MI RESPUESTA HABITUAL	MI RESPUESTA SUSTITUTIVA	COMO ME SENTI
FECHA DE CAMBIO						

Hoja de respuesta num. 5

	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO	DOMINGO
HORA INICIO PROGRAMA							
HORA TERMINADA							
NOMBRE DEL PROGRAMA:							
TEMA PRINCIPAL :							
FRECUENCIA DE ACTOS AGRESIVOS	F	i	F	i	F	i	F
A) AMENAZAS							
B) CASTIGO CORPORAL							
C) GRITOS							
D) GOLPEA CON LOS PUÑOS							
E) GOLPEA CON LOS PIES							
F) GOLPEA CON INSTRUMENTOS							
G) ROMPE							
H) DESTRUYE							
I) ATENTA CONTRA LA PROPIEDAD DE OTROS							
J) ATENTA CONTRA LA VIDA DE OTROS							
K) ROBA							
L) MATA							

TIEMPO DIARIO FRENTE AL TELEVISOR _____

TIEMPO TOTAL POR SEMANA FRENTE AL TELEVISOR _____

El tratamiento del niño agresivo en el jardín de niños

Como docentes se debe tener conocimiento del desarrollo del ser humano y más aún de la etapa preescolar, cuyo estudio es parte de la formación que proporciona la carrera pero, ¿Qué tan presentes se tiene estos conocimientos para aplicarlos en los niños que nos rodean? ¿Se puede identificar con base en ellos cuándo uno de los alumnos presenta trastornos en su desarrollo?.

¡Cuántos problemas se podrían solucionar fácilmente si se detectaran a tiempo! No se pretende, que la educadora sea una especialista capaz de manejar todo tipo de trastornos, ya que no posee la preparación suficiente, pero sí es necesario que maneje los elementos indispensables que le permitan detectar los problemas, ya que cuando están avanzados es poco lo que se puede hacer.

En cuanto al niño agresivo, lo habitual en él es una conducta de rechazo: se mantiene defensivamente en un estado de hipersensibilidad. Se siente la rigidez de su cuerpo y tiende al pánico en caso de acercamientos físicos. Para trabajar con cualquier niño, es fundamental establecer una vinculación física entre él y la educadora, esto es particularmente importante en la relación de ambos.

Los niños agresivos necesitan y desean profundamente el afecto físico, pero temen sumirse en él o hallar que es

insuficiente o poco confiable. La educadora debe moverse gradual pero firmemente y asumir la actitud de "tu necesitas este afecto y lo aceptarás". Por supuesto, ella no debe sentirse herida o desalentada por los reiterados y aparentes rechazos infantiles.

Primer paso

Aprender a establecer el control en el trato con los demás y ayudar a crear una creciente conciencia de sí mismo.

Objetivo : Capacitar al niño para imitar con control y desarrollar la conciencia del propio cuerpo.

Procedimiento : El niño estará de pie frente al espejo y la maestra empleará los siguientes pasos :

1) imita al niño, 2) el niño la imita y 3) ella vuelve a imitarlo.

El niño agresivo suele responder con rapidez a estas actividades, pero lo realmente difícil es que cuando se halla en pleno impulso pierde el control, se excita demasiado o lo desborda la emoción y, por lo general, se descontrola.

La clave para trabajar con este tipo de niños se encuentra en la habilidad de la educadora para conocer el momento exacto en que se producirá la pérdida de control; es en ese punto cuando

necesitará intervenir en su auxilio. El paso inicial consiste en "observar" lo que sucede, seguido del reflejo verbal de la situación con declaraciones como "veo que comienza a descontrolarte" o "fíjate si puedes controlar esto o aquello". Si estas intervenciones no dan resultado, la maestra puede insistir con "te estas descontrolando y te voy a ayudar", colocándose simultáneamente más cerca del niño. Podría incluso poner una mano sobre su espalda o brazo. Si estas acciones no provocan la respuesta deseada, entonces debe intervenir físicamente e inhibir la actividad al tiempo que describe que hace el niño y cómo ella concurre a ayudarlo. Este procedimiento podría dar por resultado un enfrentamiento, en cuyo caso la maestra no debe demostrar que se siente amenazada por la conducta impulsiva y agresiva del niño ni perturbada por su rechazo físico. En ciertos casos, puede producirse una agresión verbal a pleno grito "Usted es una maestra mala. No la quiero ! La señorita Sara me gusta más". La reacción ante estos ataques -sean verbales o físicos- jamás debe implicar represalias o inducir al sentimiento de culpa; por el contrario, ha de decirle : "Tienes toda la razón para estar enojado. Sé que a veces es difícil hacer lo que quieren los adultos". La maestra también debe afirmar : "No te voy a hacer daño y tampoco voy a dejar que me lastimes. Te cuidaré". Estos enfrentamientos constituyen valiosos encuentros, permiten que el niño ponga a prueba los límites de su mundo y, por medio de la identificación, acepte las reglas de la sociedad y comience a manifestar una conducta aceptable.

Segundo paso

Aprender a ejercer una influencia controlada sobre los objetos.

Objetivo : Desarrollar la capacidad de utilizar los elementos fluidos libremente pero con control.

Procedimiento : Una vez que la maestra ha repetido la imitación frente al espejo lo bastante como para que el niño logre el conocimiento que necesita para tornarse activo con otras personas, puede orientarlo hacia la dactilopintura y ayudarlo a controlar los objetos. En el niño agresivo, la maestra ha de esperar que haya aprendido a interactuar con otras personas (por ejemplo, con ella misma). Sólo cuando haya logrado este control es posible conducirlo hacia el juego fluido y dinámico.

Durante la enseñanza con la dactilopintura, sería ideal que la maestra tuviera al niño sobre su falda : la proximidad física favorece el apoyo inmediato para el control de las acciones. Aquí también pueden manifestarse dos conductas extremas : el niño rechaza la manipulación de la pintura o se sumerge con todo vigor en la actividad. Por lo general, el niño agresivo comienza a utilizar las pinturas casi sin vacilar, pero su tiempo se hace más y más veloz hasta que se anega de emoción y se descontrola . Entonces el pequeño mancha más allá de los límites del papel y

extiende su creación pictórica a la mesa, a las paredes y así mismo. El principal objetivo reside en ayudarlo a controlar ese desborde. Obtener el control de esos elementos le permitirá lograr el de su más amplio espacio vital. Otra vez la educadora puede enseñarle que se excita en demasía, y , acto seguido, apaciguarlo poniendo su mano sobre el hombro del niño y, por último, suavemente ambas manos sobre sus antebrazos.

En muchas ocasiones será necesario restringir físicamente los movimientos del niño agresivo durante las sesiones de dactilopintura. La maestra puede valerse de técnicas más estructuradas y reintroducir la dactilopintura en una sesión posterior, tal como lo haría con el niño pasivo. En primer lugar, el pequeño ha de poner sus manos sobre el dorso de las de la maestra (suponiendo que acepte el contacto) y comenzar luego a pintar indirectamente de un modo controlado. Después lo induce a utilizar un objeto (lápiz, etc.), más adelante un dedo y finalmente toda la mano. A medida que la instructora adelanta en el procedimiento debe subrayar continuamente la necesidad del control e impedir en todo momento que el pequeño lo pierda.

Logrado el éxito con la dactilopintura, se conduce al niño hacia la pintura con caballete, la cual representa un desafío importante en este tipo de problema infantil. Para evitar que se corra la pintura, el niño debe trabajar sobre una superficie horizontal. Esta actividad se puede estructurar instruyendo al niño respecto de que mantenga el pincel dentro de los márgenes

elevados de un pliego de papel. Más tarde, después de muchas sesiones en esta situación, el papel puede clavarse con tachuelas sobre el caballete y se dirigirán los intentos del niño. Por último, cuando el pequeño logra el control de esta actividad, pintando dentro de los límites de la lámina, se la sustituye por el papel formal para que lo cubra en toda su superficie. Pero esta actividad ha de limitarse estrictamente a los límites del papel; la maestra debe intervenir en cuanto note el menor desborde. En ese momento, no debe preocuparse de pedir al niño ni alentarle para que produzca una pintura simbólica, sino de que aprenda a "ser el factor causal" que actúa sobre los objetos al tiempo que utiliza el control. No obstante, cuando los pequeños se acercan a la culminación de la actividad, muchas veces lo pierden y aplican capas adicionales sobre la pintura terminada. La maestra debe estar pronta a intervenir y pedir al niño que no estropee su pintura, quitándola del caballete. Por consiguiente, su objetivo con el niño agresivo se resume así : expresión con control. La educadora por medio de su estructura externa y de su intervención puede estructurar al niño agresivo interiormente y lograr en consecuencia el dominio de sí mismo y de sus acciones. Se ha descubierto también que cuando estos niños se capacitan en el manejo de elementos fluidos parecen necesitar recrearse constantemente con esa misma actividad, que predomina entre las regulares del aula.

Tercer paso

Adquirir la capacidad de simbolizar en la microesfera.

Objetivo : Hacer que el niño represente simbólicamente temas dramáticos breves con juguetes en miniatura.

Procedimiento : habiendo conseguido el control inicial de los elementos fluidos, la maestra puede desplazarse hacia los juguetes en miniatura. La educadora se sienta adelante del pequeño y le pide que haga que los juguetes cuenten un cuento. Debe permitir que el niño intente el juego simbólico sin intervención de su parte. La actividad infantil variará desde una excelente representación dramática hasta una actividad estereotipada. Si tiene éxito, la docente presta su apoyo simplemente "mirando" lo que hace; la maestra narra un cuento con el conjunto duplicado de juguetes y refleja la actividad verbalmente. Luego hace que el niño repita la trama mientras ella reproduce sus pasos e incluye una descripción verbal. Por último pide al niño que cuente su propia historia con los juguetes. La maestra ha de permanecer totalmente inactiva, pero si es necesaria su intervención puede hacer preguntas tales como, ¿Qué sucede después? para estimular al niño a elaborar sus argumentos.

Habrán momentos en los que la actividad del juego simbólico se vuelva agresiva (por ejemplo, "Los animales o los monstruos

destruyen la casa" o "se comen a la gente"). Tales temas son típicos de los primeros ensayos e indican una evolución positiva. La maestra ha de permitir tanta agresión como sea posible dentro de este tipo de juego, pero en cuanto prevea el descontrol, como cuando el niño arroja un bloque con toda violencia, debe de intervenir y prohibirlo (por ejemplo, dar al niño alternativas como "Tú monstruo puede ser un monstruo bueno" o "tú puedes ser el jefe de los monstruos"). En otros momentos el juego se desarrollará según un tiempo determinado; el niño, sin razón alguna que lo justifique, se detendrá, dejará los juguetes y pedirá retirarse. Muchos de estos requerimientos se pueden caracterizar como interrupción del juego y son el resultado de la ansiedad infantil. Según las circunstancias, la maestra puede decidir que el niño ha jugado bastante para una sesión o, por el contrario, indicarle que todavía dispone de tiempo y que debe continuar. Si el niño halla dificultad en reanudar el juego, ella puede asimismo conducirlo otra vez ante el espejo, repetir secuencias de imitación corporal y volver con rapidez a los juguetes representativos.

Es probable que el niño se incline por elaborar su cuento con los bloques o ladrillos de plásticos, el dibujo o la plastilina. En este caso, debe respetarse esta decisión sin intervenir en absoluto. Por supuesto, aquí tampoco se consiente que el niño pierda el control y destruya el producto de su juego. Una vez que haya adquirido control y pueda dedicarse al juego dramático, se desplazará la intervención hacia la siguiente fase,

llevar al niño al juego sociodramático.

Cuarto paso

Adquirir la capacidad de simbolizar en la macroesfera.

Objetivo : Hacer que el niño juegue con otros a fin de producir una recreación sociodramática.

Procedimiento : Cuando el niño alcanza el nivel del juego dramático en la microesfera de juguetes en miniatura, la docente avanza su programa de intervención hacia la macroesfera (o sea el propio espacio del aula) para intentar que el niño interactúe con otros. La meta consiste en hacer que intervenga con dos de sus pares en una representación sociodramática.

En esta fase del programa de intervención con el niño agresivo, se puede comenzar utilizando el sector destinado a las representaciones; el aula deberá estar vacía (puede aprovecharse el momento en que los niños estén afuera). La maestra se reúne entonces al principio con dos "actores" destacados, que hayan demostrado su capacidad para el juego sociodramático elaborado y cuyas características no presupongan amenaza alguna para el debutante. Este y sus acompañantes deberán haber compartido una experiencia común en la cual hayan podido observar a adultos cumpliendo cierta actividad, por ejemplo, asistir a una función

cinematográfica, concurrir a una oficina de correos, visitar una comisaria, un cuartel de bomberos o un comercio de comestibles, durante una excursión con toda la clase. Uno o dos días después de esta experiencia compartida, debe introducirse el material y la utilería correspondientes para montar la representación. Entonces se pide a los niños que jueguen con el material e inventen una historia.

La maestra debe limitar con tabiques el área de juego a fin de que los niños se encuentren bien próximos uno del otro; luego toma asiento en la periferia del grupo para prestar su apoyo visual al principio hay un período preparatorio durante el cual los pequeños distribuyen los roles, aprontan la utilería y de ordinario se disponen a presentar. En ese momento la maestra puede formular preguntas respecto de la descripción de los personajes para asegurar así la participación del principiante. En la mayoría de los casos las ideas pertenecen a los niños, y es común que durante los ensayos iniciales el nuevo "actor" desempeñe un papel subordinado (por ejemplo de "bebé" o de "víctima"). Con la mayor sutileza y pasividad, la maestra debe ayudarlo a aceptar su rol alcanzándole algún material o improvisando parlamentos, pues es probable que se olvide de su parte o no pueda pensar en algo adecuado. La maestra continúa con los mismos niños en el curso de varias sesiones y, con el tiempo, añade nueva utilería, provee otras experiencias comunes para ser representadas y promueve una práctica más consumada del principiante con compañeros destacados.

Si el principiante no tiene éxito en su primer intento de representación sociodramática, entonces la educadora debe realizar, actuando como modelo, formas conductuales más estructuradas. Se le puede pedir que observe cómo "actúa" ella con los niños más experimentados. Terminada una breve secuencia de este tipo, la misma parte puede volver a cumplirse con la intervención de los niños; por supuesto, el principiante asume el papel modelado por la maestra en tanto ésta provee apoyo visual y de traspunte. Asimismo, debe impartir instrucciones verbales si el niño no juega por ejemplo : "Acuéstate y simula que eres un bombero que duerme; entonces cuando suene la alarma, levántate de un salto, ponte el casco y trepa al autobomba"; después lo orienta con preguntas intuitivas, por ejemplo : ¿Qué le sucederá al herido ?; a continuación, se vale de afirmaciones no directivas, por ejemplo : "Veo que todos los bomberos están ahora en el autobomba listo para partir"; por último, se retira a una posición de simple espectadora no participante.

La instructora ha de pedir entonces que los niños compongan una nueva historia; cuando ésta se representa con creciente participación y rendimiento del principiante, la maestra retira simultáneamente su intervención. Si un niño continúa demostrando escasa acción y respuesta, ella puede iniciar cada una de estas sesiones conjuntas realizando con él un breve período de imitación frente al espejo; esto servirá para que el principiante se sienta estimulado y se le renueve el sentimiento de que puede

ser factor causal de muchas situaciones.

Se sugieren los siguientes protagonistas y temas para ser representados por niños experimentados y principiantes :

Médico	Empleado de estación	Maquinista
Enfermera	De servicios	ferroviario
Empleado de correo y cartero	Maestra	Vaquero
Capitán de barco	Agente de policía	Cosmetólogo
Conductor de omnibus	Almacenista	Cocinera
Electricista	Astronauta	Granjero
	Piloto de avión	Lechero

En la medida en que la maestra se halle más tiempo dentro del aula para ayudar a que el principiante obtenga éxito en la recreación sociodramática, las sesiones pronto requerirán menor frecuencia. El niño se habrá convertido en un miembro integrado de la clase y en actor productivo en la máxima expresión de su capacidad.

Actividades simbólicas imaginativas

Actividad : Imaginemos que ...

Materiales : Una vela (preferentemente la pequeña de cumpleaños, que se consume con rapidez) y cerillos, globos,

aceite, sal, bolsita transparente de globos, banda elástica, muñeco-sorpresa, rama de árbol.

Procedimiento : Se muestran los elementos indicados.

Se dice al niño :

"Imagina que eres una vela" Se enciende la vela y el niño recita : "Soy una vela encendida y cada vez me hago más chiquito".

"Imagina que eres un globo que estalla".

"Imagina que eres una banda elástica que, por estirarse tanto

¡Se rompe !"

"Imagina que eres un muñeco-sorpresa". El niño recita :

"Muñeco-sorpresa, quieto como un ratón, bien metido adentro de su cajón. Muñeco-sorpresa, descansaste bastante, No quieres salir ?

¡Si, al instante !"

"Imagina que eres una banda elástica ". El niño recita :

"Yo salto por todas partes, salto y salto por el aire; puedo llegar hasta el cielo o terminar en el suelo"

"Imagina que eres un árbol". El niño recita :

"Soy un árbol muy alto (levanta sus manos hacia lo alto) y puedo llegar hasta el cielo, donde las estrellas titilan y las nubes flotan. Mis ramas se agitan. (mueve los brazos enérgicamente) cuando sopla el viento y mucho se inclinan cargadas de nieve (los brazos cuelgan a los costados).

Pero más me gustan con suave viento, pues acuno a los pájaros (pone los brazos al frente y simula mecer) en sus niditos "(sigue meciendo, forma un nido con las manos, apoya la cabeza en ellas y cierra los ojos).

En suma, la figura traza las sendas por las cuáles han de desplazarse los niños no productivos. Algunos requerirán el juego de a dos (educadora-niño), seguido del aprendizaje con pares experimentados hasta culminar con la capacidad para representar en carácter de miembros integrados de la clase total. Habrá otros que simplemente necesitarán tiempo para adaptarse, con una mínima intervención de la educadora en el juego de dos, para convertirse rápidamente en "actores" productivos. Algunos niños que no juegan pueden omitir el proceso del juego de a dos, alternar directamente con los niños experimentados, participar por último

con toda la clase y llegar a ser productivos. Incluso se presentarán casos de niños que no juegan que, después de algún tiempo y un mínimo apoyo, se integrarán lúdicamente con toda la clase pasando sobre los procesos de intervención.

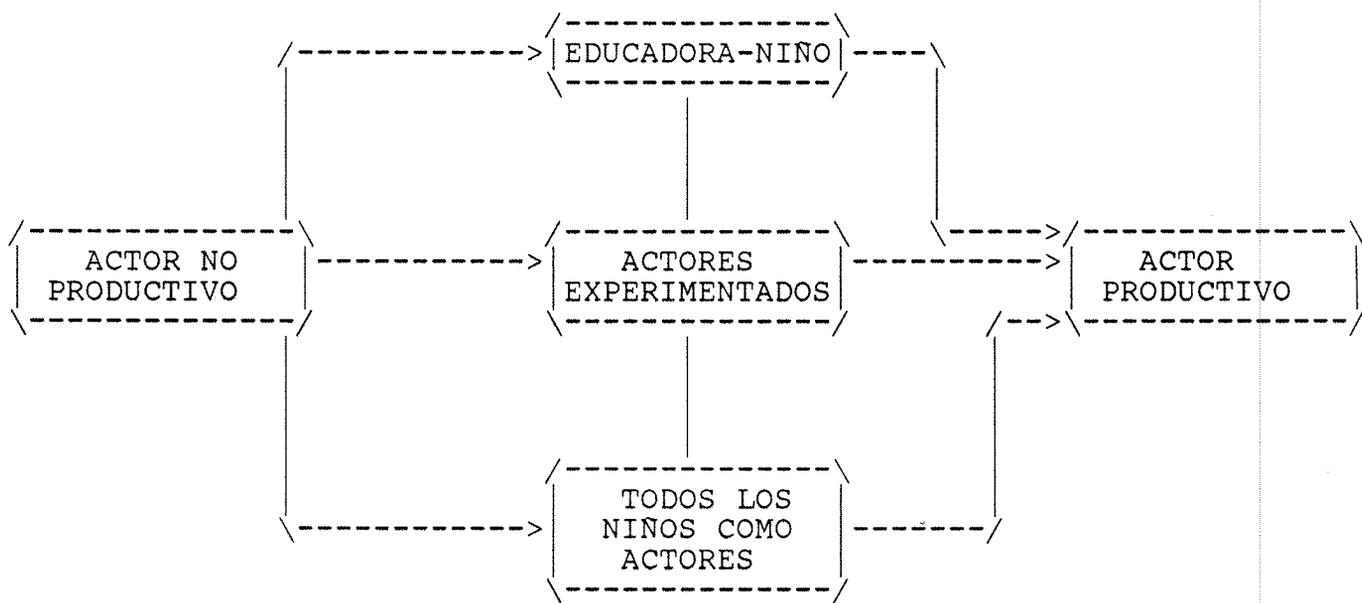


FIGURA (2): Movimiento desde el acto no productivo al productivo.

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

1. AGUILAR, Guido y Blanca G. de Lebl. "Conductas problema en el niño normal". Programas preventivos y terapeuticos. Guia para maestros y padres. México. Trillas. 1987. 224 pp.
2. CRAIG, Robert, William Mehrens y Harvey Clarizio. "Psicología Educativa Contemporánea". Concepto, temática y aplicaciones. Vol. 1. México. Ed. Ciencia y Técnica, S.A. 1991. 157 pp.
3. DAVIDOFF, Linda L. "Introducción a la psicología". México. Ed. Mc Graw-Hill. 1987. 794 pp.
4. DE AJURIAGUERRA, J." Manual de psiquiatría infantil". Barcelona. Ed. Masson 1983. 984 pp.
5. "El universo de sus hijos". La violencia. La Crónica de Tribuna. Campeche, Cam., México. 12 de agosto de 1990. pp. 3 y 4.
6. Espinoza López Elvia. "Alteraciones en el desarrollo del niño preescolar". Visión Educadora; n. 1, México, Julio - Agosto de 1993. Editada HRC Impresos p.p. 32.

7. GADEA DE NICOLAS, Luis. "Escuela para padres y maestros". México. Ed. Centro de Estudios de desarrollo infantil. 1992. 320 pp.
8. MOSER, Gabriel. "La agresión". México. Ed. Publicaciones Cruz O.S.A. 1991. 111 pp.
9. PAPALIA, Diane E. El mundo del niño. Vol. II. México. Ed. Mc Graw-Hill. 1987. 529 pp.
10. WOLFGANG, Charles, H. "Cómo ayudar a los preescolares pasivos y agresivos mediante el juego". 2a. edición. Barcelona. Ed. Paidós. 1989
132. pp.
11. WOODWARD, Dan H. y Norma Biondo. Yo primero. Convivencia con niños demasiados activos. México E. Pax México. 1991.
153 pp.

GLOSARIO

- Cannabis - Es un aceite canábico del que se obtiene un ligero hidrocarburo (C H ^{18 20}) que recibe el nombre de canabeno.

Es antiespasmódico y narcótico produce efectos psicicos peculiares. En grandes dosis produce intoxicación y exaltación psiquica, sensación de desdoblamiento, ilusiones ópticas, auditivas, perturbación de la noción del tiempo, etc. Es utilizado como moderado en los casos de delirium tremens, en los espasmos de la vejiga y en los casos de impotencia como afrodisiaco; (nombre mexicano): marihuana.

- Coacción - Fuerza o violencia que se hace a una persona para precisarla a que diga o ejecute alguna cosa.

- Coercitivo - Dicese de lo que coerce, contener, refrenar.

- Conatos - 1.- La actividad que se propone algo en sus comienzos, es decir, la fase activa de la volición, el deseo, la aversión, el impulso consciente. 2.- Estado psiquico que acompaña a un deseo, impulso o acto voluntario, en el que predominan los componentes kinestésicos. 3.- Tendencia consciente a actuar.

- Equidad - Justicia natural: moderación en el precio o en las condiciones de los contratos.

- Etnocentrismo - Tendencia a sostener que las características del propio grupo son superiores a las de aquellos que no pertenecen a él; y a juzgar a los extraños por las normas del propio grupo racial.