

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA

**ESTUDIO EXPERIMENTAL DE LA AGRESION EN
UN GRUPO DE ADOLESCENTES: FATIGA
Y FRUSTRACION**

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

GRISELDA ZITA VEGA TATO

México, D. F.

1979



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Z 5053.08
VN AM. 115
1979
EJ:2

M. - 23273

Jps. 522

A CESAR Y HUGO

2024

f 8

INDICE

INTRODUCCION

CAPITULO 1.- LA AGRESION

1.1. Concepto

1.2. Origen

1.2.a. La agresión como instinto

1.2.b. La agresión como reacción
a la frustración

1.2.c. La agresión como pulsión
adquirida.

1.2.d. La agresión como resultado
del aprendizaje social.

1.2.e. La agresión como proceso,
no motivacional.

1.2.f. Antecedentes fisiológicos
de la agresión.

1.3. Frustración y agresión

1.3.a. Fuentes de Frustración

1.3.b. Otras reacciones a la
frustración.

1.4. Efectos del control de la agresión.

1.4.a. Catarsis

1.4.b. Castigo

1.4.c. Otras alternativas

CAPITULO II.- TECNICAS PARA MEDIR LA AGRESION

II.1. Test de Rosenzweig y otras técnicas proyectivas.

11.1.a. Test de Frustración en dibujos (PFT)

11.i.b. Psicodiagnóstico de Rorschach.

11.i.c. Técnica de Manchas de Tinta de Holtzman

11.1.d. Test de Apercepción Temática.

11.1.e. Técnicas recreativas

11.2. Cuestionarios e inventarios

11.2.a. MMPI y escalas derivadas

11.2.b. Otros inventarios.

11.3. Investigación de laboratorio y Métodos experimentales

CAPITULO 111.- METODO DE INVESTIGACION

111.1. Hipótesis

111.2. Diseño experimental

111.3. Descripción de sujetos y material.

111.4. Procedimiento.

111.5. Tratamiento estadístico

CAPITULO IV.- PRESENTACION Y DISCUSION DE RESULTADOS

IV.1. Fase 1

IV.1.a. Discusión

IV.2. Fase II

IV.2.a. Discusión

CAPITULO V. - CONCLUSIONES

APENDICES

BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCION

Posiblemente uno de los problemas que se antojan de más difícil solución en la situación escolar, sea el hecho de que al acercarse las últimas horas de trabajo académico, los sujetos están sumidos en una serie de actividades que no tienen relación alguna con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Quien trata de motivar a aprender a un grupo de alumnos en estas condiciones, no siempre tiene éxito.

La duda que surge al respecto se refiere a la naturaleza de dichas actividades, es decir, si la fatiga desencadena o encubre, o ambas cosas, otro motivo poderoso para generar ese cambio de conducta. Posiblemente si logramos conocer las raíces de este fenómeno, se puedan establecer líneas de acción para tratar de capitalizarlo, -- adecuando las labores del sujeto a la condición en la que se encuentra.

En un intento de explorarlo, fueron escogidos sujetos adolescentes de enseñanza media básica, porque es posible que en los niveles medios de instrucción, dichas conductas sean más evidentes y -- frecuentes.

Partimos de la suposición de que en las actividades interferentes que mencionamos, se encuentra un componente agresivo o bien una falta de controles adecuados de la agresión, que no se ve claramente y que su descubrimiento pueda contribuir en algo para atacar el problema.

En vista de que diversas investigaciones han demostrado hasta qué punto la frustración provoca agresividad, la compararemos -- con la variable que vamos a manejar en este estudio, con el fin de obtener una referencia más directa de los efectos motivacionales de la fatiga.

Para ello, en el primer capítulo se ofrece una visión general acerca del comportamiento agresivo, sus orígenes, con especial atención a la frustración, y algunas de las consecuencias de su control. En el segundo capítulo nos referiremos a las técnicas comúnmente usadas para medir esas conductas, principalmente el Test de Frustración en Dibujos de Rosenzweig, utilizado en la presente investigación. En los capítulos restantes se da una imagen del método empleado y los resultados obtenidos, algunos de los cuales parecen confirmar hallazgos previos a este trabajo.

G.V.T.

CAPITULO I
LA AGRESION

I.1. CONCEPTO

El término agresión puede describir distintos aspectos de un proceso, cuyas diferencias pueden no ser muy claras, pues con frecuencia dichos aspectos se presentan simultáneamente y uno da matiz al otro: 1) la agresión propiamente dicha, como reacción instrumental; 2) la cólera como respuesta emocional y 3) la hostilidad como expresión verbal.

Si la agresión no es un proceso unitario, es difícil definir la, más aún en laboratorio donde se tiene que observar como variable dependiente o independiente y debe ser medida y controlada. Otra dificultad reside en la gran cantidad de conductas agresivas que existen. Hay algunas definiciones que atienden a la motivación y no a las consecuencias y otras atienden a las consecuencias y no a la motivación. Por ello la mayoría de las teorías de la agresión pueden aplicarse a cierto tipo de actos agresivos, pero no a otros.

La agresión puede caracterizarse por la manifestación de una descarga de estímulos nocivos (Buss, 1971), pero como ésta no se calificaría de agresión por sí sola, se requiere de la presencia de un organismo o un sustituto donde se puedan descargar. "Cualquier secuencia conductual cuya respuesta de meta sea herir a la persona contra quien va dirigida, se denomina agresión." (Dollard y col., 1939, p. 41)

Puede parecer que la agresión tiene como finalidad provocar un daño, pero para Buss, ^{la agresión} su objetivo parece más bien relacionado -- con la obtención de un reforzador o recompensa para cuyo logro se -- ^{esta} opone una barrera, hacia la cual se dirige un ataque para eliminarla. En ocasiones esa recompensa puede ser la evitación de un estímulo aversivo, como sería la situación de que un sujeto es atacado y su respuesta es agresiva. El éxito de este manejo instrumental -- está en el cese del factor amenazante.

El hecho de que una reacción agresiva se fortalezca, estriba precisamente en el grado de satisfacción y seguridad que propociona a quien la realiza y de ésto depende también que una acción sea con siderada o no agresiva. Por otro lado, los estímulos nocivos que -- se descargan dentro de un marco socialmente aceptado y con una fina lidad de provecho posterior, no son conceptuados como reacciones -- agresivas.

De acuerdo con dicho autor, ^{Buss} se puede decir que estos estímulo nocivos no sólo se presentan físicamente, sino que también pueden tener una manifestación verbal que presenta una amplia gama de reacciones que van desde el repudio simple hasta la amenaza, pasan do por el insulto que ejemplifica con más precisión la descarga de dichos estímulos. Con respecto a la amenaza, afirma que ésta actúa al principio como un estímulo neutro, pero se le pasan característi cas que lo convierten en un estímulo condicionado provocador de reac ciones parecidas al ataque que anuncia.

La mayor parte de las respuestas agresivas son activas

pues se realiza una respuesta instrumental sobre la víctima, ya sea directa o indirectamente, pero también puede haber agresión pasiva- cuando se obstaculiza el logro de una meta prefijada, lo que se pue de considerar una acción directa contra el sujeto. La agresión pa- siva indirecta es rara y sucede cuando no se impide la actuación de la víctima de manera inmediata y abierta, sino sólo con la negativa del agresor pasivo para actuar por sí mismo.

Según Megargee (1976), para que la agresión tenga lugar debe haber un interjuego de fuerzas: 1.- Instigadores, o sea factores mo tivacionales alertadores; 2.- Inhibidores, como la anticipación del castigo o actividades antagónicas y 3.- Situaciones, que se encuen- tran entre los alertadores y los inhibidores, ya que pueden actuar- indistintamente. Así, cuando se han puesto en acción estos tres ele- mentos, debe existir una mayor cantidad de instigadores para que la agresión ocurra y una mayor cantidad de inhibidores para que no se- manifieste.

1.2. ORIGEN

Hay diversas teorías acerca de la etiología de la agresión,- las cuales se pueden resumir en las siguientes:

A) La agresión como instinto.- Freud (1921, 1932) sostiene - que existe un instinto de muerte que incluye impulsos destructivos, agresivos u hostiles. Algunos psicoanalistas no aceptan ésto y su- gieren la existencia de un impulso agresivo hacia los objetos, que se diferencia del instinto de muerte porque en éste existe masoquismo- primario. (Hartmann, Kris y Loewenstein, 1949.)

Konrad Lorenz (1966) parte de la conducta animal y considera que la agresión es un instinto heredado que comparten tanto los hombres como los animales. Considera que como instinto, la agresión - acumula una excitación nerviosa que cuando no se descarga, un estímulo por débil que sea, puede desencadenarla; pero si hay una gran acumulación, la conducta agresiva se descarga por sí sola.

La conducta agresiva puede ser descrita como una respondiente cuando la respuesta se puede presentar sin necesidad de entrenamiento previo. Este es el tipo de agresión que estudian los etólogos, es decir, los aspectos filogenéticos que al manifestarse estarán expuestos a las modificaciones ambientales. (Ribes-Iñesta, 1975)

En realidad no hay pruebas acerca de que la agresividad sea un impulso innato, aunque todavía hay desacuerdo al respecto. Timbergen, (1951) afirma que las agresiones como tales ocurren entre individuos de la misma especie y difícilmente entre especies diferentes. Cuando ésto último tiene lugar, es como relación entre depredador y víctima, pero si éstos conviven desde la infancia aprenden a no atacarse.

Otra prueba de que la agresividad no es un instinto la dan Scott y Fredericson (1951), al observar los patrones de agresión en ratas y ratones. El primero ha condicionado ratones a ser pacíficos o agresivos y, si éstos fracasan constantemente en su agresión, se vuelven mansos, lo que prueba que la agresividad puede ser incrementada o disminuída por la experiencia.

Beach (1945) ha hecho estudios inoculando hormonas sexuales y

y encontró cierta correlación entre la presencia de dichas hormonas y la manifestación de conducta agresiva en especies inferiores, pero a medida que ascendía en la escala zoológica, esta correlación se iba perdiendo.

Por tanto

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

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

B) La agresión como reacción a la frustración. - Dollard (1939) afirma que la agresión siempre resulta de una frustración y Miller (1941) indica que sólo es una de las muchas respuestas a la frustración. Este tópico será tratado más ampliamente en posterior ocasión.

✓ c) La agresión como pulsión adquirida. - Dollard y Miller -- (1950) piensan que la ira es una pulsión aprendida, es decir, si algunas resultantes de la ira se asocian a estímulos neutrales, posteriormente éstos estímulos desatarán la ira y una de sus consecuencias: la agresión.]

Para Sears y cols. (1953) el agresor descubre que hiriendo a alguien logra la satisfacción de sus deseos, lo cual sucede por instigación externa que resuelve el conflicto entre la expectativa de éxito y el temor al fracaso de la conducta, hasta que se desarrollan factores de instigación interna.

Los exponentes de la teoría de la pulsión dicen que el propósito de la agresión es lesionar y los signos de dolor de la víctima son reforzantes por el alivio de tensión y la supresión de la frustración. (Sears, Maccoby y Levin, 1957). Feshbach (1970) piensa que la represalia tiene valor de restauración de la autoestima.]

[Bandura (1973) critica esta posición al observar que los indicios de dolor de la víctima reducen la agresión y no importa tanto el sufrimiento del opresor como la interrupción del tratamiento-aversivo para obtener satisfacción.]

✓ d) La agresión como resultado del aprendizaje social. - Su principal exponente es Bandura (1936), que conceptúa la agresión como una conducta que produce daños a la persona o a la propiedad. Las maneras de expresar la agresividad se obtienen por aprendizaje y su origen se encuentra en la observación, la ejecución y otras determi

antes. Es instigada por modelamiento de la conducta, por medio de estímulos desinhibitorios facilitadores, activadores o por el acrecentamiento del estímulo; por tratamiento aversivo, móviles de incentivo, instrucciones y control simbólico y es reforzada por agentes externos, reforzamiento vicario y autorreforzamiento.

Diferentes estudios han probado que la simple observación de un modelo agresivo, ya sea filmado o esté presente, tiene las características de un liberador de inhibiciones, pues evoca conducta agresiva en el observador, más aún si el modelo tiene éxito y es una figura masculina. Estas situaciones tienen sus limitaciones ya que dependen de la cantidad, calidad, contexto, oportunidades y cualidades personales del agresor observado; la justificación, recompensa o castigo del hecho y el estado emocional, personalidad, edad, sexo, e inteligencia del espectador.

Bandura, Ross y Ross (1961) sometieron a niños preescolares a la observación de modelos agresivos y no agresivos y a ninguna observación. El modelo agresivo actuaba en una situación real, pero las respuestas eran relativamente nuevas, pues no se encontraban en el repertorio de los niños. Se encontró que la agresión se presentaba en mayor escala en niños que observaron el modelo agresivo que en niños de los otros dos grupos y este comportamiento correspondía al del modelo en su expresión física y verbal.

Los mismos investigadores encontraron que la agresión observada en una película también producía aprendizaje vicario que se midió por el comportamiento posterior del niño.

La influencia de los modelos filmados o caricaturizados es más débil, pero asociado con otras variables de recompensa y prestigio puede aumentar su fuerza. El hecho de que al observar la agresión no se exprese de inmediato no quiere decir que no se ha aprendido y se pueda retener por mucho tiempo (Hicks, 1965).

Por otro lado, la exposición de modelos agresivos no necesariamente asegura el aprendizaje y su ejecución, ya que los sujetos pudieron no observar todas las conductas del modelo o bien pudieron haberla olvidado.

Cuando un modelamiento de conducta agresiva puede representarse simbólicamente y ensayarse mentalmente va a ser persistente y se pondrá en práctica al haber suficientes instigadores.

Algo importante es que los niños que imitaban la agresión desaprobaban ese comportamiento, lo que puede deberse a la confrontación entre el aprendizaje previo y el éxito del modelo en el logro de sus objetivos.

Bandura (1965) y Walters y cols. (1963, 64 y 65) observaron que los niños expuestos a modelos agresivos recompensados o que no recibían consecuencias, reproducían dicho comportamiento en sus juegos libres, no así los que habían observado castigo; pero cuando la amenaza de castigo terminaba, todos los niños imitaban la conducta agresiva del modelo. Esto indica que la anticipación inhibe la expresión agresiva, al igual que la desaprobación social o la anticipación de la censura.

La disposición a agredir es el resultado del aprendizaje o

puede ser controlada por él y difiere en la culturas y la clase social, de la misma manera que los sujetos masculinos son más agresivos que los femeninos (Lindgren, 1973). El hecho de que la agresión sea justificada y al final recompensada puede educir violencia, además de propiciar el aprendizaje de nuevos métodos de agresión.

Casi todo el mundo puede cometer actos hostiles sin sentirse culpable, siempre y cuando los valores como permitidos y legítimos para la sociedad. "Los factores sociales determinan el grado y en gran medida la existencia misma de la agresividad" (Klineberg, 1940 p. 89). La agresión se da dentro de patrones culturales, algunos prohibidos, otros permitidos y otros aprobados socialmente.

El ser humano en su socialización es inducido a obedecer y como ésto se le recompensa, las órdenes llegan a ser motivos poderosos, ya que la orden de agredir a menudo va acompañada por la justificación del acto, es decir, las condiciones sociales apropiadas pueden provocar agresión por obediencia.

Las influencias que puede haber para el modelamiento son las que provienen de la familia, la subcultura y los medios de comunicación masiva (modelamiento simbólico). por lo que las condiciones económicas, sociales y culturales son modeladoras y represoras de la agresividad.

La agresión tiene motivos psicológicos poderosos, pero muchos de éstos son de tipo socio-económico e histórico-socio-cultural. (Díaz-Guerrero, 1972).

Existen pruebas, aunque algo inconsistentes de que la agresión

vidad infantil se relaciona con factores sociales y económicos de sus hogares, así como reacciones de los padres a la agresión, la expresión de la agresividad por parte de los padres y la clase social y se observa que las personas de la clase baja aprenden a tolerar mejor la agresión que los de la clase media. Se ha probado que niños agresivos provienen de hogares poco cálidos, subcontrolados, -- conflictivos y de moral baja (Mc. Cord y cols. 1961).

El individuo que ha sido criado en un ambiente autoritario -- tiende a identificarse con el agresor cuando llega a la edad adulta y los que se crían en ambientes democráticos se identifican con figuras de autoridad complacientes. (Lindgren, 1973).

La historia del reforzamiento social del niño es importante -- como encontraron Patterson y Fagot (1967), observando que la res--- puesta agresiva tiende a ocurrir en niños que responden selectiva-- mente a los reforzadores sociales, es decir, si solo responde a los reforzadores aplicados por la madre, deja de adquirir comportamientos sociales derivados de otro tipo de relación social.

Respecto al reforzamiento social, se dice que los motivos -- alentados culturalmente pueden ser igualmente fuertes en su manifesta-- ción real o fantaseda y los que son desalentados culturalmente no-- tienen relación en su expresión de fantasía y la manifiesta. Lesser-- (1957) encontró que las condiciones de aliento maternal de la agre-- sión corresponde con la agresión de fantasía y manifiesta en mayor-- grado que el desaliento maternal de la agresión. Kagan (1956) afir-- ma que hay mayor relación de agresión de fantasía y manifiesta si el

estímulo sugiere un contenido agresivo y si la expresión y la meta-son semejantes; y si no hay respuesta agresiva ante un estímulo que la sugiere es porque existe ansiedad que inhibe dichas conductas ya sea fantaseadas o manifiestas.

(E) La agresión como proceso no motivacional. - Esta interpretación trata de integrar los factores anteriores y señala que la -- agresión es una característica durable y dominante que se llega a constituir en un hábito. "Agresión es el hábito de atacar"(Buss, -- 1961, p. 290) y está determinada por los siguientes aspectos:

- a) Frecuencia y magnitud del ataque y la existencia de la -- frustración como antecedente.
- b) Reforzamiento, ya sea eliminando estímulos nocivos o por- obtener una recompensa.
- c) Facilitación social, o sea la observación de modelos de -- conducta agresivos.
- d) Temperamento, es decir, el grado en que el individuo es -- agresivo en su respuesta emocional.

(Los tres primeros puntos han sido tratados o lo serán en di- ferentes secciones). En el último aspecto podemos encontrar que las historias de violencia reflejan dos tipos: el subcontrolado que ex- plota agresivamente con regularidad y el sobrecontrolado que se im- pone barreras rígidas que cuando se rompen llevan a una explosión - violenta, extrema y de graves consecuencias (Block y Martin, 1955). Davitz (1952) efectuó un estudio alentando a un grupo de niños a -- agredir en sus juegos y a otro grupo lo alentó a no agredir. Pos-

teriormente se les prometieron películas atractivas y dulces, lo cual no fué cumplido. Se permitió que jugaran y los observaron personas que calificarían su conducta sin saber los antecedentes. Encontró que los niños entrenados agresivamente fueron más agresivos que los entrenados pacíficamente. Algunos sujetos resistieron el entrenamiento y cambiaron su respuesta, lo que demuestra que el entrenamiento de la agresión y las disposiciones de personalidad son importantes para determinar las reacciones a la frustración.

F) Antecedentes fisiológicos de la agresión. - Hay diversos estados fisiológicos que anteceden un acto agresivo y preparan la respuesta. Pueden ser factores irritantes constituídos por estímulos sensoriales simples, ya sean visuales, olfatorios o auditivos que pueden provocar abandono de la situación o el ataque a la fuente irritante para eliminarla. Estos irritantes no interrumpen ninguna secuencia consumatoria, por lo que no se consideran frustrantes.

Cason (1930) elaboró una lista de irritantes sacadas de las respuestas de un grupo de universitarios y encontró que una gran mayoría no eran estímulos de frustración. Los irritantes pueden llegar a ser frustrantes cuando interfieren con un comportamiento instrumental en marcha.

Un ambiente aversivo provoca la evitación o el escape, pero si ésto no es posible la reacción más probable es la agresión. El ambiente se vuelve aversivo cuando hay presencia de dolor u omisión de recompensa.] Esto también se logra por condicionamiento al aso-

ciar circunstancias dolorosas con estímulos neutrales. Experimentalmente han mostrado su valor para educir agresión hacia objetos inanimados o individuos de la misma o diferente especie, variables tales como la administración de choques eléctricos, fuertes chorros de aire o la interrupción del reforzamiento. El dolor constituye motivo suficiente para que un sujeto de cualquier especie obtenga placer agrediendo, aunque el objeto de ataque no se relacione directamente con el dolor (Ulrich, 1975). Un acto respondiente como el descrito puede interactuar con un operante, cuando un sujeto agrede para ser reforzado y el otro experimenta dolor.

Bandura (1973) critica la teoría dolor-agresión ya que para él, una experiencia dolorosa facilita la respuesta de ataque, pero no es suficiente para provocarla, menos aún en el ser humano, cuya conducta depende del éxito pasado y el poder del agresor.

Otro factor fisiológico lo constituye la fatiga que "... es un fenómeno motivacional en el sentido de que su acumulación provoca cambios de conducta" (Cofer, 1972, p 153). La fatiga puede revestir diversos aspectos.

- 1) Fatiga fisiológica, que es un estado motivacional del organismo asociado con una necesidad de descanso.
- 2) Fatiga objetiva, que se refiere a cualquier decremento de respuesta después de la actividad.
- 3) Fatiga subjetiva, que provoca un tono de sentimiento negativo, en relación con el estado emocional de bienestar del sujeto.

Una persona sometida a trabajo intelectual puede mostrar fatiga en el sentido de que su ejecución sufre un decremento. La fatiga mental "ocasiona un aumento de los errores y accidentes, una mayor variabilidad en la ejecución y un aumento en la irritabilidad con pérdida del autocontrol" (Cofer, p. 147). Esto más que fatiga puede ser aburrimiento, saciedad de la atención o un conflicto de ésta con otras actividades.

Bartley y Chute (1947) analizando los experimentos sobre fatiga, llegan a la conclusión de que la fatiga subjetiva es función de todo el individuo y sólo ésta puede ser considerada motivacional y muestra las siguientes características:

- a) Es acumulativa y hace al sujeto susceptible a la frustración;
- b) No se relaciona con el sentimiento de esfuerzo ni con el gasto real de energía.
- c) Se ve influida por el interés y el conflicto;
- d) Se relaciona con el entusiasmo en la consecución de una meta.
- e) Aumenta o disminuye en función de diversos factores y no se relaciona con los períodos de sueño y descanso.

(Sears, Hovland y Miller (1940) pagaron a varios sujetos para estudiar la fatiga. Se les mantuvo despiertos toda la noche y se les impidió fumar. En ciertos períodos se les impidió conversar o tener cualquier otra actividad y no se les dió comida. Pudieron observar que hubo una manifestación de agresividad muy intensa en

contra de los experimentadores, ya que frustraron las respuestas -- consumatorias, sin embargo la situación social impuso restricciones en la expresión de la hostilidad.)

Por otro lado, la frustración y la ansiedad provocan stress- y hacen que el organismo desencadene actividades adaptativas. La ira y el miedo activan la secreción simpática del Sistema Nervioso-Autónomo (SNA), aumentando la tasa de palpitaciones cardíacas y elevan la presión sanguínea, etc. (Ax (1953) pudo demostrar que el miedo y la ira presentan patrones de reacción diferentes de persona a persona y estos patrones inconscientes y automáticos son susceptibles de aprenderse.) Esta variabilidad en la reacción a la frustración y en la curva de recuperación homeostática, la investigó Freeman ---- (1939) e impuso frustraciones experimentales a sus sujetos y después midió la recuperación. Observó la actividad del SNA y encontró dos procesos relacionados a los que llamó "alertamiento de la pulsión"- y "control de descarga". Las personas con índice alto en el primero movilizan energía en presencia de una amenaza y en las que predomina el segundo evitan que surja la energía hasta tener más seguridad en éxito. A -o- Aquí

1.3. FRUSTRACION Y AGRESION

| "Frustración implica que no se ha llevado a su meta o a su conclusión una línea de acción, o que no se ha alcanzado un estado-final de algún tipo, o que no se ha logrado materializar una solución o una consecuencia esperada" (Cofer, 1972, p. 409):

La anterior definición nos lleva a conceptualizar el acontecimiento frustrante como "...la no confirmación de una expectativa de recompensa..." (Reese y Lipsitt, 1974) y si ésta no se presenta aumenta la pulsión y orilla a la actividad. / Amsel y Rousell (1952) hicieron un experimento con ratas que confirma éste hecho.

La frustración es pues "...el punto en una serie de cambios de respuesta que viene tras el fracaso.... de las respuestas disponibles para lograr la meta deseada" (Cofer, p. 413).

Para que pueda asegurarse que hay frustración, deben notarse dos cosas:

- a) Que el individuo está dispuesto a ejecutar una serie de actos;
- b) Que se impida que estos actos ocurran.

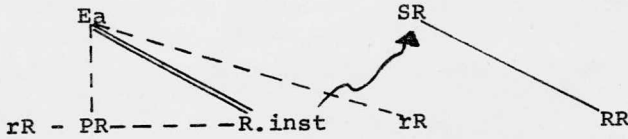
El acto puede terminar por una respuesta de meta o por una interferencia. La de meta refuerza la secuencia conductual y la interferente no. Hay respuesta sustitutas que tiene como finalidad reducir la instigación y pueden ser consumatorias y ponen fin a la frustración y a la agresión.

Brown (1961) afirma que "cuando los estímulos que normalmente son capaces de suscitar una respuesta se hallan presentes, pero la respuesta es impedida u obstaculizada en su normal recorrido, la conducta puede estar afectada como si una variable motivacional hubiera sido introducida" (p. 195). La frustración es provocada por una tendencia excitadora en proceso y una tendencia inhibitoria o una tendencia excitadora competitiva. Estas tendencias dependen de-

los procesos en pugna. Así, la frustración vigoriza y da dirección a la actividad.

Amsel (1958) está de acuerdo con Brown en que la frustración es una situación motivacional que aumenta la pulsión y le da una dirección. Amsel considera también una frustración aprendida y condicionada a una frustración primaria aversiva, a la que denomina "frustración fraccional anticipatoria" ($rF - eF$), que se adquiere por condicionamiento clásico y que es un "mecanismo inhibitorio de la no recompensa". Amsel se apoya en Hull en su postulado de respuesta de meta fraccional anticipatoria ($rm-em$), que es una estimulación retroactiva y una motivación incentiva. Si la frustración es aversiva debe dar como consecuencia respuestas de evitación que competirán con respuestas de acercamiento, pero siendo éstas más fuertes, se encuentra una velocidad de respuesta incrementada al asociarse la respuesta de acercamiento y la frustración.

Para Amsel el reforzamiento parcial y el aprendizaje de discriminación se explican por las tendencias competitivas entre las respuestas reforzadas y las frustradas. Así, Amsel indica que si inmediatamente después de una respuesta recompensada, otra no lo es, esto constituye la base de la frustración y el mecanismo $rF-eF$ produce competencia de respuesta.



Condicionamiento de recompensa anticipatoria.



Condicionamiento de frustración anticipatoria.

Fuente: Arnau, 1974 según Amsel, 1967

Aquí se observa el condicionamiento clásico de recompensa anticipatoria (rR) y de frustración anticipatoria (rF). Cuando la respuesta anticipatoria y su estimulación retroactiva (Sr) afectan la respuesta instrumental, se puede decir que la conducta se produce -- por una motivación incentiva de recompensa; pero si esta recompensa no existe, se da lugar a la frustración primaria (Rf), lo que origina la anticipación a la frustración (rf), produciendo sus propios estímulos frustrantes (ef). Los mecanismos secundarios rR y rf hacen que la respuesta disminuya al excitar impulsos competitivos.

El mismo Brown sugiere que la explicación alternativa entre su teoría y la de Amsel podría ser que se produce una interacción --

competitiva de tendencias ya existentes antes de alcanzar la meta.

Spence (1960) afirma que la respuesta instrumental condicionada a la frustración (rf) aumenta el nivel del impulso (Im), cuando el condicionamiento se efectúa por reforzamiento parcial.

Mowrer (1960) piensa que el sujeto espera el refuerzo y si su expectativa no es confirmada, entra en un estado emocional de enojo que contracondiciona la expectancia, por lo que hay reacción emocional aprendida. En este caso la frustración necesita de un descondicionamiento de la respuesta aprendida.

Crow (1967) describe la experiencia individual de frustración en estos términos: "Cuando un individuo está motivado para alcanzar un determinado objetivo o meta, y en el curso de su acción está temporalmente o permanentemente bloqueado, experimenta una reacción emocional conocida como "frustración".

Individuo-----Interferencia-----Meta inalcanzable-----Frustración

Lewin (1935) opina que cuando un sujeto acepta realizar una tarea se crea en él la motivación para terminarla. Sus estudios demostraron esto por varios métodos: a) determinando si las actividades interrumpidas se reanudaban habiendo oportunidad; b) midiendo el recuerdo de las tareas interrumpidas y las completas y c) viendo si otras actividades afectaban la reanudación de una tarea interrumpida.

Vemos que la frustración tiene un carácter motivacional en el sentido de que es un estado emocional desagradable que hace que el sujeto afectado movilice sus energías para evitarla. /

Al suponer que la frustración es un motivo, deben probarse tres cosas:

- a) Debe ser capaz de activar la conducta, o sea que la ejecución sea más vigorosa.
- b) Debe tener asociados estímulos-impulso
- c) Si es aversiva, deben comprobarse sus similitudes con la evitación, y el escape.

La primera situación se prueba con el experimento de Amsel y Roussell (1952), en el que probaron que las ratas después de haber sido frustradas en un corredor lineal, mostraban más velocidad de carrera en otro corredor adyacente al primero.

Amsel y Ward (1954) realizaron un experimento tendiente a demostrar el segundo punto y se encontraron que después de la frustración el animal podía discriminar entre una situación reforzada y otra no reforzada.

El escape a la frustración puede ser un reforzamiento poderoso, como lo muestra el experimento de Adelman y Maatsch (1956), en el cual las ratas que podían escapar de la situación frustrante exhibieron una mayor resistencia a la extinción que aquellas a quienes se les dejaba en ella.

La no recompensa es un acontecimiento fuertemente aversivo, que puede compararse con el castigo. La no recompensa, cuando el individuo espera el refuerzo, provoca frustración primaria (RF). Sus efectos son aversivos y su influencia motivacional es a corto plazo sobre la conducta subsecuente, Partes fraccionales de esta

reacción quedan condicionadas a los indicios precedentes de su ocurrencia (ef-ef), que se conectan con las respuestas de evitación. - Este efecto motivacional se refleja en la velocidad e intensidad o tasa de respuesta-que ocurren en un corto intervalo después de la no recompensa.

Se supone que entre más grande es la expectativa de recompensa, más grande será la frustración producida por la no recompensa. - El efecto de la frustración al inicio del reforzamiento parcial sólo aparece cuando ya se ha desarrollado expectativas de recompensa. Esto también es cierto cuando la recompensa disminuye (Bower, 1961) Wagner (1963) y Longstreth (1965) apoyan las afirmaciones de frustración condicionada y de que ésta actúa como estímulo aversivo. El primero entrenó ratas a correr y se les recompensaba o no al azar. Cuando no se les recompensaba, se hacía sonar un zumbador y posteriormente se vio que este zumbador educía con más facilidad la respuesta de miedo ante un disparo en los sujetos que ya habían sido expuestos a él que en los no entrenados, por lo que se había convertido en un indicio motivacional adquirido. Se comprobó que el zumbador podía moldear y mantener una respuesta de escape, la cual se ve reforzada cuando cesa el zumbador que está asociado a la frustración.

El segundo instaló una respuesta de palanca a dos intensidades de luz. Con una de ellas se presentaba un timbre y se frustraba. Posteriormente se presentó sólo el timbre y la fuerza con que manipularon los sujetos la palanca fué muy similar a los ensayos --

frustrados.

Azrin (1964) demostró que la frustración es tan aversiva como el dolor, pues durante la extinción de una respuesta reforzada con comida, sus pichones aprendieron una respuesta de ataque hacia otro pichón, misma que se presenta cuando el ave siente dolor o está en una situación molesta.

La frustración anticipatoria produce una evitación de la meta que va llevando a la extinción, pero el reforzamiento parcial -- proporciona una cierta tolerancia a la frustración por lo que la -- respuesta sigue presentandose (Bower, 1973).

La tolerancia a la frustración "es la aptitud de un individuo para soportar la frustración sin pérdida de su adaptación psicológica, es decir, sin recurrir a tipos de respuesta inadecuados" (Rosenzweig 1968, p. 15).

El programa de reforzamiento intermitente explica que los sujetos frustrados un determinado número de veces, aprenden a responder ante los indicios de frustración, a veces hasta con más fuerza que los reforzados continuamente, cuando ha desarrollado una expectativa de recompensa considerable, por lo que su resistencia a la extinción es mayor. (Reese y Lipsitt, 1974). La tolerancia a la frustración puede ser medida tomando en cuenta las diferencias individuales en lo referente a umbrales de tolerancia, que se refieren a la zona comprendida entre dos intensidades de obstáculo dentro de la cual la respuesta sigue siendo adaptativa o adecuada. La tolerancia a la frustración vendría a ser la capacidad para tolerar una

demora en el reforzamiento y atender los reforzadores secundarios - implicados en el proceso (Cofer y Appley, 1972).

/Para Rosenzweig (1968) son dos los factores que intervienen en la tolerancia a la frustración:

- 1.- Somáticos, que pueden ser constitucionales como variaciones nerviosas o adquiridas como la fatiga, enfermedades, etc.
- 2.- Psicológicos pues los dos extremos en la frustración pueden dar pautas de respuesta inadecuadas y repercutir tanto en la tolerancia como en la autodefensa. Ambas situaciones ameritarían una modificación en cuanto a la tolerancia a la frustración.

En su teoría general de la frustración, Rosenzweig se apoya en tres niveles de autodefensa psicobiológica, las cuales pueden interactuar en ciertas circunstancias, Estas son:

- a) Nivel inferior, celular, que consiste en la defensa del organismo de los agentes infecciosos.
- b) Nivel autónomo, que defiende al organismo de las agresiones físicas como el miedo, dolor, ira y se manifiesta en modificaciones vegetativas.
- c) Nivel superior, cortical, que protege a la personalidad -- contra agresiones psicológicas.

Hemos visto que el efecto de la frustración es aumentar la motivación, lo cual fortalece las diversas respuestas interferentes e irrelevantes producidas por la frustración. La disminución --

de la ejecución en las primeras etapas del aprendizaje se explica -- por las respuestas interferentes producidas por la frustración, que -- llegan a desaparecer porque nunca son reforzadas y el reforzamiento -- parcial mejora la ejecución. (Goodrich, 1959; Weinstock, 1958).

Dollard (1939); afirma que la agresión es el resultado ine-- quívoco de la frustración y ésta a su vez siempre conduce a la res-- puesta agresiva, la cual varía en razón directa a la cantidad de -- frustración, el grado de interferencia con la respuesta frustrada, -- la opinión sobre la arbitrariedad y fuente de interferencia y la -- frecuencia con que se interrumpen las secuencias de respuesta. La -- agresividad para Dollard puede ser resultado de la frustración o pue -- de ser dirigida a la consecución de una meta, lo que la convierte en -- conducta instrumental.

Para Mowrer y Solomon (1954), las frustraciones producen un -- estado emocional llamado cólera, que es el que facilita más la agre -- sión, pero el estímulo frustrante siempre es necesario.

E (Frustración) ----- rx -- ex (Colera) ----- R (Agresividad)

Como la frustración es un estado emocional sujeto a las con-- tingencias de la conducta, sus reacciones están en razón a las con-- secuencias que la respuesta tenga. -

Cuando existe ataque, éste involucra la descarga de estímu-- los nocivos sobre una víctima y a veces tiene aspectos de frustra-- ción.

A medida que el ataque activo se hace más intenso, se vuelven -- un estímulo mayor para la contra-agresión; pero si llega a extremos--

superiores, la respuesta más probable es la huida (Mc. Clelland y - Apicella, 1945).

La agresión puede manifestarse en contra del agente frustrante, en contra de otro objeto o de sí mismo, lo cual depende de las condiciones alertadoras, hábito y resultados predecibles (Cofer, -- 1964).

Para Maier (1949) la agresión es una forma de conducta no -- discriminadora y no instrumental, que puede surgir de la frustración pero que no tiene como meta resolver el problema y no es fácilmente modificable por recompensas o castigos. Cuando el agente frustrante no está al alcance del sujeto o cuando hay la probabilidad de que ese agente aplique un castigo, la agresión se desplaza siguiendo el principio de la generalización de estímulos, buscando los atributos del frustrador original en el sustituto, lo que provoca la situación de "chivo expiatorio".

Azrin (1967) afirma que el desplazamiento de la agresión no -- se generaliza, sino que opera como un mecanismo de sustitución. Este investigador produjo una serie de descargas eléctricas en la cola de un mono en una situación de la que no podía escapar. La reacción del mono fué morder una rueda magnética que estaba conectada a un -- registrador, comprobándose las reacciones agresivas desplazadas a -- otra meta de la que no se espera venganza o castigo como del agente-frustrante (chivo expiatorio).

Sears (1951) demostró que después de un acontecimiento frus-- trante, los niños expresan la agresividad de manera más directa que-

los adultos, porque éstos temen al castigo de las conductas agresivas, por lo que prefieren realizar una agresión atenuada, indirecta o encubierta o bien desplazarla, como lo demostró Miller (1941) en su experimento con ratas y muñecos de celuloide, a partir del cual encontró que cuando se ve impedida la respuesta al estímulo original, ya sea por ausencia del mismo o por conflicto, la respuesta -- más fuerte ocurre ante estímulos que se le asemejan en grado alto o intermedio, respectivamente y cuando la fuerza de la pulsión crece, la respuesta se da cada vez ante estímulos más diferentes,

Miller y Bugelski (1943), hicieron un estudio que relaciona la agresión con la frustración. Se pidió a un grupo que calificara a japoneses y a mexicanos antes y después de una frustración, que consistió en hacerles esperar ir al teatro y posteriormente no permitirlo. Los resultados indican que después de la frustración aumentaron los rasgos negativos atribuidos a cada uno de los grupos.

Freud (1932) sostenía que el instinto de muerte se puede dirigir hacia el exterior o hacia el propio sujeto. La agresión externa parece ser la más satisfactoria, ya que la interna implica auto--castigo, pero a su vez éste puede ser menos insatisfactorio que un castigo a la agresión dado por una autoridad (Rosenzweig, 1944).

Cuando la represión entre en juego, se impide el desarrollo de una generalización y una discriminación lógicas. La vida en sociedad obliga al sujeto a refrenar sus reacciones agresivas. De ahí -- que la agresividad se desplace o se manifieste con alguna actividad sustituta. La sociedad es en sí misma productora de frustraciones--

y por ende de agresividad al no satisfacer las necesidades individuales; por tanto, si la agresividad es un producto social, se considera que es aprendida (De la Fuente, 1968).

Cada frustración es interpretada por el sujeto según sus experiencias previas. Su interpretación y la anticipación de las consecuencias varía según la tolerancia a la frustración, que depende de la calidad y cantidad de las frustraciones. Si no se sobrepasa la capacidad de tolerancia la agresividad es constructiva, porque se constituye en un motor que lleva a saltar obstáculos y promueve la autodefensa. En realidad la agresión y la frustración están muy relacionadas con el aprendizaje. Quien ha sido entrenado en un ambiente relativamente frustrante en la infancia, presenta una mayor tolerancia posteriormente. Sin embargo, una gran frustración durante la niñez puede provocar reacciones agresivas muy intensas en etapas posteriores. Después de sufrir frustraciones constantes, el niño puede desarrollar una expectativa de ser frustrado y aceptará una gran cantidad de estímulos frustrantes, al mismo tiempo que una ausencia total de frustraciones lleva a baja tolerancia por el reforzamiento continuo (De la Fuente, 1968; Stagner, 1974; Klineberg, 1965).

Para Sears y cols. (1953) las frustraciones tempranas no correlacionan con la agresividad en la escuela maternal, ya que la agresión como deseo de dañar, se desarrolla lentamente.

Las respuestas agresivas son habituales cuando ciertas condiciones frustrantes son constantes y se presenta un proceso de condi

cionamiento donde la conducta agresiva ocurre antes de que se presente la frustración, más aún si la conducta agresiva se reforzó al lograr su meta. Estos actos agresivos reforzados se hacen habituales y pasan a formar rasgos de personalidad y si el agente frustrante persiste, la agresión persistirá también (Stagner, 1974)..

. Hay diversos tipos de respuestas agresivas a la frustración - que se refieren a la defensa del yo. Rosenzweig (1944) las clasificó de la siguiente manera:

- a) Extrapunitiva.- El sujeto atribuye la frustración a objetos exteriores y los agrede, ya sea directa o indirectamente.
- b) Intropunitivas.- El sujeto atribuye la frustración a sí mismo y se agrede sintiéndose culpable.
- c) Impunitivas.- La agresión no es lo básico. Se trata de conciliar todos los factores que intervienen en proceso y se reprime la expresión.

Las respuestas en que la necesidad persiste son aquellas en que ésta no ha podido ser satisfecha y tiene que disminuirse la tensión de alguna manera, ya sea por sustitución de meta u otro mecanismo. Toda respuesta a la frustración es adaptativa para este autor, ya que el organismo busca su equilibrio y son más adecuadas en tanto que establezcan pautas progresivas y no regresivas de la personalidad y cuando la persistencia no es adaptativa, la conducta se estereotipa.

1.3.a. Fuentes de Frustración.

Sabemos que la frustración es el estado derivado del impedimento u obstaculización de la vía que lleva a la satisfacción de una necesidad. Hay dos tipos de frustración de acuerdo con Rosenzweig:

- a) Primaria o privación, que es la insatisfacción por la ausencia de la situación final necesaria para subsanar una necesidad activa.
- b) Secundaria, que es cuando surge un obstáculo para lograr la satisfacción. Estos obstáculos a su vez pueden ser activos o pasivos. Es pasivo si es insensible y no se percibe como amenazador y activo cuando es un peligro para lograr una finalidad. Los obstáculos también pueden ser externos cuando están fuera del sujeto o internos cuando se encuentran en sí mismo. Así, tenemos la siguiente clasificación de obstáculos:
 - 1.- Pasivos externos.- Objetos no amenazantes que se encuentran entre el individuo y su meta.
 - 2.- Activo externo.- En este caso el obstáculo puede ser dañino.
 - 3.- Pasivo interno.- Se refiere a la impotencia del sujeto para llegar a su meta.
 - 4.- Activo interno.- Dos tendencias opuestas cuya intensidad puede ser igual a la presente en los conflictos.

Maslow y Mittlemann (1951) afirman que la frustración interna-

es la incapacidad del sujeto para satisfacer un impulso o deseo, -- aún teniendo la oportunidad de hacerlo, porque sus propias incapacidades físicas o psicológicas se lo impidan. La frustración externa la da un ambiente muy restrictivo o muy pobre para las capacidades del individuo.

Crow (1967) reconoce que las fuentes de frustración son de diferente tipo como la edad, salud, experiencia y naturaleza del motivo causante de la frustración.

Cuando se habla de un impulso que no es recompensado se puede hablar de privación, pero no de frustración, de la misma manera que cuando existe una interferencia para una respuesta de meta, --- existe impedimento. Tanto la privación como el impedimento son precondiciones necesarias para la frustración (Cofer, 1972)

Brown (1961) describe tres formas para realizar el impedimento: a) Por medio de barreras físicas; b) retirando el estímulo y -- provocando respuestas incompatibles. No se puede tener la seguridad de que un impedimento cause frustración, a menos que la conducta -- hubiera seguido sin existir la interrupción. Además la carencia o privación en sí misma no es frustrante, aunque puede aumentar la -- tensión interna.

Cofer y Appley (1972) considera a la situación previa "privación" y a la situación de fracaso "frustración", que es un estado - emotivo desagradable, que se puede comparar con la situación de miedo adquirido, cuyo carácter es motivacional-emotivo.

Así, la frustración ocurre cuando:

- a) Se interrumpe cualquier secuencia conductual;
- b) Una persona desea dos metas incompatibles y
- c) No se confirman las expectativas.

Los sucesos que provocan frustraciones son muy variadas, pero todos se relacionan con la imposibilidad de lograr una meta deseada, ya sea porque el sujeto tenga una deficiencia interna psicológica o fisiológica, porque sea obstaculizado por un agente externo físico o social o bien porque se le prive del objeto meta.

Uno de los principios que enfatiza la teoría E-R es el siguiente: "conflicto y frustración surgen inevitablemente en el proceso de aprender discriminaciones difíciles y en situaciones sociales en las cuales pueden introducirse motivos que no vienen al caso, por eso debe reconocérseles y darles solución y acomodo" (Hilgard, 1973, p. 618).

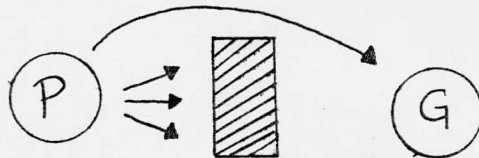
Hay tres tipos fundamentales de conflictos:

- 1.- Acercamiento-Acercamiento, cuando hay dos estímulos igual de atractivos pero que activan en sentidos opuestos. No presenta muchos problemas.
- 2.- Evitación-Evitación.- Aquí los impulsos se dirigen a evitar dos situaciones igual de desagradables, lo que provoca evasiones no siempre saludables o una inseguridad extrema sin posibilidad de ajuste satisfactorio hasta que no se quiten las barreras o se resuelva el problema inicial.

3.- Acercamiento-Evitación.- Que surge cuando un mismo objeto posee valencia doble, o sea aspectos positivos y negativos a la vez y conduce a la ambivalencia.

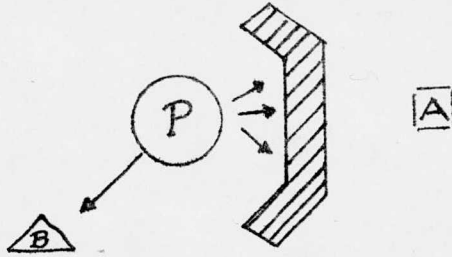
Vemos pues, que cuando el ser humano se ve en la necesidad de decidir entre dos conductas puede surgir el conflicto, si dichas conductas son incompatibles. Estos conflictos son provocados desde cuestiones sin importancia hasta llegar a los conflictos neuróticos; pero lo que tienen en común estas situaciones es que conducen a la frustración por la presencia de una barrera que impide el logro del impulso .

Maier (1940) analiza la frustración en razón de la conducta-solucionadora de problemas, que es variable y flexible.

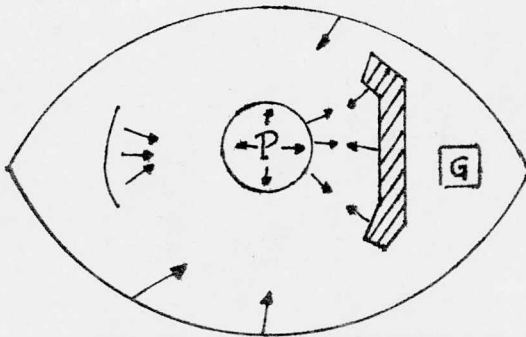


De donde P es persona y G meta. La conducta de P está obstaculizada para llegar a G y realiza una serie de intentos para llegar a la meta hasta que encuentra un nuevo camino.

Puede ocurrir en la siguiente situación:



La solución puede ser inadecuada aunque resuelva el problema. Si el sujeto va hacia una meta A, pero el camino está bloqueado, se dirige a una meta sustituta (B). Si no hay sustitutos y no hay evasión posible, se produce tensión y la persona puede sentirse frustrada por su fracaso y no hay conducta flexible ya que las presiones -- externas no permiten superar el obstáculo o evitarlo. La situación es conflictiva y la tensión que produce causa frustración.



El niño busca la satisfacción de sus necesidades, es decir, su conducta está orientada hacia valencias positivas. Pero el niño es bloqueado con frecuencia en esa búsqueda, lo que origina una gran variedad de respuestas, entre las que destaca la ira. El nivel de tensión aumenta y por consiguiente la energía descargada también. Si la interferencia es un objeto con valencia negativa, como el castigo o la pérdida de una valencia positiva, ya no se habla de frustración, sino de conflicto, por lo que se deduce que ambos fenómenos se mezclan e implican stress o tensión. La organización de la personalidad depende en gran parte del tipo de respuestas del individuo hacia la frustración, al conflicto, y al stress, mismas que pueden ser utilizadas por aprendizaje, sugestión o bien por ensayo y error. (Stagner, 1974).

La frustración no es consecuencia necesaria de la interrupción en la búsqueda de meta, pues sólo ocurre cuando la meta se percibe como valiosa y posible. O sea, que la frustración es el resultado de interrumpir la conducta motivada, siempre y cuando sea importante (Cofer, 1972).

1.3.b. Otras reacciones a la frustración.

La frustración abarca una serie de operaciones, algunas de las cuales no provocan agresión, siendo necesario especificar el segmento de la secuencia conductual en que ocurre y las condiciones existentes en ese momento.

La reacción más temprana a la frustración puede ser una exci

tación generalizada por aumento de la tensión. A medida que el niño madura, es capaz de demorar la descarga moderadamente, en lo cual también influye el aprendizaje.

Para Bandura (1973), la teoría de la frustración-agresión no explica cómo la privación extrema produce más conformismo y desesperanza y sólo produce agresión en quienes han logrado resultados favorables de sus conductas agresivas o en quienes vislumbran la meta como asequible .

Por supuesto, el insulto por sí sólo no provoca ataques en personas que evitan la agresión, pero sí en aquéllas que han tenido modelamiento hostil o cuentan con factores desinhibidores. Frecuentemente los sujetos son estimulados en determinado sentido en situaciones no frustrantes y cuando la frustración se presenta, únicamente se utilizan respuestas ya aprendidas previamente. Si ante la frustración estas respuestas no se exhiben es porque los hábitos agresivos se adquieren directamente del reforzamiento de respuestas agresivas, no tanto de la frustración.

Para Brown y Farber (1951), la frustración es un estado de propensión al que sigue una variedad de comportamientos más probablemente no agresivos.

Skinner (1970) afirma que no todas las situaciones habitualmente reforzadas conducen a la frustración cuando no los son, además que las características que rodean a este hecho le pueden dar cualidades de otro tipo de reacción.

"...Lo que ocurre dentro de un organismo cuando un obstácu-

lo se presenta de repente en el camino de la secuencia de la motivación, antes de que se logren respuestas consumatorias, es lo que se llama frustración y la conducta externa o simbólica que resulte de tal serán los 'mecanismos de defensa' normales o los 'mecanismos psicopatológicos'...." (Díaz-Guerrero, 1963, p. 75).

Cuando el obstáculo aparece, la motivación normal debe ser desviada o sustituida. La frustración puede tener muchas consecuencias diferentes, según la experiencia del sujeto y las circunstancias en que ocurre. Krech y Crutchfield (1948) mencionan: un aumento en el esfuerzo para vencer obstáculo, con una reorganización en la percepción y la comprensión del problema, la búsqueda de nuevos caminos hacia la meta o la sustitución de éstas por otras más asequibles, o bien consecuencias de inadaptación como la agresión o la retirada, entre otras.

Maier (1949, 1950) sostiene que la frustración no es motivacional, pues no está dirigida a una meta y no es adaptativa. Así, la conducta motivada está dirigida a una meta y la frustrada está fijada, es estereotipada, no tiene meta y no se puede modificar. Para probarlo, hizo un experimento con ratas en una plataforma de Lashley, para que hicieran una discriminación. Posteriormente el problema se hizo irresoluble al reforzar al azar cada uno de los estímulos, por lo que la rata se rehusaba a saltar. Instigó el salto con un estímulo aversivo, observándose una respuesta estereotipada hacia el mismo lado, aunque teóricamente esta respuesta se reforzaría únicamente el 50 % de las veces. Encontró que aún cuando el --

problema se simplifique al abrir las puertas, el animal persiste en su respuesta. Para Maier el castigo puede instigar a la frustración cambiando la respuesta motivada a fijada.

Para él la conducta motivada es adaptativa, variable, plástica, provoca aprendizaje con un aumento en la diferenciación y la discriminación. En cambio, la conducta frustrada no tiene meta, es rígida e invariable, resistente al cambio, se ejecuta compulsivamente con falta de interés y excitación y es una forma de conducta no diferenciada. Esta conducta compulsiva en las ratas parece no diferir mucho de las compulsiones humanas.

La rata, para romper la conducta rígida, debía ser conducida mecánicamente a la solución del problema y así vencía la fijación. La sola recompensa o castigo no son suficientes, por lo que se deduce que sólo con psicoterapia es posible modificar estas respuestas.

Mowrer (1950, 1960), Eglash (1951) y Mc Clelland (1959, 1951) no están de acuerdo en la conducta que sigue a la frustración ya no es motivada, sino que la meta ha sido cambiada y por ello se manifiesta un cambio. Los estímulos aversivos se convierten en motivadores y la respuesta de saltar es adaptativa (evitación).

Farber (1948) afirma que las respuestas perseverantes son producto de una disminución de la ansiedad. Entrenó a dos grupos de ratas para que recibieran un choque en algún punto de la caja desarrollando hábitos de posición. Posteriormente se les alimentó en el mismo punto, suponía que el choque inducía ansiedad y la comida la eliminaba y encontró que la extinción fué más rápida en el grupo

alimentado que en aquél en que la ansiedad seguía vigente. Wilcoxon (1952) afirma que la persistencia de la respuesta está dada por el reforzamiento parcial.

Cuando la conducta es frustrada, una respuesta probable es - regresar a patrones de respuesta que hayan tenido éxito en el pasado. Para demostrar ésto se han hecho experimentos con ratas (Mowrer, 1940) a quienes se entrenaba a que redujeran la intensidad de un -- choque eléctrico quedándose inmóviles (congelamiento), posterior-- mente se les hizo aprender a reducir un choque apretando una palan-- ca. Cuando se frustró esta última respuesta dando un choque al --- apretar el pedal, los animales que habían aprendido el congelamiento volvieron a adoptar esta respuesta y el grupo control seguía efec-- tuando las respuestas castigadas.

Barker, Dembo y Lewin (1941) proporcionaron a un grupo de ni ños preescolares juguetes ordinarios, después se les permitió jugar con juguetes más atractivos, Posteriormente se les hizo regresar a los primeros, pero con los juguetes más atractivos a la vista, aun-- que inaccesibles. La primera reacción mostrada fué un exceso de mo-- vimiento e intranquilidad. Si se les ponía a dibujar, los dibujos-- eran malos por la rigidez y tensión muscular; hubo quejas, llanto y suspiros que reflejaban infelicidad. En un número considerable de.. niños el nivel de constructividad del juego decreció significativa-- mente. La medida de constructividad estaba dada en una escala de 7 niveles de acuerdo a la edad y capacidad de cada niño para la utili-- zación del juguete y los elementos que entraban en el juego. Para -

Child y Waterhouse (1952, 1953), las respuestas descritas, suceden como consecuencia de respuestas interferentes.

Aquí no aparece diferenciada la regresión propiamente dicha ya que se pueden presentar también respuestas agresivas, aunque para Lewin la regresión se refiere a la primitivización de la respuesta.

Se ha encontrado que los niños bajo tensión se chupan el dedo o muerden las uñas, lo que sí constituye una pauta regresiva propiamente dicha (Sánchez Hidalgo, 1973). A diferentes sujetos la frustración puede producirles efectos diferentes como apatía, indiferencia, retirada, inactividad o falta de atención, lo cual sucede cuando la resistencia es inútil y las tendencias agresivas están siendo inhibidas, por lo que se expresa indirectamente. (Hilgard, 1973).

Vemos pues, que las reacciones a la frustración son muy diversas y no todas efectivas. Estas pueden ser, aparte de las ya analizadas: la represión, sobre compensación, sustitución de meta, racionalización, proyección, identificación, formación reactiva, aislamiento y fantasía.

1.4. EFFECTOS DEL CONTROL DE LA AGRESION.

1.4.a. Catarsis

Freud (1924) considera que la energía agresiva lucha por salir y descargar abiertamente y cuando ésto es impedido, intenta salir por otra vía, ya sea en forma sustituta o volviéndola contra el propio sujeto. A su vez, Lorenz (1966) afirma que la agresión abierta es la única forma de reducir la instigación a la hostilidad. .

Para Stagner (1974), la frustración aumenta la tensión y la respuesta agresiva actúa catárticamente para reducirla. Las expresiones abiertas de hostilidad reducen el nivel de tensión más aún - si la comunicación de la agresión va directamente a un frustrador - de igual o más bajo status.

Cohen (1955) ha demostrado que la respuesta agresiva es mayor cuando el agente frustrante es un igual o se percibe como tal -- que cuando es un superior; y se puede pensar que la situación se -- agrava cuando es inferior.

Worchel (1957) frustró a estudiantes universitarios con ataques verbales y posteriormente les permitió que expresaran su hostilidad hacia el experimentador, del que se habían formado conceptos distintos. Un grupo habló contra lo que creían un maestro de cátedra y otro grupo contra lo que creían un ayudante, siendo éste último grupo el que expresó más hostilidad.

Las técnicas de enseñanza a menudo frustran los impulsos del niño, pero la agresión se produce más probablemente si la frustración se conceptúa arbitraria. Los efectos de la agresión pueden ser reducidos proporcionando una catarsis adecuada. Horwitz (1956) comprobó ambas hipótesis.

Hokanson, Burgess y Cohen (1963) observaron que la oportunidad para expresar la agresividad al agente frustrante fué seguida de una reducción de la hostilidad, aunque esto no está todavía suficientemente probado.

Kahn (1966) observó que la expresión de la hostilidad a ve--

ces no tiene un efecto reductor, sino contrario. Berkowitz (1962) señala tres clases de dificultades relacionadas con ésto:

- 1.- La expresión de la hostilidad puede ir seguida de una reducción de la misma porque el atacante entra en ansiedad
- 2.- Posiblemente al atacar, la persona se fustrea a sí misma o se estimule a continuar sus ataques.
- 3.- La agresión puede desaparecer si se retira el agente --- frustrante que la desencadenó.

Sujetos pasivos y mujeres no experimentan una descarga de la tensión dando respuestas claramente hostiles sino, por el contrario al emitir una respuesta no agresiva, en contraste con los hombres - más bien violentos que tienen gran tendencia a contraatacar agresivamente (Hokanson y Edelman, 1966; Hokanson, Willerse y Korpsak, -- 1968; Sosa, 1968). Tal parece que lo anterior se aplica por principios de aprendizaje, ya que el hombre anticipa el triunfo al contraatacar y la mujer anticipa el éxito al emitir respuestas no agresivas, por haber sido reforzadas socialmente es ese sentido, por -- tanto, la respuesta ya sea agresiva o no, será reductora de la tensión, de acuerdo a la historia de reforzamientos del sujeto. Sears (1961) encontró diferencias en la ansiedad ante la agresión entre -- niños y niñas de 12 años. Los niños criados en un clima cálido con controles adecuados, experimentaron ansiedad ante sus propias -- tendencias agresivas. Por su parte, las niñas mostraron menos tendencias agresivas, pero más ansiedad.

Así, la agresión no es en sí misma un reductor de la tensión,

sino una respuesta aprendida para reducirla.

Para Skinner (1970) la autoagresión no es tampoco una manera de dar salida a impulsos hostiles, sino una manera más segura de evitar la agresión de los demás y por tanto reduce tensión, lo -- cual fué estudiado por Stone y Hokanson(1969).

Si la violencia retira al elemento frustrador habrá en pri-- mer lugar una reducción de la tensión y por tanto la respuesta hos-- til tiene más probabilidad de volver a aparecer (Hokanson, 1976).

1.4.b. Castigo

"Cuando más probable es el castigo, más débil es la respuesta agresiva, ya sea medida en términos de frecuencia o intensidad" (Buss, 1961, p. 87).

Hollenberg y Sperry (1951) estudiaron dos grupos de niños. En la primera fase, los experimentadores permitieron a ambos grupos todo tipo de actividades, incluyendo la agresión. En la segunda fa-- se se permitió al grupo control seguir presentando todo tipo de con-- ductas y al grupo experimental se le criticaron las respuestas agre-- sivas. En la tercera fase se encontró que aún cuando ya no había -- crítica, el grupo experimental presentó menos conducta agresiva y -- el grupo control la aumentó. Cuando el experimentador volvió a per-- mitir libre expresión, la agresión volvió a su nivel inicial.

El castigo físico por la agresión puede provocar inhibicio-- nes y además un modelo agresivo que imitar. Así, la propia agresión suave que tiene como reforzador la disminución de la instigación, -- aumenta los hábitos agresivos (Megargee y Hokanson, 1976).

El castigo es en realidad una manera de provocar una cadena de agresiones, Ulrich, (1975) ha demostrado que administrando un choque a monos, éstos manifestaban descargas agresivas contra una manguera. Cuando esta conducta se castigó con un choque de intensidad doble, el animal tenía dos alternativas de respuesta; a) mordía con tinuamente a pesar del castigo y continuaba mordiendo aún cuando el castigo no estuviera presente y B) desplazaba su agresividad a otra manguera disponible que no estaba sancionada. Esto demuestra que el castigo no hace desaparecer la conducta agresiva y sí la agudiza.

La agresión provoca contraagresión y si un niño es castigado ésto se puede considerar otra frustración que desencadena otra conducta agresiva, por un mecanismo de retroalimentación positiva. (Stagner . 1974).

El castigo debe encontrarse en un punto medio de intensidad para - mantener la secuencia agresión-castigo-agresión, pues si es débil no provoca ataque y si es muy fuerte provoca ansiedad. Además, cuanto menos personal sea el castigo, menos directo será el ataque y menos intenso el estímulo para la agresión (Buss, 1961).

La inhibición de la agresión depende de la cantidad de castigo anticipado. Cuando la instigación crece o bien cuando el reforzador de la agresión es más fuerte que el castigo esperado, la anticipación se pierde y la agresión se recompensa y se fija. La sola anticipación del castigo es frustrante, lo que puede hacer que crezca la instigación del acto agresivo o que aparezca manifestaciones desviadas de la agresión. Si el grado de inhibición específica es muy-

grande los actos indirectos tendrían mayor probabilidad (Megargee, - 1976).

La conducta agresiva reduce el grado de instigación de la - agresión, pero ésto será temporal si la frustración persiste, además si el castigo no se ve como una amenaza presente, la respuesta agresiva se readquiere (Dollard y cols., 1939).

Es muy discutible la afirmación de que para asegurar una in - hibición generalizada de la agresión, es necesario asociarla al -- castigo en diversas situaciones para que éste se convierta en re-- forzador secundario y el individuo aprenda que la agresión es castigada tan diversamente que es más simple y conveniente no agredir. En realidad lo más importante es lograr que el sujeto exprese res-- puestas no agresivas que lo lleven a las mismas recompensas que las agresivas.

La conducta agresiva se refrena cuando la sociedad impone - normas que restringen su expresión directa y estimula la expresión simbólica (Lindgren, 1973). Sin embargo, el castigo a la agresión - puede tener efectos más firmes cuando hay algunas respuestas alter - nativas para conseguir la recompensa. Si la agresión es la única - respuesta posible para llegar a la meta el castigo solo tiene efec - to temporal mientras pueda ser administrado. Si la respuesta agre - siva es castigada y se coadyuva con una respuesta alternativa o -- concurrente no agresiva, las dos respuestas intercambian valor de - potencia de hábito y si ésto es constante se llega a un debilita-- miento del comportamiento agresivo (Buss, 1961).

1.4.c. Otras alternativas.

Brown y Elliot (1965) utilizaron un grupo de guardería y establecieron líneas base de agresión física y verbal. En el primer período de tratamiento de dos semanas se instruyó a los maestros para que ignoraran la conducta agresiva y reforzaran la tranquila. Durante tres semanas, el maestro volvió a sus sistemas de control. Se introdujo un segundo período de tratamiento de dos semanas igual que el primero. Al final de cada fase se evaluó la agresividad. Después del primer tratamiento hubo una baja en la agresión, que se recuperó en parte en el aspecto verbal y casi totalmente en la física. El segundo tratamiento redujo todavía más la agresión verbal y la física -- sólo un poco del nivel anterior.

Todo tratamiento de la agresividad debe tomar en cuenta las diferencias en la expresión de la respuesta agresiva. En el subcontrolado se deben aumentar las inhibiciones, generalmente en presencia de un modelo bien socializado. Como esto no es siempre posible, se deben proporcionar controles internos con recompensas y castigos dentro de una situación con sistemas adecuados.

La persona sobrecontrolada tiende a tener más agresión de fantasía. Se le debe dar una psicoterapia para reducir las inhibiciones excesivas y que acepte su propia hostilidad y aprenda formas de expresión inocua. Sin embargo, no hay que descuidar que al quitar las inhibiciones pueden sobrevenir reacciones extremas.

A nivel institucional se debe reforzar la agresión benigna --

pero para ello, el sobre y el subcontrolado deben ser tratados por separado, ya que el castigo no se debe ajustar a la transgresión, sino el tratamiento al transgresor. (Megargee, 1976).

CAPITULO II

TECNICAS PARA MEDIR LA AGRESION

Numerosos instrumentos y técnicas se han utilizado para medir la agresión, entre los que se encuentran preponderantemente -- los tests psicológicos.

Un test psicológico es "una medida objetiva y tipificada de una muestra de conducta", a partir de la cual se "...deben establecer predicciones relativas a otra conducta" (Anastasi, 1966, p.p. 19 y 21).

Pichot (1963) le llama "test mental a una situación experimental estandarizada que sirve de estímulo a un comportamiento. -- Tal comportamiento se evalúa por una comparación estadística con el de otros individuos colocados en la misma situación, lo que permite clasificar al sujeto examinado, ya sea cuantitativamente, ya sea tipológicamente" (p. 11).

Para Skinner (1970) ciertas variables de la historia del sujeto y su ambiente intervienen en la realización de un test. Por lo tanto, la predicción no va de causa a efecto, sino de un efecto a otro. Esto es útil cuando las variables están fuera de nuestro alcance. Un test viene a ser un interrogatorio incompleto a través del cual podemos deducir los resultados a que nos hubiera conducido un examen completo. Así, ".....haciendo un inventario de las -- tendencias agresivas normales, podemos prescindir del estudio posiblemente difícil de los primeros factores ambientales responsables

de la conducta agresiva" (pp. 199-200).

II.1. TEST DE ROSENZWEIG Y OTRAS TECNICAS PROYECTIVAS

Las técnicas proyectivas se clasifican de acuerdo al tipo - de estímulo presentado, método de aplicación, interpretación y elaboración. Lindszey (1959) los clasifica por el método de respuesta en 5 categorías:

a) Técnicas asociativas.- El sujeto responde la primera palabra, imagen o idea que se le ocurra con respecto al estímulo . - Ej. Rorschach.

b) Procedimientos de elaboración.- El sujeto debe crear un producto a partir del estímulo. Ej. TAT.

c) Completación.- Se debe terminar un estímulo incompleto. EJ. Rosenzweig.

d) Elección de elementos.- Exige la reconstrucción de dibujos en un orden determinado o la expresión de preferencias. Ej. -- Szondi.

e) Métodos expresivos.- Donde el estilo de respuesta del sujeto se valora tanto como la respuesta misma. Ej. Machover y técnicas recreativas.

De acuerdo con Rosenzweig (1950), en todas las pruebas que investigan la personalidad existen tres niveles de conducta, los - cuales pueden actuar independientemente o bien entremezclarse. Es- tablecer el nivel de conducta en el que actúa el individuo sujeto - a prueba es tarea muy importante, ya que la interpretación de un-

test puede variar significativamente de un criterio a otro. Estos niveles son:

1.- Subjetivo.- Sucede cuando el sujeto se autoevalúa por medio de un inventario, encuesta o autobiografía. Aquí se pide que emita una opinión crítica acerca de lo que es apropiado o no en una situación. La predicción se hace extrapolando los resultados a situaciones concientes.

2.- Objetivo.- Se observa al sujeto en el laboratorio, en cuanto a aspectos fisiológicos o en situaciones representativas de su vida. Es un tipo de conducta manifiesta, tal como la efectuaría en una situación real y se predice extrapolando a situaciones cotidianas.

3.- Proyectivo.- Utiliza estímulos indiferenciados que le hacen tener una conducta implícita, que revela sus actitudes, sentimientos o pensamientos inconscientes o latentes. La interpretación se hace desde el contenido manifiesto hasta los factores subyacentes.

II.1.a. Test de Frustración en Dibujos (PFT)

Este test trata de investigar las reacciones del sujeto utilizando los principios de la teoría de la frustración. Utiliza dibujos como estímulos, pero de una manera restringida, pidiendo respuestas simples. Consta de 24 dibujos que representan cada uno a dos personajes en una situación de frustración. Lo que uno de esos personajes dice, se encuentra especificado, teniendo el sujeto que

responder lo que el otro diría en ese caso (Ver Apéndice I). Las situaciones representadas son de dos tipos: a) obstáculo del yo, - en las que un personaje o cosa de la lámina frustra al sujeto de alguna manera y b) obstáculo al superyo, en las que el sujeto es acusado o juzgado por alguien.

Se trata de obtener la primera asociación del examinado y - que se proyecte al identificarse con el personaje del dibujo.

Las respuestas se clasifican en cuanto a la dirección de la agresión en: extrapunitivas (E) que se dirigen al exterior; intro-punitivas (I) que se dirigen contra sí mismo e impunitiva (M) que evita la agresión. La clasificación también se hace en cuanto al - tipo de respuestas: predominancia del obstáculo (O-D), en la que - el obstáculo es mencionado con cierto énfasis; defensa del ego (E-D) en donde el sujeto comprende que hay un error en la situación y -- persistencia de la necesidad (N-P), en la que la respuesta se ha-- lla dirigida hacia la solución del problema. La combinación de es-- tas 6 categorías produce 9 factores posibles que tienen sus símbo-- los específicos en la calificación. Otro factor que se considera - es el índice de conformidad al grupo (G.C.R.) que mide la conformi-- dad de la respuesta con el promedio de la población y se considera un buen nivel de respuestas de este tipo cuando es igual o supe -- rior al 40 % del total.

El estudio original se creó para investigar las reacciones a la - furstración, pero la naturaleza agresiva de muchas de las respues-- tas se emplea para ampliar y corroborar datos provenientes de otras

pruebas.

Administración.- Se le dan al sujeto las instrucciones acerca de cómo debe ejecutar el test, de manera que escriba las respuestas sobre el espacio blanco. Cuando termina se le somete a un interrogatorio acerca de sus respuestas y el examinador anota todo lo significativo al respecto y si alguna respuesta es ambigua, se le piden todas las aclaraciones necesarias, sin darle ninguna orientación o dirección a la respuesta.

El P-F se puede aplicar colectivamente, siempre que los sujetos sepan leer y escribir, omitiéndose el interrogatorio final, por lo que quedan muchas respuestas indefinidas, las que no se deben incluir en la calificación.

En el protocolo se observa el perfil, donde se aprecia la dirección de la agresión y el tipo de reacción del sujeto que se valora de acuerdo con las normas de edad. La tendencia que se registra en el protocolo puede indicar si las respuestas se modifican a medida que la frustración aumenta. Se cuentan las veces que aparece cada factor y se registran en el perfil. Si la puntuación es combinada se le asigna la mitad a cada factor y se convierte en porcentajes totales.

La interpretación se hace en cuanto a normas de edad y sexo. Generalmente las respuestas extrapunitivas son más frecuentes, al igual que las de defensa del yo. Esto se observa en la siguiente tabla en la que se muestran las medias, expresadas en términos porcentuales, de las tipificaciones norteamericana, francesa y ...

argentina (Kohan, 1954).

Varones	G.C.R.	E	I	M	O-D	E-D	N-P
Norteamericanos	68	45	28	27	20	53	27
Franceses	58	45	26	28	18	60	21
Argentinos	56	50	30	25	16	64	18

En el estudio de frustración en dibujos, las situaciones -- pueden hacer que el sujeto se identifique con los personajes frus-- trados, en cualquiera de los tres niveles aludidos, es decir, si -- la respuesta puede representar una opinión de lo que debe hacerse -- o decirse (primer nivel); puede ser algo que él diría realmente -- (segundo nivel) o bien puede ser que la respuesta se exprese en -- el protocolo pero en la situación real es inhibida (tercer nivel).

La intención de la prueba es probar el tercer nivel, pero -- los otros también son posibles, ya que la interpretación de las -- instrucciones es básica en el desempeño. La manera más indicada pa -- ra investigar en que nivel se produjo la respuesta es el interroga -- torio al terminar la prueba. Sin ésto último la suposición más jus -- tificada sería la del segundo nivel, siempre y cuando se observen -- dos precauciones:

- 1.- No confiar en este sólo instrumento para una interpre -- tación válida, sino utilizarlo en una batería con otros datos.
- 2.- Los intentos de validación del test deben tomar en cuen

ta el nivel de respuestas para evitar resultados no concluyentes.

Para ello se deben seguir los siguientes pasos:

a) Aplicación normal del P-F y realización de una encuesta-completa.

b) Activación de los diferentes niveles por medios apropiados.

c) Correlación entre los resultados del test y las conductas observadas en las diferentes situaciones del punto b.

La investigación de los niveles es importante porque da datos acerca de la integración de la personalidad cuando el tipo de respuestas es consistente. P. ej.: la persona que funciona en el nivel 1 es cautelosa; en el nivel 2 existe cierta ingenuidad y en el nivel 3 una expresividad desinhibida.

La confiabilidad y validez del test son aún objeto de estudio aunque se considera que la estabilidad temporal y la consistencia entre los elementos del test son bajos.

El primer estudio acerca de la confiabilidad se enfocó hacia el sistema de calificación de diferentes calificadores experimentados, los cuales coincidieron en el 85 % de sus apreciaciones. En el test-retest, Rosenzweig obtuvo coeficientes de 0.60 a 0.80 en adultos. La validez aún no llega a comprobarse y no se tienen datos confiables ya que es difícil encontrar un criterio en el cual basarse. Se hizo correlacionando con el TAT en cuanto a respuestas extrapunitivas y se encontró una correlación de 0.74.

En términos generales los estudios sobre validez del PFT --

han arrojado algunos datos positivos y otros negativos. Sería deseable una revisión que utilizara el análisis de reactivos para obtener mayor consistencia interna.

El estudio del test de frustración de Rosenzweig abarca un campo limitado, por lo que es relativamente más objetivos en sus procedimientos de puntuación y se presta más al análisis estadístico que otras técnicas proyectivas y esto ha propiciado esfuerzos más sistemáticos para comprobar su confiabilidad y validez. Sin embargo hasta el presente, en realidad no se ha llegado a establecer su valor real y se debe usar con precauciones.

Otras técnicas utilizadas generalmente se analizarán en los siguientes apartados.

II.1.b. Psicodiagnóstico de Rorschach.

El psicodiagnóstico de Rorschach es una prueba en la que a través de las respuestas que los sujetos emiten ante una serie de estímulos indiferenciados, se pretende hacer deducciones correctas acerca de la personalidad del examinado.

Se presentan en un orden y posición precisos, una serie de 10 láminas ideadas por Rorschach (1921), consistentes en manchas de tinta simétricas, cinco de ellas realizadas en gris y negro (I, IV, V, VI, VII), dos en gris y rojo (II, III) y tres multicolores (VIII, IX, X). Se le pide al sujeto que diga todo lo que ve en las láminas, anotándose cuidadosamente todo lo que dice o gesticula, la posición en que la toma, el tiempo que tarda en contestar, etc.

La clasificación de la respuesta depende de si utilizó todo el estímulo o solo una parte, si se ve estática o en movimiento, si se utilizan las sombras, etc.

Se califican básicamente tres dimensiones de la personalidad: actividad intelectual conciente, las emociones exteriorizadas y las emociones internas (Beck, 1963). La actividad intelectual se observa por medio de la percepción de forma, percepción global, -- contenido animal, respuesta popular, respuesta original, contenidos y número de respuestas. Las operaciones psíquicas internas se miden a partir del color y sus combinaciones con la forma, claro-curo, textura, respuestas al espacio blanco, vistas. Cada una de ellas tiene su propio símbolo y significado dentro de la calificación.

En este test se supone que las determinantes de respuestas del sujeto tienen relación con aspectos de personalidad. Para valorar las respuestas hostiles se pueden tomar dos criterios: a) interpretación del contenido y b) respuestas formales.

En cuanto a aspectos formales, Bohm (1953) y Loosli-Usteri (1965), atribuyen la interpretación de los fondos blancos a la agresividad del sujeto. "En forma hipotética, las respuestas al color indican el modo de responder a la afectividad y de traducir en actividad, social o antisocial, la dinámica psíquica..." (Alcock, 1965, p. 98). Así, se piensa que la interpretación de color es síntoma de afectividad, más aún CF (color-forma) que es síntoma de -- irritabilidad, sugestibilidad y actividad impulsiva y egocéntrica-

y C (color) puro, que es señal peligrosa de impulsividad no controlada.

En un estudio realizado por Finney (1955) se encontró que los enfermos agresivos arrojaban mayores C y CF que los enfermos no agresivos, siendo el contenido hostil ligeramente mayor en los primeros.

En la calificación de esta prueba, el rojo simboliza agresividad, tanto hacia afuera como hacia dentro del sujeto. Cuando se presenta shock al rojo es que existe estupor hacia la agresividad propia. Esto se observa más claramente en la lámina II, en la que se puede expresar ambivalencia e inhibición o bien agresividad abierta. La inhibición se proyecta en animales agresivos o en armas.

Láminas tales como la III y la IX pueden tener efectos de frustración, por la dificultad que presenta para organizarlas perceptivamente como un todo y proporcionan datos acerca de la tolerancia a la frustración.

En cuanto al contenido hostil, el primer sistema de puntuación fue realizado por Elizur (1949), quien distinguió dos grados de respuesta hostil; las más intensas contenían reproche y odio, expresiones a las que Alcock calificaría de siniestras (Sin), en las que se incluyen peleas, muertes, armas. Las moderadamente hostiles son más bien objetos simbólicos o la ejecución de algún daño a un animal o persona.

Diversos estudios han arrojado resultados que demuestran el

éxito de la puntuación del Elizur para denotar agresividad. Este sistema también establece distinciones entre los grupos que en apariencia difieren en agresividad, pero únicamente cuando se refiere a la hostilidad que el sujeto puede verbalizar y de la que está inconciente.

De Vos (1952) desarrolló también un sistema de puntuación de contenido hostil, la que probó con dos grupos de prisioneros atacantes y no atacantes. El contenido agresivo fue mayor en los atacantes, por lo que se cree que el Rorschach es una muestra de comportamientos agresivos y no un canal para descargar impulsos reprimidos. Lo anterior es importante porque hay dos puntos de vista al respecto: a) algunos creen que el hecho de que el sujeto emita estas respuestas significa que es capaz de expresar hostilidad sin gran problema y b) otros piensan que estas respuestas indican preocupación del individuo por su hostilidad.

Sommer y Sommer (1958) revisaron 200 protocolos del Rorschach en donde se encontraron respuestas C agresivas y no agresivas y las correlacionaron con las historias clínicas de los pacientes, encontrando que las C agresivas (fantasía) correlacionaban con conductas manifiestas de ataque, ya sea físico o verbal. Otra conclusión que se saca con este estudio es que la fantasía generalmente se relaciona con preocupaciones o privaciones al respecto de un tema.

En cuanto a hostilidad, es inaceptable que sólo se consideren las determinantes sin atender al contenido de la respuesta, al

igual que interpretar únicamente el contenido sin considerar las - determinantes:

II.1.c. Técnicas de Manchas de Tinta de Holtzman

Fue creada en 1954 con el objeto de subsanar algunas de las fallas de la prueba de Rorschach. Consta de dos series paralelas - de 45 manchas cada una, para las que se pide una sola respuesta, - lo que reduce la variabilidad. La calificación se realiza comparando los resultados con distribuciones individuales. Para ésto último se cuenta con un detallado manual que proporciona ejemplos y tipos de calificación, que la hace más precisa. El sistema mide 22 - variables: tiempo de reacción, rechazo, localización, espacio, forma definida, forma apropiada, color, sombreado, movimiento, verbalización patognómica, integración, humano, animal, anatomía, sexo, abstracto, ansiedad, hostilidad, barrera, penetración, balance, y-popular.

La verbalización patognómica se refiere a pensamiento fantaseoso, autista y tiene nueve categorías que son: fabulación, combinación fabulada, respuesta rara, incoherencia, lógica autista, contaminación, autorreferencia, deteriorización del color y respuesta absurda.

Los contenidos de hostilidad en la fantasía son calificados en una escala cuatro puntos (de 0 a 3)....."con respecto a la destrucción interpersonal directa y violenta" (Holtzman, 1963, p. --- 294).

El grado de ansiedad en el contenido de la fantasía que revele las emociones, actitudes, conducta expresiva, simbolismo, y estereotipia de temor, se califica bajo el rubro de ansiedad.

La relación entre las variables se explica a través de 6 factores. El primer factor lo definen las respuestas de movimiento, integración, humano, barrera y popular y revelan una adecuada capacidad ideativa y ego bien diferenciado. El segundo factor lo dan el color, el sombreado y la definición de forma y se refiere a la sensibilidad o responsividad. El tercer factor lo forman verbalización patognómica, ansiedad, hostilidad y movimiento, que indican desórdenes con fantasía alterada. Los otros tres factores no son tan precisos en los rasgos que los forman.

Cabe aclarar que los contenidos altos de ansiedad u hostilidad no necesariamente responden a la conducta manifiesta y son medidas de la ocurrencia de dichos factores en la fantasía.

Los datos que se tienen acerca de la confiabilidad, consistencia entre calificadores, la estabilidad test-retest, su validez al compararla con el MMPI y la escala multidimensional de pacientes psiquiátricos (IMPS) (Moseley y cols, 1963), además de la existencia de series paralelas, hacen que sea una técnica flexible que se presta a gran cantidad de investigaciones.

II.1.d. Test de Apercepción Temática y Técnica Afines.

Murray y cols, (1945) elaboraron este test bajo el supuesto de que las narraciones de historias de un individuo pueden dar una

idea de su personalidad y reunieron una serie de 20 láminas para - estimular la fantasía del examinado, con la finalidad de obtener - una serie de datos respecto a él.

Diez y nueve láminas representan dibujos indefinidos en blanco y negro y una sólo en blanco. Se pide al sujeto que construya una historia adecuada donde se narren los antecedentes de la situación que se presenta, lo que los personajes sienten o piensan en ese momento y las consecuencias de esto. La lámina en blanco se le da para que él imagine el dibujo y elabore la historia. Se aplica en dos sesiones con 10 láminas en cada sesión. Se dispone de 4 conjuntos de 20 láminas, - algunas de las cuales se repiten en dos o más series, las que van dirigidas a niños, niñas, hombres y mujeres adultos.

La evaluación de las historias del TAT se hace atendiendo - al contenido temático de las respuestas en cuanto a figura de identificación, tema dominante y desenlace. Los esquemas de puntuación son tan variados, que no existe ninguno aplicable universalmente - al mismo rasgo. Por otra parte, el test mide gran variedad de comportamientos y suministra siete tipos de datos, que son: 1) organización perceptiva y de pensamiento; 2) reacción emocional; 3) intensidad y aparición de necesidades; 4) concepto del mundo; 5) relaciones interpersonales; 6) actitudes y autocrítica y 7) procesos de evolución y enfermedad.

Para Henry (1963) "el TAT se puede considerar instrumento - apropiado para estudiar cualquier sistema de interacción humana, - cuyo substrato esté formado por emociones dinámicamente relaciona-

das por un espacio vital social consistente...." (p. 280).

Para investigar la agresión, el TAT ha sido empleado en la comparación de grupos normales y enfermos y en estudios de laboratorio .

El TAT se ve influido por la situación presente motivacional y emocional, ya que está compuesto de estímulos no estructurados. Hay estudios que demuestran que el hambre, la sed, sueño, frustración o fracaso procedentes al test afectan las respuestas, por lo que los estudios de laboratorio utilizan estas variables para llegar a conclusiones sobre la conducta.

Algunos investigadores se han interesado en el descubrimiento de tendencias agresivas mostradas en el TAT y la conducta manifiesta.

Diversos estudios sobre el TAT indican que algunas necesidades que se reflejan en el test también se encuentran en la conducta manifiesta, al igual que algunas necesidades que se ven muy claras en el TAT, se muestran en poca escala en la vida real.

Sanford (1943) explica que los contenidos hostiles que se encuentran en los protocolos de adolescentes no se expresan abiertamente, porque no se les acepta culturalmente o son sancionados internamente. Más aún, quien ha experimentado castigo después de la expresión agresiva, aprende a actuar evitando dicha expresión porque anticipa el castigo y los contenidos hostiles se incrementan en la fantasía de los sujetos.

Mussen y Naylor (1954) investigaron la agresión en la clase baja en muchachos de mal comportamiento y registraron sus respues-

tas en 10 láminas del TAT, que clasificaron como agresión de fantasía, temor al castigo y conducta agresiva y comprobaron las tres hipótesis iniciales: a) los que exhiben necesidad de agresión en la fantasía, también tienen más agresión manifiesta; b) los que tienen miedo al castigo demuestran menos agresión abierta y c) los que tienen mucha agresión de fantasía y poco miedo al castigo muestran más agresión que los que tienen menos agresión de fantasía y mucho miedo al castigo.

Sturm (1956) encontró que los pacientes psiquiátricos de la clase media daban más respuestas agresivas y los de la clase baja más con temas de castigo.

Un estudio de seguimiento en adolescentes que habían sido examinados con el TAT y cuya agresión temática era fuerte, aunque no la manifestaban, dió como resultado que muchos de ellos llegaron a exhibir tendencias agresivas manifiestas, lo que sugiere que los temas agresivos posiblemente registren comportamiento latente, aún cuando ésto requiere comprobación.

Stone (1953) estudió adultos presos a los que dividió en tres grupos: dos de ellos no violentos y uno violento. El grupo violento mostró mayor referencia a la agresión física y verbal en el TAT que los no violentos.

Cuando el TAT se usa en laboratorio, su objetivo es medir los cambios sucedidos en corto tiempo.

Bellak (1944) aplicó 10 tarjetas del TAT y a partir de la quinta, el investigador criticó el trabajo que los sujetos estaban

realizando, lo que condujo a mayor agresividad que cuando no lo hizo.

Lindzey y Kalvins (1958) administraron 4 tarjetas del TAT - dos meses antes de producir frustración a un grupo. Se les hizo -- fracasar de manera que sólo podían autoculparse y se volvieron a -- presentar las 4 tarjetas, que resultaban la única vía de salida a -- la agresión y hallaron que las agresiones del héroe contra otros -- o de otros contra el héroe crecieron después de la frustración.

Feshback (1955), demostró que la fantasía puede disminuir -- las reacciones agresivas en respuestas al TAT. Uso tres grupos:

1.- Control-fantasía, al que se le insultó y se le aplicaron cua-- tro láminas del TAT, terminado lo cual se le aplicaron cuestiona-- rios para medir la agresividad; 2.- Control-insulto, al que se le -- insultó y se le aplicaron los cuestionarios finales, después de -- pruebas en que no intervenía la fantasía y 3.- Un grupo no insultado al que se le aplicaron las láminas del TAT y los cuestionarios -- finales. En el cuestionario, los grupos insultados respondieron -- más agresivamente y de ellos, el grupo control-insulto fue el más -- agresivo que el no insultado. De lo anterior parece desprenderse -- que la fantasía en las respuestas TAT redujo la agresión revelada -- en los cuestionarios.

Haskin (1958) distinguió entre los temas de agresión realista y los de agresión irreal y vió que los grupos normales partici-- pan más de la primera y los grupos psiquiátricos más de la segunda.

Aunque los resultados del TAT con respecto a la agresión -

son confusos, puede ser una medida aceptable de agresión antisocial relacionada con el ataque, pero no es suficientemente adecuada para formas moderadas de agresividad. Las correlaciones entre la agresión manifiesta y la mostrada por el TAT no es significativa, lo que puede conducir a dos explicaciones: la primera se refiere al hecho de que la extrapolación se puede hacer en algunos individuos y no en otros y la segunda es que el test no mide agresión (Anastasi, 1966). Por otro lado, el TAT mide la agresión que el sujeto conoce y puede verbalizar. Esto se encuentra comprobado por Davids y otros (1955), en que la agresión externa se correlaciona con una autclasificación alta de agresión y la agresión interna con una clasificación de agresión baja.

Una buena medida de comportamiento inaceptable son los temas inaceptables del TAT aún cuando no estén relacionados con agresión. La agresión socialmente aceptable no se distingue de la no agresión en el TAT, pero si de la agresión inaceptable.

Realmente las técnicas proyectivas sólo deben usarse para separar grupos que difieren ampliamente en agresividad. Por otro lado, los estímulos ambiguos no dan un buen índice de respuestas agresivas y se deben usar en sujetos de conducta desviada, porque carecen de objetividad para contestar un cuestionario.

II.1.e. Técnicas recreativas.

Se supone que un niño a quien se le haga manejar objetos que simbolicen alguna parte de su vida real, revelará sus actitu-

des hacia la familia, hermanos, temores, agresiones, conflictos y otras tensiones. El examinador anota lo que un niño dice y expresa por diferentes vías, pero esto se ve limitado por los materiales - que el terapeuta proporcione.

Un método que estudia los esquemas de hostilidad, se puede valer de diferentes técnicas que permitan el rastreo de situaciones de la vida real y las fantasías del paciente. Estas técnicas - (juego de roles, psicodrama, juego) permiten recoger observaciones que de otra manera sería muy difícil conocer, como lo que observaron Sears y cols. (1953) acerca de que cuanto más punitiva es la madre, los niños expresan mayor agresividad en el juego de muñecas.

II.2. CUESTIONARIOS E INVENTARIOS

II.2.a. MMPI y Escalas derivadas

El MMPI no da directamente índices de hostilidad y agresión, por lo que diversos autores han preparado cuestionarios afines. Uno de dichos estudios es el hecho por Dinwiddie (1954) que correlacionó sus trabajos con el Inventario de Hostilidad de Iowa (Modawski, 1953) y encontró que la opinión de los terapeutas acerca de sus pacientes correlaciona significativamente con los resultados del test en el que el paciente se autclasifica. Buss (1956) y otros aplicaron el mismo inventario a pacientes psiquiátricos y sus resultados los correlacionaron con observaciones directas de los sujetos en base a siete rasgos conductuales:

- 1.- Résentimiento.- Verbalizaciones por un sentimiento de -

- cólera, por mal trato real o ficticio.
- 2.- Sospecha.- Desconfianza de los demás e ideas de persecución o castigo.
 - 3.- Verbal.- Estilo de verbalizaciones de hostilidad.
 - 4.- Asalto.- Violencia contra personas u objetos.
 - 5.- Indirecto.- Agresión manifestada pasiva o indirectamente o bien desplazada.
 - 6.- Fuerza de los impulsos agresivos.- Intensidad del impulso, ya sea expresado o no.
 - 7.- Clasificación total.- Evaluación general de la agresión, hostilidad.

Se encontró que el inventario de Hostilidad de Iowa está correlacionado significativamente con aspectos de hostilidad en pacientes psiquiátricos y la relación es mayor en las mujeres que en los hombres. Estos y otros estudios indican que el inventario es una medida adecuada de actitudes hostiles, pero no ha demostrado su efectividad para medir agresividad.

La escala de Cook y Medley (1950) de hostilidad (Ho) fue probada por Mc. Gee (1954) correlacionándola con la percepción de peligro en el test de Szondi, encontrando que tienen una relación significativa en cuanto a tipificar al sujeto que manifiesta desconfianza. Otros estudios acerca de esto tuvieron menos éxito y se cree que es menos confiable que el Inventario de Iowa para medir hostilidad.

Se han efectuado otras mediciones derivadas del MMPI como-

la de Panton (1958) de adaptación a la prisión (Ap), Schultz (1954) de control de la hostilidad (Hc) y hostilidad manifiesta (Hu), de Gough (1960) de impulsividad (Im), de Harris y Lingoos (1955) de inhibición de la agresión (Hy 5), de Siegel (1956) de hostilidad manifiesta (Jh), de Block (1955) de sobrecontrol del ego (Eo), sub control neurótico (Nu) y control bimodal (Bc), de Welsh y Sullivan (1952) de índice de hostilidad activa (AHI) y los de Beall y Panton (1957) de índice de tolerancia a la frustración, las que fueron empleadas en un estudio de validación transversal hecho por Megargee y Mendelsohn (1962) utilizando cuatro muestras aleatorias de sujetos:

- 1.- Extremadamente violentos, convictos por delitos del tipo de homicidio, mutilación, ataques, etc.
- 2.- Moderadamente agresivos, convictos por uso ilegal de fuerza en terceras personas.
- 3.- Control, formado por convictos no violentos, como ladrones u homosexuales.
- 4.- Control, compuesto por personas normales, introducidas con el objeto de ver si el cuestionario puede medir diferencias burdas de control y hostilidad. Este grupo pertenecía a la misma zona donde residían los delinquentes.

En general se encontró que los resultados no eran positivos y no hubo discriminaciones significativas en hostilidad, hostilidad manifiesta de Schultz y de Siegel, subcontrol neurótico y con-

trol bimodal. En impulsividad se encuentra el orden de las cosas - cambiado, es decir, hay mayor índice de impulsividad en los dos -- grupos control que en los violentos, al igual que en sobre control del ego. Las escalas de adaptación a la prisión, control de la hostilidad y sobrecontrol de ego separan a los delincuentes de los no delincuentes, pero no se distingue entre delincuentes violentos o no violentos. En inhibición de la agresión existen también los resultados invertidos, pues los grupos no violentos aparecen menos controlados, lo que se puede explicar por la simulación de los delincuentes para evitar la prisión. Una explicación alternativa puede ser que una persona inhiba fuertemente su agresividad, en ciertas circunstancias pierde el control y salen sus impulsos agresivos.

En conclusión, las escalas experimentales de hostilidad y control no producen las diferencias esperadas en los grupos o las dan de una manera muy inconsistente, pudiéndose deber a que miden algo que su nombre no indica, por lo que hasta el momento es difícil identificar a sujetos violentos por el MMPI y sus derivaciones.

II.2.b. Otros Inventarios.

Una de las escalas del Inventario de Preferencia Personal de Edwards (IPPE) es la de agresión y se refiere a "atacar los puntos de vista contrarios, enfadarse, hacer burla de los demás o hablar mal de ellos" (Anastasi, p. 503).

El IPPE es un cuestionario de elección forzada. Edwards -- (1954) informó que los hombres califican más alto que las mujeres -- aunque no se han hecho investigaciones mayores al respecto.

Walters y Zaks (1959) elaboraron una escala de agresión que fué investigada en dos grupos de jóvenes institucionalizados (de-- lincuentes y drogadictos) comparativamente con estudiantes de se-- cundaria, cuyos resultados fueron significativamente diferentes -- posteriormente los mismos autores encontraron que un grupo frustra-- do daba respuesta más altas de agresión que otro que trabajo nor-- malmente, lo que da una visión prometedora de la escala.

Otro inventario acerca de la agresión es el de Buss y Dur-- kee (1957) que divide al comportamiento agresivo en siete subcla-- ses:

- a) Asalto.- Violencia física
- b) Agresión Indirecta, desplazada, expresada por medios des-- viados.
- c) Irritabilidad, es decir, estallar ante la menor provoca-- ción.
- d) Negativismo, comportamiento opuesto dirigido contra la - autoridad, incluso por resistencia pasiva.
- e) Resentimiento, celos, odio hacia otros.
- f) Sospecha, hostilidad y desconfianza hacia los demás.
- g) Agresión verbal, acción negativa expresada en estilo y - contenido de la palabra.

Este cuestionario fue hecho analizando factores e ítemes y-

elaborando normas de calificación. Se encontró que las respuestas estaban libres de la influencia de la conveniencia social, por la elaboración de los reactivos, que impide que el sujeto responda de acuerdo a los valores sociales y culturales.

En realidad el comportamiento en la prueba psicológica no es tan claramente definido como la historia conductural. Kostlan-- (1964), Little y Shneidman (1959) han demostrado más validez en los datos históricos que en las pruebas psicológicas, sobre todo cuando el ambiente puede mantener al sujeto a la expectativa, al contrario de su vida normal con todas las relaciones que debe establecer. Mientras más obvio sea el instrumento, más probable será que una actitud defensiva altere los resultados. Tal efecto se deja ver en pruebas como el P-F, TAT, las cuales fracasaron en mostrar patrones anticipados, no así otros como el CPI (Inventario Psicológico de California) y el índice movimiento-color de las manchas de tinta que sí mostraron los patrones hipotetizados.

II.3. INVESTIGACION DE LABORATORIO Y METODOS EXPERIMENTALES

Se ha encontrado dificultad en medir la agresión directamente, en vista de que algunas situaciones sociales impiden la expresión franca, además que no todas las personas expresan igual su agresividad. Sin embargo, el estudio de laboratorio puede traer conductas artificiales en el sujeto que sabe que va a ser estudiado. Para ello se deben usar formas de medición indirecta como:

- 1.- Comparar grupos que se crea que difieren en agresividad

(delincuentes y no delincuentes, hombres y mujeres, -- controlados y subcontrolados, etc).

- 2.- Materiales que miden la agresión en sus diferentes manifestaciones (pruebas, cuestionarios, y más específicamente la máquina de agresión).
- 3.- Comparar respuestas de un grupo alertado y un grupo no alertado, lo cual se relaciona más con la motivación - que los dos primeros puntos.

Experimentalmente la agresión se puede alertar al frustrar, insultar o decepcionar a un sujeto en el trabajo o en el laboratorio. Entre más directo es el alertamiento, más claramente se revela la motivación.

Si la secuencia conductual consta de los actos instrumentales, la recompensa y la respuesta consumatoria dada al reforzador, la interrupción de este proceso puede producir frustración. Puede perturbarse la respuesta instrumental de las siguientes maneras:

a) Barreras que evitan o interrumpen la respuesta. En un estudio de la oficina de Servicios estratégicos (OSS, 1948) el sujeto debía dirigir el trabajo de dos subordinados para construir un objeto. En realidad, los subordinados eran cómplices experimentales y entorpecieron a tal grado el trabajo, que nunca llegaron a terminarlo y la agresión fue intensa.

b) Fracaso.- Hay dos maneras de inducir a fracaso: una de ellas es poner un tiempo límite, generalmente insuficiente para terminar una tarea y otra es permitir terminar la tarea y frustrar

después, lo que actúa como omisión de recompensa.

Haner y Brown (1955) hicieron que un grupo de niños colocaran 36 canicas en sus respectivos hoyos, pero a diferentes etapas de la tarea las canicas desaparecían. Cuando esto sucedía sonaba un timbre que podía interrumpirse al jalar una palanca. Se demostró que cuando las expectativas de éxito aumentaban, la intensidad con que se activaba la palanca también aumentaba al crecer la pulsión de frustración.

c) Distracción.- Se presentan estímulos que interfieren con la realización de una tarea y el nivel de trabajo decrece, lo que puede conducir a la agresión.

d) Conflicto.- Se presentan dos respuestas incompatibles -- para alcanzar un objetivo, lo que rara vez conduce a agresión.

Otra manera de alertar la agresión es utilizando estímulos nocivos que pueden ser irritantes, con los que se han hecho muy pocos estudios, o por medio de ataque aunado a la frustración.

Gillespie (1961) utilizó sujetos universitarios a los que -- dividió en tres: ataque, frustración y control. A los tres se les aplicó una prueba de aptitud y se les dijo que tenía relación con el CI y que podía ser completada fácilmente en el tiempo predicho. Al grupo de frustración se le dió tiempo insuficiente. Al grupo de ataque se le dejó terminar la prueba y fueron insultados por el experimentador que devaluó su capacidad, actuación y nivel de madurez. Al grupo control se le permitió acabar la prueba y no fue insultado. A los tres grupos se les dieron posteriormente tres ta--

reas para determinar agresividad: a) asociación de palabras (Gue--llerman, 1956) formado por palabras neutras y agresivas: b) oraciones confusas donde las palabras se deben reorganizar para formar una frase congruente neutral o agresiva y c) cuestionario de actitud, que contenía expresiones que revelaban actitudes hacia el experimentador y el experimento.

Se analizaron los datos para ver si los dos grupos experimentales eran más agresivos que el control, separando los resultados de hombres y mujeres:

1.- En asociación de palabras, los grupos experimentales -- fueron más agresivos que el grupo control.

2.- Oraciones confusas reveló una diferencia en hombres y -- mujeres, ya que en los primeros los grupos experimentales fueron -- agresivos que el control y en las mujeres el grupo de ataque fue -- más agresivo que los de frustración y control, en los que no hubo -- diferencia.

3.- El cuestionario dió el mismo tipo de resultados que las oraciones, lo que revela que en los seis casos el ataque trajo como consecuencia mayor agresión. La frustración produjo más agre---sión en cuatro ocasiones, por tanto el ataque verbal es más potente que la frustración para producir agresión, además de las dife--rencias entre los sexos.

Una manera de medir en forma directa la agresión en el laboratorio, es darle un valor instrumental y asegurar que no habrá -- castigo. Así, se han utilizado máquinas de agresión donde el suje-

to descarga un shock eléctrico a un cómplice. El sujeto cree que capacitará al cómplice en el aprendizaje de conceptos. Cuando contesta correctamente, el sujeto presiona el botón "correcto", pero si no es así, presionará uno de los diez botones de shock, que -- van ascendiendo en intensidad. Al sujeto se le permite experimentar el choque hasta el número 5, que es muy doloroso, así que sabe que el botón número 1 es una señal y los más altos son muy nocivos. Por supuesto, el cómplice nunca recibe el choque, pero sí lo registra.

Mientras el shock se mantenga por debajo de 3, la respuesta no se puede considerar agresiva, pero si descarga un estímulo muy doloroso, está efectuando una respuesta agresiva. El cómplice gemía cada vez que el choque excedía de 5, por lo que algunos sujetos redujeron la intensidad del castigo, pero otros no e incluso persistieron en su respuesta o incrementaron la aplicación de estímulos dolorosos.

Además de la frustración, se utilizan en laboratorio estímulos nocivos e instrucciones para provocar agresión. Una limitación en la medición de la cólera en grupos es la dificultad de obtener una medida directa, por lo que se evalúa por medio de pruebas, tareas o cuestionarios que contribuyen a atenuar la artificialidad del laboratorio.

No obstante, los resultados producidos por la investigación de laboratorio acerca de la agresión, pueden ayudar a controlarla . Pero también ha hecho que se comprueben verdades que an--

tes sólo eran especulaciones y han ayudado a descubrir nuevas y -
sorprendentes relaciones entre el ambiente y la agresión.

CAPITULO III

METODO

En los capítulos anteriores hemos visto cómo la frustración ha preocupado a diversos investigadores como factor alertador de la agresión. La fatiga ha merecido menor atención, por lo que este estudio pretende establecer la relación entre ambos fenómenos, partiendo de la observación de que en situaciones académicas existe una creciente cantidad de actividades interferentes con el estudio al término de la jornada. ¿Tienen estas actividades algún componente agresivo?. Si es así, se puede hacer la suposición de que la fatiga es una variable motivacional lo suficientemente poderosa para educir cambios en la dirección de la agresividad y tipo de respuesta recogidos por el Test de Frustración en Dibujos de Rosenzweig, con tanta fuerza como la frustración.

Además, si como diversos autores han apuntado, las mujeres presentan mayor ansiedad ante la propia agresividad y dan respuestas no agresivas (Hokanson y Edelman, 1966; Hokanson, Willerse y Korpsak, 1968; Sosa, 1968; Sears, 1961), se plantea una duda más; ¿Qué dirección tomaría dicho componente agresivo, cuál sería el tipo de respuestas y cómo se manifiesta la adaptación al grupo, si se estudian sujetos femeninos fatigados y frustrados con el test mencionado?.

III.1. HIPOTESIS

Ho.- No existen diferencias significativas en la dirección

de la agresividad, el tipo de respuestas y la adaptación entre las personas fatigadas, frustradas o en situación normal.

H₁.- La agresión externa difiere significativamente al comparar sujetos fatigados y frustrados con relación a los que se encuentran en condiciones normales.

H₂.- La agresión interna difiere significativamente al comparar los sujetos fatigados y frustrados en relación a los que se encuentran en condiciones normales.

H₃.- La evitación de la agresión difiere significativamente al comparar los sujetos fatigados y frustrados en relación a los que se encuentran en condiciones normales.

H₄.- La fatiga y la frustración modifican la percepción del obstáculo.

H₅.- La fatiga y la frustración modifican las respuestas - ego defensivas.

H₆.- La fatiga y la frustración modifican el tipo de soluciones que se dan a los problemas.

H₇.- Las respuestas dadas bajo el estado de frustración o de fatiga se alejan de la norma.

III.2. DESCRIPCION DE SUJETOS Y MATERIAL

La muestra consistirá en sujetos del sexo femenino de clase media-media y media-alta, estudiantes del primer año de Secundaria. Para obtenerla, se seleccionó un colegio particular a cargo de religiosas.

La totalidad de alumnas de este grado en esta escuela, está formada por 75 sujetos separados en dos grupos. Las edades fluctúan entre los 11 y los 15 años, pero se distribuyen muy irregularmente y la mayor parte de los Ss. (60) está entre los 12 y los 14 años, por lo que se consideran más representativos de la población general de estudiantes femeninos de primero de Secundaria.

El instrumento a utilizar es el test de Rosenzweig (descrito anteriormente), el cual debido a las necesidades del estudio se divide en dos formas que se suponen paralelas, a través de la aproximación non-par u odd-even, por lo que cada subprueba consta de 12 reactivos (ver apéndice I).

III.3. DISEÑO EXPERIMENTAL

A fin de probar las hipótesis presentadas, se propone un diseño experimental a desarrollarse en 2 Fases.

El experimento en general pretende comparar los efectos de las variables independientes fatiga y frustración, aplicadas a dos grupos de adolescentes escolares. En él se controlarán algunos efectos residuales, como la repetición de respuestas por recuerdo o aprendizaje y cambios temporales, mediante el contrabalanceo en la presentación del material.

En la primera Fase se investigarán los efectos de la fatiga únicamente, por lo que se trata de un diseño univariable de dos grupos de sujetos independientes, uno de los cuales actuará como grupo control y el otro será el experimental, sometido a prueba estando fatigado.

La segunda Fase se realizará 15 días después con un diseño multivariable, porque además de la fatiga, ahora se explorarán los efectos de la frustración. Tiene características del diseño de medidas repetidas dentro del mismo sujeto, pues el grupo control será expuesto a un acontecimiento frustrante como segunda variable independiente. Además los grupos se igualan por apareamiento directo por características observables, de acuerdo con la edad, rendimiento académico y relaciones aparentes con el grupo (comunicación o aislamiento), ya que esto puede alterar las reacciones.

Ante la imposibilidad de aplicar distintos tratamientos a sujetos de un mismo grupo escolar, se utilizarán los grupos ya existentes en la escuela, por lo que participa del diseño jerárquico y se presenta la posibilidad de que los grupos puedan ser diferentes antes del tratamiento y por ello se confundan los efectos de las VI con los de las variables externas (Castro, 1975; Lindquist, 1973).

Se considerará fatigada a una persona que haya trabajado toda una mañana en las labores escolares normales. Se considerará frustrada a una persona a quien se le haya interrumpido una secuencia de conducta sin mediar fatiga. Los sujetos de control actuarán sin fatiga ni frustración.

III.4. PROCEDIMIENTO

Como ya mencionamos, se utilizó la división ya existente por grupos, y se distribuyeron al azar los dos subtests a la tota-

lidad de sus integrantes.

Los sujetos fueron medidos en su salón de clases a diferentes horas. En la primera fase, al grupo A (fatiga) se le aplicó el test durante la última hora de clase (13.30 hs.) y al grupo B (control) en la primera hora (8.00 hs.). Se eliminaron los protocolos que tenían dos o más omisiones o que pertenecían a personas menores de 12 años o mayores de 14, pues no reunían las características especificadas para la muestra. La distribución final se ilustra en la Tabla I.

TABIA I.- Presentación del material en la Fase I

Tipo \ Grupo	Control	Fatiga	Total
Nones	15	16	31
Pares	12	12	24
Total	27	28	55

Dos semanas después se efectuó la Fase II a la que sólo se presentaron 15 personas del grupo control y en esta ocasión se les midió en una situación de frustración, de la siguiente manera: se entregó una hoja de papel común a cada sujeto y se les dió instrucciones para que construyeran un hexaedro siguiendo tres pasos: a) trazar; b) cortar y c) armar. No se les entregó material adicional necesario como reglas, tijeras, pegamento y se les indicó que sólo contaban con 5 minutos.

A pesar de que en el texto de Matemáticas se les presentaba

esta información, se observó que gran parte de ellas no sabían que se trataba de un cubo y, transcurrido un minuto, se les hizo la aclaración. A los tres minutos de comenzada la tarea dos sujetos la completaron (eventualidad no prevista) y se suspendió el ejercicio o sin dar explicaciones. Inmediatamente después se les entregó la parte restante de la prueba.

Los protocolos de las dos alumnas que terminaron tuvieron que ser eliminados al ya no existir frustración, por lo que solamente se analizarán los datos de 13. El grupo A fue medido nuevamente en condición de fatiga.

El importante hacer notar que durante la primera fase se les entregó al azar la prueba, pero durante la fase II se les dió la mitad que no habían resuelto, por lo que finalmente la distribución de protocolos quedó como se ilustra en la tabla II.

TABLA II.- Presentación del material en la Fase II

Grupo Tipo	Control	Fatiga	Frustración	Total
Nones	7	7	6	20
Pares	6	6	7	19
Total	13	13	13	39

Las pruebas se calificaron en los protocolos originales del instrumento y de acuerdo a los métodos diseñados por el autor para hacerlo. (Ver apéndices II y III).

III.5. TRATAMIENTO ESTADISTICO

En vista de la existencia de dos tipos generales de variables: uno que pertenece a la condición experimental y otro a los tipos de prueba empleados, se seleccionó el análisis de varianza como tratamiento estadístico adecuado, puesto que éste permite ubicar con mayor precisión los efectos de cada una de esas variables, además que se pueden usar grupos de N desigual y se cree necesario probar la suposición de paralelidad de ambas formas.

Las fórmulas empleadas para el AVAR de una sola clasificación son: (Young y Veldman, 1968; Koosis, 1974):

$$FC = \frac{\sum_{k=1}^K \sum_{l=1}^N X_{kl}^2}{N_x + N_y} \quad \text{o bien} \quad FC = \frac{(\sum X_T)^2}{N}$$

$$\text{tot}_{sc} = \sum_{l=1}^N \sum_{k=1}^K X_{kl}^2 - FC \quad \text{"} \quad \text{tot}_{sc} = \sum X_T^2 - \frac{(\sum X_T)^2}{N}$$

$$\text{eg}_{sc} = \frac{(\sum X)^2}{N_x} + \frac{(\sum Y)^2}{N_y} \dots - FC \quad \text{o bien}$$

$$\text{eg}_{sc} = \frac{(\sum X_1)^2}{n_1} + \frac{(\sum X_2)^2}{n_2} - \frac{(\sum X_T)^2}{N}$$

$$\text{ig}_{sc} = \text{tot}_{sc} - \text{eg}_{sc}$$

Para el AVAR de doble clasificación se separan los efectos de la condición experimental (C), que en la Fase I será fatiga y control y en la Fase II fatiga, frustración y control; los efectos

del tipo de prueba (P), pares o nones y los de la interacción de -
ambas (C X P), los que se refieren al efecto combinado de las dos
variables anteriores, es decir, la influencia a veces contradicto-
ria de C y P al modificar los resultados de un subgrupo en un sen-
tido y los del otro subgrupo en el contrario. Las fórmulas que se-
emplean son: (Young y Veldman, 1968):

$$C_{sc} = \frac{\begin{matrix} C & P & N \\ \sum & (\sum \sum X)^2 \\ 1 & 1 & 1 \\ P & N & \end{matrix}}{P N} - FC$$

$$P_{sc} = \frac{\begin{matrix} P & C & N \\ \sum & (\sum \sum X)^2 \\ 1 & 1 & 1 \\ C & N & \end{matrix}}{C N} - FC$$

$$CXP = eg_{sc} - P_{sc} - C_{sc}$$

En el siguiente capítulo presentamos los resultados obteni-
dos por medio de este tratamiento, los cuales se expresan en térmi-
nos porcentuales, ya que es el método empleado al calcular las me-
dias, desviaciones estándar y notas "t" en el estudio original y -
en las tipificaciones francesa y argentina. Después de obtenerse -
los puntajes brutos, "se transforman estos resultados totales en -
grupos en porcentajes relacionándolos con el máximo posible"...y -
si alguna ..."respuesta no pudo evaluarse, el máximo se reduce" --
(Rosenzweig, 1968, p. 30); siguiendo estas instrucciones obtuvimos
nuestros porcentajes, recordando que el máximo es 12 y su única re-
ducción posible es a 11, pues como antes anotamos, se desecharon -
los protocolos que tenían más de una omisión.

CAPITULO IV

PRESENTACION Y DISCUSION DE RESULTADOS

IV.1. FASE I

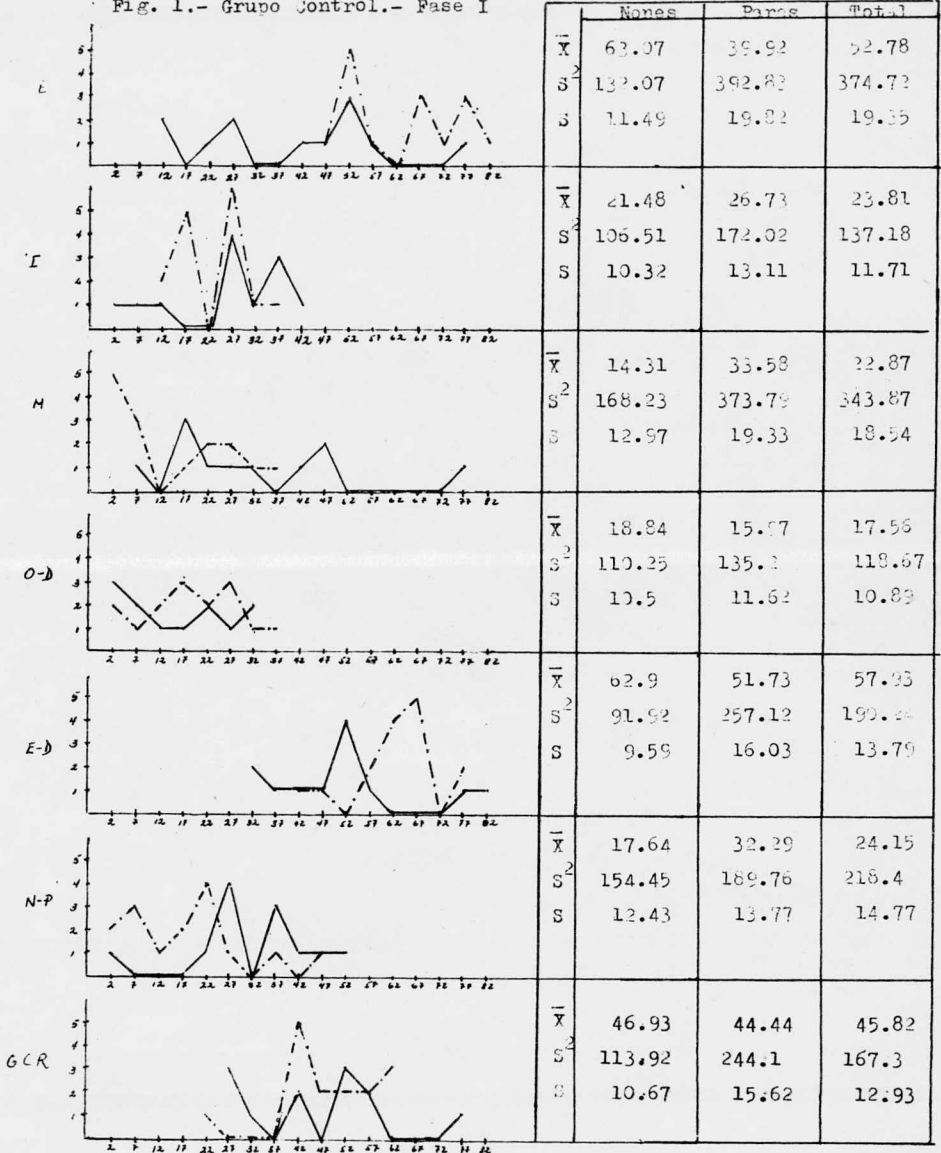
Al calificarse los protocolos, el investigador observó gran diversidad en los puntajes recogidos por cada subprueba (nones o pares) por lo que se decidió constatar la paralelidad de las formas empleadas, calculándose sus respectivas medias, varianzas y desviaciones estándar. Esto lo podemos ver en las figuras 1 y 2, en las que se observa gráficamente la gran variabilidad e inconsistencia de las calificaciones aportadas por ambos tipos de pruebas, seguidos de los datos de las medias, varianzas y desviaciones. (Para puntajes brutos por Apéndices IV y V).

Por todo lo anterior, se puede pensar que no se satisfacen los supuestos básicos del AVAR, como son la normalidad y la homogeneidad en la varianza, pero dichas violaciones parecen no afectar sensiblemente la calidad de los resultados. (Young y Veldman, 1968; Castro, 1975).

En las tablas adjuntas a las figuras 1 y 2, observamos que en el grupo control las diferencias de medias de las dos subpruebas son muy marcadas en las respuestas extrapunitivas, impunitivas, egodefensivas y de persistencia de la necesidad en el grupo control y en índice de conformidad grupal en el grupo fatiga.

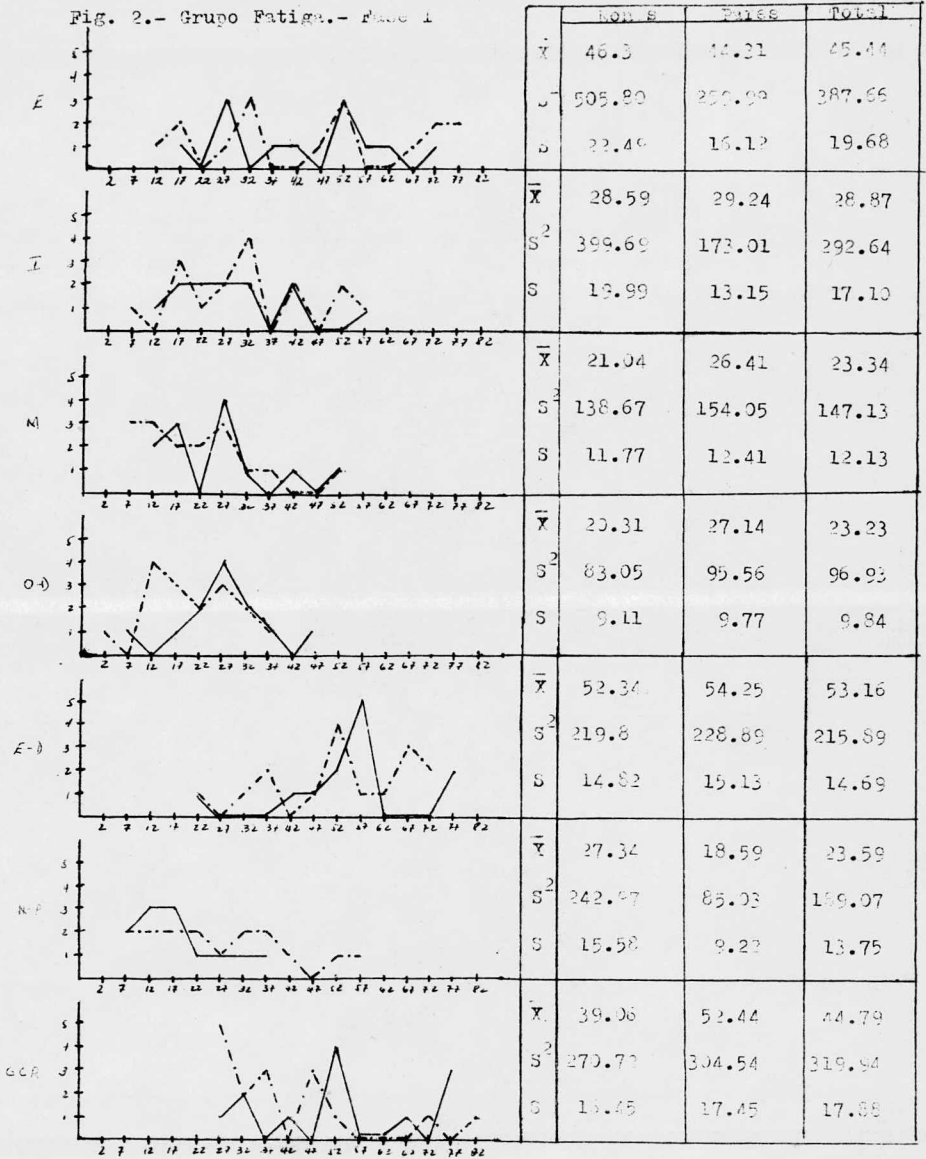
La gran inconsistencia a la que hacíamos referencia, nos lleva a analizar los resultados tanto unidos como por separado.

Fig. 1.- Grupo Control.- Fase I



Frecuencia de respuestas
 dadas a los reactivos del P/R
 ---, none - - - - -, pares

Fig. 2.- Grupo Fatiga.- Fase I

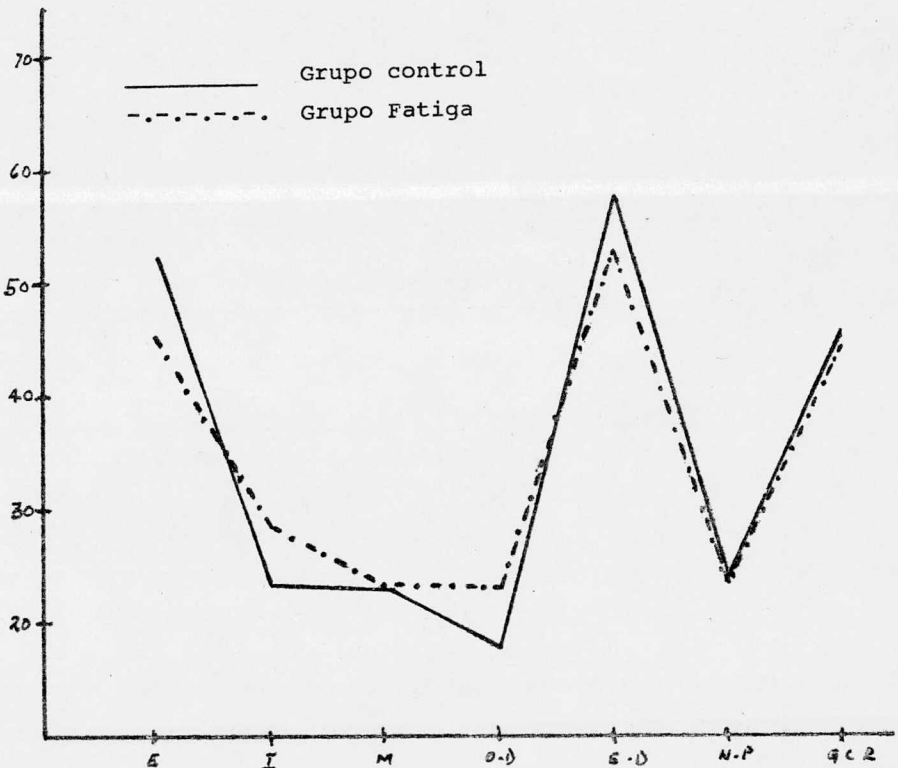


Frecuencia de respuestas
 dadas a los relativos del R-R
 --- noche - - - - día

Aunque los datos que se observan en las gráficas restantes no son continuos, como deberían serlo para justificar un polígono de frecuencia, se utiliza este procedimiento para mostrar un perfil de respuestas de cada grupo de acuerdo a las condiciones expuestas en las propias figuras.

FIG. 3

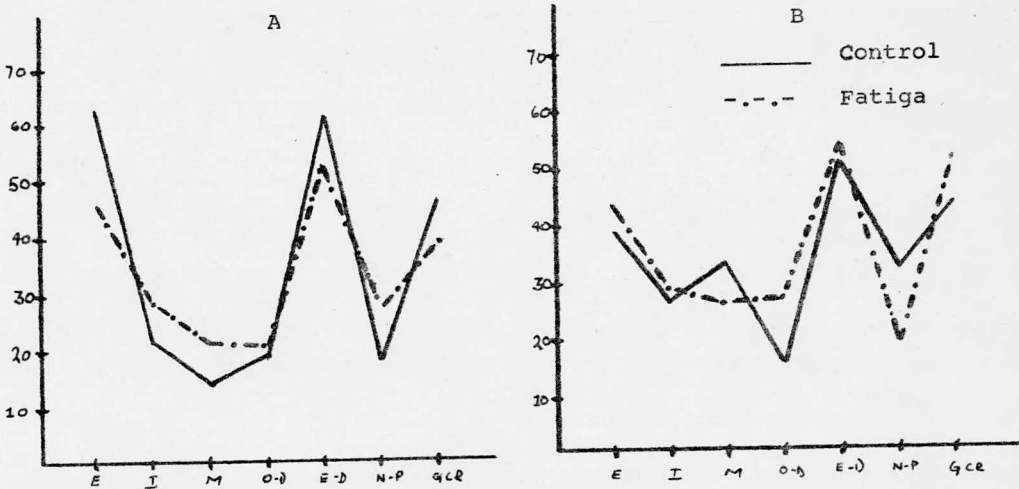
FASE I



Medias de puntajes expresados en porcentajes obtenidas de dos grupos en diferentes condiciones medidos con el test de Rosenzweig.

En la fig. 3 vemos las medias de cada grupo tomando como -- referencia únicamente la condición experimental y observamos divergencias en los puntos que señalan la respuesta extrapunitiva (E), -intropunitiva (I), de predominancia de obstáculo (O-D) y las egodefensivas (E-D), no así en las impunitivas (M), de persistencia de la necesidad (N-P) e índice de conformidad grupal (GCR), en que -- las diferencias son prácticamente inexistentes. En este análisis -- encontramos que el grupo fatiga fue superior al control en I y O-D, inferior en E y E-D y casi igual en M, N-P y GCR.

FIG. 4



Medias de puntajes obtenidos por los diferentes reactivos -- del P-F de Rosenzweig en dos grupos con diferentes condiciones.

A.- Nones

B.- Pares.

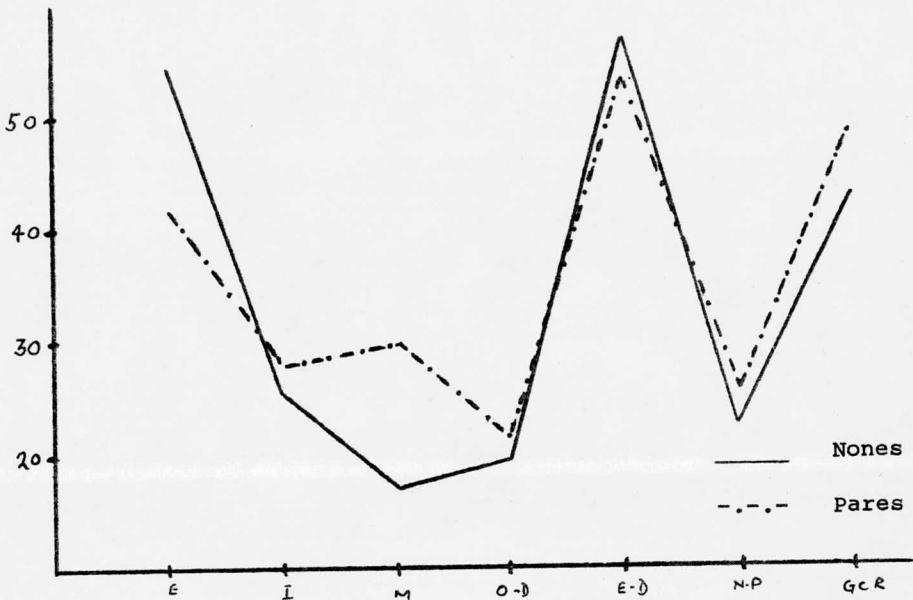
En la fig. 4 los mismos resultados se observan separados de -- acuerdo al tipo de prueba empleada en ambos grupos y se encuentran

otras relaciones. En 4A vemos las divergencias dadas por las pruebas nones. Aquí el grupo fatiga mostró más respuesta intropunitivas, impunitivas y de persistencia de la necesidad (I, M y N-P), -- menos extrapunitivas, egodefensivas y de índice de conformidad grupal (E, E-D y GCR) y fue casi igual al control en las de predominancia de obstáculo (O-D).

En 4B, que corresponde a los reactivos pares, se observa -- que el grupo fatigado tuvo menos respuestas impunitivas, y de persistencia de la necesidad que el control (M y N-P) y más de predominancia de obstáculo, índice de conformidad grupal, extrapunitivas, intropunitivas y egodefensivas (O-D, GCR, E, I, E-D), aunque en las tres últimas la diferencia es muy reducida. Entre A y B se encuentra la relación invertida en M, N-P, GCR, E y E-D. Los únicos datos consistentes fueron O-D e I, en los que el grupo fatigado fue mayor en ambas pruebas, aunque en O-D se observa una diferencia mínima en las pruebas nones.

FIG. 5

FASE I



Diferencias mostradas en el patrón de respuestas arrojadas por los distintos subtest del estudio.

En la fig. 5 los datos se presentan atendiendo al tipo de subtest que realizaron los sujetos, ya sea par o non, sin considerar su situación al resolverlo y se encuentra que las pruebas nones muestran mas elevadas las medias de respuestas extrapunitivas, y egodefensivas y las pares principalmente en las impunitivas y menos marcadamente en índice de conformidad grupal, intropunitivas, de persistencia de la necesidad y predominancia de obstáculo, en ese orden.

Los valores de F para cada rasgo medido por el test de Ro--

senzweig son dados en la tabla VI. La primera columna es la resultante de la comparación de medias de los cuatro grupos (control -- nones, control pares, fatiga nones y fatiga pares). La segunda, -- tercera y cuarta pertenecen al análisis de doble clasificación y -- corresponden a la condición experimental, diferencia de pruebas y a su interacción, respectivamente. Para eliminar el factor prueba, se analizaron por separado las medias de los reactivos pares -- y nones de ambos grupos, que se encuentran en la quinta y sexta columnas. En cada caso se anotan los grados de libertad con los que se trabajó.

TABLA III.- Valores de F durante la Fase I

	grupos	C	P	C X P	Pares	Nones
gl						
Rasgo	3 y 51	1 y 51	1 y 51	1 y 51	1 y 22	1 y 29
E	4.40 ⁺⁺	2.29	6.27 ⁺	4.74 ⁺	0.37	6.69 ⁺
I	0.81	1.58	0.49	0.35	0.22	1.15
M	4.44 ⁺⁺	0.01	10.04 ⁺⁺	3.26	1.16	2.28
O-D	2.60 ⁺⁺⁺	4.23	0.48	3.08	6.49 ⁺	0.17
E-D	2	1.61	1.37	3.02	0.15	5.46 ⁺
N-P	3.77 ⁺	0.02	0.60	10.67 ⁺⁺	8.19 ⁺⁺	3.63
GCR	1.91	0.06	1.83	3.84 ⁺⁺⁺	1.39	2.46

+ Significativa al 0.05

++ Significativa al 0.01

+++ Cercana a la significancia

Una inspección por rasgos y columnas de la Tabla III indica

que I y O-D presentan la F más alta en la condición experimental; E y M en el factor prueba y E-D, GCR y N-P en la interacción. Para los tipos de pruebas en E, I, M, E-D y GCR la F más alta corresponde a la subprueba non y en O-D y N-P a la par.

Los datos significativos de esta tabla se discuten más adelante.

IV.1.a. DISCUSION DE RESULTADOS DE LA FASE I

En la tabla III encontramos los niveles de significancia -- pero, en vista del tamaño de nuestra muestra y del carácter preliminar del presente estudio, algunos datos serán tomados en cuenta como explicaciones tentativas no concluyentes.

Respuesta extrapunitiva (E).-- Se encuentran datos significativos al 0.05 en la diferencia entre pruebas, en la interacción y en las pruebas nones y al 0.01 en la diferencia de medias de los cuatro grupos. La agresividad dirigida al exterior se encuentra muy disminuida en ambos grupos con prueba par, lo que puede ser debido a que los reactivos pares del P-F no educen este tipo de respuestas con la misma facilidad que los reactivos nones. Las medias globales indican que este rasgo se encuentra disminuido en el grupo fatigado.

La diferencia es insignificante en los reactivos pares, no así en los nones, lo que aumenta la evidencia para la afirmación hecha anteriormente. También aquí el grupo fatigado mostró menor cantidad de respuestas de ese tipo, posiblemente porque su misma --

condición les impide dar una respuesta vigorosa.

Respuesta intropunitiva (I).- En este rasgo no se encontraron diferencias significativas en ningún aspecto. Las F más altas corresponden a la condición experimental y a las pruebas nones, en las que este rasgo se encuentra levemente disminuido en el grupo control, lo que puede deberse a que la fatiga tiende a aumentar la agresión dirigida al interior, por la pérdida de la precisión en la actividad.

Respuesta impunitiva (M).- Las razones F significativas al 0.01 corresponden a la comparación de medias de los cuatro grupos y a las diferencias debidas a la prueba. En las respuestas que evitan la agresión, también se siente la influencia de la interacción condición-prueba (no significativa), ya que en las pruebas pares la media fue más alta en el grupo control que en el experimental y la relación se invierte en las pruebas nones. Parece haber situaciones que no permiten la evitación de la agresión de igual manera a los sujetos fatigados y no fatigados.

Respuesta con predominancia del obstáculo (O-D).- Se encuentran dos datos significativos al 0.05, en lo que respecta a la condición experimental y a la diferencia arrojada por las pruebas pares. En ambas se encuentra que este tipo de respuesta es más alta en el grupo fatigado que en el grupo control, posiblemente porque los sujetos al enfrentarse a un obstáculo en situación de fatiga se sienten imposibilitados para superarlo.

Respuesta de defensa del yo (E-D).- El único dato significa

tivo al 0.05 es el referente a las diferencias de respuestas dadas a las pruebas nones. La interacción condición prueba apunta hacia un resultado importante. En las pruebas nones esta respuesta es -- más alta en el grupo control, lo que puede deberse a que el individuo fatigado tiene menos defensas que sujeto íntegro.

Respuesta de persistencia de la necesidad (N-P).- Son significativas al 0.01 las diferencias entre las pruebas pares y por la interacción condición prueba y al 0.05 las divergencias de medias de los cuatro grupos, aunque también se encuentra alta la razón F de las pruebas nones.

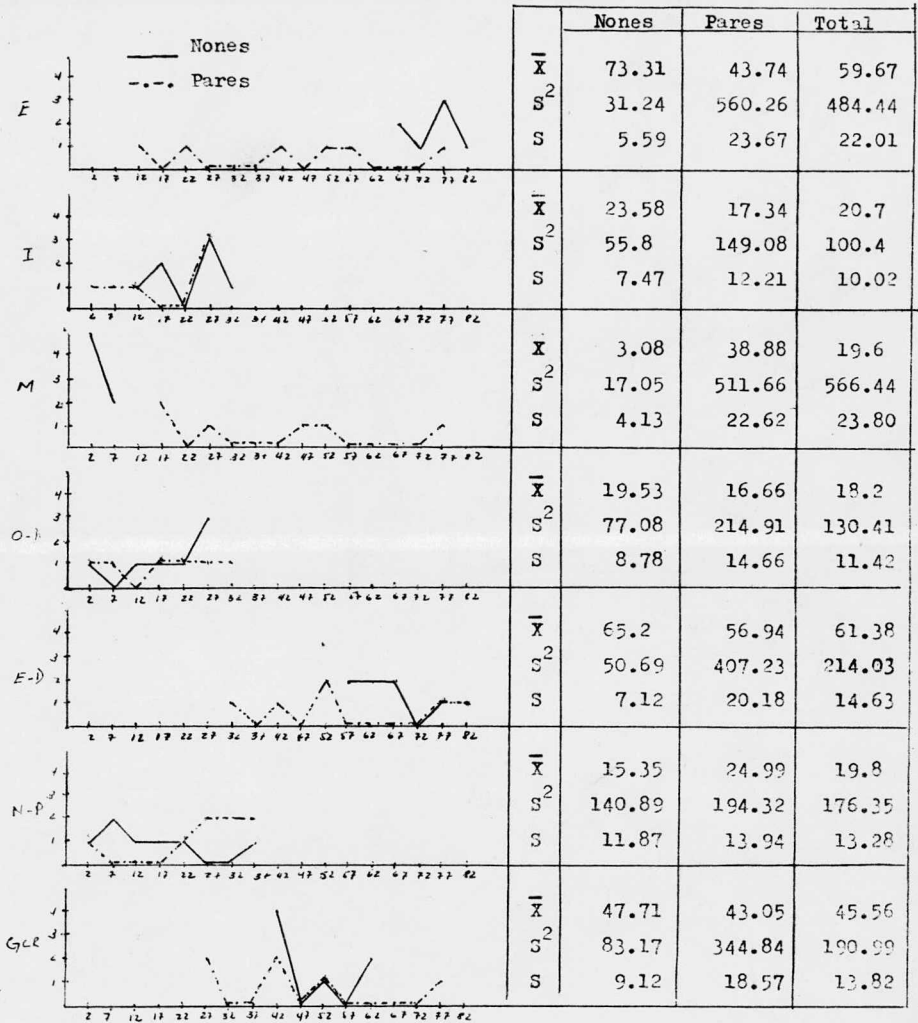
El grupo control nones fué inferior al fatiga nones y la relación se invierte en los reactivos pares, en los que los sujetos fatigados dan menos respuestas de este tipo.

Tomando en cuenta que este rasgo mide la tendencia a la solución del problema, parece que ciertas situaciones de la subprueba non provocan que los individuos fatigados reorganicen sus respuestas para dar soluciones, contrariamente a los reactivos, pares ante los que no pueden dar esa organización cuando existe cansancio y sí cuando se está en condiciones normales.

Índice de conformidad al grupo (GCR).- No se encontraron -- datos significativos; los más altos se refieren a los reactivos -- nones y principalmente a la interacción condición prueba, ya que -- las pruebas nones, en las que la F es mayor, despiertan menos respuestas conformes con el grupo en los sujetos fatigados y sucede -- lo contrario con las pruebas pares.

Aunque en este rasgo no se alcanza el nivel de significan--

Fig. 6.- Grupo Control.- Fase II



Frecuencias de respuestas dadas a los diferentes reactivos del P-F con sus respectivas medias, varianzas y desviaciones estándar, expresadas en términos porcentuales.

Fig. 7.- Grupo Fatiga.- Fase II

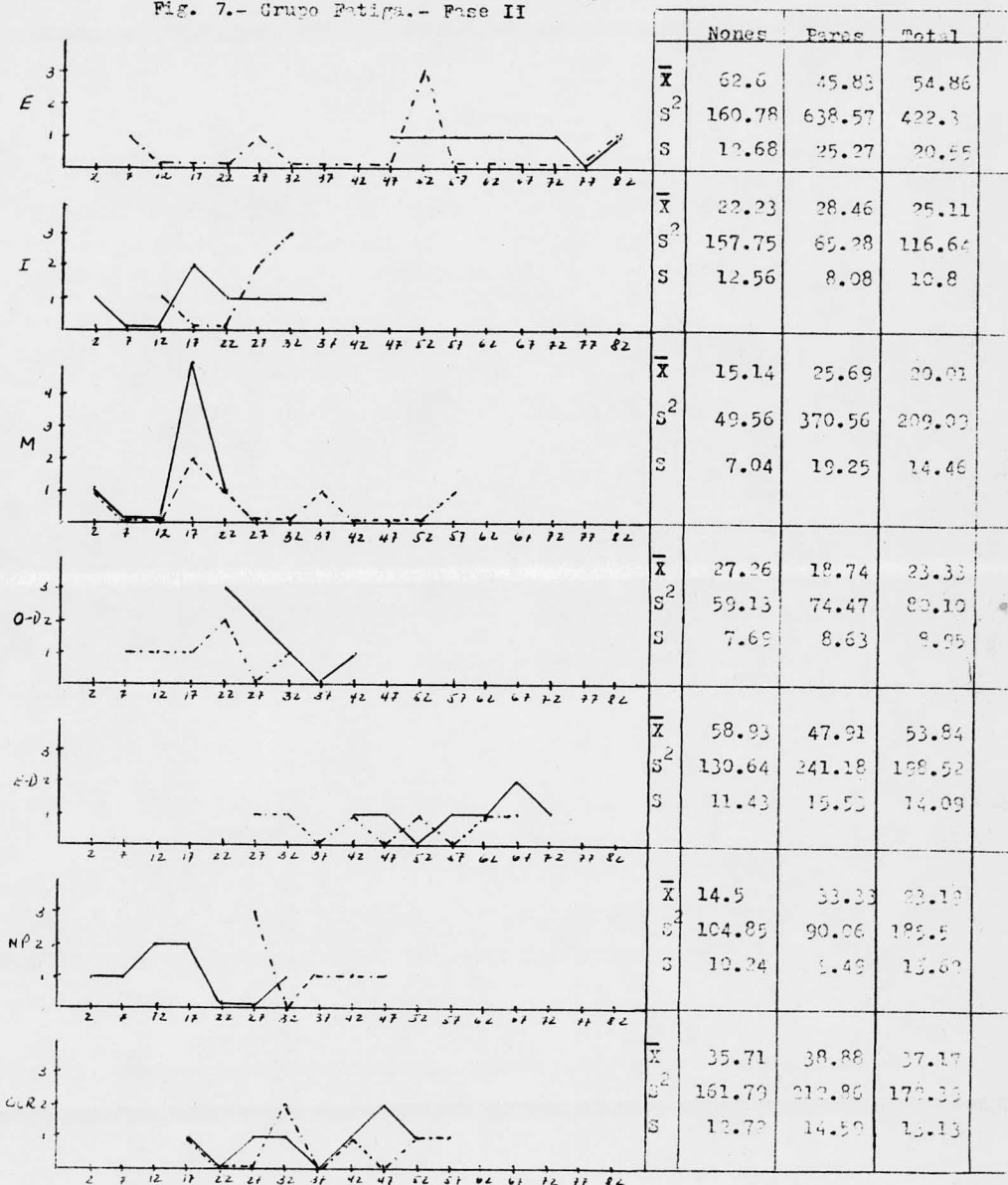
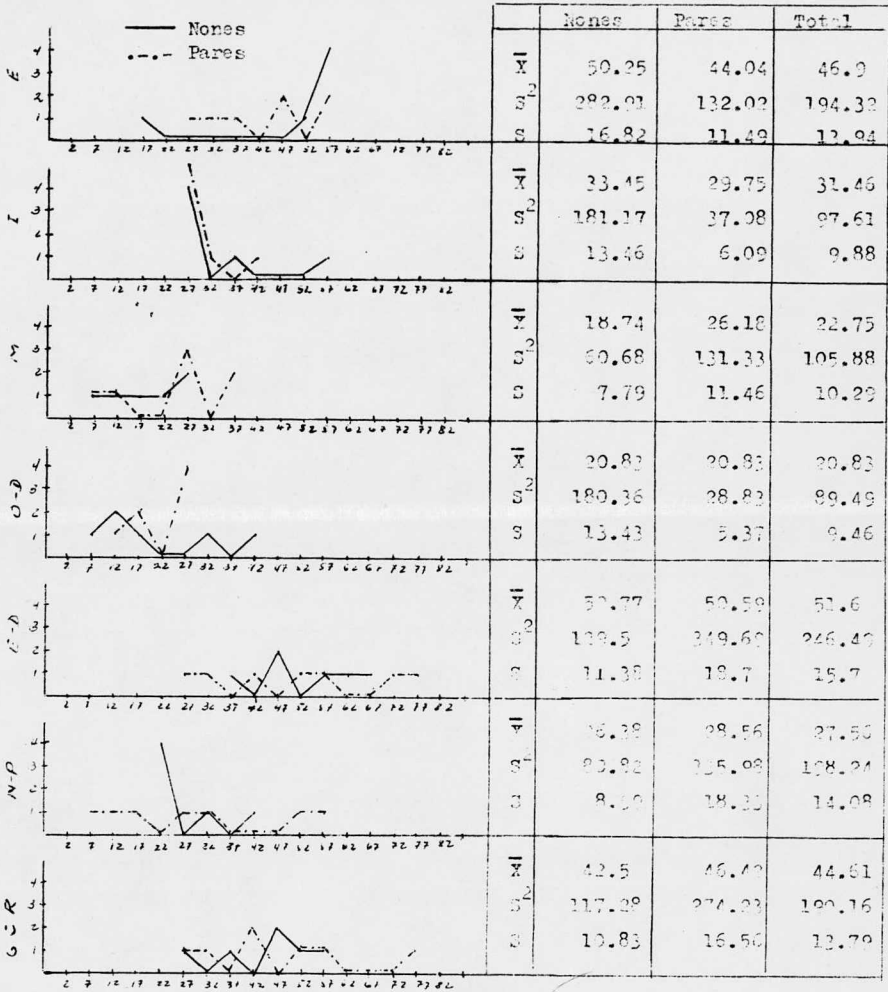


Fig. 8.- Grupo frustración.- Fase II



Frecuencias de respuestas dadas a los diferentes reactivos del P-P, con sus respectivas medias, varianzas y desviaciones estándar, expresadas en términos porcentuales.

cia, resulta interesante inferir que parece haber algún cambio en la adaptación al grupo en los sujetos fatigados, lo que puede hacer difícil su manejo en estas condiciones.

La diferencia entre los datos aportados en cada subprueba nos lleva a pensar que los reactivos nones del P-F de Rosenzweig no evocan las mismas respuestas que los reactivos pares (Ver. Fig. 5). Esta falta de consistencia interna de la prueba hizo que los resultados se vieran afectados, aunque aún así se pudieron encontrar relaciones que consideramos importantes.

IV.2. FASE II

La calificación de las pruebas aportó, al igual que en la Fase anterior, datos muy inconsistentes. Esto lo podemos ver en las figuras 6, 7 y 8 que se refieren al grupo fatiga, control y frustración respectivamente y que mantienen el mismo formato de las primeras. En las tablas adjuntas observamos que las medias del grupo fatiga en cada subprueba difieren mucho en E, M, O-D, N-P y E-D; del grupo control en E y M y ninguna del grupo frustrado. (Para puntajes brutos ver Apéndices VI, III y VIII)

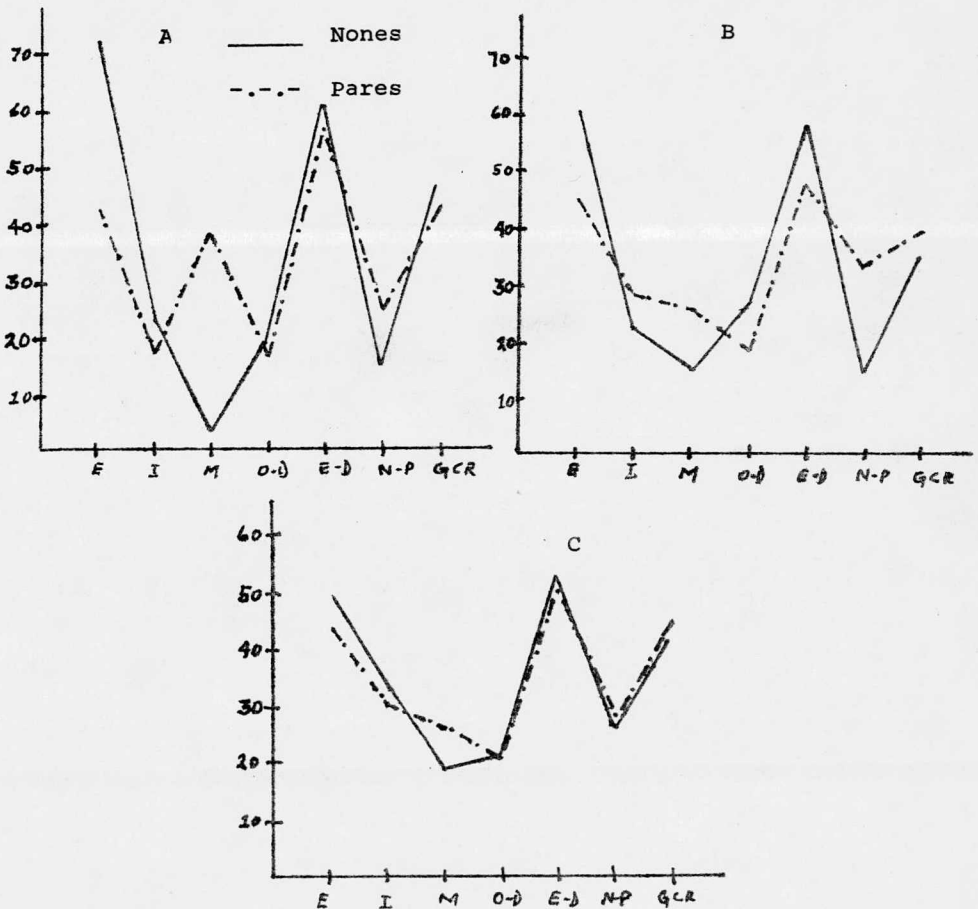
Con la inclusión de una nueva variable, los grupos se aumentaron a 6: control nones, control pares, fatiga nones, fatiga pares, frustración nones y frustración pares.

En la figura 9 vemos las medias de las subpruebas en cada grupo. En 9A se representa al grupo control y se observa que las pruebas nones muestran más elevadas las medias de las respuestas -

extrapunitivas principalmente, de manera secundaria las egodefensivas, intropunitivas e índice de conformidad grupal e insignifican-
tamente las de predominancia de obstáculo. El grupo control pa-
res presenta más respuestas impunitivas y de persistencia de la ne-
cesidad.

FIG. 9

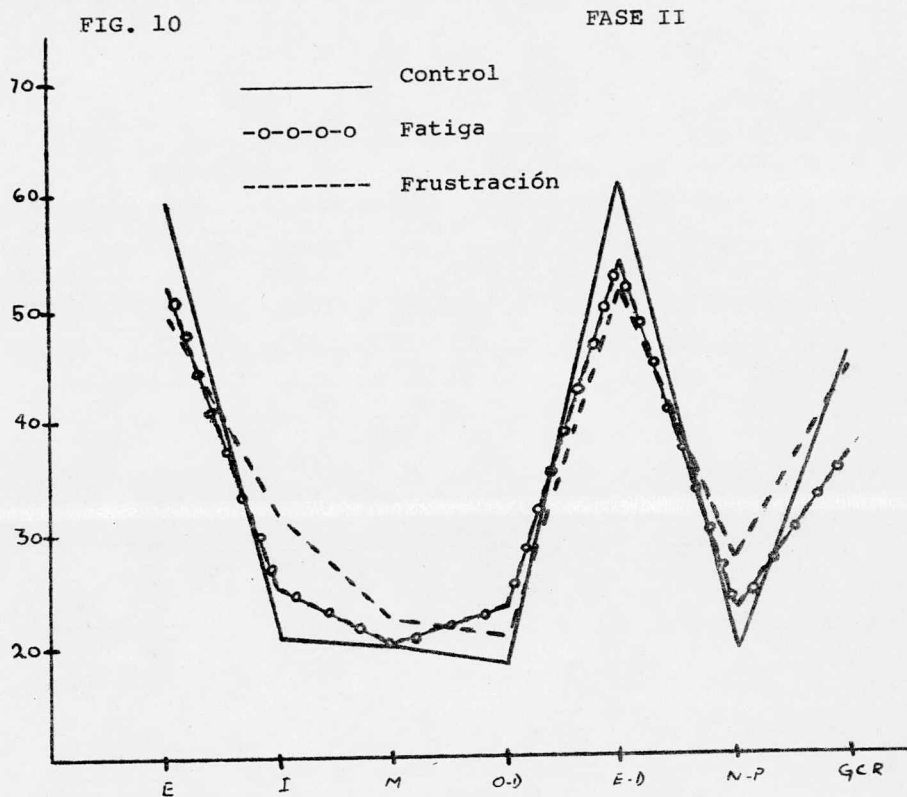
FASE II



Medias de respuestas emitidas a las diferentes subpruebas en cada situación experimental. A.- Control; B.- Fatiga; C.- Frustración.

En 9B nos referimos al grupo fatigado, en el que las pruebas nones tienen elevadas las extrapunitivas, de predominancia de obstáculo y egodefensivas y las pruebas pares las impunitivas, in tropunitivas, de persistencia de la necesidad e índice de conformidad grupal.

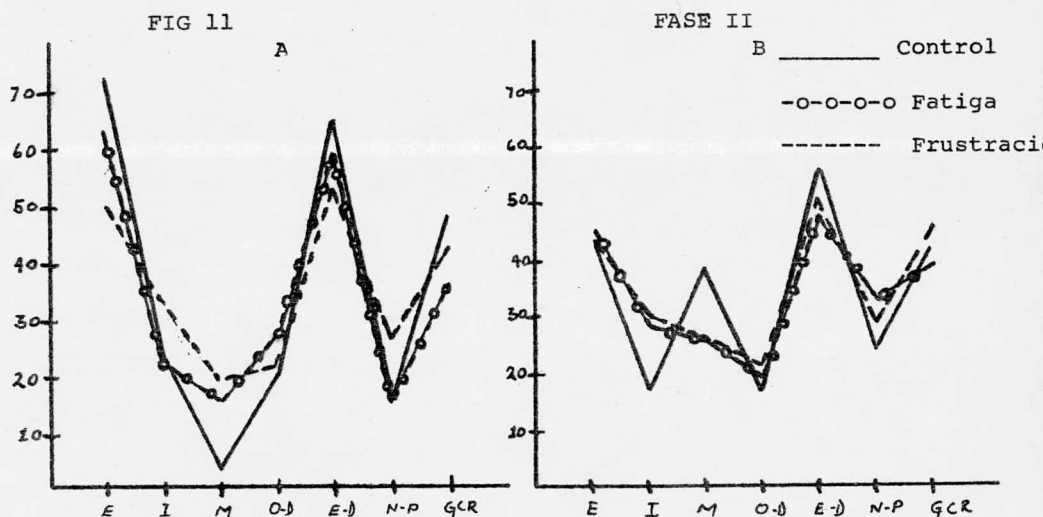
9C corresponde al grupo frustrado y aquí las pruebas nones son superiores en E, I y E-D y las pares en M, N-P y GCR, aunque en estas dos en proporción muy reducida y ambas pruebas son iguales en O-D. Los reactivos nones dan mayor puntaje de manera estable E y E-D y los pares en M y N-P.



Medias de puntajes arrojados al P-F de Rosenzweig por tres -- grupos medidos en diferentes condiciones.

En la Fig. 10 vemos las medias de los grupos en cuanto al - tratamiento experimental, observándose que el grupo control es superior en las respuestas extrapunitivas, egodefensivas e índice de conformidad grupal e inferior en las intropunitivas, de predominio de obstáculo, persistencia de la necesidad e impunitivas, en las - que es casi igual al grupo fatigado. El grupo fatiga es superior - en O-D, inferior en índice de conformidad grupal y en todos los de

más rasgos está en situación intermedia. El grupo frustración es superior en las intropunitivas, impunitivas y de persistencia de la necesidad inferior en las extrapunitivas, y las egodefensivas e intermedio en predominancia de obstáculo e índice de conformidad grupal. Tomando en cuenta la distancia entre la media más baja y la más alta de cada rasgo, éstas tienen un orden decreciente, como sigue: I, E, E-D, GCR, N-P, O-D y M.



Patrones comparativos de respuesta a los reactivos pares y no nes emitidos por cada uno de los grupos. A.- Nones B.- pares

En la fig. 11 se observan las medias separando las dos subpruebas y haciendo la comparación entre los tres grupos. En 11 A analizamos los reactivos no nes y vemos que el grupo control es superior en las respuestas extrapunitivas, egodefensivas e índice de conformidad grupal; inferior en impunitivas y de predominancia de

obstáculo y está en situación intermedia en las intropunitivas y de persistencia de la necesidad. El grupo fatiga es superior en las de predominancia de obstáculo; inferior en intropunitivas, persistencia de la necesidad y principalmente en índice de conformidad e intermedio en extrapunitivas, impunitivas, y egodefensivas. El grupo frustración es superior en intropunitivas, impunitivas y de persistencia; inferior en extrapunitivas y egodefensivas e intermedio en predominancia de obstáculo e índice de conformidad grupal.

En 11 B se encuentra que en los reactivos pares el grupo control es superior en impunitivas y egodefensivas, inferior en extrapunitivas, intropunitivas, predominancia de obstáculo y persistencia de la necesidad e intermedio en índice de conformidad. El grupo fatiga es superior en extrapunitivas y de persistencia; inferior en impunitivas, índice de conformidad y egodefensivas e intermedio en intropunitivas y predominancia. El grupo frustración es superior en intropunitivas, índice de conformidad y predominancia y en todos los demás rasgos está en lugar intermedio.

En esta Fase el grupo control es consistentemente más alto en E-D y más bajo en O-D; el grupo fatiga más bajo en GCR y el grupo frustración más alto en I.

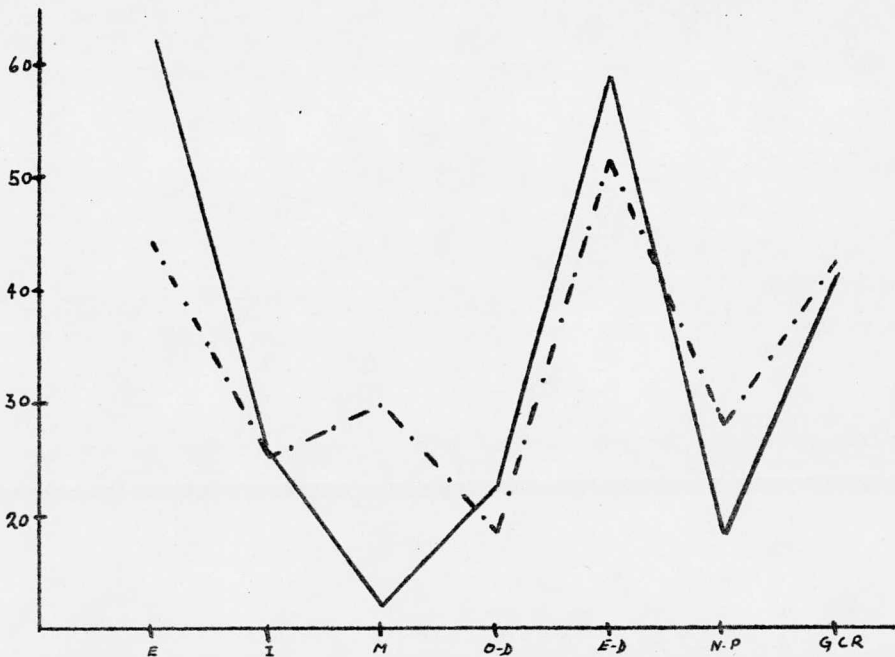
Las relaciones que se invierten totalmente (de mayor a menor) son para el grupo control en extrapunitivas e impunitivas; para el fatiga persistencia de la necesidad y ninguna para el frustrado. Las que se invierten parcialmente (de una situación inter-

media a una superior o inferior) son: para el grupo control en I, N-P y GCR; para el fatigado en E, I, M, O-D y para el frustrado to dos, excepto I.

En la figura 12 presentamos los datos en base al tipo de prueba realizada sin tomar en cuenta la condición experimental y notamos que los reactivos nones arrojan más respuestas extrapunitivas y egodefensivas y levemente elevadas las de predominancia de obstáculo y los reactivos pares ofrecen más respuestas impunitivas y de persistencia de la necesidad. Ambos tipos aportan casi el mismo nivel de intropunitivas y de índice de conformidad.

FIG. 12

FASE II



Diferencias mostradas en el patrón de respuestas dadas a los reactivos pares y nones del P-F de Rosenzweig.

En la tabla IV se muestran los valores de F para esta etapa, con la misma distribución de la Fase anterior.

TABLA IV.- Valores de F para la Fase II

Rasgo ^{gl}	grupos	C	P	C X P	Pares	Nones
E	5 y 33	2 y 33	1 y 33	2 y 33	2 y 16	2 y 17
E	3.48 ⁺	1.90	11.29 ⁺⁺	1.15	0.02	5.69 ⁺
I	2	3.60 ⁺	0.03	1.37	3.57 ⁺⁺⁺	1.84
M	5.3 ⁺⁺	0.19	17.69 ⁺⁺	4.22 ⁺	1.05	10.79 ⁺⁺
O-D	0.85	0.84	1.36	0.60	0.28	1.17
E-D	1.22	1.59	2.57	0.17	0.45	2.44
N-P	2.33 ⁺⁺⁺	1.23	6.84 ⁺	1.16	0.49	2.5
GCR	0.71	1.39	0.05	0.36	0.33	2.09

+ Significativa al 0.5 ++ Significativa al .01
+++ Cercana a la significancia

Una revisión de esta tabla nos indica que I y GCR dan la F mayor en la condición experimental y E, M, E-D, y N-P la dan en los efectos de la prueba. En los tipos de reactivos, todas las F son -- mayores para los nones, con excepción de I.

Los datos significativos se explican más adelante.

IV.2.a. Discusión de resultados de la Fase II

Respuesta Extrapunitiva.- La significancia al 0.01 se alcanza en la diferencia de pruebas y al 0.05 en la totalidad de grupos y en los reactivos nones.

El grupo frustrado dió menos respuestas de este tipo, posi--

blemente porque la clase de frustración a la que fué expuesto al -- haber terminado la tarea dos sujetos, no le permitió proyectar la -- agresividad; el grupo fatigado se encontró en un nivel intermedio-- de agresividad externa con respecto al grupo control que la mostró-- en mayor cantidad. La misma relación se encuentra en los reactivos-- ones, ya que las medias de los grupos pares estuvieron muy dismi-- nuídas y fueron muy semejantes entre sí, por lo que aún se puede -- pensar que los diferentes reactivos de la prueba no evocan de la -- misma manera este rasgo.

Respuesta intropunitiva.- En esta fase sí se tienen resulta-- dos significativos, pues la condición experimental alcanza el nivel de 0.05 y las diferencias entre las pruebas pares apunta hacia ese nivel. Se complementan las afirmaciones del punto anterior, ya que-- el grupo frustrado dió mayor cantidad de respuestas de este tipo, -- pues al no poder proyectar la agresividad, ésta se dirige al inte-- rior, posiblemente por la incapacidad de realizar las tareas conve-- nientemente. El grupo en el que se vió más disminuida esta reacción fué el control y nuevamente quedó en situación intermedia el fatiga-- do. Esta situación parece confirmar la explicación dada a este pun-- to en la Fase anterior, en el sentido de la falta de vigor y la -- agresividad interna.

Respuesta impunitiva.- Los datos significativos al 0.01 son-- los referentes a las diferencias de medias de la totalidad de gru-- pos, al factor prueba y a las pruebas pares y al 0.05 la interac-- ción condición-prueba. El grupo que evita mayormente la agresión --

es el frustrado en las medias globales. La interacción se observa - en el hecho de que en las pruebas pares el grupo control evita la - agresión con mayor efectividad que los otros dos y lo contrario sucede con los reactivos nones. Esto posiblemente se dé porque el sujeto, al sentir minadas sus posibilidades se siente menos capaz de actuar agresivamente ante ciertos problemas, pero no ante otros, - - que en este caso son los ofrecidos por cada subprueba.

Respuesta con predominancia de obstáculo.- No se encontraron datos significativos en esta Fase. Son relativamente más altos los de la variación de la prueba y los reactivos nones, en los que son más frecuentes estas respuestas en el grupo fatiga que en los otros dos, lo que sostiene débilmente la afirmación hecha acerca de que, - ante la imposibilidad de resolver un problema por la fatiga, el obs táculo se acrecienta.

Respuesta de defensa del yo.- Nuevamente las razones F más - altas están dadas para la variación de pruebas y la diferencia de - respuestas en las pruebas nones, sin ser significativas. Los suje-- tos frustrados quedaron con menos posibilidad de respuesta egodefens siva que los fatigados y éstos, a su vez que los de control, por -- lo que se puede decir que los sujetos íntegros tienen mayores posi- bilidades de autodefensa que los diezmados.

Respuesta de persistencia de la necesidad.- La significancia al 0.05 se alcanza en la diferencia de pruebas, de las cuales los - reactivos nones tienen una F mayor. En éstos el grupo fatiga da la - menor cantidad de respuestas de este tipo y el grupo frustrado la -

mayor, lo cual puede deberse a que los sujetos estudiados, cuando se sienten ineficaces, tienen la tendencia a reorganizar sus respuestas para buscar una solución al problema, posiblemente como una medida de evitar castigo o reducir ansiedad.

Se confirma que al grupo fatigado le es más difícil dar soluciones constructivas a algunos problemas; lo que no es posible sostener es que sean específicamente los tipos de reactivos los que provocan estas respuestas o no.

Índice de conformidad grupal.- Tampoco en esta fase se encontraron resultados significativos. El más alto lo dan nuevamente las pruebas noes y encontramos que el grupo fatigado tiene menor cantidad de respuestas adaptadas al grupo que el frustrado y éste que el control, por lo que la primera opinión tentativa a este punto, en el sentido de que la fatiga parece disminuir la adaptación al grupo, sigue pareciendo viable.

En el siguiente capítulo presentaremos las conclusiones, que por el carácter preliminar del presente estudio, están sujetas a confirmación o refutación por posteriores investigaciones.

CAPITULO V

SUMARIO Y CONCLUSIONES

Al observar que la conducta de los sujetos sufre modificaciones al finalizar el día escolar, se pensó en investigar el por qué de este cambio, suponiendo que podía encontrarse en él un componente agresivo o una falta de controles adecuados de la agresión.

Vimos cómo la conducta agresiva ha sido tratada por diversos autores desde diferentes ángulos y cómo su investigación ha aportado datos muy importantes para la comprensión de sus relaciones con algunas variables como la frustración, el aprendizaje, el dolor, la edad, el sexo, etc. Asimismo notamos una escasa investigación al respecto de la fatiga como antecedente de la agresión, por lo que se decidió estudiar sus efectos en comparación a los de la frustración, cuya participación en la conducta agresiva resulta más clara a la luz de las numerosas investigaciones realizadas sobre el particular.

El instrumento empleado fué el PFT de Rosenzweig dividido en dos por-aproximación non-par. El hecho de haber utilizado un test proyectivo en un contexto experimental, nos hizo analizar las técnicas proyectivas más comunes que se emplean para medir agresividad y los métodos experimentales utilizados para estudiarla.

La hipótesis de trabajo fué que la fatiga es una variable motivacional poderosa para provocar cambios en la dirección, tipo, y adaptación de la respuesta agresiva con tanta fuerza como la frustración.

Se estudiaron sujetos adolescentes del sexo femenino de primer año de Secundaria de una institución religiosa. Se utilizó un diseño con controles como la edad, medidas repetidas, apareamiento por características observables y contrabalanceo en la presentación del material.

El estudio se dividió en dos Fases: durante la primera participaron 55 sujetos en un diseño univariable, en que se comparó la fatiga con un grupo control y en la segunda, con 39 conjuntos de observaciones (26 de esta Fase y 13 de la anterior), y con un diseño multivariable, ya se establecieron comparaciones con un grupo frustrado.

Los resultados permiten emitir tres tipos de conclusiones: las referentes a la prueba, las referentes a la investigación propiamente dicha y las que sirven sugerencia para futuras investigaciones.

I.- En cuanto al P-F de Rosenzweig:

- 1.- Muestra gran inconsistencia, pues los reactivos nones no arrojan los mismos resultados que los pares.
- 2.- Las diversas situaciones a las que se expone el sujeto--no alteran uniformemente el patrón de respuestas a los--diversos reactivos de la prueba.
- 3.- Las diferencias sufridas por las condiciones del sujeto--en las respuestas extrapunitivas, impunitivas y egodefen--sivas, se observan mejor en los reactivos nones,

4.- Los efectos sobre las respuestas intropunitivas, de predominancia del obstáculo y persistencia de la necesidad--son mas notorios en los reactivos pares.

II.- En cuanto a la investigación:

5.- se comprobó que la fatiga y mayormente la frustración --disminuyen las respuestas extrapunitivas de los sujetos--femeninos posiblemente porque ambas variables llevan im--plicita una incapacidad, por lo que se acepta H_1 .

6.- La fatiga aumenta la respuestas intropunitiva, posiblemente porque la incapacidad surge del mismo sujeto y la ---frustración incrementa aún más esta respuesta en los su--jetos femeninos expuestos a esta clase particular de frug--tración y H_2 se acepta.

7.- Existen situaciones que no permiten eludir la agresión de igual manera a los sujetos afectados de alguna manera que a los no afectados, pues la fatiga y la frustración hacen que la agresión no se manifieste en las personas del sexo femenino, posiblemente para aliviar ansiedad o evitar cas--tigo, aceptándose H_3 .

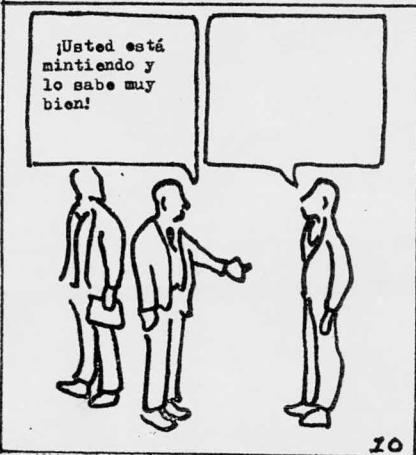
8.- Durante la fatiga el obstáculo toma el papel preponderan--te, ante la incapacidad para vencerlo. Los afectos de la frustración no son claros y H_4 se ve parcialmente recha--zada.

- 9.- Los sujetos fatigados y posiblemente en mayor medida los frustrados, muestran menor posibilidad de autodefensa -- que los sujetos íntegros, por lo que se comprueba H_5 .
- 10.- Los sujetos fatigados parecen ser incapaces para dar soluciones constructivas a ciertos problemas en compara--ción con los no fatigados y la frustración parece llevar al sujeto a reorganizar sus respuestas para lograr di--chas soluciones y H_6 se acepta.
- 11.- La fatiga provoca en los sujetos un cambio en su adaptación al grupo, del cual se separan y toman sentidos di--ferentes en su reacción. La frustración no causa este - alejamiento de la norma y H_7 se ve parcialmente rechazada.
- 12.- Se rechaza la hipótesis nula ya que la fatiga y la frustración provocan cambios en la dirección de la agresividad, tipo de respuesta y adaptación al grupo.
- 13.- Estas conclusiones confirman observaciones hechas ante--riormente por diversos investigadores acerca de la respuesta agresiva de los sujetos del sexo femenino.

III.- Para futuras investigaciones se sugiere:

- 14.- Se utilice el P-F completo, considerando la posibilidad de aprendizaje de las respuestas, o bien el test dividido con una adecuada ponderación de reactivos.
- 15.- Se observen diversos estratos socioeconómicos.
- 16.- Se hagan comparaciones entre sujetos masculinos y femeninos.

A P E N D I C E



Ya hace diez minutos que ella debería haber llegado.



14

Usted no tenía derecho a dudar antes que yo.



16

Lo siento mucho; acabamos de vender el último.



18

Me pregunto por qué no nos habrá invitado.



20

¿Te has lastimado?



22

Aquí tiene el diario que me prestó. Siento mucho que mi hijo lo haya roto.



24

Siento mucho haberlo salpicado; hemos hecho todo lo posible para evitarlo



2

Tú no puedes ver nada



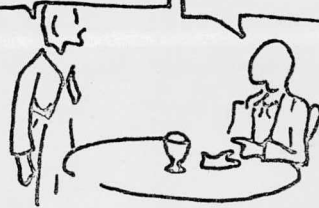
3

Es la tercera vez que tengo que traer a arreglar el reloj desde que se lo compré hace una semana. Cuando llego a mi casa se para nuevamente.



5

¿No será que usted tiene gustos demasiado difíciles?



7

Aunque usted necesite su paraguas, debe esperar hasta la tarde, que es cuando llega el patrón.



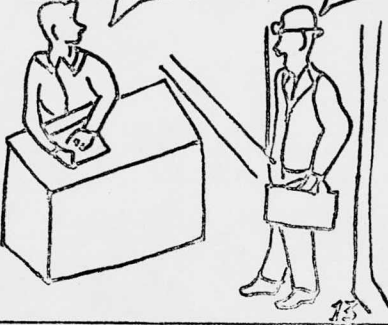
9

Perdone, la telefonista me ha dado un número equivocado.



11

No puedo atenderlo, aunque ayer hayamos quedado en que lo atenderíamos hoy o la mañana.



13

Es una lástima, compañero. Usted ha jugado tan bien que habríamos ganado si yo no hubiera cometido este tanto error.



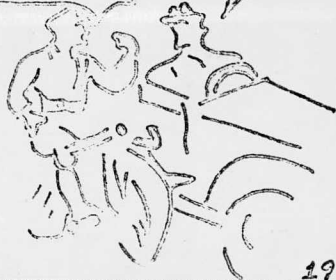
15

¡Justamente ahora vienes a perder las llaves!



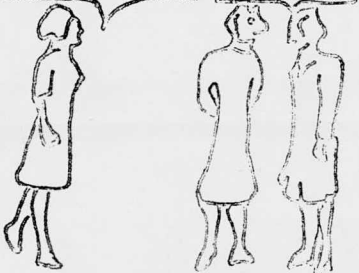
17

¿Está usted loco?
¡Manejar a 90 km. por hora frente a una escuela!



19

Aquella mujer de quien hablabas tan mal ayer ha sufrido un grave accidente y está en un hospital.



21

Es mi tía. Quiero que la capteremos, que vendrá a despedirnos y a desearnos un buen viaje.



23

APENDICE II

EVALUACION

CLASIFICACION

PERFILES

No.	O-D	E-D	N-P	G.C.R.
1		M		
2		I		
3				
4		M	m	
5			i	
6				
7		E		
8				
9		E		
10		E		
11		E		
12				
13		E		
14				
15				
16		E, I		
17		E		
18				
19		I		
20				
21	I'			
22	M'			
23		E		
24		M		

	O-D	E-D	N-P	TOTAL	%	NOTA T
E	()	()	()	()		
I	()	()	()	()		
M	()	()	()	()		
TOTAL	()	()	()	()		
%						
NOTA T						

ESQUEMAS

1
2
3
<u>E</u>
<u>I</u>
<u>E + I</u>

TENDENCIAS

1			
2			
3			
4			
5			
G.C.R.:	TOTAL	%	NOTA T:

INTERPRETACION

Nombre y Apellido _____ Edad _____

Escolaridad _____ Fecha de hoy _____

Especialidad _____

PRUEBA PSICOLOGICA

Nombre _____ Edad _____
 Fecha de Nacimiento _____ Escolaridad _____
 Escuela _____ Fecha _____

INSTRUCCIONES

En cada uno de los siguientes cuadros se encuentran dos o más personas. Lo que dice una de ellas está siempre escrito en la figura. En cada caso, usted debe imaginar qué contestaría la otra persona de cada cuadro y escribir esa respuesta en el espacio correspondiente de esta HOJA DE RESPUESTAS. Escriba la primera respuesta que se le ocurra.

NO MARQUE LOS DIBUJOS

TRABAJE LO MAS RAPIDAMENTE POSIBLE

2.- _____
 4.- _____
 6.- _____
 8.- _____
 10.- _____
 12.- _____
 14.- _____
 16.- _____
 18.- _____
 20.- _____
 22.- _____
 24.- _____

APENDICE IV		GRUPO CONTROL FASE I													
E		I		M		O-D		E-D		N-P		GCR			
N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P		
45.45	12.5	12.5	0	0	8.33	0	8.33	0	0	41.66	33.33	0	0	20	25
50	12.5	13.63	8.33	0	16.66	4.16	4.16	41.66	33.33	0	20.83	40	40	40	25
50	20.83	16.66	12.5	0	16.66	8.33	4.16	58.33	37.5	8.33	25	40	25	40	25
54.16	25	16.66	25	0	16.66	12.5	8.33	59.09	41.66	8.33	29.16	40	33.33	40	33.33
54.16	29.16	16.66	29.16	4.16	20.83	13.63	8.33	62.5	45.83	8.33	29.16	40	41.66	40	41.66
54.16	41.66	16.66	29.16	8.33	29.16	16.66	12.5	62.5	50	13.63	29.16	44	41.66	44	41.66
58.33	45.83	18.18	29.16	8.33	33.33	16.66	16.66	62.5	50	16.66	37.5	45	50	45	50
66.66	50	25	33.33	9.09	41.66	16.66	16.66	62.5	54.16	18.18	37.5	45	50	45	50
66.66	54.16	25	37.5	18.18	45.83	20.83	20.83	66.66	54.16	20.83	37.5	50	50	50	50
66.66	54.16	25	37.5	20.83	48.83	20.83	20.83	66.66	58.33	20.83	41.66	50	58.33	50	58.33
70.83	58.33	25	37.5	20.83	50	25	33.33	66.66	79.16	20.83	45.83	55	58.33	55	58.33
75	75	29.16	41.66	25	75	27.3	33.33	66.66	83.33	20.83	54.16	55	75	55	75
75		29.16		29.16		29.16		68.18		25		60		60	
77.27		33.33		33.33		33.33		75		37.5		60		60	
81.81		36.36		37.5		37.5		79.16		45.45		60		60	
\bar{x}	946.15	479.13	322.30	300.77	214.74	402.95	282.58	191.62	943.51	620.79	264.73	387.4	704	533.31	533.31
\bar{x}	61529.08	23451.63	8416.31	10466.75	5429.44	17642.45	6866.90	4547.05	60634.31	34943.18	6834.51	14597.8	34636	26386.77	26386.77
X_2	63.07	39.92	21.48	26.73	14.31	33.58	18.84	15.97	62.9	51.73	17.64	32.29	46.93	44.44	44.44
S	132.07	392.83	106.51	172.02	168.23	373.79	110.25	135.2	91.92	257.12	154.45	189.76	113.92	244.1	244.1
S	11.49	19.82	10.32	13.11	12.97	19.33	10.5	11.62	9.59	16.03	12.43	13.77	10.67	15.62	15.62
\bar{x}	1425.28		643.07		617.69		474.2		1564.34		652.19		1237.31		1237.31
\bar{x}	84980.71		18883.06		23071.89		11413.95		95581.8		21432.31		61022.77		61022.77
X_2	52.78		23.81		22.87		17.56		57.93		24.15		45.82		45.82
S	374.72		137.18		343.87		118.67		190.24		218.4		167.3		167.3
S	19.35		11.71		18.54		10.89		13.79		14.77		12.93		12.93

Puntajes relativos recogidos por las pruebas nones y pares, con sus respectivas medias, varianzas y desviaciones.
El cuadro inferior agrupa los datos por rasgos.

	APENDICE V													
	GRUPO						FATIGA		FASE I					
	E		I		M		O D		E-D		N-P		GCR	
	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P
	12.5	18.18	8.33	12.5	8.33	12.5	4.16	8.33	20.83	20.83	8.33	8.33	25	25
	16.66	29.16	16.66	16.66	8.33	13.63	12.5	16.66	33.33	41.66	8.33	9.09	25	33.33
	16.66	29.16	16.66	16.66	8.33	16.66	12.5	20.83	37.5	45.83	12.5	12.5	25	33.33
	25	29.16	16.66	20.83	12.5	16.66	12.5	22.72	37.5	50	12.5	12.5	25	41.66
	32.5	37.5	20.83	22.72	12.5	16.66	12.5	25	45.83	50	16.66	12.5	25	50
	33.33	41.66	25	25	12.5	25	16.66	25	50	54.54	16.66	16.66	30	50
	33.33	50	29.16	29.16	16.66	29.16	16.66	29.16	50	58.33	20.83	16.66	30	50
	45.83	50	32.5	33.33	16.66	29.16	16.66	29.16	50	58.33	20.83	18.18	35	54.33
	54.16	54.16	33.33	33.33	20.83	20.83	20.83	33.33	50	58.33	25	20.83	35	66.66
	54.16	58.33	33.33	40.97	20.83	20.83	20.83	33.33	58.33	59.09	33.33	25	25	75
	54.16	63.63	33.33	41.66	25	25	25	36.36	62.5	75	33.33	33.33	45	75
	66.66	70.83	41.66	58.33	25	25	25	45.83	66.66	79.16	37.5	37.5	45	75
	70.83		41.66		29.16	25	25		66.66		37.5		45	
	70.83		50		32.5	33.33	33.33		66.66		41.66		50	
	75		50		37.5	33.33	33.33		70.83		54.16		70	
	79.16		58.33		50	37.5	37.5		70.83		58.33		80	
$\sum X_2$	740.44	531.71	457.44	350.99	336.63	316.98	324.96	325.71	837.46	651.1	437.45	223.08	625	629.31
$\sum X$	41883.32	26419.59	19073.66	12169.28	9162.61	10067.61	7845.78	9891.85	47130.74	37834.54	15604.69	5082.41	28475	36352.63
\bar{X}_2	46.3	44.31	28.59	29.24	21.04	26.41	20.31	27.14	52.34	54.25	27.34	18.59	39.06	52.44
S	505.80	259.99	399.69	173.01	138.67	154.05	83.05	95.56	219.8	228.89	242.97	85.03	270.72	304.54
S	22.49	16.12	19.99	13.15	11.77	12.41	9.11	9.77	14.82	15.13	15.58	9.22	16.45	17.45
$\sum X_2$	1272.56		808.43		653.61		650.67		1488.56		660.53		1254.31	
$\sum X$	68302.91		31248.94		19230		17737.62		84965.28		20687.1		64827.63	
\bar{X}_2	45.44		28.87		23.34		23.23		53.16		23.59		44.79	
S	387.66		292.64		147.13		96.93		215.89		189.07		319.94	
S	19.68		17.10		12.13		9.84		14.69		13.75		17.88	

APENDICE VI		GRUPO				CONTROL				FASE II				GCR	
E		I		M		O - D		E - D		N - P		GCR			
N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P		
66.66	12.5	13.63	0	0	16.66	4.16	0	58.33	33.33	0	0	40	25		
66.66	20.83	16.66	8.33	0	16.66	13.66	8.33	59.09	41.66	8.33	20.83	40	25		
70.83	41.66	18.18	12.5	0	29.16	16.66	16.66	62.5	50	8.33	25	40	41.66		
75	54.16	25	25	0	45.83	20.83	20.83	62.5	54.16	13.66	29.16	44	41.66		
75	58.33	29.16	29.16	4.16	50	25	29.16	66.66	79.16	18.18	37.5	50	50		
77.27	75	29.16	29.16	8.33	75	27.27	33.33	68.18	83.33	20.83	37.5	60	75		
81.81		33.33		9.09		29.16		79.16		37.5		60			
$\leq X_2$	513.23	262.48	165.12	104.09	21.58	233.31	136.74	99.98	456.42	341.64	107.45	149.99	334	258.32	
$\leq X$	37817.3	14286.2	4230.1	2551.1	169.2	11630.7	3134.1	2741.8	30064.6	21489.7	2495.7	4721.6	16436	12846	
X_2	73.31	43.74	23.58	17.34	3.08	38.88	19.53	16.66	65.2	56.94	15.35	24.99	47.71	43.05	
S	31.24	560.26	55.80	149.08	17.05	511.66	77.08	214.91	50.69	407.23	140.89	194.32	83.17	344.84	
S	5.59	23.67	7.47	12.21	4.13	22.62	8.78	14.66	7.12	20.18	11.87	13.94	9.12	18.57	
$\neq X_2$	775.71		269.21		254.89		236.72		798.06		257.44		592.32		
$\neq X$	52103.5		6781.2		11799.9		5875.9		51554.3		7217.3		29282		
X_2	59.67		20.7		19.6		18.2		61.38		19.8		45.56		
S	484.44		100.4		566.44		130.41		214.03		176.35		190.99		
S	22.01		10.02		23.80		11.42		14.63		13.28		13.82		

Puntajes recogidos por las pruebas nones y pares con sus respectivas medias, varianzas y desviaciones estándar. El cuadro inferior agrupa los datos por rasgos.

APENDICE VII				GRUPO				FATIGA		FASE II				GCR		
	E		I		M		O		-P		E-D		N-P		GCR	
	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P
	45.83	8.33	0	12.5	0	4.16	20.83	8.33	40.9	29.16	0	25	15	16.66		
	50	29.16	16.66	29.16	16.66	16.66	20.83	12.5	45.83	33.33	8.33	25	25	33.33		
	59.09	50	18.18	29.16	16.66	16.66	20.83	16.66	58.33	41.66	12.5	25	30	33.33		
	62.5	50	20.83	33.33	16.66	20.83	25	20.83	62.5	54.16	12.5	37.5	40	41.66		
	66.66	54.16	29.16	33.33	16.66	37.5	29.16	20.83	66.66	62.5	16.16	41.66	45	50		
	70.83	83.33	33.33	33.33	16.66	58.33	33.33	33.33	67.5	66.66	18.18	45.83	45	58.33		
	83.33		37.5		22.72		40.9		70.83		33.33		50			
$\leq X_2$	438.24	274.98	155.66	170.81	106.02	154.14	190.88	112.48	412.55	287.48	101.5	199.99	250	233.31		
$\leq X$	28402.3	15796.7	4409.2	5189.2	1903.7	5814.5	5560.6	2481.6	25098.8	14979.6	2101	7117.1	9900	10137.2		
X_2	62.6	45.83	22.23	28.46	15.14	25.69	27.26	18.74	58.93	47.91	14.5	33.33	35.71	38.88		
S	160.78	638.57	157.75	65.28	49.56	370.56	59.13	74.47	130.64	241.18	104.85	90.06	161.79	212.86		
S	12.68	25.27	12.56	8.08	7.04	19.25	7.69	8.63	11.43	15.53	10.24	9.49	12.72	14.59		
$\leq X$	713.22		326.47		260.16		303.36		700.02		301.49		483.31			
$\leq X_2$	44199		9598.4		7718.2		8042.2		40078.4		9218.1		20037.2			
X_2	54.86		25.11		20.01		23.33		53.84		23.19		37.17			
S	422.3		116.64		209.09		80.10		198.52		185.5		172.39			
S	20.55		10.80		14.46		8.95		14.09		13.62		13.13			

APENDICE VIII				GRUPO				FRUSTRACION				FASE II		GCR	
E		T		M		O - D		E-D		N-P		N	P		
N	P	N		N	P	N	P	N	P	N	P	N	P		
16.66	29.16	25	25	8.33	8.33	8.33	12.5	37.5	25	20.83	8.33	25	25		
50	33.33	25	25	12.5	12.5	12.5	16.66	45.83	33.33	20.83	12.5	35	33.33		
58.33	37.5	25	25	16.66	29.16	12.5	16.66	45.83	41.66	20.83	16.66	45	41.66		
58.33	45.83	29.16	29.16	20.83	29.16	16.66	25	58.33	50	20.83	25	45	41.66		
59.09	45.83	37.5	29.16	25	29.16	33.33	25	62.5	58.33	33.33	33.33	50	50		
59.09	58.33	59.09	33.33	29.16	37.5	41.66	25	66.66	70.83	41.66	50	55	58.33		
	58.33		41.66		37.5		25		75		54.16		75		
$\sum X$	301.5	308.31	200.75	208.31	112.48	183.31	124.98	145.82	316.65	354.15	158.31	199.98	255	324.98	
$\sum X^2$	16565.3	14372.7	7623.1	6421.9	2412.7	5588.8	3505.5	3211.2	17359	20015.5	4581.9	7672.1	11425	16734.3	
X^2	50.25	44.04	33.45	29.75	18.74	26.18	20.83	20.83	52.77	50.59	26.38	28.56	42.5	46.42	
S	282.91	132.02	181.17	37.08	60.68	131.33	180.36	28.83	129.5	349.69	80.82	335.98	117.28	274.23	
	16.82	11.49	13.46	6.09	7.79	11.46	13.43	5.37	11.38	18.7	8.99	18.33	10.83	16.56	
$\sum X^2$	609.81		409.06		295.79		270.8		670.8		358.29		579.98		
$\sum X$	30938		14045		8001.5		6716.7		37574.6		12254		28159.3		
X^2	46.90		31.46		22.75		20.83		51.6		27.56		44.61		
S	194.32		97.61		105.88		89.49		246.49		198.24		190.16		
S	13.94		9.88		10.29		9.46		15.7		14.08		13.79		

BIBLIOGRAFIA

- Alcock, Th. La prueba de Rorschach en la práctica. México: Fondo de Cultura Económica, 1965.
- Anastasi, A. Tests Psicológicos. México: Aguilar, 1966
- Arnau, J. Motivación y conducta. Barcelona: Fontanella, 1974.
- Bandura, A. Análisis del aprendizaje social de la agresión (1973). En la obra de E. Ribes y A. Bandura (dirs.) Modificación de Conducta. Análisis de la Agresión y la delincuencia. México; Trillas, -- 1975, 309-342.
- Bandura, A. y Walters, R. Agresión en adolescentes (1963). En la obra de Megargee, E. y Hokanson, J. Dinámica de la agresión. México: Trillas, 1976, 113-126.
- Beck, S. El Test de Rorschach. Test pluridimensional de la personalidad. En la obra de Anderson y Anderson (dirs.) Técnicas Proyectivas de la personalidad. México: RIALP, 1963, 139-162.
- Buss, A. Psicología de la Agresión. Buenos Aires: Troquel, 1961.
- Brown, P. y Elliot, R. Control de la agresión en una clase de guardería infantil (1962). En la obra de Megargee, E. y Hokanson, J. (dirs) Dinámica de la Agresión. México, Trillas, 1976, 127-133.
- Castro, L. Diseño experimental sin Estadística. México: Trillas, -- 1975.
- Clarke, H.J. El estudio de la Frustración por dibujos de Rosenzweig. En la obra de Anderson y Anderson (dirs). Técnicas Proyectivas de Diagnóstico Psicológico. Madrid; RIALP, 1963, 364-375.
- Cofer, C. y Appley, M. Psicología de la Motivación. México: Trillas, 1972.
- Cohen, J. Temas de Psicología. Psicodinámica de la Personalidad. México: Trillas, 1974.
- De la Fuente, R. Fuentes y Direcciones de La Agresividad. Revista de Psicoanálisis, Psiquiatría y Psicología, 1968, 8, 3-17.
- Díaz-Guerrero, R. Estudios de Psicología Dinámica. México: U.N.A.M., 1963.

- Díaz-Guerrero, R. Hacia una teoría histórico-bio-psico--socio-cultural del comportamiento humano. México: Trillas, 1972.
- Dollard, J., Doob, L., Miller N., Mowrer, O.H., y Sears, R.R. Frustration and Agresión. N. Haven: Yale University Press, 1939.
- Downie, N.M. y Heath, R.W. Métodos estadísticos aplicados. N. -- York: Harper and Row Publishers, 1973.
- Freud, S. Más allá del principio del placer. En Una teoría Sexual. Obras Completas, Vol. II. Madrid: Biblioteca Nueva, 1922.
- Freud, S. Introducción a la Psicoanálisis: Teoría general de las - neurosis. Obras Completas, Vol. V. Madrid: Biblioteca Nueva, 1929.
- Freud, S. Inhibición, síntoma y Angustia. Obras Completas, Vol. XI. Madrid: Biblioteca Nueva, 1927.
- Freud, S Nuevas aportaciones a la Psicoanálisis. Obras Completas - Vol. XVII, Madrid: Biblioteca Nueva, 1934.
- Freud, S. ¿Por qué la Guerra?. En la obra de Megargee, E y Hokan-- son, J. (dirs.) Dinámica de la Agresión. México: Trillas, 1976. - 23-36.
- Fromm, E. La teoría Freudiana de la agresividad. Revista de Psicoa-- nálisis, Psiquiatría y Psicología, 1968, 8, 19-48.
- Fromm, E. La teoría de la agresividad de Konrad Lorenz. Rev. de -- Psicoanálisis, Psiquiatría y Psicología, 1968, 10, 3-13.
- Geldard, F. Fundamentos de Psicología. México: Trillas, 1975.
- Henry, W. Las Técnicas de Apercepción Temática en el estudio de -- los problemas culturales y de grupo. En la obra de Anderson y An-- derson (dirs.) Técnicas Proyectivas de Diagnóstico Psicológico. Madrid: RIALP, 1963, 275-325.
- Hilgard, E. y Bower, G. Teorías del aprendizaje. México: Trillas, - 1973.
- Hokanson, J.E. Evaluación psicofisiológica de la hipótesis de ca-- tarsis. En la obra de Megargee, E. y Hokanson, J. (dirs) Dinámica de la Agresión. México: Trillas, 1976, 97-109.
- Holt, R. Test de Apercepción Temática. En la obra de Anderson y An-- derson (dirs.) Técnicas de diagnóstico Psicológico. Madrid: RIALP, 1963, 224-271.

Holtzman, W.H. La percepción de manchas de tinta y la personalidad: El significado de las variables de las manchas de tinta (-- (1963). En la obra de Megargee, E. (dirs.) Métrica de la Personalidad, Vo. II México: Trillas, 1971, 288-304.

Kagan, J. La medición de la agresión manifestada a partir de la - fantasía (1956). En la obra de Megargee, E. (dir.) Métrica de la personalidad. Vol. II. México: Trillas, 1971, 183-189.

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

Kimble, G. Hilgard y Marquis. Condicionamiento y Aprendizaje . Mé - xico: Trillas, 1969.

Klineberg, O. Psicología Social. México: Fondo de Cultura Económi - ca, 1965.

Kohan, N.C. y cols. Tipificación del Test de Rosenzweig para la po - blación argentina (1954) En Manual del Test de Frustración de -- Rosenzweig, Buenos Aires: Paidós, 1968, 37-70.

Koosis, D. Introducción a la inferencia estadística para Adminis - tración y Economía. México: Limusa, 1974.

Lesser, G. La relación entre la agresión manifiesta y la de fanta - sía como una función de la respuesta maternal a la agresión. En - la obra de Megargee, E. Métrica de la Personalidad, Vol. II. Méxi - co: Trillas 1971, 176-182.

Levy, D.M. Empleo de las Técnicas proyectivas en la interpreta--- ción de los esquemas de hostilidad (1943). En la obra de Anderson y Anderson (dirs.) Técnicas proyectivas de diagnóstico psicológi - co. Madrid: RIALP, 1963, 752-780.

Lindgren, H. Introducción a la Psicología Social. México: Trillas, 1973.

Little, K.B. y Sheidman, E.S. Congruencia entre interpretaciones - de tests psicológicos y datos anamnésicos (1959). En la obra de - Megargee (dir.) Métrica de la Personalidad, Vo. II. México: Tri - llas, 1971, 333-383.

Lorenz, K. On Aggression. N. York: Bantam, 1966.

Mc. Cord, W. Mc. Cord, J y Howard, A. Correlativos familiares de la agresión en niños no delincuentes (1961). En la obra de Megar - gee y Hokanson (dirs.) Dinámica de la Agresión. México: Trillas, - 1976. 59-95.

Megargee, E.I. Tipos de personalidad, subcontrolados y sobrecontrolados en la agresión antisocial extrema (1968). En la obra de Megargee y Hokanson (dirs.) Dinámica de la Agresión. México: Trillas, 1976, 134-147.

Megargee, E.I. y Mendelsohn, G. Validación Transversal de doce índices de MMPI de hostilidad y control. En Métrica de la Personalidad, Vol. I. México: Trillas, 1971, 380-393.

Mussen, P. y Naylor, K. Relación entre la agresión manifiesta y la de fantasía (1954). En la obra de Megargee (dir.) Métrica de la Personalidad, Vol. II. México: Trillas, 1971, 166-175.

Pichot, P. Los Tests Mentales. Buenos Aires: Paidós, 1963.

Reese, H y Lipsitt, L. Psicología Experimental Infantil. México: Trillas, 1974.

Ribes Iñesta, E. Algunas consideraciones sociales sobre la agresión. en la obra de Ribes y Bandura (dirs.) Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia. México: Trillas, 1975, 11-21.

Rosenzweig, S. Test de Frustración (FFT). Manual. Buenos Aires: Paidós, 1968.

Rosenzweig, S. Niveles de conducta en el psicodiagnóstico con referencia especial al estudio de frustración en dibujos (1950) En la obra de Megargee (dir.) Métrica de la Personalidad, Vol. II. México: Trillas, 1971, 32-42.

Skinner, B.F. Ciencia y Conducta Humana. Barcelona: Fontanella, 1970.

Sommer, R. y Sommer, D.T. Conducta de agresión y dos tipos de respuestas al color en el Rorschach (1958). En la obra de Megargee, E. (dir.) Métrica de la Personalidad, Vol. II. México: Trillas, 1971, 280-287.

Stagner, R. Psicología de la personalidad. México: Trillas, 1974.

Ulrich, R. Entendiendo la Agresión, En la obra de Ribes y Bandura (dirs) Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia. México, Trillas, 1975, 23-41.

Walters, R. Implicaciones de estudios de laboratorio sobre la agresión para el control-regulación de la violencia (1966). En la obra de Megargee y Hokanson (dirs.) Dinámica de la Agresión. México: Trillas, 1976, 152-160.

Yates, A. *Terapia del comportamiento*. México: Trillas, 1973.

Young, R. y Veldman, D. *Introducción a la Estadística aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Trillas, 1969.

Loosli-Usteri, M. *Manual Práctico del Test de Rorschach*. Madrid: RIALP, 1965.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

- Amsel, A. y Rouselll, J. Motivational proprieties of frustration: I. Effect on running response of the addition of frustration to the motivational complex. *J. exp. Psychol.*, 1952, 43, 363-368.
- Amsel, A. y Ward, J.S. Motivational proprieties of frustration: II-Frustration drive stimulus and frustration reduction. in selective - learning. *J. exp. Psychol.*, 1954, 48, 37-47
- Amsel, A. The role of frustrative nonreward in noncontinuous reward-situations. *Psychol. Bull.*, 1958, 55, 102-119.
- Amsel, A. Partial reinforcement effects on vigor and persistence. - En Spence, K.W. y Spence, J.T. (eds.) *The psychology of learning and mitivation.* Academic Press, N. York, 1967, Vol. I, 1-65.
- Adelman, H.M. y Maatsch, J.L. Learning and extinction based upon -- frustration, food reward and exploratory tendency. *J. exp. Psychol.*, 1956, 52, 311-315.
- Ax, . The Physiological differentiation between fear and anger in humans. *Psychosom. Med.* 1953, 15, 443-442.
- Azrin, N. Pain and Aggression. *Psychol Today*, 1967, 1, 27-33.
- Bandura, A. Aggression : a social learning analysis. Englewood --- Cliffs. N. Jersey : Prentice- Hall, 1963.
- Bandura A. Influence of models reinforcement contingencies on the-acquisition of imitative responses. *J. Pers. soc. Psychol.*, 1965, - 1, 589-595.
- Bandura, A., Ross, D. y Ross, A. Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *J. abn. soc. Psychol.*, 1961, 63, -- 575-582.
- Barker, R.G., Dembo, Tamara y Lewin, K. Frustration and regression. An experiment with young children. *Univ. la. stud. Child. Welfare.* 1941, 18, 1, 1-314.
- Bartley, S.H. y Chute, E. *Fatigue and impairment in man.* N. York: McGraw-Hill, 1947.
- Beach, F.A. Hormonal induction of mating responses in a rat with -- congenital absence of gonadal tissue. *Anat. Rec.* 1945, 92, 289-292.

- Beall, H.S. y Panton, J. Development of prison adjustment scale -- (PAS) for the MMPI. Manuscrito inédito. Central Prison. Raleigh, - North Carolina, 1957.
- Berkowitz, L. Agression: a social Psychological analysis. N. York-MacGraw-Hill, 1962.
- Bellak, L. The concept of projection. Psychiatry. 1944, 7, 353-370.
- Block, J. The development of an MMPI based scale to measure egocontrol. University of California, Berkley, Department of Psychology, 1955.
- Block, J. y Martin, B.C. Predicting the behavior of children under frustration. J. abn. soc. Psychol. 1955, 51 281-285.
- Bohn, E. Manual del psicodiagnóstico de Rorschach. Madrid: Morata, 1953.
- Bower, G.H. A contrast effect in differential conditioning. J. exp. Psychol. 1961, 62, 196-199.
- Bower, G.H. The influence of graded reductins in reward and prior - frustrating events upon the magnitude of the frustration effect. J. comp. physiol. Psychol. 1962, 55, 582-587.
- Brown, J.S. The motivation of behavior. N. York: McGraw-Hill, 1961.
- Brown, J.S. y Farber, I.E. Emotions conceptualized as intervenig variables with suggestion toward a theory of frustration. Psychol. Bull. 1951, 48, 465-495.
- Buss, A.H. Durkæe, A. y Baer, M. The measurement of hostility in cli nical situations. J. abn. soc. Psychol. 1956, 52, 84-86.
- Buss, A.H. y Durkee, A. An inventory for assessing different kinds- of hostility. J. Consult. Psychol. 1957. 21, 343-348.
- Cason, H. Common annoyances: a psychological study of everyday aver sions and annoyances. Psychol. Monog. 1930, 40, Wholw, 182.
- Child, I.L. y Waterhouse, I.K. Frustration and the quality of per-- formance; I. A critique of the Barker, Dembo and Lewin experiment. Psychol. Rev. 1952, 59, 351-362.
- Child, I.L. y Waterhouse, I.K. Frustration and the quality of per-- formance: II. A theoretical statement. Psychol. Rev. 1953, 60, ---- 127-139.

- Cohen, A.R. Social norms, arbitrariness of frustration and status - of the agent of frustration-aggression hypothesis, J. abn. soc. Psychol. 1955, 51, 333-338.
- Cook, W.W. y Medley, D.M. Proposed hostility and phriasic-virtue -- scales for the MMPI. J. appl. Psychol. 1950, 38, 414-418.
- Crow, L.D. Psychology of human adjustment. N. York: Alfred A. Knopf, 1967.
- Davids, A. Relations among several objetive measures of anxiety --- under different conditions of motivation. J. consult. Psychol. 1955, 19, 275-279.
- Davitz, J.R. The effects of previous training on post-frustration - behavior. J. abn. soc. Psychol. 1952, 47, 309-315.
- De Vos, G.A. A quantitative approach to affective symbolism in Rorschach responses. J. proj. Tech. 1952, 16, 133-150.
- Dinwiddie, F.W. An application of the principle of response generalization to the prediction of aggressive responses. Trabajo presentado en conferencia médica, Catholic University of America, 1954,
- Dollard, J, y Miller, N.E. Personality y psychoterapy : An analysis in terms of learning, thinking and culture. N. York: Mc.Graw-Hill,- 1950.
- Eglash, A. Perception, associaton, and reasoning in animal fixation. Psychol. Rev. 1951, 58, 424-434.
- Elizur, A. Content analysis of the Rorschach with regard to anxiety and hostility, J. proj. Tech. 1949, 13, 247-284.
- Farber, I.E. Response fixation under anxiety and non anxiety conditions J. exp. Psychol, 1948, 38, 111-131.
- Feshbach, S. The drive-reducing function of fantasy behavior. J. -- abn. soc. Psychol. 1955, 50 3-11
- Feshbach, S. Aggression. En la obra de P.H. Mussen (dir.) Carmi--- chael's manual of child psychology; Vol. II, York. Wiley, Págs. --- 159-259 1970.
- Finney, B.C. Rorschach correlates of assaulative behavior, J. proj. Tech. 1955, 1955, 19, 6-16.
- Freeman, G.L. Toward a psychiatric Plimsoll mark; physiological rec_o very quotients in experimentally induced frustration. J. Psychol. 1939, 8, 247-252

- Gellerman, S. The effects of experimentally induced aggression and inhibition on word-association response sequences. Trabajo presentado en conferencia médica, University of Pennsylvania, 1956.
- Gillespie, J. Aggression in relation to frustration attack and inhibition. Tesis doctoral inédita, University of Pittsburgh, 1961.
- Goodrich, K.P. Performance in different segments of an instrumental response chain as a function of reinforcement schedule. *J. exp. Psychol.* 1959, 57, 57-63.
- Gough H.G. California Psychological Inventory Manual. Palo Alto: Consulting Psychologist Press, 1960.
- Haner, C.F. y Brown, P.A. Clarification of the instigation to action concept in the frustration-aggression hypothesis. *J. abn. soc. Psychol.* 1955, 51, 204-206.
- Harris, R.H. y Lingo, J.C. Subscales for the MMPI: An aid to Profile interpretation. San Francisco: University of Calif. School of Medicine, 1955.
- Hartmann, H., Kris, E. y Loewenstein, R.M. Notes on the theory of aggression. *Psychoanal. study child.* 1943, 3 and 4, 9-36.
- Haskin, P.R. A study of the relationships between realistic and unrealistic aggression reliance on categorical attitudes, and constructiveness of adjustment. Trabajo no publicado presentado en conferencia médica, Western Reserve University, 1958.
- Hicks, D.J. Imitation and retention of film-mediated aggressive peer and adult models. *J. pers. soc. Psychol.* 1965, 2, 97-100.
- Hokanson, J.E., Burgess, M. y Cohen, M.F. Effects of displaced aggression on systolic blood pressure. *J. abn. soc. Psychol.* 1963, 67, 214-218.
- Hokanson, J.E. y Edelman, R. Effects of three social responses on vascular processes. *J. abn. soc. Psychol.* 1966, 3 442-447.
- Hokanson, J.E., Willerse, K.R. y Korpsak, E. The modification of autonomic responses during aggressive interchange. *J. Pers.* 1968, 36, 386-404.
- Hollenber, E. y Sperry, M. Some antecedents of aggression and effects of frustration in doll play. *Personality.* 1951, 1, 32-48.
- Horwitz, M. Psychological needs as a function of social environments. En la obra de White, L.D. (Ed.) *The state of the social sciences.* Chicago: University of Chicago Press, 1956.

- Kagan, J. The measurement of overt aggression from fantasy. J. Abn. soc. Psychol. 1956, 52, 390-393.
- Kahn, M. The physiology of catharsis. J. pers. soc. Psychol. 1966, 3, 278-286.
- Krech D. y Crutchfield, R.D. Theory and problems of social psychology N. York: Mc.Graw-Hill, 1948.
- Lesser, G.s. The relationship between overt and fantasy aggression as a function of maternal response to aggression. J. abn. soc. --- Psychol. 1957, 55, 218-221.
- Lewin, K.A dynamic theory of personality. N. York: Mc. Graw-Hill, -
- Lindzey, G. On the clasification of projective techniques. Psychol. Bull. 1959, 56, 158-168.
- Lindzey, G. y Kalvins, D. Thematic Apperception Test: some evidence bearing on the "hero assumption". J. abn . soc. Psychol, 1958, 57-, 76-83.
- Lindquist. E.F. Design and analysis of experiments in psychologv - and education, Houghton Miffein, 1953,
- Longstreth, L.E. Unconditioned and conditioned frustration in retar dates. Amer. Psychol. Association Proceeding. 1965, 1, 1-2.
- Maier, N.R.F. Frustration theory: Restatement and extension. Psychol Rev. 1956, 63, 370-388.
- Maier, N.R.F. Frustration: The study of behavior without a goal. N. York: McGraw-Hill, 1949.
- Maslow, A.H. y Mittleman, B, Principles of abnormal Psychology. N. York Harper and Row, 1951.
- Mc Clelland, D.C. Review of Maier's Frustration. J. abn. soc. Psychol. 1950, 45. 564-566.
- Mc Clelland, D.C. Personality. N. York: William Sloane Associates, Dryden Press, 1951.
- Mc Clelland, D.C. y Apicella, F.S. A functional clasification of -- verbal reactions to experimentally induced failure. J. abn. soc. Psychol. 1945. 40, 376-390.
- Mc Gee, Shanna. Measurement of hostility: a pilot study. J. Clin.-- Psychol. 1954. 10, 280-282.

- Miller, N.E. The frustration-aggression hypothesis. *Psychol. rev.* 1941, 38, 337-342.
- Miller, N.E. y Bugelski, R. Minor studies of aggression. II: the influence of frustration imposed by ingroup on attitudes expressed toward out-groups. *J. Psychol.* 1948, 25. 437-442.
- Moldawski, P.A. Study of personality variables in patients with skin disorders. Trabajo presentado en conferencia médica. State University: Iowa, 1953.
- Moseley, E.C., Duffy, R.F. y Sherman, L.J. An extension of the construct validity of the Holtzman Inkblot Technique, *J. clin. Psychol.* 1963. 19, 188-192.
- Mowrer, O.H. Review of N.R.F. Maier frustration.- The study of behavior without a goal. *Science*, 1950, 111, 434.
- Mower, O.H. An experimental analogue of "regression" with incidental observations on "reaction-formation". *J. abn. soc. Psychol.* 1940, 35 56-87.
- Mower, O.H. Learning theory and behavior, N. York: Wiley, 1960.
- Mowrer, O.H. y Solomon, L.N. Contiguity versus drive-reduction in conditioned fear: The proximity and abruptness of drive-reduction. *Amer. J. Psychol.* 1954, 67, 15-25.
- Murray, H.A. Thematic Apperception Test Manual. Cambridge: Harvard-Univer. Press, 1943.
- OSS assessment Staff. Assessment of men. N. York: Rinehart, 1948.
- Panton, H. Predicting Prison adjustment with MMPI. *J. clin. Psychol.* 1958, 14, 308-312.
- Patterson, G.R. y Fagot, B.I. Selective responsiveness to social reinforces and deviant behavior in children. *Psychol. rec.* 1967, 17 369-378.
- Rorschach, H. Psychodiagnostics, Bern: Verlag Hans Huber, 1921.
- Sanford. R.N. y otros. Physique personality and scholarship: a cooperative study of school children. *Monogr. Soc. Res. Child Developm.* 1943, 8, Num 1.

- Schultz, S.D. A differentiation of several forms of hostility by - scales empirically constructed from significant items on the Mines sota Multiphasic Personality Inventory. Trabajo presentado en conferencia médica, Pennsylvania State College, 1954.
- Sears, R.R. y cols. Some child rearing antecedents of aggression-- and dependency in young children. Genet. Psychol. Monogr. 1953, 47, 135-234.
- Sears, R.R., Maccoby, Eleanor y Levin, H. Patterns of child rearing. Evanstone, Ill: Row Peterson, 1957.
- Sears, R.R., Hovland, C.I. y Miller, N.E. Minor studies of aggre--- ssion: 1.- Measurement of aggressive behavior. J. Psychol. 1940, 9, 275-295.
- Sears, Pauline S. Doll play aggression in normal young children: Influence of sex, age, sibling status, father absence. Psychol Monog. 1951, 65, Registro, 323.
- Siegel. S.M. The relationship of hostility to authoritarianism. J.-- abn. soc. Psychol. 1956, 52, 368-373.
- Sosa, J.N. Vascular effects of frustration on passive and aggressive members of a clinical population. Tesis inédita de maestría. Florida State University, 1968.
- Spence, K.W. Behavior theory and learning: Selected papers. Engle--- wood Cliffs. N. Jersey: Prentice-Hall, 1960.
- Stone, L. Y Hokanson, J.E. Arousal reduction via self-punitive --- behavior. J. Pers. soc. Psychol. 1969, 12, 72-79.
- Stone, H. The relationship of hostile-aggressive behavior to aggre--- ssive content of the Rorschach ad Thematic Apperception Test. Tesis inédita de doctorado. U.C.L.A. 1953.
- Sturm, R.J. The relationship between aggressive fantasy and noncon--- formative behavior. Trabajo no publicado presentado en conferencia--- médica, University of Texas, 1956.
- Timbergen, N. The study of instinct. Oxford: Oxford Univ. Press, --- 1951.
- Walters, R.H. y Brown, M. Studies of reinforcement of aggression: III. Transfer of responses to an interpersonal situation. Child. Developm. 1963, 34, 563-571.


Walters, R.H. y cols. Timing of punishment and the observation of-- consequences to others as determinants of response inhibition. J. exp. Child Psychol. 1965, 2, 10-30.

Walters, R.H. y Zaks, M.S. Validation studies of an aggression scale, J. Psychol. 1959, 47, 209-218.

Weinstock, S. Acquisition and extinction of a partially reinforced-running response at a 24-hr. intertrial interval. J. exp. Psychol. 1958, 56, 151-158.

Wilcoxon, H.C. "Abnormal fixation" and learning, J. Exp. Psychol. 1952, 44, 324-333.

Worchel, P. Catharsis and the relief of hostility. J. abn. soc. Psychol. 1957, 55, 238-243.



TESIS EN UN DIA

Tesis por computadora

consúltenos sin compromiso
presupuestos gratis

Odontología 57 Local 2 A

Tel 548-33-44