

281225

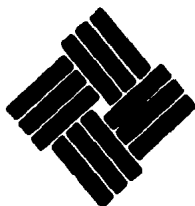
6

ey.

# UNIVERSIDAD ANAHUAC

ESCUELA DE PSICOLOGIA

Estudios Incorporados a la U.N.A.M.



Vince In Bono Malum

"RELACION ENTRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR, MANEJO DE AGRESION Y TOLERANCIA A LA FRUSTRACION ENTRE HOMBRES Y MUJERES EN UNA MUESTRA DE 4o. AÑO DE PRIMARIA".

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**T E S I S**  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE :  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A N :  
LUZ MARIA COVARRUBIAS LETAYF  
ELISA MIZRAHI MIZRAHI

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

México, D. F.

1986



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## INDICE

|  |     |
|--|-----|
| INTRODUCCION   |     |
| CAPITULO 1   |     |
| EL APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR                                |     |
| I.1 Teoría del Aprendizaje Conductista                                 | 1   |
| I.2 Teoría del Aprendizaje Cognoscitivista                             | 5   |
| I.3 Diferencias entre las dos Teorías                                  | 7   |
| I.4 El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje                                | 7   |
| I.5 Variables que influyen en el Aprendizaje                           | 10  |
| I.6 Variables Situacionales  | 11  |
| I.7 Variables Intrapersonales  | 15  |
| CAPITULO II  |     |
| RELACION DE LA AGRESION Y LA FRUSTRACION CON EL<br>RENDIMIENTO ESCOLAR |     |
| II.1 Agresión  | 24  |
| II.2 Frustración   | 27  |
| II.3 La Agresión y el Rendimiento Escolar                              | 36  |
| II.4 La Tolerancia a la Frustración y el Rendimiento Escolar           | 38  |
| II.5 Conclusiones del Marco Teórico                                    | 42  |
| CAPITULO III   |     |
| METODO   |     |
| III.1 Definición de la Población y Selección de la Muestra             | 45  |
| III.2 Instrumentos   | 45  |
| III.3 Diseño   | 51  |
| III.4 Procedimiento  | 52  |
| CAPITULO IV  |     |
| TRATAMIENTO ESTADISTICO  |     |
| IV.1 Resultados  | 56  |
| IV.2 Conclusiones y Discusión de los Resultados                        | 65  |
| LIMITACIONES Y SUGERENCIAS   | 68  |
| APENDICE A   | 69  |
| APENDICE B   | 87  |
| APENDICE C   | 99  |
| REVISION DOCUMENTAL  | 130 |

## INTRODUCCION

Una de las preocupaciones de nuestra época, ha sido el tratar de explicarse las actitudes de la conducta humana. Nunca como ahora, la personalidad y el rendimiento del hombre, han sido objeto de tantos estudios.

El ser humano está constituido de las propiedades específicas de su raza, pero posee una herencia propia, un temperamento individual, depende de las influencias del ambiente y goza de las prerrogativas de determinarse a sí mismo.

El hombre recién nacido, apenas ve, es incapaz de caminar o de hablar, ignora lo que necesita su organismo. Durante largos años, debe depender de otros para desarrollarse y llegar a ser autosuficiente. Exceptuando los reflejos y los instintos innatos, debe aprender todo de demás. El hombre es en gran parte, también lo que aprende. Por esta razón, el aprendizaje es de gran importancia.

Dicho así, someramente, el hombre al ser sujeto de estudio, es para el investigador una de las tareas más arduas. Su complejidad contribuye en alto grado a la dificultad de los procesos de experimentación y de análisis.

La Psicología como ciencia, se dedica a desentrañar y a conocer estos fenómenos tan complicados y tan variados. Y es por eso, que no ha llegado a formular leyes precisas, como ocurre por ejemplo en la física o la química, pero sí ha establecido generalizaciones válidas acerca del individuo.

La investigación psicológica parte de la forma de planeación, de los procedimientos empleados para obtener datos y de la interpretación de las conclusiones. No es una mera colección de hechos, sino que es a través de ellos, que se establece un conocimiento organizado por medio de la aplicación de un método, que en psicología es en buena parte, experimental.

La solidez de los resultados depende del método empleado y los métodos dependen a su vez, de la naturaleza del objeto que se estudia.

El psicólogo para poder controlar las variables que intervienen en una reacción humana, se apoya en métodos estadísticos, que consisten en la aplicación de las matemáticas a la recolección de datos experimentales,

n su organización y al estudio de sus relaciones mutuas.

De esta forma, se logra la posibilidad de averiguar, si las diferencias de ejecución entre varios grupos puede atribuirse a la casualidad, o si en realidad, un factor experimental es responsable de cambios de ejecución.

Dentro de este tipo de investigación existe la técnica proyectiva, en la que, el modo en que un individuo percibe o interpreta el material de un test, refleja aspectos fundamentales de su funcionamiento psicológico. Es decir, pretende que la prueba sea una especie de pantalla sobre la que, el sujeto proyecta sus procesos de pensamiento, necesidades, ansiedades y conflictos.

Las técnicas proyectivas son consideradas por sus exponentes, como especialmente eficaces en la revelación de los aspectos encubiertos, latentes o inconscientes de la personalidad. Los estímulos de estos tests son generalmente vagos y permiten una casi ilimitada variedad de respuestas posibles. Se deduce que cuanto menos estructurados o más ambiguos sean los estímulos, menos probable es que provoquen respuestas defensivas por parte del sujeto.

El Test de Frustración, llamado brevemente P.F.T. (Picture Frustration Test) fue creado por el norteamericano Saul Rosenzweig y es un instrumento ampliamente conocido en la batería proyectiva actual.

Su objetivo es explorar una área específica de la personalidad: la respuesta de tolerancia o de intolerancia frente a una situación frustrante.

El estudio P.F.T., por ser limitado en el campo que abarca, por tener una estructuración más alta y por ser relativamente objetivo en sus procedimientos de puntuación, se presta mejor al análisis estadístico que la mayoría de las técnicas proyectivas.

La prueba requiere que el sujeto inserte solamente, un pequeño fragmento de conversación en cada dibujo, que es semejante, al de las películas animadas, en el que se describen dos personajes principales.

Las respuestas del individuo se clasifican con referencia al tipo de reacción y dirección de la agresión. Rosenzweig afirma, que aunque no es el único factor que induce a tal reacción, la frustración es provocadora de la agresión.

El propósito de esta tesis es establecer qué tipo de relación existe, entre las situaciones de frustración y las reacciones de agresión

con el proceso del aprendizaje escolar.

Para lograr este objetivo, se seleccionó una prueba de rendimiento escolar y el Test de Frustración de Rosenzweig por ser una técnica proyectiva necesaria para el análisis y porque cuenta con dos formas: una para niños y otra para adultos. Debido a que los grupos de sujeto de estudio son niños de primaria, se tomó la primera, facilitando de esta manera la administración para la recolección de datos.

En esta forma, fue posible establecer conclusiones, donde las tendencias de alto y bajo rendimiento en los alumnos, pudiera determinar una generalización, en la que estuvieran presentes la acción de los factores de agresión y de frustración.



## EL APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

El aprendizaje escolar se define como un evento que ocurre en forma natural. Puede definirse como un proceso que presenta modificaciones en la conducta y cuyas respuestas particulares, se pueden observar o analizar a través del rendimiento escolar.

Mussen en 1971, define el aprendizaje como un proceso, por el cual, la conducta o la potencialidad de la conducta se modifica a través de la experiencia. Castañeda M. en 1971, dice que durante el aprendizaje, las relaciones de vínculo o de conexión entre unidades que previamente no estaban asociadas pueden ser de diferentes tipos:

- a) Estímulos y respuestas manifiestas.
- b) Estímulos y procesos internos.
- c) Estímulos, procesos internos y respuestas manifiestas.
- d) Dos o un número mayor de procesos internos.

Se supone que el aprendizaje es inevitable; pero no por ello, siempre se produce. La razón se debe a que tienen que conjugarse numerosas condiciones circunstanciales, para que el aprendizaje pueda dar lugar a una serie de respuestas en la conducta. Solamente, que los estímulos externos o internos sean lo suficientemente característicos como para ser discernidos, se produce el proceso. Por el contrario, si no lo son, será difícil o imposible que se vincule una respuesta. Sin embargo, un estímulo que presenta poco valor para el sujeto, puede provocar el proceso de aprendizaje por medio de la inducción a través de la advertencia o de una llamada de atención. (Mussen, 1971).

Entre las teorías del aprendizaje existentes se consideran como las más representativas para el presente trabajo de investigación, dos de ellas: la conductista y la cognoscitivista.

### I.1 TEORIA DEL APRENDIZAJE CONDUCTISTA

Thorndike, Watson, Guthrie, Hull, Pavlov y Skinner, son autores



que hablan acerca del conductismo. Los dos últimos son los representantes más importantes de esta corriente y sus aportaciones a la psicología conductista son relevantes para esta investigación.

Pavlov desarrolla la teoría del conductismo clásico, señala que una respuesta refleja innata, producida por un estímulo específico, se asocia a un estímulo que anteriormente era neutral. La respuesta tiene que ser una reacción neutral refleja a un estímulo particular. Puede tener dos variantes que se presentan como una reacción manifiesta o como una reacción fisiológica.

Pavlov (1927 citado por Wolman en 1960), comenzó sus investigaciones en una forma empírica, inductiva y experimental. Creía que los seres humanos son una parte de la naturaleza. Naturaleza que interpretaba como la suma de materia y energía. Todo lo que sucede en la vida humana, sucede en los tejidos nerviosos y en las glándulas de secreción interna. Admitió, frecuentemente, que los procesos que acaecían en la naturaleza humana eran procesos fisicoquímicos.

Afirmó que, todo lo que sucede en el sistema nervioso es un balance dinámico de energía relativo a los procesos de adquisición, descarga, estimulación, inhibición, irradiación y concentración de la misma.

Interpretaba la conducta humana como una corriente de energía regulada por unas cuantas leyes relativamente sencillas. Cuanto mayor es la energía del estímulo, más intenso es su efecto. Cuanto más cargado de energía está un centro nervioso, tanto más poderosa es su reacción a los estímulos.

Pavlov denomina reflejo, al elemento básico de interacción entre el organismo y el ambiente. "Han sido llamados reflejos, las reacciones definidas, constantes e innatas de los animales superiores a determinada influencia del mundo exterior; reacciones que tienen lugar mediante la actuación del sistema nervioso".

Este tipo de reacciones son permanentes e inmutables. Son específicas, es decir, que cuando un estímulo exterior determinado actúa sobre una terminación periférica en un nervio centripeto, se transforma en un proceso nervioso, alcanza un centro determinado del sistema nervioso y excita su actividad. El reflejo es positivo, cuando el estímulo provoca un proceso de excitación; es negativo, cuando inicia un proceso de inhibición.

Algunos reflejos positivos, tales como los del alimento, sexo, etc., provocan un movimiento hacia el objeto estimulante; mientras que o-

tros reflejos provocan un movimiento en contra o lejano a los estímulos pasivos y destructores.

Pavlov consideraba al reflejo y al instinto como módulos innatos de conducta, siendo el instinto un reflejo más completo. Distinguía varios reflejos innatos e incondicionados, todos ellos, del reflejo de la vida conectados a un mecanismo sensorial concreto y a un centro del sistema nervioso. Establecía una diferencia entre los estímulos alimenticios que provocan la reacción de la salivación y los estímulos de la corriente eléctrica, que provocan la reacción de defensa. Los estímulos dolorosos, también, provocan el reflejo defensivo.

El alimento provoca una reacción positiva: la captura de la sustancia y su ingestión. Creía que el reflejo más potente era el alimenticio.

Cuando un perro come el centro del alimento está en estado de excitación; mientras tanto, los demás centros estarán en estado de irritabilidad decrecida y su estimulación tendrá escaso efecto.

En base a sus experimentos, indicó que el reflejo de defensa cutánea seguía en importancia al reflejo alimenticio. Un animal expuesto simultáneamente a una corriente eléctrica actuando sobre su piel y a un estímulo alimenticio, no responderá defendiéndose sino a una reacción hacia el alimento.

Pavlov en 1928 (citado por Wolman en 1960), estableció que el reflejo, al ser una "conexión constante entre ciertos fenómenos y la acción de ciertos órganos", es una función de la parte inferior del sistema nervioso central. Mientras que, en la formación de las conexiones nuevas y temporales, la función principal es de las partes superiores del sistema nervioso central. Las primeras conexiones son denominadas como "reflejos incondicionados" y las conexiones temporales, como, "reflejos condicionados".

El reflejo condicionado se forma en presencia de determinadas condiciones. Pavlov utilizaba dos estímulos incondicionados: el alimenticio que producía un reflejo positivo y el ácido gástrico que producía un reflejo negativo. Condiciona la secreción salivar por medio de los golpes de un metrónomo, de estímulos cutáneos, de olor a alcanfor, etc. De esta manera, el estímulo condicionado nacía cuando se colocaba un objeto en el hocico del perro y excitaban el aparato reflejo de las glándulas salivares. En la producción de un reflejo condicionado, la acción debe sincronizar con la acción de otras propiedades del mismo objeto que influencian, otras regiones receptoras del cuerpo.

Pavlov consideraba a la respuesta incondicionada como innata a la respuesta condicionada adquirida. Estableció que el estímulo condicionado debe ser más débil que el incondicionado, de otra manera, nunca tendría lugar el condicionamiento.

En general, la teoría del conductismo clásico, envuelve el establecimiento de una asociación entre un estímulo externo y una respuesta, cuando antes del aprendizaje, no existía tal conexión.

Skinner, el segundo representante de la teoría conductista, desarrolla el otro tipo de condicionamiento llamado operante. El movimiento afirma la existencia de la relación entre los estímulos y una respuesta manifiesta. Dentro de esta técnica se hace necesario recompensar las respuestas adecuadas cada vez que se produzcan. El procedimiento sostiene, que la propia respuesta del sujeto, es el instrumento de la producción de una respuesta (Skinner, 1968).

A diferencia de Pavlov, afirma que la conducta humana no puede ser descrita en términos fisiológicos, ni referidos a datos físicos o químicos.

Para Skinner un reflejo es "cualquier correlación de estímulo-respuesta". Las respuestas reflejas son ejecutadas por los músculos lisos y las glándulas. Los reflejos se encuentran íntimamente ligados al bienestar del organismo, así como también, los reflejos condicionados, ya que ayudan al organismo a modificar su conducta y a adaptarse a las condiciones cambiantes.

Un reflejo operante es una "parte funcional de la conducta", es espontánea, no se origina en el ambiente. Una conducta operante es aquella en la que, no se presentan "estímulos provocadores específicos". El término "operante" subraya el hecho de que, la conducta opera sobre el ambiente para originar consecuencias.

En un experimento standard al presionar una palanca colocada en una jaula, específicamente ideada para experimentar con ratas, cuando la píldora alimenticia era inducida en presencia de un estímulo adicional -tal como la luz o el sonido- y no lo era en su ausencia, sobrevinía un condicionamiento discriminatorio.

En el condicionamiento operante, la respuesta se produce en primer lugar y entonces se refuerza. Cuando la conducta operante no es reforzada por la entrega del alimento, se inicia el proceso de extinción.

Para Skinner, la conexión entre el refuerzo y la saciedad es considerada dentro del proceso de la evolución. Los refuerzos primarios tales como el alimento, el agua y el contacto sexual, están conectados con el bienestar del organismo.

Después de varias investigaciones Skinner afirma que, el refuerzo fortalece la conducta en un estado de privación determinada. Trata la conducta en términos de reforzantes positivos contra reforzantes negativos. En los experimentos con ambos tipos de reforzantes resultaba incrementada la posibilidad de respuesta.

"Un reforzante positivo es cualquier estímulo, cuya aplicación fortalece la conducta. Un reforzante negativo es cualquier estímulo, cuya supresión, también fortalece la conducta".

De esta manera el condicionamiento o aprendizaje operante, se produce cuando existe una nueva relación entre un estímulo y una respuesta manifiesta. La técnica de condicionamiento operante implica tener una recompensa a las respuestas adecuadas, cada vez que se produzcan. En este procedimiento, la propia respuesta del sujeto, es el instrumento de la producción de la recompensa. Opera para producir la recompensa.

La técnica del condicionamiento clásico, así como, la técnica del condicionamiento operante, establecen que la asociación nueva se produce al presentarse un estímulo que provoca una respuesta manifiesta, o entre un estímulo y una reacción fisiológica.

La diferencia entre las dos teorías radica en que, en el condicionamiento clásico la respuesta ya existe, lo único que hay que hacer es asociarla con un estímulo nuevo. Mientras que, en el condicionamiento operante, la respuesta tiene que desarrollarse en forma paulatina. Pavlov causó que un estímulo originalmente neutral trajera como consecuencia una acción esencialmente involuntaria, y Skinner, causó acciones voluntarias y hechas voluntariamente por el organismo y que éstos fueran cada vez mayores, o sea, que aumentaran cada vez.

## I.2 TEORIA DEL APRENDIZAJE COGNOSCITIVISTA.

Algunos de los representantes de esta teoría son Ausubel, Gagné y Piaget, quienes afirman que, para que se presente el aprendizaje se hace

necesario llevar a cabo una serie de operaciones. Para ellos, es importante tomar en cuenta los procesos internos que utiliza la persona para que se produzca el aprendizaje. Para Piaget y Hess (1977), estos procesos internos son los siguientes:

a) Codificación. Proceso de percepción y comprensión de la información y del medio ambiente, en los cuales intervienen la capacidad de mantener la atención.

b) Función de Memoria. Proceso de almacenamiento de experiencias durante un período a corto y a largo plazo.

c) Generación de Ideas e Hipótesis. Proceso de posibles soluciones para generar ideas. En este proceso es necesario poseer conocimientos, estructuras cognoscitivas, discernimiento y actitudes de tolerancia con referencia al error, de forma que el sujeto no tema cometerlo.

d) Evaluación. Proceso por medio del cual se designa el grado en el que, el sujeto se detiene para estimar la calidad de la codificación inicial del recuerdo y la generación de hipótesis.

e) Ejecución de la Hipótesis. Se refiere a la fase deductiva de las ideas. Los procesos de generación y de deducción de una hipótesis, a menudo, son complementarias y se les considera como la esencia del pensar.

Ausubel (1968), importante representante de esta teoría, afirma que los factores internos que intervienen para que se produzca el aprendizaje son básicos. Menciona como ejemplo de estos factores internos: las estrategias cognoscitivas, la capacidad intelectual, la disposición del desarrollo, etc.

Sin embargo, apoya la importancia de los factores externos. Es importante señalar, que para que se produzca el aprendizaje deben interactuar los factores internos y los externos.

Los aspectos de la teoría de Ausubel acerca del aprendizaje, serán descritos más adelante.

Robert M. Gagné, es otro de los representantes de la teoría cognoscitivista. Para él, el aprendizaje es un proceso en el que intervienen factores como: la enseñanza adecuada y planificada, el reforzamiento, la continuidad y la repetición. Así como ciertos procesos internos básicos: las habilidades intelectuales, el aprendizaje previo, la motivación, la actitud de confianza y las estrategias cognoscitivas; las destrezas motoras

y las actitudes.

Las teorías antiguas ponen de relieve, particularmente, las condiciones externas del aprendizaje conforme a los principios de continuidad y repetición; reforzamiento. Las teorías modernas agregan a las anteriores, ciertas condiciones internas existentes dentro del propio alumno. Los estados internos se hacen posibles por el recuerdo del material aprendido y almacenado en la memoria del estudiante.

Los procesos interiorizados afectan, enormemente, el acto de aprender. En particular, sobre el aprendizaje influyen el recuerdo de la información previamente aprendida, las habilidades intelectuales y las estrategias cognoscitivas. Tales actividades aprendidas, al igual que las condiciones en que se adquieren, sirven de base para planificar la enseñanza.

### I.3 DIFERENCIA ENTRE LAS DOS TEORIAS

La teoría conductista encuentra que no es necesario tener un proceso interno específico, para provocar una respuesta que indique que se ha llevado a cabo el aprendizaje. Determinan la importancia de la respuesta, ya que es, la que modifica la experiencia. (Skinner, 1968).

La teoría cognoscitivista propone que la esencia del aprendizaje, entraña un acto de conocer y comprender la situación. Enfatizan la importancia de planificar y estructurar las condiciones del estímulo para facilitar la percepción y el entendimiento (Castañeda M. 1971). Consideran al hombre un procesador activo de información, esto es, que el sujeto interviene directamente en el proceso del conocimiento, la comprensión y la asimilación del aprendizaje ya que es parte esencial para que se lleve a cabo este proceso; de aquí surgen las variables de Ausubel.

### I.4 EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de un sistema, en el que, el maestro debe tomar en cuenta las técnicas actuales para impartir conocimientos y tratar de facilitar el aprendizaje. (Castañeda M. 1979).

La función esencial de la enseñanza es ayudar al alumno a apren

der mejor y debe ser sistematizada, de forma que organice el proceso de aprendizaje para que pueda influir y guiar a un individuo a aprender (Gagné, 1967).

La preocupación educativa se basa en la importancia y en la calidad del adiestramiento intelectual en la escuela, en la adquisición de conocimientos en sí y en la disposición por parte de la escuela, para dirigir el aprendizaje y para preparar las materias didácticas adecuadas.

Las leyes del aprendizaje escolar se refieren al descubrimiento de los principios de la enseñanza eficaz. Se considera que los principios básicos de la enseñanza son derivados de la teoría del aprendizaje escolar, el cuál, determina que, para que el aprendizaje sea eficaz, es necesario que tenga una instrucción efectiva. (Ausubel, 1968).

El proceso puede explicarse empleando un modelo de sistemas, constituido por los siguientes componentes:

ENTRADA

PROCESAMIENTO

SALIDA

RETROALIMENTACION

ENTRADA. Primera fase del sistema, en el que intervienen factores externos que influyen en el aprendizaje como son: el alumno, el maestro, la técnica de enseñanza, instrumentos de evaluación, etc.

PROCESAMIENTO. Segunda fase, en la que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, interacción de variables situacionales e intrapersonales.

SALIDA. Ultima fase, en la que trata el aprendizaje en sí, es decir, el logro obtenido por el alumno.

La presente investigación toma como base el anterior modelo de aprendizaje para explicar la razón de utilizar el término de rendimiento escolar. En los componentes del sistema, el proceso de aprendizaje requiere de una entrada de la información, la cuál, se procesa y se obtiene una respuesta por parte del sujeto. La respuesta apropiada a la información se denomina aprendizaje. El maestro es quien mide o evalúa este logro de los objetivos del curso, obtenidos por el alumno. Los logros conseguidos por el sujeto, es lo que se define como rendimiento escolar. - Por estas razones,

puede deducirse que el rendimiento escolar es igual a aprendizaje. (rendimiento escolar = aprendizaje).

| ENTRADA AL SISTEMA         | PROCESAMIENTO         | SALIDA           |
|----------------------------|-----------------------|------------------|
| ALUMNOS                    | ENSEÑANZA-APRENDIZAJE | LOGRO OBTENIDO = |
| INSTRUMENTOS DE EVALUACION |                       | RENDIMIENTO      |
| OBJETIVOS DE EVALUACION    | VARIABLES:            | ESCOLAR          |
| MAESTROS                   | A) INTRAPERSONALES    |                  |
| MATERIALES DE ENSEÑANZA    | B) SITUACIONALES      |                  |

#### RETROALIMENTACION

El aprendizaje es un proceso que es medido y evaluado por criterios o normas establecidas. Las normas dan al profesor un criterio del rendimiento escolar del alumno \*.

La evaluación tiene dos funciones: una es de facilitar el aprendizaje de los alumnos y la segunda, es la de juzgar su proceso (Castañeda M. 1971).

\*Levin en 1963, postula que el rendimiento escolar se refiere principalmente a algunos criterios para expresar la eficacia del estudiante con referencia a sus estudios.

Dentro de la gran variedad de formas para expresar la eficacia en el aprendizaje, las más comunes suelen ser: la escala del 0 al 10; las letras que pueden ser MB (muy bien), B (bien), S (suficiente), NA (no acreditado). En algunas escuelas utilizan las palabras como "excelente" o "pobre".

La enseñanza puede concebirse, como el establecimiento de sistemas y como el arreglo de las condiciones externas, para que interactúen en grado óptimo con las capacidades internas del alumno, y cuyo fin, es el



de conseguir que se produzca un cambio en sus capacidades (Gagné, 1967; citado por Ausubel, 1968).

Mussen en 1971, dice que es importante en la evaluación del rendimiento escolar, tener en cuenta las reacciones de los alumnos ante el éxito y el fracaso. Lo que para un alumno es la experiencia de éxito, representa para otro una experiencia de fracaso, dependiendo de los distintos niveles de aspiración. Sin embargo, aunque cada uno de los niveles de aspiración determina en medida considerable lo que se interpreta como éxito o como fracaso, también, son determinados por otro factor: la historia de éxitos y de fracasos.

El alumno que posee abundantes antecedentes de notas superiores al promedio, probablemente, no abandone la escuela si fracasa en alguna asignatura. Mientras que, tal vez sea ésta, la actitud del alumno de rendimiento escolar inferior al promedio y que sufre un nuevo tropiezo en otra asignatura. Son alumnos para quien el éxito escolar, no es cosa fácil. La disponibilidad de éxitos en número suficiente alienta al esfuerzo para obtener éxitos aún mayores.

Los alumnos de bajo rendimiento, en contraste con los de alto rendimiento, tienden a caracterizarse por un mayor número de actitudes en la conducta como apartamiento, poco interés social y de trabajo con sus compañeros, muchos conceptos negativos de sí mismos (Perkins, 1905), menos intereses mecánicos y artísticos, menos aptitudes verbales y matemáticas - (Shaw, Edsen y Bell, 1900); por pertenecer a grupos ocupacionales de status inferiores (Frankel, 1900). (Los autores anteriores son citados por Ausubel en 1968).

#### 1.5 VARIABLES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE.

Según Ausubel, en el aprendizaje escolar influyen dos variables: las intrapersonales y las situacionales. Se toma a Ausubel, debido a que, sus aportaciones dentro de la teoría cognoscitiva, son las útiles para la presente investigación, ya que habla de factores como la estructura cognoscitiva, la capacidad intelectual, las estrategias cognoscitivas, etc.; los cuales son procesos internos que intervienen en el alumno para que se dé el aprendizaje.

## I.6 VARIABLES SITUACIONALES.

Las variables situacionales se refieren a los factores externos que influyen en el aprendizaje del alumno y se clasifican en las siguientes categorías:

A) Práctica. Categoría que se refiere a la frecuencia, la distribución, el método y las condiciones generales, para que se realice el aprendizaje. Son factores fundamentales que intervienen para que aumente la estabilidad y la claridad de los significados nuevos. Se facilita en el alumno la asimilación de los materiales de enseñanza en los ensayos posteriores.

B) Materiales de Enseñanza. Categoría que se relaciona con el arreglo de los materiales en función de la cantidad, la dificultad, el tamaño de los pasos, la lógica interna, la secuencia, la velocidad y el uso de auxiliares didácticos. Los materiales deben presentarse en correcta organización, empleando: modelos didácticos, libros adecuados al material, modelos esquemáticos, televisión educativa técnicas audiovisuales, aprendizaje programado y métodos de laboratorio.

C) Factores de Grupo y Sociales. Categoría que se interesa en la atmósfera del salón de clases, la competencia y la cooperación de los alumnos, el marginamiento cultural y la segregación racial.

Entre los factores de grupo y sociales que afectan el aprendizaje, se encuentran: el autoritarismo en el salón de clases, la cooperación y la competencia, la conformidad y sus cambios con la edad, las diferencias de orientación individual hacia la experiencia de grupo, la enajenación de los alumnos con respecto a la sociedad adulta, la estratificación de las clases socioeconómicas, etc. Cada uno de estos factores afectan de manera indirecta, el proceso de aprendizaje y la motivación necesaria para adquirir los conocimientos de la materia, como también, la asimilación de normas y valores culturales.

La aceptación del alumno, por parte de sus compañeros, es un factor de estímulo y puede manifestarse por algunas actitudes de la conducta: ser buen estudiante, ser líder o tener muchos amigos (Ausubel, 1968).

Dentro de esta categoría es de gran importancia el factor de

estratificación socio-económica. Un grupo formado por alumnos de un nivel homogéneo, logra consecuencias importantes en el aprovechamiento escolar: las aspiraciones de éxito escolar, la motivación de logro y las actitudes hacia la escuela. Sin embargo, es necesario señalar que debido a la educación universitaria está cada vez más al acceso de los grupos de clase social baja, las diferencias son menores en esta área (Havengliurst y Meugar-ten, 1967, Smydslud, 1964; citados por Ausubel en 1968).

El factor de diferencia socioeconómica afecta el proceso de aprendizaje, partiendo de la actitud de los padres de la clase social baja que no concede a la educación, el mismo valor que los de la clase media.

En la clase media, la educación representa la independencia económica, el reconocimiento social y el éxito laboral. La clase baja, debido a la urgencia de adquisición monetaria, concede a la educación el menor tiempo posible. Las dos expectativas no alientan el mismo grado de ejecución.

Los padres de la clase superior y media, estimulan a sus hijos para que se esfuercen en la escuela, debido a un interés auténtico en sus avances escolares y por la amenaza que representaría para su posición social, el fracaso en este aspecto por parte de sus hijos.

Los niños de la clase superior y media conviven y se convierten en modelos para la identificación intelectual. Es un aspecto que no se produce con la misma constancia que en la clase baja.

Es observable que, los niños de la clase baja están menos interesados en la lectura, toman menos en serio su trabajo escolar y están menos dispuestos a invertir los años de su juventud en la escuela, con el fin de obtener prestigio, que los niños de la clase media, a las recompensas y a los elogios.

Max Frankel en 1972, realizó un estudio de investigación para explorar la relación entre el nivel socioeconómico (SES Social Economical Status), la necesidad de logro (NACH Need of Achievement), la ansiedad manifiesta (M A, Manifestation of Anxiety) y algunos aspectos de tolerancia a la frustración entre los adolescentes masculinos, en una área metropolitana.

Las hipótesis del estudio fueron las siguientes:

a) La clase media alcanza un rendimiento mayor que la clase socioeconómica más baja.

b) La clase media refleja una menor ansiedad que la clase baja.

c) La clase media demuestra mayor habilidad de tolerancia a la frustración, en un nivel motor y simbólico, que la clase baja.

d) Existe una relación notable entre el rendimiento escolar, la ansiedad manifiesta y las variables de tolerancia a la frustración. Los sujetos de alto rendimiento escolar y bajos en ansiedad manifiesta, muestran mayor habilidad para inhibir respuestas motoras, que los individuos con bajo rendimiento escolar y alta ansiedad manifiesta.

e) Se encuentra una relación positiva entre inhibición motora y gratificación (retardo), con excepción del nivel socioeconómico y de ansiedad manifiesta en donde se encontró que la relación entre ellas, no era significativa. Se observó que el nivel socioeconómico pudo relacionarse significativamente, en una relación positiva hacia la necesidad de logro, el retardo de gratificación y la habilidad para inhibir respuestas motoras.

Como ya se dijo, los sujetos que mostraron mayor rendimiento escolar y menos ansiedad, prestaron una habilidad significativamente mayor que los sujetos de bajom rendimiento escolar y alto nivel de ansiedad manifiesta. Se encontró que el nivel socioeconómico estuvo relacionado fuertemente a la necesidad de logro-ansiedad manifiesta. Los sujetos de nivel socioeconómico alto se caracterizaron por tener una alta necesidad de logro y baja ansiedad manifiesta; mientras que, los sujetos de nivel socioeconómico bajo se caracterizaron por tener una baja necesidad de logro y una alta ansiedad manifiesta.

En 1974, John Caporale realizó un estudio de investigación con niños de la clase media y tomó seis variables: autoestima, percepción de la conducta del padre, identificación familiar, agresión, actitud hacia el maestro y rendimiento escolar.

La muestra para el estudio fue constituida por cincuenta sujetos de la clase social media y el mismo número de individuos de la clase trabajadora. La selección fue hecha con niños de la misma edad, que cursaban sexto de primaria.

Se les administró una prueba en papel y lápiz consistente en seis objetivos, que permitieran medir las variables de la investigación.

Los resultados obtenidos demostraron que no había diferencias significativas entre la clase media y la clase obrera. La estadística reve-

ló una correlación baja pero no significativa, entre agresión, rendimiento escolar, y actitud frente al maestro. Por último, se manifestó una relación entre el rendimiento escolar y la percepción de la conducta familiar.

La falta de diferencias significativas entre los dos grupos, fue atribuida a las influencias y limitaciones de las clases sociales, por la inconstancia de la misma y por factores étnicos y culturales.

Mac. Cory y Ruckfire en 1978, realizaron otro estudio para revisar la "correlación entre la inteligencia y los patrones agresivos de frustración, mostrados por dos grupos raciales".

Se analizaron las respuestas a la prueba de Dibujos-Frustración dadas por niños de raza negra y de raza blanca entre las edades de 14 a 22 años. Cada grupo racial fué clasificado en casilleros: subnormales, normales y superdotados.

Los dos grupos raciales presentaron diferencias significativas en la prueba de inteligencia en todas las clasificaciones, según las bases de Otis (escala de clasificación de su propio grupo).

En la prueba de Dibujos-Frustración, las clasificaciones fueron comparadas en forma separada según el sexo de los dos grupos raciales. No se encontraron en general, diferencias importantes entre sexos, ni tampoco, hubo una correlación consistente entre la inteligencia y los patrones de Dibujos-Frustración.

d) Características del Profesor. Categoría que se refiere a las capacidades cognitivas, conocimiento de la materia de estudio, personalidad pedagógica, personalidad propia y de conducta.

El profesor debe tener el conocimiento de la materia que va a impartir para poder organizar y presentar con claridad la materia, para que maneje las variables significativas, que afecten el aprendizaje.

La comunicación con los alumnos y la relación con los resultados del aprendizaje del grupo, son de vital importancia para el profesor, debido a que en los últimos años, ha ampliado su papel de maestro, cuyo propósito de enseñar, ha incluido varios aspectos, como por ejemplo: ser sustituto de los padres, amigo y confidente, consejero y orientador, representante de la cultura adulta y facilitador del desarrollo de la personalidad.

El profesor tiene una función determinante en lo que se refiere al aspecto de la inter-relación con los alumnos. Si alguno de ellos, es a-

gresivo, desatento e hiperactivo, el profesor tiende a otorgar al alumno calificaciones bajas en el aprovechamiento escolar.

La calidad del profesor determina en el alumno, que su experiencia escolar favorezca el desarrollo en general o aumente la dificultad en el aprendizaje y el número de sus frustraciones. Si el profesor no puede percibir con exactitud los intereses, las actitudes, las motivaciones, las aspiraciones y los problemas de los alumnos, la consecuencia sería la incapacidad de aconsejarlos positivamente, o de adaptar con eficacia el clima interpersonal de la escuela, a la personalidad de los alumnos.

### 1.7 VARIABLES INTRAPERSONALES.

Las variables intrapersonales se refieren a los factores internos que influyen en el proceso del aprendizaje y son las siguientes:

a) Estructura Cognoscitiva. Es una categoría de gran importancia para el proceso de aprendizaje y consiste en las propiedades esenciales y organizativas del conocimiento previamente adquirido. Se refiere a los conocimientos existentes en el momento del aprendizaje. La estructura cognoscitiva es el factor que influye, no sólo en el aprendizaje, sino también, en la retención. Cuando la estructura cognoscitiva es clara, estable y convenientemente organizada, surgen significados precisos y sin ambigüedades, que tienden a retener su fuerza de disociabilidad y disponibilidad. Por el contrario, si la estructura cognoscitiva es inestable y desorganizada, los significados aparecen ambiguos y, por consecuencia, se inhibe el aprendizaje y la retención.

b) Disposición del Desarrollo. Categoría que se refiere a la capacidad y a las modalidades de desempeño intelectual en el desarrollo del aprendizaje. Depende de la madurez cognoscitiva del sujeto y del aprendizaje previo. El grado de madurez del alumno está en relación a la edad, al estado de desarrollo intelectual, a las diferencias individuales de potencialidad genética, a la estimulación intelectual y a los antecedentes educativos.

c) Capacidad Intelectual. La capacidad intelectual puede definirse como, la capacidad funcional de un proceso cognoscitivo distinto e identificable. Se expresa en una gran variedad de ejecuciones individuales o en diferencias de capacidad de comprender, movilizar e integrar constructivamente lo aprendido. Es una categoría que se relaciona con la aptitud general del alumno.

La capacidad intelectual indica la capacidad de un individuo para enfrentarse a problemas corrientes, mecánicos e intrapersonales.

El C.I. (Cociente Intelectual) es la medición de la inteligencia, basada en test psicológicos creados para poder determinar el nivel de habilidades, tanto verbales como motoras del individuo, con respecto a su edad cronológica.

La naturaleza de los procesos cognoscitivos varían con las fases del desarrollo. Por esta razón, los test de capacidad intelectual deberán tenerse en cuenta, porque reflejan los cambios cualitativos del desempeño cognoscitivo atribuibles a cada fase (Flavell, 1963; Levinrendau y Pirard, 1962; Snydalund, 1964; citados por Ausubel en 1968).

Con relación al aprovechamiento escolar, algunos componentes de los test de aptitud académica como es el vocabulario, tienen un gran valor predictivo para determinar la aptitud del sujeto (Locke, 1963; citados por Ausubel, 1968).

Los test de aptitud específica, como por ejemplo, el de capacidad cuantitativa o razonamiento numérico tienen mayor claridad para la medición de la aptitud del sujeto a materias relacionadas con las matemáticas, que es el test de C.I.

En cualquier curso escolar, el valor predictivo de las puntuaciones de aptitud académica varía en forma importante con factores como el sexo (Locke, 1963; Mc. Guire, 1961; citados por Ausubel en 1968) y el tipo de comunidad (Mc. Guire, 1961).

d) Factores Actitudinales y Motivacionales. Categoría relacionada con el deseo de saber, con la necesidad de logro, con la autosuperación y con la involucración del yo del sujeto (intereses).

La motivación es un factor básico para facilitar el aprendizaje y provoca que surja el reconocimiento y el recuerdo. Sin embargo, en ningún caso es una condición indispensable. A medida que avanza la edad de los niños, conforme el aprendizaje se vuelve más fácil y exige menos esfuerzo,

la motivación es cada vez menos importante en el aprendizaje, debido al desarrollo de la capacidad cognoscitiva, la duración de la atención y la capacidad de concentrarse. El proceso de aprendizaje requiere de menos energía. (Ausubel, 1968).

La motivación como factor de logro, está formada por tres componentes:

a) Implica un incentivo o un deseo que influye sobre la voluntad e induce a la persona a actuar. Lleva al alumno a la necesidad de adquirir conocimientos y resolver los problemas del aprendizaje. Incita la necesidad de saber, y por consiguiente, la recompensa en la obtención de un conocimiento determinado.

b) Contribuye al mejoramiento del yo. Conciene al aprovechamiento como fuente para lograr un status primario. Es el tipo de status que el individuo gana en proporción a su nivel de aprovechamiento o de competencia.

La aprobación de los problemas satisfacen el componente del mejoramiento del yo y del logro, porque constituye un factor de motivación para construir una fuente de status primario.

c) Asegura al individuo, la aprobación de una persona o de un grupo de supra-ordinados, por medio del aprovechamiento en el aprendizaje, y con los cuales, se pueden identificar de manera dependiente y por cuya aceptación, adquiere status vicario o derivado.

La motivación de logro está representada por proporciones variables en los componentes cognoscitivos para el mejoramiento personal y afilativo, dependiendo de factores como: la edad, el sexo, la cultura, la pertenencia a una clase social determinada, el origen étnico y la estructura de la personalidad, el nivel de ansiedad y varias características de la personalidad. La motivación de logro, produce, generalmente, niveles altos de aspiración (Ausubel, 1968; Schiff y Goldman, 1954, citados por Ausubel en 1968).

En algunos individuos, la motivación de logro es elevada; sin embargo, carecen de los rasgos de responsabilidad necesarios para poner en ejecución sus aspiraciones. La razón surge de la necesidad de evitar el fracaso, excediendo a la necesidad de éxito. De ésta manera, el nivel de esfuerzo es disminuído por impedir la posibilidad de una experiencia de fracaso.



e) Factores de Personalidad. Categoría que describe algunas de las características de la personalidad, ejerce una importante relación con el proceso de aprendizaje. Los siguientes puntos se refieren a los factores más representativos para el presente estudio de investigación.

1) El factor de identificación, según Ausubel (1968), es básico en el aprendizaje. Es importante porque la identificación por ejemplo, la del niño con su padre, facilita las relaciones con sus compañeros, presenta mayor disposición al estudio y se le facilita aprender las destrezas motoras y métodos de operación. La identificación disminuye el grado de dificultad del aprendizaje, porque permite establecer la imitación de las actitudes de conducta de la persona con la cual se identifica. Ausubel la llama, una relación en la que el padre es la parte supraordinada y el hijo, la subordinada. En la satelización el niño renuncia a su propio status independiente y acepta un status dependiente del padre. La satelización es el proceso de identificación del niño con el padre.

El tipo de identificación no satelizado, surge cuando la parte supraordinada, no extiende su aceptación intrínseca e ilimitada (el padre rechaza al hijo, o lo valora básicamente con relación a sus propósitos de automejoramiento posterior y extrínseca a sí mismo) o cuando la parte subordinada se muestre renuente, o cuando es incapaz de aceptar un papel dependiente.

La satelización y la no satelización juegan un papel fundamental dentro del aprendizaje escolar. En el campo de los efectos de la motivación de logro, los no satelizados exhiben un grado mucho más elevado de motivación, en el que predomina el componente del mejoramiento del yo. Mientras que, el satelizado muestra un nivel de motivación de logro más bajo como un componente afiliativo, que tiende a predominar antes de la adolescencia.

El sujeto satelizado no ve en su logro académico la base de su status. El individuo no satelizado necesita del logro académico para obtener su status.

Teóricamente, los satelizadores deberán aprender mejor en un ambiente interpersonal, cálido y de apoyo, donde pudieran relacionarse con los profesores como sustitutos de los padres. Los no satelizadores requieren de la aprobación como prueba objetiva del logro, antes que, como confirmación de aceptación personal.

La conducta de un profesor demasiado crítico, menospreciativo y exigente parece elevar el nivel de ansiedad de los sujetos no satelizados, dando como resultado la hostilidad, la agresividad y el retraimiento.

Un tratamiento basado en aceptar y en apoyar al sujeto, reduce sus niveles de ansiedad y fomenta las conductas integradoras, orientadas hacia la tarea.

2) El alto nivel de ansiedad tiende a poseer un efecto perturbador en las situaciones de solución de problemas nuevos. Produce un apartamiento de situaciones de competencia o una parálisis de la conducta adaptativa y de bloqueo hacia el aprendizaje. Sin embargo, se ha encontrado que la ansiedad facilita el aprendizaje repetitivo y el aprendizaje de recepción en las clases menos difíciles. De todas formas, tiene un efecto inhibitorio en los tipos más complejos de tareas de aprendizaje que, o son demasiado desconocidas o dependen más de la capacidad de improvisar, que de la persistencia.

A nivel de escuela primaria, la ansiedad obstaculiza, generalmente, el aprovechamiento escolar (Cohen, Wax, Klein Izzo y Trost, 1965; citados por Ausubel en 1968). En la secundaria y en la preparatoria, a medida que los efectos motivacionales de ansiedad se vuelven más fuertes con respecto a sus efectos perturbadores, la correlación negativa entre ansiedad y aprovechamiento escolar, decrece, especialmente entre el sexo masculino.

Por otra parte, Baltazar, Rosenthal y Blackman en 1958, (citados por Ausubel, en 1968), afirman que el reducido ajuste de la personalidad va asociado con el aprovechamiento escolar inferior.

Los alumnos con alto rendimiento en la escuela se caracterizan por tener rasgos de elevada integración del yo, de independencia, de inmadurez y de responsabilidad ante presiones culturales. El éxito académico se correlaciona con sujetos de aspiraciones con metas realistas y con individuos que tienen confianza en sí mismos. Las influencias culturales mediadas por expectativas de edad y sexo, son factores primordiales en el aprovechamiento escolar.

3) El desajuste de la personalidad, tiene una relación negativa con el aprovechamiento escolar, debido a que el tipo de sujetos con síntomas de desajuste, no logran conseguir una buena motivación para el apren-

dizaje. Los signos más comunes de desajuste de personalidad son: poca duración en la atención, hiperactividad, reacciones agresivas, irritabilidad, bajo nivel de aspiraciones académicas, debilidad emocional e inmadurez. Al mismo tiempo, debido a que el aprovechamiento escolar es determinante, el bajo rendimiento trae como consecuencia, el desajuste de la personalidad.

El bajo rendimiento escolar y el desajuste de la personalidad están en correlación con el status de clase social inferior y con la marginación cultural. El aprovechamiento escolar depende en gran parte de: la responsabilidad, las metas a largo plazo, el control de los impulsos, la persistencia y la capacidad para demorar la satisfacción de necesidades hedonistas.

La agresividad exagerada produce hostilidad hacia el aprendizaje y hacia el profesor. La falta de disposición para cooperar y la falta de confianza en sí mismos, afecta también el aprendizaje.

4) El sexo es otro factor que influye dentro del aprendizaje escolar. Las diferencias de educación dentro del hogar, obligan a que las mujeres desarrollen una mayor identificación con sus padres, que los hombres. Las niñas se identifican más firmemente con las figuras de autoridad, tienen menos necesidades insistentes de independencia, de status ganado y de emancipación respecto al hogar. Las niñas están habituadas a la docilidad, a la compostura, a la conformidad hacia las expectativas sociales y a la restricción de impulsos agresivos. Las niñas reciben, también más aprobación y menos represión de parte de los maestros.

El éxito en la escuela es mucho más adecuado para el papel sexual de la mujer que para los hombres tanto en la escuela primaria como en la secundaria. En el nivel de preparatoria, el aprovechamiento escolar se vuelve más importante para el hombre debido a la importancia de obtener, a través de sus calificaciones, un buen status social entre sus compañeros.

Gagné, citado por Ausubel en 1968, afirma que las variables intrapersonales y situacionales ejercen efectos recíprocos. Las variables externas no pueden ejercer un efecto sin que exista en el alumno, ciertos estados resultantes de la motivación, del aprendizaje previo y del desarrollo. Tampoco, las capacidades internas, por sí mismas, pueden generar el aprendizaje sin la estimulación suministrada por acontecimientos externos.

Dentro de las categorías de las variables intrapersonales, se encuentra la agresión y la frustración como factores que influyen en el aprendizaje.

Wyer y Terrell en 1965, llevaron a cabo un estudio donde relacionara la agresividad con el rol social y con el rendimiento escolar. Para esta investigación, se eligieron cuarenta hombres y cuarenta y ocho mujeres dentro de una población de ciento veinticinco hombres y trescientas cincuenta y una mujeres. Todos formaban parte de un grupo que había tomado parte en un largo estudio de rendimiento escolar.

Se les aplicó la escala de hostilidad manifiesta de Siegel's, por medio de la cual midieron la fuerza de sus tendencias agresivas, sentimientos de agresión e incluso la ausencia de culpa sobre el acto de agredir.

Los autores querían probar varias hipótesis al mismo tiempo:

a) Los hombres exceden a las mujeres en expresar directamente la agresión.

b) Las mujeres exceden a los hombres en sus sentimientos de culpa, en cuanto a la expresión de su agresión.

c) Las mujeres que están por debajo del promedio en la agresión directa y tengan un índice alto en sentimientos de culpa, tendrán un rendimiento escolar muy efectivo.

d) Los hombres con un índice alto en la expresión directa de agresión y los que tengan un índice bajo en sentimientos de culpa, tendrán un rendimiento escolar muy efectivo.

Los hombres presentaron un nivel alto en la tendencia a cometer actos de agresión; un nivel bajo en los sentimientos de culpabilidad sobre la agresión; demostraron un nivel significativamente alto en eficiencia escolar.

Las mujeres presentaron un nivel bajo en la expresión directa de la agresión y alto en los sentimientos de culpa, demostraron un rendimiento escolar deficiente.

El resultado demostró que los hombres y las mujeres difieren en forma radical en la confesión de actos agresivos, y también en la de los sentimientos de culpa sobre la expresión de la agresión. Sin embargo, estos hallazgos sugieren que, tanto hombres como mujeres, tienen necesidades agresivas similares y lo único que los diferencia es su expresión. Los hom-

bres expresan la agresión directamente sin sentimientos de culpa, mientras que, las mujeres pueden sentirse culpables, al sólo sentir la agresión y sobre todo al expresarla.

El estudio probó también, que el rendimiento escolar puede decaer cuando las necesidades agresivas son muy bajas, y que el fin académico se ve necesitado de una cierta dosis de competitividad, que es nula entre las mujeres de bajas necesidades agresivas.

Cuando el esfuerzo escolar abastece una salida de la expresión indirecta de las mujeres, sobre todo en las que tienen una baja expresión directa de la agresión con altos sentimientos de culpa, deben mostrar un rendimiento escolar más alto, que las mujeres que tengan bajos sentimientos de culpa y posean un alto grado de expresión directa de la agresión.

Wyer y Terrell, en 1965, encontraron que un rendimiento escolar alto en las mujeres estudiantes de licenciatura, es el resultado de una alta expresión de agresión directa y de baja culpabilidad en su expresión.

Es necesario señalar, como un dato de refuerzo, que se ha probado que las mujeres adoptan roles sumisos en la interacción con los hombres, para evitar encuentros en donde se vea amenazado el dominio de los hombres (Weis, 1961; citado por Wyer y Terrell en 1965).

La competencia escolar se muestra mejor expresada en los hombres que en las mujeres. La razón puede consistir en que los hombres, tienden a expresar con mayor facilidad las tendencias agresivas debido a que desde pequeños, se les enseña a que adopten un rol social, en donde, la expresión directa de la agresión es muy recompensada. Por otra parte, la expresión directa de la agresión en las mujeres, es vista como indicador de dominio o masculinidad.

La competencia en la esfera escolar juega un papel importante, porque es una actitud de conducta que puede servir como vínculo en la expresión de la agresividad constructiva.

Las características de personalidad, al igual que las diferencias en cuanto al rol social, influyen en forma importante en el desarrollo de un mejor rendimiento escolar (Wyer y Terrell, 1965).

Rosenzweig y Braun en 1969, realizaron un estudio en la Universidad de Washington, titulado como las "Diferencias dependientes del sexo en las reacciones de los adolescentes hacia la Frustración".

El trabajo presentó el estudio de doscientos veinticuatro alumnos a los que se les aplicó la prueba de Dibujos-Frustración, usando la forma para adolescentes. El test se aplicó durante un día escolar, dividiendo a los sujetos en ocho grupos de acuerdo al sexo y a la edad.

En los resultados se encontraron referencias dependientes del sexo, cuando la persona frustrante era presentada por un adulto en oposición a la competitividad con las viejas generaciones. En las mujeres, los adultos resultaron ser menos amenazantes que sus propios contemporáneos.

Los resultados confirmaron la prevalescencia de opinión sobre la base del desarrollo del adolescente, contrariamente, a la infancia y a la edad adulta. Durante la adolescencia estas diferencias son de reacción dependiente del sexo.



RELACIONES DE LA AGRESION Y DE LA FRUSTRACION  
CON EL RENDIMIENTO ESCOLAR

El rendimiento escolar está relacionado con una gran variedad de factores, que intervienen para que exista el aprovechamiento escolar, según sea el caso, como se ha revisado en los capítulos anteriores.

El presente capítulo trata de exponer dos factores de gran importancia, marcados por el individuo, a través del período aprendizaje-rendimiento escolar: "la agresión y la frustración".

II.1 AGRESION.

No existe la unificación de opiniones en relación al concepto de agresión. Por esta razón, se pueden presentar varias teorías que definen una conducta tan compleja.

Teoría Psicoanalítica.

Freud fué uno de los primeros autores que se ocuparon de definir y de estudiar la agresión. En 1915 (citado por Freud en 1973), dice que la agresión es instintiva y es el resultado de sensaciones de displacer. Es un derivado del "impulso de muerte", al que llama "Thanatos", como el nombre griego de la muerte (1920), el cual proyectado al exterior se traduce en agresión, sadismo y destrucción a los demás. Cuando se vuelve a sí mismo, aparece la autoagresión, el masoquismo y la autoanulación.

"Una agresión impedida encierra peligros muy serios, parece que debemos destruir cosas y personas, a fin de protegernos de nuestra tendencia a la autodestrucción (Wolman, 1975).

Psicoanalistas como Fenichel (1945), critican la hipótesis de Freud. Dicen que los actos instintivos no pueden aplicarse a un "impulso de muerte".

Karen Horney (1945), al simplificar las razones de la agresión, plantea que hay tres formas fundamentales de relación entre las personas: el acercamiento, el distanciamiento y el volverse en contra. La última tendencia se expresa más abiertamente en la conducta hostil y agresiva; es una forma para enfrentar la ansiedad fundamental.



### Teoría Etológica.

Por otra parte, los etólogos Ardrey (1966,1970) y Lorenz (1965, 1966), dicen que la agresión es un instinto heredado, una excitación interna que busca la liberación. La descarga puede ser una agresión directa por observación de violencia, destrucción de objetos inanimados, participación de deportes competitivos o por alcanzar posiciones de dominancia. De manera que, la liberación del instinto es independiente del estímulo externo.

Tinbergen (1968) opina que la agresión es innata y presenta una interacción puesto que, aparte de la herencia influyen situaciones ambientales y el aprendizaje. Menciona el nivel hormonal como variable importante.

### Teoría del Aprendizaje Social.

Otros investigadores presentan como un papel importante en la agresión el aprendizaje y la influencia ambiental. Buss (1961) dice que la agresión es "una reacción que comunica estímulos nocivos a otro organismo" y como cualquier comportamiento es aprendido, teniendo como base la búsqueda de la mayor ventaja para uno. En 1971, dice que los ataques lesionantes no deben considerarse como agresivos si ocurren dentro de un contexto socialmente aceptado.

Bandura en 1963, también supone que la agresión es aprendida por medio de castigos y recompensas, y por la observación de modelos agresivos. La define como una conducta que produce daño a otros o a la destrucción de sus propiedades. El daño puede ser psicológico o físico y en forma intencional para que pueda ser considerado como agresión.

Kaufman (1970) da una mayor importancia al papel social y a los factores aprendidos, dejando una mínima parte, a las variables genéticas y fisiológicas. Es una posición que enfatizan la mayoría de los criminólogos y los sociólogos.

Warren (1973) define la agresión como un "aspecto de voluntad de poder que implica, el tratar a otros individuos como si fueran objetos que deben utilizarse para conseguir la meta".

Johnson (1976) dice que el término agresión tiene tantos significados y connotaciones, que en realidad ha perdido su significado. Pero lo que realmente debe preocuparnos es entender la dinámica de la conducta agresiva, analizándola a muchos niveles.

A través de los estudios que se han elaborado por los teóricos, se proponen diferentes clasificaciones sobre la agresión.

Buss (1961) clasifica a la agresión en varias formas: no verbal y física, directa o indirecta, activa o pasiva. La agresión verbal la define como "una respuesta vocal que descarga estímulos nocivos sobre otro organismo" y la agresión física "como un ataque contra un organismo, perpetrado por partes del cuerpo o por el empleo de armas". La agresión directa tiene una fácil identificación con el agresor porque ataca a la víctima directamente; en el caso de la agresión indirecta, el agresor no ataca a la persona en sí, el ataque lo lleva a cabo mediante la difusión de murmuraciones acerca de él o por medio de atacar alguna propiedad de la víctima. La agresión activa es la que impide a la víctima, lograr un objetivo, interponiéndole estímulos nocivos.

Berkowitz (1962, 1970) habla de la agresión impulsiva y de la agresión instrumental. Mantiene que la primera es evocada por señales situacionales de una manera semejante a respuestas condicionadas y la agresión instrumental está gobernada por recompensas anticipadas.

Lindgren (1975), también, menciona a la agresión instrumental, llamándola "agresión institucionalizada", que es el caso del castigo a los delincuentes y a todo tipo de castigos legales. Es una forma de agresión socialmente justificada.

Feshbach (1964) dice que la agresión, se refiere al nombramiento de actos que producen daño a otros y el daño, ahí, es instrumental para alcanzar metas no agresivas o, en sí misma la meta principal.

Fromm (1977) hace una clasificación más sencilla entre "agresión benigna y agresión maligna". La primera se presenta de manera defensiva y la otra como "destruccion o crueldad", es una ansia de poder o de destruir y es una propensión humana específica. A la agresión "benigna" se refiere con el nombre de agresión, simplemente.

Buss (1961) explica que la "agresividad es el hábito de atacar" y está determinado por cuatro variables. La frecuencia y la intensidad con que ha experimentado el ataque y las interferencias que lo llevarán a la ira, en el grado en que ha sido reforzada esta conducta. Los otros dos factores son la "facilidad social y el temperamento".

Dollar y Miller (1939) proponen la teoría de agresión-frustración.

ción. En su posición original, dicen que "la agresión siempre es el resultado de la frustración". Posteriormente, Miller (1941), es una corrección de la hipótesis, dicen que la agresión es tan sólo, una de las muchas respuestas que pueden darse a la frustración.

Berkowitz (1962), en una nueva modificación, dice que la emoción que nace de la frustración, es la ira y no puede conducir a la agresión, aunque sí, crea una disposición a cometer actos agresivos.

Hernández (1980) piensa que existe un impulso de agresión motivado por impulsos internos y externos, entre los cuales, se encuadra la frustración. Habla del impulso, acercándose más a la teoría de Freud que a la de Lorenz. Sostiene que la agresión no se aprende debido a que es un impulso. Lo que está sujeto a aprendizaje son las modalidades de la agresión, que están influenciadas además, por el medio social.

Plantea que la agresión es una forma de defensa por lo tanto, debe presentarse a un tipo de ataque o de estímulo específico; lo cual, representa la reacción esperada de una persona "normal". Por último, Hernández explica que la agresividad o la forma sistemática de reaccionar con agresión, es un rasgo de la personalidad.

## II.2 FRUSTRACION

El concepto de frustración es muy amplio debido a que se aplica a diferentes situaciones y reacciones. Es constante, el uso indiscriminado en una gran cantidad de escritos de todas clases y referido en conversaciones informales de la vida diaria.

Muchos autores están de acuerdo, al referirse al término de frustración, como a un concepto con un gran número de significados (Vid, Lawson y Marx, 1976).

La frustración se menciona como un término psicoanalítico por Freud en 1916. Lo propone en sus estudios como etiología de las neurosis: "los hombres enferman de neurosis cuando ven negada la posibilidad de satisfacer su líbido, es decir, por frustración; siendo los síntomas un sustituto de la satisfacción denegada... Según todas las apariencias, nuestra actividad psíquica tiene por objeto procurarnos placer y evitar dolor, ha-

llándose automáticamente regida por el principio del placer.

La frustración es una experiencia desagradable que tenemos que evitar, debido a que puede provocarnos algún tipo de insatisfacciones. Sin embargo, esta misma frustración puede volverse positiva, e incluso indispensable, para la maduración emocional. Así veremos, a lo largo de toda la vida, como nos encontramos con un sinnúmero de frustraciones. Spitz en 1914 lo explica diciendo que "estamos sujetos a una frustración formidable".

Rank en 1961, la confundió con el trauma de asfixia al nacer, que obliga a reemplazar la circulación fetal por la respiración pulmonar. Sigue el hambre y la sed que obligan a buscar alimento y a volverse activo, así como, a desarrollar la percepción. Una siguiente frustración es el destete que desarrolla la autonomía.

Se puede observar que, si bien la frustración implica un estado de displacer, también puede ser el motivador de cambios e incluso de superación. Spitz (Ibid.) asegura: "privar a un infante del efecto de displacer durante el transcurso del primer año de vida, es tan dañino como privarle del efecto del placer. El papel de ambos es de igual importancia en la formación del aparato psíquico y de la personalidad".

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

Rosenzweig en 1944, habla sobre la "tolerancia a la frustración" y dice que, el grado en que es soportada una frustración puede variar entre individuos dependiendo de sus características personales, que pueden ser innatas o adquiridas.

Cofer en 1975, menciona también la tolerancia a la frustración en base a los factores innatos y adquiridos, como pueden ser: inteligencia, tasa metabólica, experiencia. Debe esperarse que los individuos desarrollen repertorios de respuesta de diferente amplitud; por ejemplo, la velocidad con que se alcance la frustración variará de persona a persona. También dependerá de su historia anterior de éxitos y fracasos en la conducta de enfrentamiento. El grado de tolerancia a la frustración es uno de los más directos indicadores de la "fuerza yoica". En desórdenes de la personalidad, la tolerancia a la frustración declina con la severidad de la patología.

Zander en 1944, concluye que, después de la revisión de varios estudios, que la frustración ocurrirá, solamente, cuando se "considere importante y obtenible una meta frustrada". Por esta razón, la frustración no

la frustración no es una consecuencia automática de la interrupción de cualquier conducta buscadora de una meta.

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

Cofer en 1975, describe la lista de contingencias que provocarían frustración, elaborada por Symonds en 1946, en un ciclo de vida normal: la restricción en la actividad infantil, la imposibilidad de expresión autoerótica, la pérdida de atención y cuidado, las experiencias insatisfactorias durante la crianza, el destete, la enseñanza de hábitos higiénicos, la pérdida del amor o de la seguridad y el apoyo, la independencia forzada durante la adolescencia, las dificultades económicas en la vida adulta y otras pérdidas a la muerte de seres queridos, a la anticipación de la propia muerte.

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

Brown y Farber (1951), Lawson y Marx (1958), incluyen como situaciones frustrantes: la introducción de barreras físicas parciales o completas, retraso entre la iniciación y terminación de una secuencia de respuesta, falla en la posibilidad de éxito esperado y la imposición de un castigo.

Brown en 1951, agrega que no es posible estar seguro de que una respuesta, posiblemente impedida, originará frustración, a no ser que se tengan pruebas de que la respuesta habría continuado (hacia el logro de la meta) de no presentarse el agente impedor.

Berkowitz en 1962, define a la frustración, como una interrupción de una secuencia de respuestas internas, o bien, como el bloqueo de un impulso. Pone como ejemplo: "el que alguien lo pise a uno, puede despertar enojo, si esta acción interrumpió o interfirió con la respuesta interna orientada a la preservación o intento de seguridad y confort".

Buss critica a Berkowitz en 1966, diciendo que esta definición es extremadamente general, ya que no es fácil imaginar una secuencia de conductas, en las que algún impulso no sufra interferencia especialmente,

cundo la seguridad y el confort son incluidos como impulsos, la definición parece ser tan amplia, que corre el riesgo de perder todo rigor.

Berkowitz ha admitido que la definición que propone Buss (Ibid) es más limitada y en ella describe que es el bloqueo del uso de una conducta instrumental, que en el pasado ha sido reforzada. Esta concepción es, suficientemente, amplia para abarcar una variedad de estímulos que pueden interferir, sin incluir, necesariamente, todas las situaciones de estímulos.

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

Cofer en 1975, resume diciendo: la frustración es el resultado de la consecuencia de bloquear la conducta motivada, en el caso de que dicha conducta, sea importante para la persona. Hace una distinción que llama "interior-exterior" entre las condiciones del ambiente y las necesidades y capacidades del sujeto. La frustración puede surgir por las siguientes situaciones:

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

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

El conflicto lo define: "La existencia simultánea o inmediatamente sucesiva de dos respuestas o tendencias de acción incompatibles". En cierta forma, es equivalente de frustración doble o múltiple. En que cada una de las tendencias de acción competidora sirve como barrera a la consu-

mación de la otra (o de las otras); por otra parte, el conflicto puede producir frustración. Dice, que tanto la frustración como el conflicto, pueden ser transitorios o crónicos y es de suponerse que un conflicto crónico sirve como base a un estado de frustración crónica.

El stress es definido como: "El estado de un organismo cuando percibe en su bienestar o integridad, están en peligro y debe dedicar todas las energías a su protección". Puede decirse que, igual que el conflicto, provoca una frustración. La frustración puede, también, producir el stress.

Fromm en 1977, explica que la frustración se puede entender con dos significados:

1.- El bloqueo de acción encaminada, cuando se está acercando a la meta. Por ejemplo, la situación de un niño con la mano metida en un tarro de galletas, entra la madre y lo hace detenerse; o una persona sexualmente excitada interrumpida en el acto de coito.

2.- La frustración en forma de negación de un deseo, es decir, de "privación" según Buss. Por ejemplo, el niño que al pedir una galleta, le es negada por la madre, o un hombre al hacer proposiciones a una mujer, es rechazado.

Fromm está de acuerdo, en que la frustración puede tener un sentido positivo porque asegura que "nada importante se logra sin aceptar la frustración". Incluso el hombre, apenas hubiera podido progresar, si la frustración no hubiera estado presente, cuando se trata de adquirir conocimientos y le faltara la capacidad de aceptarla.

La frustración es provocadora de diferentes reacciones en las personas y pueden ser: cambios, superación, represión, depresión. Sin embargo, las principales reacciones a los estados de frustración que han sido estudiadas con mayor detalle son:

a) La regresión (Barker et. al 1941; Child y Waterhouse, 1952; Whiting y Mourer, 1943).

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

c) La agresión, de la que hablamos ampliamente en el capítulo anterior.

Rosenzweig en 1944, habla de la agresión como un factor estrechamente ligado a la frustración, que se presenta cada vez que el organismo encuentra un obstáculo o obstrucción, más o menos insuperable, en la vía de

lo que conduce a la satisfacción de cualquier necesidad vital.

De acuerdo con Rosenzweig: "La teoría de la frustración es un ensayo para expresar en forma concreta, el punto de vista organizativo en psicología. Proporciona una reformulación de conceptos psicoanalíticos, teniendo en cuenta las posibilidades experimentales".

Siguiendo esta concepción, existen tres niveles para la defensa psicobiológica del organismo:

a) El nivel celular o inmunológico que descansa en la acción de los fagocitos, de los anticuerpos de la piel. Concierne esencialmente, a la defensa del organismo contra los agentes infecciosos.

b) El nivel autónomo o de urgencias, según la concepción de Cannon. Se refiere a la defensa del organismo en conjunto contra agresiones físicas generales. Desde el punto de vista psicológico, el nivel autónomo corresponde al miedo, el dolor y la rabia. Fisiológicamente, se refleja en las modificaciones biológicas del stress (presión), tal como lo describe H. Steelye en 1965 (citado por Rosenzweig, 1969).

c) El nivel superior o de defensa del yo, que defiende la personalidad contra las agresiones psicológicas. Se refiere de modo esencial, a la teoría de la frustración. Aunque se puede notar que en un sentido, la teoría de la frustración cubre los tres niveles y se penetran.

Rosenzweig indica la serie de estados psicológicos que se presentan en los tres niveles: el dolor, corresponde al primero, el miedo al segundo y la ansiedad al tercero. Los estados psicológicos aunque se presentan paralelamente en los tres niveles, también, presentan superposiciones.

Las respuestas a la frustración pueden verse bajo tres perspectivas diferentes entre sí:

a) Tipos de respuesta según la economía de las necesidades frustradas. Son respuestas de persistencia a la necesidad (N-P). Toma en cuenta, únicamente, el destino de la necesidad segmentaria frustrada. Sobreviene después de toda frustración.

b) Respuestas de defensa del yo (E-D). Desde 1943, Rosenzweig propuso una división en tres grupos para este tipo de defensa. La división es la base de la interpretación del Test de Frustración.

1.- Respuestas extrapunitivas. Son respuestas en las que el individuo atribuye, agresivamente, su frustración a personas o cosas exteriores. Las emociones asociadas con las respuestas extrapunitivas son la cóle-



ra y la irritación. En cierto número de casos, la agresión primero se inhibe y luego encuentra su expresión en forma directa, como correspondiendo al mecanismo analítico de la proyección. Esta clase de extrapunibilidad proyectiva está ilustrada por la paranoia.

2.- Respuestas intrapunitivas. Son respuestas por medio de las cuales, el sujeto atribuye, agresivamente, la frustración a sí mismo. Las emociones que se asocian con las respuestas intrapunitivas, son la culpabilidad y los remordimientos. Los mecanismos psicoanalíticos que corresponden son el desplazamiento y el aislamiento. El aspecto patológico de las respuestas intrapunitivas se ilustra con los comportamientos obsesivos.

3.- Respuestas impunitivas. Difieren de las dos precedentes, en el sentido de que la agresión no se encuentra como fuerza generatriz. Se presenta el ensayo de evitar la formulación de un reproche, tanto a los demás como a sí mismos y encara la situación frustrante en forma conciliatoria. El mecanismo psicoanalítico que corresponde es la represión y el aspecto psicológico. Lo representan ciertas manifestaciones histéricas.

3.- Respuestas de predominio del obstáculo (O-D). Las respuestas buscan satisfacer una necesidad específica frustrada por algún medio. Su naturaleza la ilustran los conceptos psicoanalíticos de sublimación y de conversión.

Los determinantes de la tolerancia a la frustración, aún no se conocen bien. Rosenzweig en 1944, propone la participación de dos factores:

a) Factores somáticos. Se refiere a las diferencias individuales innatas y corresponde a variaciones nerviosas, endócrinas, etc. Es probable que estos factores somáticos sean en gran parte constitucionales y hereditarios. Resulta necesario agregar, que los elementos somáticos adquiridos, pueden evidentemente, desempeñar un papel importante en estados de fatiga, enfermedades físicas, etc.

b) Factores psicológicos genéticos. Actualmente, se encuentran mal precisados pero su papel es indiscutible. Es cierto que, la ausencia de toda frustración en la primera infancia hace a sujeto incapaz, en lo futuro de responder a una frustración de manera adecuada. Por otra parte, una frustración excesiva puede crear zonas de poca tolerancia, pues el niño a causa de su inmadurez, se ve obligado a reaccionar en forma inadecuada en la defensa del yo y podría inhibir su desarrollo ulterior. Por último, la concepción de la tolerancia a la frustración puede tener consecuencias te-

rapéuticas. "Una psicoterapia basada en esta teoría por fin la reeducación de la tolerancia a la frustración (Rosenzweig, 1968).

Coffey y Appley en 1975, al mencionar la tolerancia a la frustración, señalan que con base a los factores innatos y adquiridos, como son la inteligencia, la tasa metabólica y la experiencia, debe esperarse que los individuos desarrollen repertorios de respuesta de diferente amplitud. De esta forma, la velocidad con que se alcance la frustración variará de persona a persona, lo cual también, dependerá de su historia anterior de éxitos y fracasos de la conducta de enfrentamiento. El grado de tolerancia a la frustración es uno de los más directos indicadores de la fuerza yoica.

Vondracek y Stein en 1973, reportan un estudio referido a la frustración. Se basa en el desarrollo de un método de fotografías para la evaluación de respuestas a la frustración en niños pre-escolares.

Un supuesto básico de este estudio, es que el desarrollo de este método de figuras, haría que los niños aprendieran tres tipos básicos de comportamiento ante situaciones frustrantes: la agresión pro-social, la agresión clasificada y la evitación.

Los investigadores usaron la técnica de fotografías con pre-escolares, debido a que es muy difícil trabajar con este tipo de niños porque no tienen una expresión verbal fluida y por su corta edad.

Las conductas pro-sociales fueron definidas mediante gratificación demorada, la cooperación, el autocontrol y los intentos de comprender los sentimientos de otras personas. Las conductas evasivas fueron definidas incluyendo actitudes como llorar o alejarse ante una situación frustrante. La agresión clasificada no fue definida en esta investigación.

La técnica se basó en la presentación de una serie de dieciocho fotografías, en las que se presentaban varias situaciones. El administrador leía los párrafos al pie de las fotografías para que el niño estudiado describiera, únicamente lo que el niño de la fotografía haría ante la situación que se le presentaba.

Para la investigación se eligieron niños de cuatro a cinco años de edad, en un número de cincuenta niños y de cuarenta y una niñas. Se elaboraron dos estudios: el primero pretendía obtener evidencia válida para la utilización de este método; el segundo, pretendía producir una base válida, para la evaluación del método de observación conductual de los niños.

En el área de conductas agresivas se desarrollan cinco categorías:

- a) Agresión física: pegar, patear, empujar.
- b) Agresión verbal: hablar fuerte a otra persona.
- c) Agresión interpersonal: combinación de las dos anteriores.
- d) Agresión hacia algún objeto.
- e) Agresión seria: combinación de los tipos de agresión a, b y

d.

En el área de las conductas pro-sociales, también se establecieron cinco categorías:

- a) Cooperación.
- b) Ayuda.
- c) Verbalización de sentimiento.
- d) Reglas de obediencia.
- e) Tolerancia al fracaso.

En los estudios se observó, que los niños tuvieron más respuestas referidas a las conductas pro-sociales, mientras que, las respuestas de evitación presentaron menos respuestas.

Dollard, Miller y Sears (citados por Cohen en 1971), definen a la frustración como una interferencia para llegar a una meta. De acuerdo con Dollard: "la frustración representa una condición, que se presenta cuando la respuesta hacia alguna meta sufre una interferencia, es decir, cuando no puede llegar a la conducta requerida".

Stewart Cohen en 1971, realizó un estudio sobre el rol de la frustración en correlación con la agresión de los niños. En muchos estudios, la frustración ha sido considerada, primariamente, con relación a los padres, siendo el castigo una técnica de control.

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

### 11.3 LA AGRESION Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Bunges (1956), Gebhart y Hyat (1958), Shaw y Grubb (1958), (citados por Roth y Puri en 1967), se han dedicado al estudio del rendimiento escolar. Dicen que no existe consistencia alguna entre la agresión y la hostilidad con un rendimiento escolar efectivo. La inconsistencia puede deberse, principalmente, a uno o a varios de los siguientes factores: diferencias metodológicas y conceptuales en cada escuela, desavenencias en el medio ambiente escolar, medidas tomadas para medir el grado de agresión.

Roth y Puri en 1967, sugirieron que el bajo rendimiento escolar puede, frecuentemente, relacionarse con un tipo de personalidad con una serie de síntomas, dinámicamente independientes y especialmente constantes en la conducta escolar. Afirman que la expresión impulsiva de la hostilidad es interna y, rara vez, permite una expresión externa.

Shaw y Grubb en 1958, Mc Cuen en 1960, sugirieron que las diferencias en el promedio, entre los niños con alto rendimiento y los niños con bajo rendimiento, son evidentes desde los primeros años escolares. Sin embargo, no son estadísticamente significativos hasta el tercer año de primaria. La suposición de que la dirección interna de la existencia de la hostilidad en el niño con bajo rendimiento, es cierta, y se apoya en numerosos estudios.

Investigadores como Gough en 1953, Kirk en 1952, Mallory en 1954, Shaw y Brown en 1957, Shaw y Grubb en 1958 (citados por Roth y Puri en 1967) reportan que el niño con bajo rendimiento se caracteriza por tener actitudes negativas hacia sí mismo y por la auto-degradación. Como resultado de esta actitud, se ve a sí mismo, como una persona poco aceptada y poco adecuada con sus amistades.

El propósito de Roth y Puri de investigar las diferencias en la dirección de la agresión entre los niños con alto y bajo rendimiento escolar, cursando tercero, sexto, noveno y doceavo grados, fue para probar las siguientes hipótesis:

a) Los niños con alto rendimiento van a diferir, significativamente, en la dirección de la agresión de los niños de bajo rendimiento. Los primeros tendrán respuestas extrapunitivas, mientras que, los segundos tendrán respuestas intrapunitivas e impunitivas.

b) Las diferencias se encontrarán en los cuatro grados escola-

res, antes mencionados.

c) No habrá diferencias en cuanto al sexo, en ningún nivel, en la dirección de la agresión entre los niños de alto y de bajo rendimiento.

Los sujetos fueron catalogados y escogidos mediante puntuaciones obtenidas en el test de habilidades primarias para niños de secundaria y de primaria, con la prueba de habilidad mental de Otis Quick.

Los sujetos de bajo rendimiento fueron catalogados como estudiantes hábiles con un promedio que cayera en la parte baja de la mitad de la clase. El mismo modo, los de alto rendimiento con un promedio que cayera en la parte alta de la mitad de la clase.

Por otra parte, la investigación de Roth y Puri utilizó la prueba de tolerancia a la frustración de Rosenzweig (PFT). Las respuestas, una vez reforzadas fueron calificadas en términos de E (respuestas extrapunitivas), I (respuestas intrapunitivas) y M (respuestas impunitivas). La confiabilidad de las respuestas se probó con dos jueces, quienes calificaron a diez sujetos escogidos al azar.

Los resultados obtenidos, confirmaron la primera hipótesis: los sujetos de alto rendimiento tuvieron respuestas extrapunitivas; los de bajo rendimiento tuvieron respuestas intrapunitivas e impunitivas.

La segunda hipótesis, también, se confirmó en los niños de tercero y sexto año. Los niños de noveno grado, no presentaron cambios en las respuestas extrapunitivas ni en las impunitivas, sin embargo, las respuestas intrapunitivas no fueron estadísticamente significativas. Los niños del doceavo grado de bajo rendimiento, difirieron significativamente, con los de alto rendimiento en las respuestas E e I, pero no en M. En cuanto a las diferencias sexuales, también, se encontraron discrepancias.

Los resultados obtenidos apoyan la hipótesis de que, los niños de alto rendimiento difieren de los de bajo rendimiento en la manera de expresar su agresión. Los sujetos de alto rendimiento expresan su hostilidad externamente y los de bajo rendimiento, la expresan internamente.

En 1969, Morrison realizó una investigación para estudiar la relación entre el bajo rendimiento escolar y la agresión pasiva en los niños pre-adolescentes.

La muestra consistió en treinta y seis niños con alto rendimiento y veintinueve con bajo rendimiento. Fueron clasificados por medio de las

calificaciones escolares y el test de maduración mental de California. Los niños de bajo rendimiento presentaron mayor hostilidad hacia la autoridad (basado en el Test de Apercepción Temática) y fueron evaluados con mayor actitud agresivo-pasivos, por sus maestros. Sin embargo, no fueron así identificados a través del criterio estandarizado de la prueba, como antes se había predicho.

La necesidad de una acción independiente, determinada en el cuestionario, no se encontró relacionada con los preadolescentes de bajo rendimiento.

Los hallazgos apoyan el argumento de que, la agresión pasiva está relacionada con los preadolescentes de bajo rendimiento. La actitud de agresión, probablemente, forza las relaciones interpersonales entre el adulto y el niño.

#### 11.4 LA TOLERANCIA A LA FRUSTRACION Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Ashley en 1965, estudió la relación del nivel de tolerancia a la frustración, por medio del método de reconocimiento de palabras, en un grupo de niños de nuevo ingreso en el primer año de primaria.

El estudio utilizó los puntajes brutos de la sección de lectura en el Wide Range Achievement Test (WRAT) y los puntajes de la prueba de tolerancia a la frustración de Rosenzweig (PFT) de la forma para niños.

En septiembre, se aplicó la prueba de PFT a cincuenta y ocho alumnos del primer año que no hubiera repetido el curso. En marzo del mismo año escolar, se aplicó el WRAT (prueba de lectura), a cincuenta y uno de los cincuenta y ocho alumnos que se encontraban disponibles. Se elaboró una correlación de Pearson, usando los puntajes brutos siguientes:

a) El grupo seleccionado de la sección del PFT y de la sección de lectura del WRAT.

b) Los tres componentes de respuesta: extrapunitiva, intrapunitiva e impunitiva del área de "dirección de la agresión" del PFT y la sección de lectura del WRAT.

c) Los tres componentes de Dominancia del Obstáculo, Ego Defensa y Persistencia de la Necesidad, en el área de "tipo de agresión" del PFT y la sección de lectura del WRAT.

La correlación entre las comparaciones fue sujeta a una prueba "T" para indicar el significado de las correlaciones del .05 .

La investigación planteó la siguiente información:

a) Existe relación en el nivel de tolerancia a la frustración, demostrado por el grupo seleccionado del PFT, en los niños recién ingresados a primer año y su rendimiento en el reconocimiento de palabras.

b) No hubo relación significativa entre los puntajes de la sección de los tres componentes de respuesta extrapunitiva, intrapunitiva e impunitiva con el área de dirección de la agresión del PFT y el reconocimiento de palabras, demostrado por los puntajes brutos en la sección de lectura del WRAT.

c) No hubo relación significativa entre la sección de los componentes de Ego Defensa y Persistencia a la Necesidad del PFT y el reconocimiento de palabras, demostrado por la sección de lectura del WRAT. Tampoco, hubo una relación inversa entre la sección de Dominancia del Obstáculo en el área de "tipo de agresión" y el rendimiento en el reconocimiento de palabras del WRAT.

Sears en 1961 (citado por Cohen en 1971), encontró que la agresión en los niños pre-escolares que han experimentado alta permisividad y alto grado de castigo, tendían a demostrar una conducta pro-social de agresión en la pre-adolescencia. Mientras que, los niños que habían experimentado alta permisividad y poco castigo, mostraron una conducta antisocial (agresión) en la pre-adolescencia.

La investigación de Cohen fue diseñada para estudiar la relación de frustración-agresión en niños varones, mediante la evaluación de reportes de castigo, rechazo, restricción y la interacción con la madre, el padre y los compañeros. La muestra estuvo constituida por niños de cuarto y de sexto año de primaria.

Los resultados establecieron que las experiencias frustrantes en los niños de cuarto año, fueron negativos en relación con los datos obtenidos por los observadores en la agresión. En los niños de sexto año, no se observó una relación significativa entre frustración y agresión.

Las medidas de frustración en los sujetos de cuarto año, se relacionaron significativamente, con los agentes sociabilizantes (madre, padre y compañeros). La identificación de un tipo de frustración pudo ser predictiva para los atributos de frustración a otros agentes.

Los sujetos de sexto año plantearon, también, una relación positiva aunque, únicamente, con los adultos y no con sus compañeros.

Morales J. en 1976, realizó un estudio para comparar los efectos de un curriculum controlado en niveles frustrantes e instruccionales, con o sin conocimiento de resultados sobre el porcentaje de las conductas que se manifiestan durante la ejecución de la tarea (OTBP)\*, en niños de ambos sexos con bajo rendimiento. Comparó, también, los efectos del curriculum controlado con los de la instrucción regular en el logro en matemáticas específicas e interés escolar en niños de bajo rendimiento.

\*Significado de OTBP: (On task behavior percentage:  
Porcentaje de conductas durante la ejecución de las tareas)

La muestra la constituyeron veintidos niños y niñas con un historial escolar de fracasos en los tres últimos cursos de matemáticas. Eran niños que cursaban octavo año, en igualdad de inteligencia, logros matemáticos e interés social. Posteriormente, fueron asignados al curriculum controlado o a la instrucción regular.

El curriculum controlado fue una técnica innovadora en la que se dió la instrucción, controlando el nivel esperado y las respuestas correctas en la tarea de matemáticas.

El nivel de instrucción para el curriculum controlado fue dado, tanto en el nivel instruccional como en el nivel de frustración, siguiendo los pasos abajo escritos:

- a) Nivel de frustración sin conocimiento de resultados.
- b) Nivel instruccional con conocimiento de resultados.
- c) Nivel de frustración con conocimiento de resultados.
- d) Nivel instruccional sin conocimiento de resultados.

Los estudiantes fueron observados en todas las fases durante el ejercicio de la tarea. Posteriormente, se procedió a establecer una comparación entre los dos grupos, tanto en el curriculum como en el de instruc-



ción regular en matemáticas generales, matemáticas específicas y en interés social.

Los resultados mostraron que el rango de OTBP fue significativamente más alto, cuando la instrucción fue dada bajo los efectos combinados del nivel instruccional con conocimiento de resultados en los niños y las niñas. Los resultados no aportaron evidencias en los efectos diferenciales en la ausencia o presencia de conocimiento de resultados en el rango OTBP\*.

No se encontraron diferencias significativas de rendimiento en matemáticas generales, entre los estudiantes que estuvieron en la instrucción controlada y los que estuvieron en la instrucción regular. Tampoco, se encontraron diferencias en el interés escolar y el rendimiento de matemáticas específicas.

El estudio demuestra que las clases de curriculum controlado y las de instrucción regular dan un margen de desfase, que maximiza la conducta durante la tarea para los alumnos de bajo rendimiento.

Significado de OTBP: (On task behavior porcentage:  
Porcentaje durante la ejecución de las tareas).

La investigación apoya la hipótesis de que la productividad escolar de los estudiantes con una larga historia de fracasos, aumentará en el grado en que se manifieste el éxito durante la tarea. Por otra parte, estimulará otras variables escolares en forma directa. También aporta, evidencias indirectas del valor de la tarea escolar en sí, como recurso intrínseco de reforzamiento que controlando la productividad escolar, aumentará su rendimiento.

González en 1975, realizó una investigación, con el fin de estudiar a nivel educacional, la relación entre la repetición oral de la lectura y los niveles de frustración.

La muestra fue formada con veintiseis estudiantes de tercer año de primaria, a quienes se les pidió que leyeran cuatro lecturas. En cada lectura se midió el tiempo de reacción.

Los errores cometidos por los alumnos, se analizaron mediante el sistema de error. También, se utilizó un diseño de la prueba T con las

mismas medidas. Por último, se empleó una prueba estadística para diferenciar el tipo de incidencia de errores en la lectura, a niveles educacionales y de frustración.

Las conclusiones sugirieron un diagnóstico usual de procedimientos, valiéndose de una sola lectura oral. La técnica podía ser suficiente para determinar las necesidades de reconocimiento de palabras. El sujeto presentaba una disminución de errores al releer. La situación sugirió, a nivel de frustración, una disminución del porcentaje de errores en la identificación de palabras. El sistema es aceptado para establecer un nivel de ejecución.

## II.5 CONCLUSIONES DEL MARCO TEORICO.

El proceso de aprendizaje requiere de una información que se procesa y da como resultado una respuesta por parte del estudiante. Las respuestas significan los logros del sujeto obtenidos durante el proceso, y es lo que se define como rendimiento escolar.

El rendimiento académico no sólo depende de las capacidades del individuo, sino también de otros factores internos y externos. Por esta razón, los logros obtenidos por cada alumno presentan diferencias significativas.

Las investigaciones efectuadas sobre el aprovechamiento escolar, exponen que la agresión y la frustración intervienen con marcada importancia en la diferenciación de logros significativos o deficientes. Se consideran como dos factores dentro de las categorías de variables intrapersonales que influyen en el aprendizaje (Ausubel, 1968).

La agresividad puede producir hostilidad hacia el aprendizaje y hacia el profesor (Ausubel, 1968). Sin embargo, se ha probado que el rendimiento escolar puede decaer cuando las necesidades agresivas del sujeto son muy bajas (Wyer, R.S. y Terrell, 1965).

Los niños de alto rendimiento difieren de los de bajo rendimiento en la manera de expresar su agresión (Shaw y Grubb, 1958; Mc Cuen, 1960) y es una característica más pronunciada en el sujeto inteligente con bajo rendimiento que en el sujeto inteligente con alto rendimiento (Cough, 1953; Kirke, 1952; Mallory, 1954; Shaw y Brown, 1957; Shaw y Grubb, 1958; citados

por Roth y Puri en 1967).

La agresión es un factor, estrechamente, ligado a la tolerancia a la frustración, aunque no es el único factor que induce a la agresión - (Rosenzweig, 1944). Sin embargo, se ha observado una relación disnificativa entre frustración y agresión (Cohen, 1971). La actitud del alumno, de rendimiento inferior al promedio y con antecedentes de una historia de fracasos, desalienta el esfuerzo para obtener éxitos (Mussen, 1969).

La agresión y la frustración se presenta indiscriminadamente en ambos sexos. Tanto hombres como mujeres tienen necesidades agresivas similares y lo único que los diferencia, es su expresión. Los hombres tienden a expresar con mayor facilidad las tendencias agresivas, mientras que, en las mujeres puede ser interpretada como indicador de dominio o masculinidad.

Los hombres expresan la agresión sin sentimiento de culpa y las mujeres se sienten culpables, al sólo sentir la agresión (Wyer, R.S. y Terrell, 1965).

Por lo tanto, si entre los sexos existe una diferencia en la expresión de la agresión, y ésta a su vez, es un factor importante en la relación del rendimiento académico, luego entonces, hay diferencias significativas entre los sexos en la relación agresión-frustración-rendimiento escolar.

El planteamiento de esta investigación es establecer el tipo de relación que existe entre el manejo de agresión y el nivel de tolerancia a la frustración, y cuáles son los resultados que se producen en el rendimiento escolar. Con base a lo anterior, surgen las siguientes hipótesis estadísticas:

### 1. Hipótesis General.

¿Existe relación entre el rendimiento escolar, manejo de agresión y tolerancia a la frustración entre hombres y mujeres de 4º año de primaria?

### 2. Hipótesis Alternas.

a) Existe correlación estadísticamente significativa entre el rendimiento escolar y la tolerancia a la frustración.

b) Existe correlación estadísticamente significativa entre el rendimiento escolar y el manejo de la agresión.

c) Existe correlación estadísticamente significativa en hombres y mujeres, el rendimiento escolar, tolerancia a la frustración y manejo de agresión,



## METODO

### III.1 DEFINICION DE POBLACION Y SELECCION DE LA MUESTRA

En la investigación se utilizó una muestra no probabilística intencional. Se seleccionó a sesenta y tres sujetos de 4º año de primaria, a tres grupos mixtos de niños. Las edades de los alumnos oscilaron entre los 10 0/12 y 10 11/12 años de edad. El nivel socioeconómico se consideró medio alto y alto, determinado por medio de dos factores: la colegiatura mensual (20,000.00) durante el ciclo escolar de 1983-1984 y el lugar de residencia.

En la corroboración de los datos de la prueba, se tomaron en cuenta, las calificaciones de 3º y 4º año de primaria para la selección de la muestra. Seis sujetos de la muestra no reunieron los requisitos necesarios porque no contaban con las calificaciones de tercer año, por lo que, sufrieron mortalidad experimental. De esta manera, la muestra quedó constituida por cincuenta y siete sujetos: veintiseis niños y treinta y una niñas.

### III.2 INSTRUMENTOS.

La prueba de rendimiento escolar estuvo formada por cuatro unidades que se refieren a las cuatro materias básicas: español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, del primer semestre de cuarto año de primaria.

La prueba estaba ya elaborada por maestros de la Secretaría de Educación Pública, pero no estaba avalada por un reporte de confiabilidad. El criterio de confiabilidad fue obtenido, realizando una correlación de las calificaciones finales logradas en el tercero y cuarto de primaria, en las mismas áreas del cuestionario.

Las calificaciones de la prueba se determinaron, elaborando los porcentajes de los puntos obtenidos por el alumno en cada área. Después, se sacaron los puntajes globales para llegar al porcentaje global de la prueba. Los porcentajes globales fueron graficados en una curva de distribución normal. Finalmente, por medio de los porcentajes obtenidos del total de los

puntos de cada área, se determinó el nivel de rendimiento con una regla de tres.

La prueba de Tolerancia a la Frustración de Rosenzweig (1944), consiste en medir cómo el sujeto reacciona ante situaciones frustrantes y qué mecanismos utiliza para reaccionar. Rosenzweig propone que el sujeto deberá reaccionar con un tipo de agresión; por lo tanto se utilizó la dirección de la agresión y el tipo de reacción para calificar la prueba.

La prueba de Rosenzweig es considerada como una técnica proyectiva, debido a que el sujeto expresa su personalidad y su forma de reaccionar ante el material de un estímulo ambiguo. A su vez, resulta ser controlada porque se dirige hacia un solo aspecto de la personalidad: la frustración.

La prueba consta de dos formas: una para niños y otra para adultos. Cada forma contiene veinticuatro láminas con dibujos del tipo historietita con la reproducción de incidentes de la vida cotidiana. Las escenas del modelo para niños, representan circunstancias habituales de su propia vida pero los acontecimientos de los dibujos son frustrantes. Los personajes que las personifican, carecen de expresión facial y sus posturas, no sugieren reacciones en particular. La razón, al desarrollar en este sentido las láminas, se debe a la suposición de que el sujeto responderá, identificándose con el personaje frustrado a quien sirve de portavoz, y sobre quien, proyecta sus propias maneras típicas de reaccionar.

Las dos clases de estímulos que se presentan son:

1. Situaciones de bloqueo del "yo", representadas en dieciséis de las veinticuatro láminas: (1,3,4,6,8,9,11,12, 13, 14, 15, 18, 20, 22, 23, 24).

2. Situaciones de bloqueo al "super yo" representadas en ocho de las veinticuatro láminas: (2, 5, 7, 10, 16, 17, 19, 21).

Las dos situaciones se relacionan, íntimamente, entre sí. La situación de obstáculo al "super yo", implica que le ha precedido una situación de bloqueo al "yo", por medio del cual, el frustrador actual fue objeto de la frustración (Rosenzweig, 1976).

La definición anterior, no debe considerarse como absoluta porque el sujeto puede interpretar una situación de obstáculo al "yo", precediendo a un obstáculo del "super yo" y viceversa (Anderson, 1976).

Rosenzweig dice que la prueba se parece al Test de Asociación de Jung, por la restricción misma del estímulo, que exige del sujeto, una

asociación inmediata a la situación expresada en el estímulo.

La prueba, también, tiene semejanza con el TAT (Test de Apercepción Temática; Murray, 1978), donde se utilizan dibujos como estímulos con el objeto de favorecer la identificación del individuo.

La prueba de tolerancia a la frustración (PFT) difiere de las dos anteriores en el carácter específico, en el objetivo y en la naturaleza cuantificable de los datos que proporciona (Anderson, 1976).

Cuando el PFT (Test de Tolerancia a la Frustración) se creó, únicamente, fue utilizado como un instrumento designado a la investigación de las reacciones de frustración. Sin embargo, como las respuestas de tipo hostil y agresivo desempeñan un papel importante en los problemas y conflictos de las personas que experimentan trastornos emocionales, el PFT se ha convertido en un instrumento de aplicación clínica. Intenta responder a diversas preguntas en relación al esquema de reacción del examinado a las frustraciones cotidianas. ¿Qué dirección suele tomar la agresión? ¿Cómo acostumbra reaccionar? (Anderson, 1976).

#### Tipos de reacción que maneja la prueba.

a) Dominancia del Obstáculo (O-D); se hace hincapié en la respuesta sobre el objeto frustrante.

b) Persistencia de la Necesidad (N-P): lo que importa es la solución del problema que produce la frustración.

c) Defensa del Yo (E-D): la atención se centra en la protección del individuo contrariado. Sólo se da cuando hay condiciones que amenazan al yo.

#### Clasificación de la dirección de la agresión.

a) Agresión Extrapunitiva (E): dirigida hacia el exterior, ya sea sobre un objeto o sobre un sujeto.

b) Agresión Intrapunitiva (I): es la que se dirige hacia el propio sujeto (hacia sí mismo).

c) Agresión Impunitiva (M): es desviada en un intento por pelear o por evadirse de la situación (situación carente de importancia).

#### Tipo de reacción de persistencia de la necesidad que el sujeto puede manejar.

a) Pidiendo ayuda a otra persona para contribuir a la solución (e).



- b) Esperando que el tiempo aporte la solución (m).
- c) Sintiendo obligado a hacer la corrección necesaria (i).

Los once factores que intervienen en la calificación de la prueba se definen a continuación:

Predominio del Obstáculo (O-D).

- 1. E' El sujeto hace énfasis en la presencia del obstáculo que provoca la frustración.
- 2. I' El individuo no considera el obstáculo como el principal factor de la frustración y en algunos casos, el examinado señala, cuánto siente estar implicado en una situación que frustra a otra persona.
- 3. M' El obstáculo frustrante se minimiza hasta el punto que el examinado casi llega a negar su presencia.

Respuesta de Defensa del Yo (E-D).

- 4. E La hostilidad, la culpa y el reproche se dirigen contra una persona u objeto del medio.
- 5. E El examinado niega, agresivamente, ser el responsable de una falta de las que se le acusan.
- 6. I El individuo se culpa a sí mismo.
- 7. I El sujeto admite la culpa pero niega que ésta sea total, invocando circunstancias inevitables.
- 8. M La culpabilidad por la frustración, se evita porque se considera como inevitable, por lo cual, el sujeto se siente absuelto de la culpa.

Persistencia de la Necesidad (N-P).

- 9. e Se espera con insistencia que otra persona aporte la solución para la situación frustrante.
- 10. i El sujeto da soluciones para resolver el problema con un sentimiento de culpabilidad, por lo general.
- 11. m El examinado tiene la esperanza de que el tiempo u otras circunstancias traerán la solución al problema; cuando se presenten, naturalmente, las va a seguir. La paciencia y la sumisión son las características de este tipo de respuestas.

La dirección de la agresión y el tipo de reacción que cada su-

jeto desarrolla, puede apreciarse en el perfil o en el esquema que es trazado a partir de las puntuaciones sobre la hoja de protocolo. La semejanza entre las respuestas del examinado a situaciones determinadas y las del resto de la población, se evalúan por medio de la calificación de conformidad con el grupo (CCR), basada en las respuestas populares de los items.

En relación a la posibilidad de que se produzcan cambios o no, conforme progresa la frustración, puede responder determinando, qué tendencias presenta su protocolo de respuestas.

Después de haber calificado las respuestas de los sujetos, las puntuaciones se tabulan en la hoja del protocolo. Al realizar el recuento de las veces en que aparece cada uno de los factores del protocolo, se incluyen las cifras en el perfil de la hoja del resumen. Cuando se trata de puntuaciones sencillas se da un punto, si se trata de puntuaciones combinadas, se da medio punto a cada uno de los factores. Los totales se convierten en porcentajes de cada una de las categorías (O-D, E-D, N-P; E-I-M). Generalmente, son la proporción de veinticuatro. Si se ha omitido alguna respuesta, es considerada como imputable y el total resulta inferior.

El propósito de la prueba de frustración de Rosenzweig es facilitar al investigador, el estudio de las reacciones típicas de patrones en situaciones potencialmente frustrantes. Es un intento de traducir una teoría de frustración a términos operacionales. Es un instrumento que se ha utilizado como una herramienta de investigación para probar varias teorías generales de tolerancia a la frustración y la dirección de la agresión, así como, la evaluación de diagnóstico individual de las tendencias relativas a la conducta agresiva.

#### Terminología de la Prueba.

Rosenzweig utilizó el término, tipo de reacción, en sus primeras aplicaciones de la prueba. En 1960, cambió el término por agresión. La necesidad de persistencia está considerada como agresión constructiva y el término, defensa del yo como agresión destructiva. El término, dominio del obstáculo está descrito como un tipo de agresión en el que la respuesta es reducida antes de que la conducta se presente.

Rosenzweig recomendó en 1960, que el término extrapunitivo fuera utilizado en el tipo de reacción ego-defensiva. La dominancia del obstá-

culo debería ser llamada extrapeditiva y el tipo de persistencia de la necesidad formal debería ser llamada extrapersistiva.

Actualmente, los términos utilizados para clasificar los tipos de agresión son: extrapunitiva, intrapunitiva e impunitiva.

La calificación de la prueba contribuye a definir, operacionalmente, la tolerancia a la frustración. Trata de evaluar la intensidad de una reacción. Puede relacionar las respuestas del adulto-niño, del niño-niño, del frustrador femenino, del frustrador masculino y de hacer comparaciones entre roles.

La prueba está sujeta a dos campos de estudio: Proyectivo y Psicológico. El Psicólogo enfatiza una aproximación cuantitativa. El Proyectivo dá un acercamiento al área de la personalidad en relación al manejo de la agresión. Es también una herramienta proyectiva. Es un instrumento basado en una teoría de diferencias individuales dentro de las reacciones de la frustración.

Algunos estudios apoyan la evidencia de la frustración, como son los realizados por: Christiansen Davis, Duhm, Farberaw (citados por Anderson en 1976), en los que, las pruebas inducían a los sujetos a las respuestas de frustración y contribuyó al aumento de calificaciones O-D por E. Entre los métodos usados, existen experimentos con frustración, artificialmente, inducida en los que se aumentó de manera significativa los resultados O-D Y E.

El estudio realizado por Rosenzweig en 1978, apoya una buena confiabilidad de la prueba. Utilizó la confiabilidad por test-retest llamado coeficiente de estabilidad temporal, y el método por división por mitades llamado coeficiente de consistencia interna. El estudio toma dos grupos de sujetos: el primer grupo de 10 a 11 años de edad y el otro de 12 a 13 años de edad. Cada grupo fué examinado dos veces con un intervalo de tres meses.

La confiabilidad por test-retest fué estadísticamente significativa para todas las categorías, excepto para la O-D (Dominancia del Obstáculo). El índice de conformidad con el grupo (GCR) se mostró constante para el grupo joven ( $R=.53$ ), pero no para el grupo mayor. La diferencia puede ser debida a las condiciones de aplicación poco adecuadas del test-retest prevalescentes en el grupo mayor. La confiabilidad del test-retest fué consistentemente mayor que la del método por división por mitades.

La confiabilidad de los resultados en la calificación de la

pueba de tolerancia a la frustración de Rosenzweig, utilizada en ésta investigación, se obtuvo mediante la codificación de las pruebas aplicadas realizadas por tres calificadores quienes obtuvieron una confiabilidad por jueces de 84.97

### III.3 DISEÑO

La presente investigación intenta poner en perspectiva, mediante un estudio de correlación, el rendimiento escolar y su relación con respuestas de conducta en actitudes de agresión y tolerancia a la frustración, en niños de cuarto año de primaria.

Es un estudio de campo con un diseño quasi experimental; de una sola muestra, en la que se utilizarán técnicas de correlación.

Un diseño quasi experimental, es aquél en el que, el investigador no puede ejercer un completo control experimental sobre las variables implicadas: manipulación del as V.I. (variables independientes), eliminación o minimización de las V.E. (variables experimentales) y adecuado registro de las V.D. (variables dependientes). Debido a que en ésta investigación, no se controlan todas las variables y no existe un grupo control, se puede decir, que se trata de un estudio quasi experimental (Castro, 1977).

El tipo ex-post-facto, se refiere a una búsqueda sistemática empírica, en la cual, el científico no tiene contacto directo sobre las variables independientes porque ya acontecieron sus manifestaciones, ó por ser intrínseca, emte no manipulables (kerlinger, 1975).

Las variables que se manejaron fueron: el sexo, la tolerancia a la frustración, manejo de agresión y rendimiento escolar.

Variables Independientes: Sexo; femenino y masculino.

Variables Dependientes: Nivel de tolerancia a la frustración, manejo de agresión y rendimiento escolar.

Variables Control: Edad; Grado Escolar.

Las definiciones operacionales de las variables se exponen a continuación:

#### Tolerancia a la Frustración.

Es la capacidad de un individuo para aceptar una frustración

(situación Stressante) sin perder el control de sí mismo (Rosenzweig, 1968)

La medición se obtiene por medio de porcentajes de la prueba de tolerancia a la frustración de Rosenzweig.

#### Rendimiento Escolar

Es la calificación obtenida, transformada a porcentajes.

#### Manejo de Agresión.

Es la forma en la que el sujeto manifiesta su agresión (Rosenzweig, 1968). La medición se obtiene por medio de los porcentajes de la prueba de tolerancia a la frustración de Rosenzweig.

El estudio presentó una limitante en los datos que se obtuvieron y consiste, en no poder ser generalizados a la población de diferente nivel socioeconómico, debido a que intervienen factores socio-culturales, económicos y ambientales. Únicamente podrán ser generalizados a una población de una escuela laica y mixta, y con personas de un nivel socio-económico medio, alto.

### III.4 PROCEDIMIENTO

El trabajo de investigación se efectuó en el plantel de la escuela Hamilton, que es un colegio laico y mixto. Por medio de la autorización del director, a quién se le presentó una carta de la Universidad Anáhuac para solicitar su colaboración, y de esta manera realizar el estudio con los niños de cuarto año de primaria.

Las autoridades del colegio brindaron la oportunidad de trabajar con los tres grupos de cuarto año, formados por 21 alumnos cada grupo.

La aplicación de la prueba de "rendimiento escolar" se desarrolló en forma colectiva dentro de cada uno de los salones de clase.

A los alumnos se les dió un tiempo límite de una hora y media para contestar el instrumento. Además, se les dieron las siguientes instrucciones: "A continuación, les entregaremos un cuestionario formado por cuatro temas: español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales.

Las preguntas deben ser contestadas en forma individual y los resultados que se obtengan, serán independientes de sus calificaciones escolares."

La prueba de Tolerancia a la frustración, se aplicó en forma

individual a los sesenta y tres alumnos, en los cubículos del departamento de psicología de la escuela.

El procedimiento que utilizó, fué la presentación del P.F.T., pidiendo a los examinados que observaran los cuadros. El examinador leyó el parlamento de la figura de la izquierda, de la primera lámina, solicitando al sujeto que dijera cuál sería la respuesta y la pronunciara tal como creyera que lo haría el personaje de la derecha. Inmediatamente, se escribió la respuesta del examinado en una hoja de papel llamada protocolo de respuestas.

Posteriormente, se hizo la indicación siguiente: "En los cuadros que siguen hay dos personajes hablando como podrán ustedes observar, lo que dice uno de ellos, está en la figura (señalamiento). En cada caso, tú debes imaginar que contestaría la otra persona, y me dices lo primero que se te ocurra para que yo anote tu respuesta. Es lo mismo que acabamos de hacer".

Se prohíbe al sujeto que introduzca cambios en las respuestas, una vez escritas. Sin embargo, se le explica: "Cuando quieras rectificar algo, me lo dices". En estos casos, el examinador puede tachar pero nunca borrar.

La tercera fase de aplicación consistió en un interrogatorio. Se le pedía al examinado la lectura en voz alta de las palabras impresas. Unas correspondían al personaje frustrado y otras al personaje frustrante. El examinador anotó para cada sujeto un renglón de observaciones, indicando gestos y tonos de voz.



## TRATAMIENTO ESTADISTICO

El propósito de esta investigación fué encontrar la relación existente entre el rendimiento escolar, la tolerancia a la frustración y el manejo de la agresión en niños. Por lo que se utilizó el método multivariado de Spearman, debido a que se interesa por los métodos de correlación.

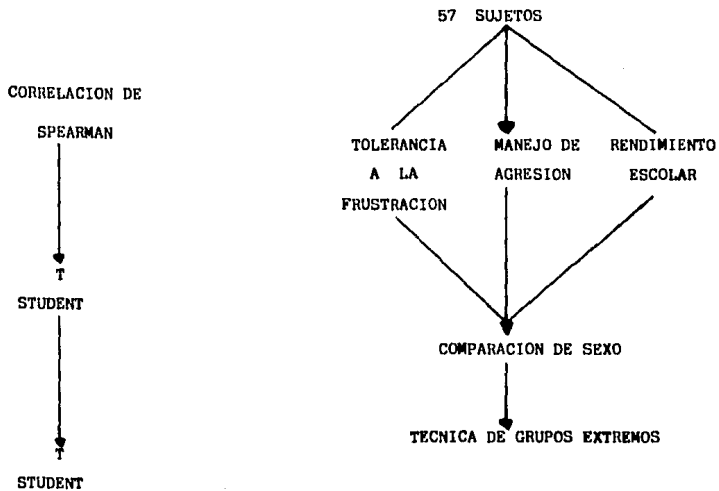
El estudio se inició correlacionando el rendimiento escolar en varias materias de estudio (español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales), por medio de un cuestionario aplicado y las calificaciones de tercero y cuarto año de primaria para obtener un promedio y poder establecer la relación con el manejo de la agresión (respuestas extrapunitivas, intrapunitivas e impunitivas) y con el nivel de tolerancia a la frustración (Dominio del Obstáculo, Ego-Defensiva y Persistencia de la Necesidad).

El estudio utilizó también, la prueba de significancia T de Student, que es una técnica estadística basada en la distribución de una variable aleatoria con distribución normal, dividida por la raíz cuadrada de otra variable independiente de la anterior, con distribución "Xi cuadrada" (Ferguson, 1984). La distribución T, fué introducida por W. S. Gosset, quién editó varias publicaciones sobre el tema; el nombre de "Student", lo adoptó en 1908. Este tipo de estadística se refiere frecuentemente, a una distribución estudiantil.

A continuación, se utilizó la técnica de grupos extremos. Se empleó para establecer si existían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de alto y bajo rendimiento escolar. El sistema que se empleó fué la comparación entre ambos grupos.

La selección de los diez sujetos de mayor rendimiento escolar y de los diez de menor rendimiento, se estableció en base a los promedios obtenidos, por medio de la prueba aplicada. Sirvieron para plantear qué diferencias existían entre cada grupo, en el manejo de las actitudes de agresión y de tolerancia a la frustración.





## IV.1 Resultados

Para la primera sección del análisis estadístico de los resultados se empleó el paquete S.P.S.S. (paquete de programación en las ciencias sociales) utilizándose un subprograma de correlación y la prueba de diferencia entre medias.

### 1.- Relación entre calificaciones escolares y puntajes en la prueba de rendimiento escolar.

|                               | GRADO ESCOLAR |      |
|-------------------------------|---------------|------|
| Prueba de Rendimiento Escolar | 3'            | 4'   |
| Español                       | *.45          | *.59 |
| Matemáticas                   | *.47          | *.61 |
| Ciencias Naturales            | *.34          | .10  |
| Ciencias Sociales             | *.39          | *.39 |

En cada una de las áreas hay una correlación estadísticamente significativa de calificaciones del 3' y 4' año de primaria con el cuestionario de rendimiento escolar S.F.P. ( $P < .05$ , exceptuando el área de ciencias naturales en el cuarto año.

Las correlaciones mayores se encontraron en las áreas de matemáticas y español; mientras que en las áreas de naturales y sociales son menores.

Por consiguiente se puede considerar que el cuestionario de rendimiento escolar es un instrumento adecuado para el uso de esta investigación.

2.- Relación entre el rendimiento escolar, manejo de agresión y tolerancia a la frustración.

Para calcular la correlación entre el rendimiento escolar, manejo de agresión y tolerancia a la frustración, se tomó en cuenta el promedio de las cuatro áreas del cuestionario.

|                             |                                       |             |
|-----------------------------|---------------------------------------|-------------|
|                             |                                       | Correlación |
| Tipos de Agresión           | Extrapunitiva<br>(E)                  | -0.13       |
|                             | Intrapunitiva<br>(I)                  | 0.30 *      |
|                             | Impunitiva<br>(M)                     | -0.05       |
|                             |                                       | Correlación |
| Tolerancia a la Frustración | Dominio del<br>Obstáculo<br>(-D)      | -0.25       |
|                             | Defensa del<br>Yo (E-D)               | -0.09       |
|                             | Persistencia de la<br>Necesidad (N-P) | 0.24        |

\* P 0.05

El manejo de agresión de tipo intrapunitiva fué la única variable que se correlacionó significativamente con el rendimiento escolar, de tal modo que a mayor grado de agresión intrapunitiva, mayor es el rendimiento escolar.

Aparentemente no hay una relación estadísticamente significati-

va entre la tolerancia a la frustración y el rendimiento escolar.

Cuando la agresión extrapunitiva es mayor, la persistencia de la necesidad baja y viceversa; cuando la agresión intrapunitiva es mayor, se requiere de la persistencia de la necesidad ya que ésta es grande. Cuando la agresión impunitiva es mayor no hay relación con la tolerancia a la frustración.

3.- Relación entre el tipo de agresión y la tolerancia a la Frustración.

|   | Tipos de Agresión            |                      |                   |
|---|------------------------------|----------------------|-------------------|
|   | (E)<br>Extrapunitiva         | (I)<br>Intrapunitiva | (M)<br>Impunitiva |
| Dominio de<br>Obstáculo<br>(O-D)          | .15                          | - .44 **             | .23               |
| Tolerancia<br>a la Frustración            | Defensa del<br>Yo (E-D) .35* | - .22                | -.11              |
| Persistencia<br>de la necesidad.<br>(N-P) | -.52*                        | .61 *                | -.01              |

\* P que 0.05

El manejo extrapunitivo de agresión se correlacionó significativamente con Defensa del Yo (E-D), de tal modo que a mayor grado de agresión extrapunitiva, mayor grado de Defensa del Yo.

Además se correlacionó la agresión extrapunitiva con la Persistencia de la Necesidad ya que a mayor agresión extrapunitiva menor Per-

sistencia de la Necesidad.

Hay una correlación significativa entre la agresión intrapunitiva y la tolerancia a la frustración, de tal modo que cuando hay mayor agresión intrapunitiva hay menor Dominio del Obstáculo, y se puede observar que a mayor agresión intrapunitiva hay mayor Persistencia de la Necesidad.

Es interesante notar que la agresión impunitiva no se correlacionó significativamente con la tolerancia a la frustración.

4.- Comparación entre niños y niñas sobre las diferencias existentes entre el rendimiento escolar manejo de — agresión y tolerancia a la frustración.

| Rendimiento<br>Escolar | Niños     |      | Niñas     |      |
|------------------------|-----------|------|-----------|------|
|                        | $\bar{x}$ | S    | $\bar{x}$ | S    |
| Español                | 6.81      | 1.32 | 7.06      | 1.41 |
| Matemáticas            | 5.70      | 1.09 | 6.16      | 1.27 |
| Ciencias<br>Naturales  | 6.42      | 1.68 | 5.97      | 1.56 |
| Ciencias<br>Sociales   | 5.50      | 1.65 | 5.16      | 1.57 |

| Manejo de Agresión | Niños     |       | Niñas     |       |
|--------------------|-----------|-------|-----------|-------|
|                    | $\bar{x}$ | S     | $\bar{x}$ | S     |
| Extrapunitiva (E)  | 53.08     | 7.63  | 52.58     | 7.17  |
| Intrapunitiva (I)  | 46.92     | 11.41 | 45.32     | 10.48 |
| Impunitiva (M)     | 47.89     | 8.85  | 47.90     | 9.11  |

| Manejo de Agresión | Niños     |       | Niñas     |       |
|--------------------|-----------|-------|-----------|-------|
|                    | $\bar{X}$ | S     | $\bar{X}$ | S     |
| Extrapunitiva (E)  | 53.09     | 7.63  | 52.58     | 7.17  |
| Intrapunitiva (I)  | 40.92     | 11.41 | 45.32     | 10.48 |
| Impunitiva (M)     | 47.89     | 8.85  | 47.90     | 9.11  |

| Tolerancia a la Frustración        | Niños     |       | Niñas     |       |
|------------------------------------|-----------|-------|-----------|-------|
|                                    | $\bar{X}$ | S     | $\bar{X}$ | S     |
| Dominio del Obstáculo (O-D)        | 59.62     | 7.86  | 59.84     | 6.64  |
| Defensa del Yo (E-D)               | 43.27     | 7.86  | 43.39     | 8.50  |
| Persistencia de la Necesidad (N-P) | 51.73     | 13.19 | 49.84     | 11.51 |

En ninguna de las variables hay diferencias entre sexos: observándose que las mujeres y los hombres tienen un manejo de agresión y una tolerancia a la frustración muy parecidas.

Para la segunda sección del análisis estadístico de los resultados, se empleó la técnica de comparación de grupos extremos, utilizándose el siguiente procedimiento:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\text{diff}}$$

5.- Comparación entre los promedios de los grupos de alto y bajo rendimiento escolar.

| ALTOS | BAJOS | t     |
|-------|-------|-------|
| 76.30 | 45.36 | 37.14 |

t al .05 = 2.262

Se observó que en los promedios en el rendimiento escolar sí existen diferencias estadísticamente significativas; lo cuál comprueba que entre los alumnos de alto y bajo rendimiento hay diferencias en cuanto a su trabajo escolar.

6.- Comportamiento de los estudiantes en relación a las diferentes áreas de estudio con respecto al manejo de agresión ( MA ) y la tolerancia a la frustración ( T F ).

|                    | ALTOS | BAJOS | t    |
|--------------------|-------|-------|------|
| Manejo de Agresión | 50.32 | 48.47 | 3.13 |

\* .05 Sig. al .05

Se encontró que en los promedios de rendimiento escolar sí hay diferencias estadísticamente significativas en el manejo de agresión de los grupos de sujetos con alto y bajo rendimiento. A raíz del resultado arriba mencionado puede decirse que los alumnos de alto rendimiento tienen mejor manejo de agresión que los de bajo rendimiento.

|                             | ALTOS | BAJOS | t    |
|-----------------------------|-------|-------|------|
| Tolerancia a la Frustración | 51.96 | 50.98 | 1.81 |

.05 no sig. al .05

Se encontró que en la tolerancia a la frustración no existen diferencias significativas en los promedios en cuanto al rendimiento escolar. Este resultado muestra que tanto los alumnos de alto como los de bajo rendimiento escolar tienen una tolerancia a la frustración muy similar.

|                   | ALTOS | BAJOS | t      |
|-------------------|-------|-------|--------|
| Extrapunitiva (E) | 42.5  | 54.5  | -8.8 * |
| Intrapunitiva (I) | 51.5  | 41.5  | 6.17*  |
| Impunitiva (M)    | 52.5  | 49.5  | 1.72   |

.05

Se observan diferencias estadísticamente significativas en el tipo de manejo extrapunitivo e intrapunitivo de la agresión. En el tipo de manejo impunitivo no se encontraron diferencias significativas.

Los resultados muestran que los alumnos de bajo rendimiento tienen un manejo de agresión de tipo extrapunitivo, mientras que los de alto manejan su agresión intrapunitivamente. Ambos grupos manejan la agresión impunitiva de manera similar.

### B.- Comportamiento de los estudiantes a la tolerancia a la frustración.

|                                       | ALTOS | BAJOS | t       |
|---------------------------------------|-------|-------|---------|
| Dominancia del<br>Obstáculo (O-D)     | 58    | 65    | -6.08 * |
| Defensa de Yo<br>(E-D)                | 40    | 44.5  | -3.7 *  |
| Persistencia de la<br>Necesidad (N-P) | 58    | 43.5  | 5 *     |



Se observó que en los tres tipos de tolerancia a la frustración se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Los resultados muestran que en los alumnos de bajo rendimiento predominan el nivel de tolerancia a la frustración correspondiente a O-D y a E-D; mientras que los de alto rendimiento manifiestan persistencia de la necesidad N-P.

9.- Aunque la finalidad de esta tesis no incluía la investigación del manejo de agresión y tolerancia a la frustración con las diferentes áreas de estudio, se realizó como una aportación a este estudio.

#### Manejo de Agresión

|                    | ALTOS | BAJOS | t      |
|--------------------|-------|-------|--------|
| Español            | 49.3  | 47.81 | 2.67 * |
| Matemáticas        | 49.63 | 49.82 | -.19   |
| Ciencias Naturales | 49.33 | 47.81 | 2.49   |
| Ciencias Sociales  | 49.16 | 48.31 | 1.41   |

.05

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el área de español y en ciencias naturales, mientras que en matemáticas y ciencias sociales las diferencias no son estadísticamente significativas.

Los datos obtenidos muestran que los alumnos de alto rendimiento en español y ciencias naturales tienen un mejor manejo de su agresión que los de bajo; mientras que ambos grupos en ciencias sociales y matemáticas manejan su agresión de manera similar.

## Tolerancia a la Frustración

|                    | ALTOS | BAJOS | t      |
|--------------------|-------|-------|--------|
| Español            | 51.29 | 50.81 | 0.74   |
| Matemáticas        | 51.62 | 51.47 | 0.37   |
| Ciencias Naturales | 51.99 | 50.16 | 3.38 * |
| Ciencias Sociales  | 51.32 | 51.16 | 0.29   |

.05

Con relación a la tolerancia a la frustración se encontraron diferencias estadísticamente significativas únicamente en el área de ciencias naturales. Estos datos muestran que tanto los alumnos de alto como los de bajo rendimiento en español, matemáticas y ciencias sociales presentan un nivel de tolerancia a la frustración adecuado y similar, exceptuando a los alumnos de alto rendimiento en ciencias naturales que manejan adecuadamente su tolerancia a la frustración.

10.- Comparación de grupos de alto y bajo rendimiento  
en cada una de las áreas de estudio.

|                    | ALTOS | BAJOS | t       |
|--------------------|-------|-------|---------|
| Español            | 8.8   | 5.1   | 7.70 *  |
| Matemáticas        | 7.5   | 5.2   | 4.89 *  |
| Ciencias Naturales | 7.7   | 4.3   | 7.08 *  |
| Ciencias Sociales  | 8.6   | 3.0   | 11.66 * |

.05

Como se puede observar se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las cuatro áreas de estudio; lo cuál significa que los alumnos de alto rendimiento ponen más empeño en el desarrollo de sus actividades escolares que los de bajo rendimiento.

## CONCLUSIONES Y DISCUSION DE LOS RESULTADOS

El objetivo de este estudio fué buscar la relación existente entre el rendimiento escolar, manejo de agresión y tolerancia a la frustración; ya que en investigaciones realizadas únicamente relacionan dos de estos tres factores que son: Manejo de agresión y tolerancia a la frustración; manejo de agresión y rendimiento escolar; rendimiento escolar y tolerancia a la frustración.

Los resultados de la investigación demuestran que no existe relación alguna entre rendimiento escolar y tolerancia a la frustración; sin embargo mostraron que hay relación entre el rendimiento académico y el manejo de la agresión del tipo intrapunitivo (cuando la persona dirige su agresión hacia sí misma).

Mediante la técnica de comparación de grupos extremos pudo observarse que existen diferencias entre los alumnos de alto y bajo rendimiento con el manejo de agresión y la tolerancia a la frustración.

Se encontró que los alumnos de bajo rendimiento se preocupan por poner atención en el individuo frustrado y hacen hincapié en el problema que causa la frustración; mientras que los de alto rendimiento se preocupan por resolver el problema que causa la frustración, debido a que se caracterizan por tener rasgos de elevada integración del "Yo", de independencia, de madurez y de responsabilidad ante presiones culturales. (Ausubel 1968).

En cuanto al manejo de la agresión, los resultados mostraron que los alumnos de alto rendimiento manejan su agresión intrapunitivamente, ésto es, que la dirigen hacia sí mismos; y los de bajo rendimiento la manejan extrapunitivamente, ésto es, que la dirigen hacia el exterior.

Los alumnos de alto rendimiento acostumbrados a tener una serie de éxitos académicos, al primer fracaso, son severos consigo mismos y se autocastigan; a diferencia de los de bajo rendimiento que habituados a tener fracasos académicos constantes, se sienten agredidos por el medio externo, razón por la cuál desplazan su agresión hacia el exterior, ya sea sobre un objeto o hacia un sujeto.

En las investigaciones revisadas anteriormente se obtuvieron

resultados contrarios a los presentes, ya que se encontró que los alumnos de alto rendimiento manejan su agresión extrapunitivamente y los de bajo rendimiento intrapunitivamente (Roth y Puri, 1967). Burges, Shaw y Grubb en 1958 afirman que no existe relación alguna entre el rendimiento escolar y agresión; por lo cual se observa que los estudios realizados por estos autores no apoyan los resultados de esta investigación. Estas diferencias pueden deberse a que las muestras utilizadas fueron diferentes y a las condiciones en las que se llevaron a cabo los estudios.

La relación que se encontró entre manejo de agresión y tolerancia a la frustración fué que los alumnos con alto rendimiento dirigen su agresión hacia sí mismos hacen hincapié en la respuesta sobre el objeto frustrante y se preocupan por la solución del problema que produce la frustración.

Los alumnos con bajo rendimiento dirigen su agresión hacia el exterior, además de preocuparse por solucionar el problema frustrante, también centran su atención en la protección del individuo contrariado, ya que sienten amenazado su "yo".

La investigación también mostró que los hombres y las mujeres manejan su agresión y su tolerancia a la frustración de manera similar; en cuanto al rendimiento escolar, tanto hombres como mujeres desempeñan un trabajo bajo similar en las actividades escolares.

En lo que respecta al manejo de agresión y la tolerancia a la frustración, Mac. Cory y Rackfire en 1958 encontraron que no existían diferencias entre sexos, lo cual apoya los resultados de la investigación; sin embargo, Wyr y Terrell en 1963 encontraron que los hombres y las mujeres difieren en forma radical su expresión de la agresión; afirman que los hombres la expresan abiertamente sin sentimientos de culpa; mientras que las mujeres al expresar su agresión se ven afectadas por sentimientos de culpabilidad.

También se observó que los alumnos de alto rendimiento difieren en forma radical su expresión de la agresión; afirman que los hombres la expresan abiertamente sin sentimientos de culpa; mientras que las mujeres al expresar su agresión se ven afectadas por sentimientos de culpabilidad.

Como dato adicional se observó que los alumnos de alto rendimiento en español y matemáticas, manejan mejor su agresión que los de bajo rendimiento; así como también los alumnos de alto rendimiento en ciencias

naturales tienen un mejor nivel de tolerancia a la frustración que los de bajo rendimiento.

También se observó que los alumnos de alto rendimiento difieren ampliamente con los de bajo rendimiento en cuanto al empeño y dedicación en sus actividades escolares. Ausubel en 1968 menciona que los alumnos de bajo rendimiento presentan signos comunes de desajuste de la personalidad, como son, poca duración en la atención, hiperactividad, reacciones agresivas, irritabilidad, bajo nivel de aspiraciones académicas y debilidad emocional e inmadurez. Esta puede ser la causa por la cuál los alumnos de alto rendimiento poseen más empeño en sus actividades escolares, ya que debido a sus éxitos académicos son más seguros de sí mismos y más estables emocionalmente.

A raíz de los resultados antes mencionados, podemos concluir que se aceptaron las siguientes hipótesis:

- 1) No existe correlación estadísticamente significativa entre el rendimiento escolar y la tolerancia a la frustración.
- 2) No existe correlación estadísticamente significativa en hombres y mujeres, entre tolerancia a la frustración y rendimiento escolar; manejo de agresión y el rendimiento escolar.
- 3) Existe correlación estadísticamente significativa entre el rendimiento escolar y el manejo de agresión.

## LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

1) Los resultados de esta investigación no pueden ser generalizados a una población diferente a la utilizada, ya que la muestra no fué representativa de la población mexicana, del cuarto año de primaria, de escuelas laicas y mixtas.

2) Debido a la carencia de recursos para obtener sujetos con las mismas características de las requeridas en esta investigación, los resultados sólo pueden ser generalizados a los alumnos del cuarto año de primaria del Colegio Hamilton de la Cd. de México.

3) Otra limitación es que fué un estudio con las características de un diseño quasi-experimental, el cuál limita al investigador en el control de las variables, ya que en un diseño experimental pueden controlarse la mayoría de las variables.

4) En cuanto a sugerencias se refiere, sería interesante realizar el estudio con una muestra representativa de la población mexicana de niños de cuarto año de primaria, de un nivel socioeconómico alto, medio y bajo; para poder observar si en las diferentes clases socioeconómicas varía el manejo de la agresión y la tolerancia a la frustración.

5) Realizar una investigación similar con sujetos adolescentes para observar cómo manejan su agresión.

6) Comparar el manejo de agresión y la tolerancia a la frustración con sujetos de zonas urbanas y zonas rurales.

7) Realizar un estudio controlando CI (Coeficiente Intelectual) para buscar si los alumnos de alto rendimiento poseen un CI más alto que los de bajo rendimiento, y compararlo con su manejo de agresión.

8) Realizar el estudio con niños que presenten problemas de aprendizaje y de tipo emocional para ver cómo manejan su agresión y cuál es su nivel de tolerancia a la frustración.



TABLA 1. Confiabilidad por jueces para el Test de Rosenzweig (P.F.T.)

Para obtener la confiabilidad de la P.F.T. de Rosenzweig se utilizó el método de confiabilidad por jueces empleando la siguiente fórmula:

$$\frac{\text{acuerdos} + \text{desacuerdos}}{\text{acuerdos} + \text{desacuerdos}} \times 100$$

obteniendo una confiabilidad de 84.91

|     | 01          | 02           | 03          | 04           | 05          | 06       |
|-----|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|----------|
| 01  | E E E       | e e e        | E' E' E'    | E E E        | E E E' E    | M' M' M' |
| 02  | E E E       | E E' E' E'   | E E E       | E E E        | E E E       | E E E    |
| 03  | E E E       | M M M        | E' E' E'    | E E E        | E E E       | E E E    |
| 04  | e e e       | E' E' E'     | E E' E' E'  | e e e        | e e e       | i i i    |
| 05  | E' E' E'    | m m m        | e E' E' E'  | E E E' E     | E E E       | E' E' E' |
| 06  | E' E' E'    | E' E' E'     | E' e e e    | E E E        | e e e       | E' E' E' |
| 07  | I I I       | I I I        | I' I I I    | I I I        | I I I       | I I I    |
| 08  | E E E       | i i i        | i I I I     | E E E        | I I I       | E E E    |
| 09  | I I I       | M M M        | E EE'EE'EE' | E E E E      | E E'EE'eE'e | M M M    |
| 10  | M I' M M    | M M M        | E E E       | M' M' M'     | M' M' M'    | M M M    |
| 11  | E E E       | M M M        | E E' E' E'  | i i i        | i i i       | e e e    |
| 12  | E E E       | M M M        | E E E       | E E E        | E E E       | E E E    |
| 13  | E'eE'eE'e   | e e e        | E E E       | E E E        | I I I       | M M M    |
| 14  | M' M' M'    | M M M        | e M M M     | M M M        | M M M       | E E E    |
| 15  | M' M' M'    | e E'eE'e E'e | M M M       | I' I' I'     | E'eE' E' E' | I' i' I' |
| 16  | M M M       | M' M' M'     | I EM E'ME'M | M' M' M M    | E M' M' M'  | E E E    |
| 17  | M' M' M'    | M' M' M'     | M' M M M    | M M M        | M M M       | M M M    |
| 18  | E E E       | E E' E' E'   | E e e e     | I' I' I'     | EM EM EM    | E E E    |
| 19  | E E E       | I I I        | I I I I     | i i i        | M' M' M'    | I i I    |
| 20  | M M M       | M' M' M'     | Mi Mi Mi    | M' M M' M'   | M' M' M'    | M M M    |
| 21  | E' E' E'    | E E' E' E'   | E E E       | E E E        | E E E       | E' E' E' |
| 22  | M' M' E' M' | M' I' I' I'  | M' M' M'    | e E'e E'eE'e | M' M' M'    | I' I' I' |
| 23  | E E E       | i e e e      | I' I' I'    | e e e        | E E' E' E'  | M M M    |
| 24  | M M M       | i i i        | E E E       | i i i        | i i i       | e e e    |
| c=* | 91          | 75           | 54          | 79           | 79          | 100      |

\*C= Confiabilidad por jueces de cada sujeto



| 07             | 08          | 09       | 10            | 11            | 12          |
|----------------|-------------|----------|---------------|---------------|-------------|
| 01 E' E' E' E' | E' E' E' E' | M M M    | E E E         | E' E'e Ee E'e | E' E' E' E' |
| 02 m m m       | E E E       | M M M    | E E E         | M M M         | E E E       |
| 03 E E E       | E E E       | M M M    | E E'e E'e E'e | M M M         | E E E       |
| 04 E' E' E' E' | i i i       | e e e    | E E E         | e e e         | E E E       |
| 05 E' E' E' E' | i i i       | i i i    | M M M         | e e e         | E E E       |
| 06 E' E' E' E' | E E E       | i i i    | Ee Ee Ee      | E E E         | E E E       |
| 07 I I I       | I I I       | I I I    | I I I         | I I I         | E E E       |
| 08 i i i       | i e e       | I I I    | I I I         | I I I         | IE IE IE    |
| 09 e e e       | E E E       | i i i    | E E E         | E E E         | E E E       |
| 10 I I I       | I I I       | i i i    | M M M' M' M   | I I I         | M' M' M'    |
| 11 M M M       | i i i       | i i i    | I I I         | Mi Mi Mi      | E E E       |
| 12 E E E       | E E E       | E' E' E' | E E E         | E E E         | E E E       |
| 13 E E E       | E E e E     | E' E' E' | e e e         | E E E         | E' E' e E'  |
| 14 M' M' M'    | M M M       | M M M    | M M M         | M M M         | M M M       |
| 15 E' E' E' E' | M' M' M'    | M' M' M' | E E' E' E     | E' E' E'      | I' I' I'    |
| 16 I M M M     | E E E       | i i i    | I I I         | I I I         | M M M       |
| 17 M M M       | M' M' M'    | e e e    | M' M' Mi M'   | e e e         | M M M       |
| 18 E E E       | E E E       | m m m    | E' ME' ME' M' | E E E         | M' M' M'    |
| 19 E E E       | I I I       | Ii Ii Ii | I I I         | I I I         | I I I       |
| 20 M M M       | M' M' M'    | M M M    | E E m E       | E E E         | M' M' M'    |
| 21 e e e       | e e e       | m m m    | e e e         | E E E         | m m m       |
| 22 I' I' I'    | E' E' E'    | E' E' E' | E' E' E'      | E E E         | E' E' E'    |
| 23 e e e       | I I I       | i i i    | Ee Ee Ee      | I' I' I'      | E E E       |
| 24 I I I       | I I I       | M M M    | E E E         | i i i         | E E E       |

C= 99

99

100

79

95

99

| 13             | 14           | 15             | 16         | 17           | 18             |
|----------------|--------------|----------------|------------|--------------|----------------|
| 01 E E E       | i e e        | E' I' I' I'    | E' c e c   | E' E' E'     | E' e E' e E' e |
| 02 e M M M     | c e e        | E E E          | m m m      | E E E        | E E E          |
| 03 M M M       | M' M M M     | M M M          | E E E      | E E E        | E' E' E'       |
| 04 e e e       | M M M        | e e e          | i i e i    | M M M        | E' i i i       |
| 05 M M M       | e e e        | M'IM'iM'i      | e e e      | M M M' M     | E' E' E'       |
| 06 e e e       | Ei i i i     | Ee e E' e E' e | E E E      | e e e        | i i i          |
| 07 I I I       | l' l I I     | I I I          | M M I M    | l l I        | i i i          |
| 08 Ii Ii Ii    | I I I        | E E E          | I I I      | I I I        | I I I          |
| 09 M M M       | e e e        | E' E' E'       | E E E      | e e e        | M M M          |
| 10 E' E' E'    | M M' M' M'   | I' I' I'       | I I M I    | M'IM'EM'IM'I | E' E' E'       |
| 11 Ee e e e    | I I I        | i i i          | e e e      | i i i        | i i i          |
| 12 E E E       | E' E' E'     | E E E          | E E E      | E E E        | E E E          |
| 13 e c e       | e ie ie ie   | Ei E'EE'EE'E   | e e e      | E' E' E'     | EE EE EE EE    |
| 14 M M M       | M M M        | M M M          | M M M      | M M M        | M M M          |
| 15 I' I' I'    | E'M'E'M'E'M' | I I I          | I' I' I'   | I' I' I'     | I I I          |
| 16 E' E' E'    | M M M        | I I I          | e e e      | E E E        | E' e M M M     |
| 17 E' E' E' E' | M' M M M     | E' E' E'       | M' M' M M' | M' M M M     | M' M' M M'     |
| 18 E E' E' E'  | E M' M' M'   | I' I' I'       | E' E' E'   | M' M' M'     | E E E          |
| 19 E E E       | I I I        | I I I          | I I I      | e e e        | i i i          |
| 20 Me Me Me    | M' M M M     | Mi M M M       | M' M' M M  | M' M' M'     | o o o          |
| 21 E E E' E    | Mi Mi Mi     | E' eE' eE' e   | E E E      | E E E        | e e e          |
| 22 M' M' M'    | E' eE' eE' e | M' M' M'       | E' E' E'   | E' E' E'     | I' I' I'       |
| 23 e e e       | M' MM' MM' M | e e e          | e e e      | E E E        | o e e          |
| 24 E E E       | i i i        | M M M          | i i i      | i i i        | i i i          |

C= 79

62

83

79

87

79



| 24            | 25              | 26       | 27              | 28              | 29           |
|---------------|-----------------|----------|-----------------|-----------------|--------------|
| 01 E E E      | M M M           | E E E' E | E E E           | E' E' E'        | E E E        |
| 02 E E E' E   | M M M           | e e e    | E E E           | E E E           | E' E' E'     |
| 03 E E E      | M M M           | E E E    | E' E' E' E' E'  | E E E           | E' E' E'     |
| 04 M M M      | e e e           | E E E    | e e e           | M M M           | M M M        |
| 05 M' M' M'   | E' eE' eE' E' e | E E E    | E' eE' eE' E' e | i i i           | M M M        |
| 06 i i i      | E E E           | I I I    | e e E' e        | E' eE' eE' E' e | E E E        |
| 07 I I I      | I I I           | I I I    | I I I           | I I I           | I I I        |
| 08 E E E      | i i i           | E E E    | I I I           | i i i           | I I I        |
| 09 E E E      | e e e           | E E E    | E E E           | e e e           | M M M        |
| 10 E E E      | I I I           | E E E    | M M M           | I I I           | I' I' I'     |
| 11 I I I      | I I I           | M' M' M' | E E E           | i i i           | M M M        |
| 12 Ee Ee E Ee | E E E           | E E E    | E E E           | E E E           | E E E' E'    |
| 13 E E E      | E E E           | E E E    | e e e           | I I I           | Mo Me Me     |
| 14 M M M      | M M M           | M M M    | M M M           | M M M           | M M M        |
| 15 E' E' E'   | I' I' I'        | I' I' I' | I' I' I'        | I' I' I'        | I' I' I'     |
| 16 E E E      | M' eM' eM' e    | E E E    | I I I           | I I I           | Mo Me Mo     |
| 17 M' M' M'   | E' E' E'        | M M M    | M M M           | E E E           | M M M        |
| 18 M' M' M'   | E' E' E E'      | E E Ee E | E E E           | E E E           | E E E        |
| 19 i i i      | i i i           | M M M    | I I I           | I I I           | M M M        |
| 20 M' M' M'   | M' M' M M'      | M' M' M' | M M M           | M M ME' M       | M' M' M'     |
| 21 e e e      | e e e           | E E E    | E E E           | e o e           | E E E        |
| 22 E E E      | I' I' I'        | E' E' E' | E E E           | I' I' M' I'     | I' I' I'     |
| 23 E E E      | e e e           | E E E    | E' E' E' E'     | e o e           | E' eE' eE' o |
| 24 M' M' M'   | i i i           | E E E' E | E' E' E E'      | E' E' E E'      | MI MI MI     |

C= 91

87

87

83

83

95

| 30             | 31          | 32            | 33          | 34          | 35          |
|----------------|-------------|---------------|-------------|-------------|-------------|
| 01 E' E' E' E' | E E E       | E' E' E'      | E E E       | M M N       | E E E       |
| 02 e e m e     | E E E       | E E E         | Me c McMe   | E'EE'E'E'E  | E E E       |
| 03 M' M' M'    | E E E       | E E E         | M' M' M'    | E E E       | E E E       |
| 04 M M M       | M' M' M'    | i i i         | i i i       | E E E       | e e e       |
| 05 c e E' e    | E' E' E'    | E'EE'EE'EE'E  | e e e       | E'IE'IE'I   | E'IE'IE'I   |
| 06 M I M N     | E E E       | E E E         | E'EE'EE'E'E | Ee Ee E Eo  | i i i       |
| 07 I I I       | E E E       | I I I         | I I I       | Ii Ii Ii    | I I I       |
| 08 I I I       | I I I       | I I I         | i i i       | I I I       | I I I       |
| 09 Mi Mi Me Mi | E E E       | E' E' E'      | E' E' E'    | E E E       | i i i       |
| 10 e e E' e    | E E E       | E' E' E'      | M'EM'EM'E   | M M M       | M M M       |
| 11 i i i       | M' M' E' M' | I I I         | I I I       | i i i       | i i i       |
| 12 E E E E     | E E E       | E' E' E'      | E E E       | E E E       | E E E       |
| 13 I I I       | e e e       | EE EE E E E E | E' E' E'    | E'eE'ee E'e | e e e       |
| 14 M M M       | M M M       | M M N         | M M M       | E' E' E'    | M M M       |
| 15 I' I' I' I' | I' I' I'    | E'eE'eE' E'e  | E' E' E'    | E' E' E'    | M' M' M'    |
| 16 M' M' M M'  | E E E       | E E E         | E E E       | E'EE'EE'E   | I I I       |
| 17 M M M       | M M M       | M M M         | M' M' M'    | M M N       | E' E' E' E' |
| 18 E E E       | M M M       | I' I' I'      | I' I' I'    | E E E       | M' M' M'    |
| 19 i i i       | I I I       | E E E         | E E E       | I I I       | I I I       |
| 20 M' M' M N'  | M' M' M'    | M' M' M'      | M' M' M'    | M' M' M'    | M M M       |
| 21 Ee Ee E Eo  | M M M       | E' E' E' E'   | E E E       | E'cE'cE'K'e | E E E       |
| 22 I' I' I' I' | E' E' E'    | E' E' E'      | E' E' E'    | I' I' I'    | I' I' I'    |
| 23 i i i       | e e e       | e e e         | E' E' E'    | I I I       | I' I' I'    |
| 24 M M M       | I I I       | E' E' E'      | E E E       | I I I       | c e o       |

C= 58                      99                      83                      87                      83                      95





48

01 E E E  
 02 E E E  
 03 E' E' E'  
 04 E' E' E'  
 05 e E'eE'eE'e  
 06 E' E' E'  
 07 I I I  
 08 I I I  
 09 E E E  
 10 I' I' I'  
 11 E E E  
 12 E E E  
 13 e e e  
 14 M M M  
 15 M' M' M'  
 16 E E' E E  
 17 M' M' M'  
 18 E E E  
 19 i i i  
 20 M M M  
 21 E E E  
 22 M' M' M'  
 23 E' E E' E'  
 24 i i i

C= 87

49

M M M  
 E E E  
 E' E' E'  
 E' E' E'  
 M M M  
 E E E  
 I I I  
 i i i  
 E E E  
 E E E  
 E' E' E'  
 E E E  
 M M M  
 I' I' I'  
 E E E  
 M M M  
 E' E' E'  
 I I I  
 E E E  
 E E E  
 M' M' M' M'  
 e e e  
 i i i

95

50

E E E  
 E'eE'eE'e  
 M M M  
 E E E  
 E' E' E'  
 e e e  
 I I I  
 i i i  
 E E E  
 M M M  
 i i i  
 E E E  
 I I I  
 M M M  
 E' E' E'  
 M M M  
 M M M  
 E' E' E' E' E'  
 M M M  
 M M M  
 M M M  
 M M M  
 E' E' E'  
 I' I' I'  
 i i i

91

51

E' E' E'  
 E' E' E'  
 E E E  
 e e e  
 E' E'eE'eE'e  
 M' M' M'  
 I I I  
 I I I  
 I M I I  
 E E E  
 I I I  
 I I I  
 e e e  
 M M M  
 E' E' E' E'  
 E' E' F'  
 M M M  
 E' E E E  
 I I I  
 M M M  
 i i i  
 I I I  
 e e e  
 i i i

83

52

E' EE' E' E'  
 E' E' E'  
 E' E' E'  
 M M M  
 e e e  
 e e e  
 I I I  
 i i i  
 Mm M Mm Mm  
 M' M' M'  
 M' M' M'  
 E E E  
 e e e  
 M M M  
 E' E' E'  
 M M M  
 E E E  
 E' E' E'  
 I I I  
 M M M  
 E E E  
 M E' E' E'  
 M' M' M' M'  
 M M M

79



53

01 E' E' E' E'  
 02 E' E' E' E'  
 03 M' M' M' M'  
 04 M M M  
 05 i i i  
 06 E' E' E' E'  
 07 I I I I  
 08 E' E' E' E'  
 09 M M M M  
 10 I I I  
 11 E' E' EE' EE' E'  
 12 E E E  
 13 I I I  
 14 M M M  
 15 M' M' M'  
 16 I I I  
 17 M Me Me Me  
 18 I' I' I'  
 19 i i i  
 20 M M M  
 21 E E E  
 22 E' E' E'  
 23 e e e  
 24 i i i

C= 87

54

E' E' E' E'  
 E' E' E'  
 M' M' M'  
 E' E' E'  
 e M M M  
 E E E  
 I I I  
 i i i  
 E E' E' E'  
 M' M M' M'  
 i i i  
 E E E  
 e e e  
 M M M  
 I' I' I'  
 I I I  
 e e e  
 E' E' E'  
 I I I  
 I I I  
 M M M  
 E E E  
 E E E  
 e e e  
 e e e  
 e e e

83

55

E E E  
 E E E  
 E' E' E' E'  
 e e e  
 e E' e E' e E' e  
 E E E  
 I I I  
 i i i  
 E' E' E' E'  
 E E' EE' EE' E'  
 E' E' E'  
 E E E  
 E E E  
 M M M  
 E E E  
 E E' E' E'  
 e e e  
 I I I  
 I I I  
 E E E  
 M' M' M'  
 M E' E' E'  
 e e e  
 E e e e

70

56

I I I  
 E' E' EE' EE' E'  
 E E E  
 M M M  
 e c e  
 e e e  
 I' I' I'  
 I I I  
 E Em Em Em  
 E' E' E'  
 M' M M' M'  
 I' I' I'  
 e M M M  
 M M M M  
 E' E' E'  
 E' E' E' E'  
 M M M  
 M' M' M'  
 I I I I  
 E E E  
 I' I' I'  
 M' M' M'  
 E' E' E'  
 M M M

75

57

E' E' E' E'  
 E E E  
 E E E  
 e e e  
 M' e M' c M' e  
 E' E' E'  
 I I I  
 E E E  
 E' EE' EE' E'  
 E' E' E'  
 E E' E' E'  
 E E E  
 E E E  
 E' M E' E'  
 E' E' E'  
 E' E' E'  
 E E' E' E'  
 E E E  
 E E E  
 E E E  
 M' M' M'  
 E' e E' E'  
 E' E' E'

79

## 2. Datos de Rendimiento Escolar

Tabla que muestra los resultados obtenidos en rendimiento escolar, manejo de agresión y tolerancia a la frustración

|    | S.E.P. |      |      |      | 4º   |      |      |      | 3º   |      |      |      | M.A. |    |    |    | T.F. |    |     |  |
|----|--------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|----|----|----|------|----|-----|--|
|    | Esp.   | Mat. | Nat. | Soc. | Esp. | Mat. | Nat. | Soc. | Esp. | Mat. | Nat. | Soc. | E    | I  | M  | OD | ED   | NP | Sex |  |
| 01 | 06     | 05   | 04   | 04   | 08   | 08   | 10   | 08   | 09   | 08   | 07   | 08   | 55   | 30 | 60 | 65 | 50   | 35 | 0   |  |
| 02 | 03     | 04   | 04   | 05   | 08   | 08   | 08   | 08   | 09   | 09   | 09   | 09   | 45   | 40 | 65 | 70 | 30   | 60 | 1   |  |
| 03 | 06     | 06   | 05   | 07   | 07   | 08   | 08   | 08   | 08   | 07   | 08   | 09   | 60   | 40 | 45 | 65 | 40   | 45 | 0   |  |
| 04 | 09     | 07   | 08   | 07   | 10   | 10   | 10   | 10   | 10   | 10   | 10   | 10   | 55   | 50 | 45 | 50 | 50   | 55 | 0   |  |
| 05 | 07     | 06   | 06   | 07   | 08   | 08   | 08   | 09   | 08   | 08   | 08   | 08   | 50   | 40 | 55 | 65 | 40   | 50 | 1   |  |
| 06 | 06     | 05   | 06   | 04   | 07   | 07   | 08   | 08   | 09   | 08   | 09   | 08   | 50   | 40 | 55 | 60 | 50   | 40 | 1   |  |
| 07 | 05     | 05   | 06   | 04   | 09   | 09   | 08   | 08   | 08   | 09   | 08   | 09   | 55   | 40 | 50 | 65 | 40   | 55 | 0   |  |
| 08 | 08     | 07   | 07   | 07   | 09   | 09   | 08   | 10   | 09   | 08   | 08   | 08   | 50   | 55 | 40 | 55 | 45   | 55 | 1   |  |
| 09 | 07     | 07   | 07   | 08   | 09   | 09   | 09   | 09   | 08   | 08   | 09   | 09   | 35   | 70 | 60 | 50 | 30   | 70 | 0   |  |
| 10 | 09     | 07   | 07   | 06   | 08   | 09   | 08   | 09   | 10   | 09   | 09   | 09   | 60   | 40 | 45 | 50 | 55   | 40 | 1   |  |
| 11 | 06     | 04   | 04   | 06   | 07   | 07   | 09   | 10   | 07   | 07   | 09   | 07   | 55   | 55 | 35 | 40 | 55   | 55 | 0   |  |
| 12 | 06     | 06   | 05   | 04   | 08   | 08   | 09   | 08   | 08   | 08   | 09   | 09   | 60   | 30 | 55 | 65 | 50   | 30 | 1   |  |
| 13 | 08     | 06   | 09   | 06   | 09   | 08   | 10   | 10   | 09   | 09   | 10   | 10   | 60   | 50 | 35 | 60 | 40   | 55 | 0   |  |
| 14 | 07     | 04   | 08   | 06   | 07   | 07   | 07   | 07   | 08   | 07   | 07   | 07   | 40   | 50 | 65 | 50 | 40   | 70 | 0   |  |
| 15 | 08     | 08   | 05   | 04   | 09   | 09   | 08   | 09   | 10   | 09   | 09   | 08   | 45   | 60 | 50 | 65 | 40   | 50 | 1   |  |
| 16 | 06     | 05   | 06   | 05   | 07   | 08   | 08   | 08   | 07   | 06   | 07   | 07   | 55   | 50 | 45 | 50 | 35   | 70 | 0   |  |
| 17 | 08     | 07   | 07   | 07   | 09   | 09   | 08   | 08   | 09   | 10   | 10   | 10   | 50   | 45 | 50 | 60 | 40   | 60 | 1   |  |
| 18 | 08     | 06   | 08   | 07   | 09   | 09   | 08   | 08   | 08   | 09   | 09   | 09   | 50   | 60 | 40 | 55 | 35   | 70 | 0   |  |
| 19 | 08     | 07   | 08   | 06   | 09   | 08   | 09   | 09   | 09   | 08   | 09   | 09   | 50   | 55 | 45 | 55 | 60   | 35 | 1   |  |
| 20 | 05     | 05   | 04   | 03   | 08   | 06   | 08   | 08   | 08   | 08   | 08   | 08   | 65   | 30 | 45 | 70 | 45   | 30 | 1   |  |

**ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

|    | S.E.P. |      |      |      | 4 <sup>9</sup> |      |      |      | 3 <sup>9</sup> |      |      |      | M.A. |    |    |    | T.F. |    |      |
|----|--------|------|------|------|----------------|------|------|------|----------------|------|------|------|------|----|----|----|------|----|------|
|    | Exp.   | Mat. | Nat. | Soc. | Exp.           | Mat. | Nat. | Soc. | Exp.           | Mat. | Nat. | Soc. | P.   | I. | M. | OD | ED   | NP | Sex. |
| 21 | 07     | 07   | 04   | 03   | 08             | 08   | 08   | 08   | 07             | 07   | 07   | 08   | 70   | 35 | 30 | 60 | 35   | 65 | 1    |
| 22 | 06     | 05   | 04   | 03   | 07             | 07   | 08   | 08   | 08             | 08   | 08   | 08   | 50   | 50 | 50 | 55 | 50   | 50 | 1    |
| 23 | 05     | 05   | 07   | 06   | 08             | 07   | 07   | 08   | 08             | 07   | 08   | 07   | 55   | 60 | 35 | 60 | 35   | 65 | 0    |
| 24 | 07     | 07   | 06   | 07   | 07             | 09   | 08   | 07   | 08             | 08   | 09   | 09   | 55   | 35 | 55 | 60 | 50   | 45 | 0    |
| 25 | 07     | 07   | 07   | 03   | 08             | 08   | 08   | 08   | 08             | 07   | 09   | 09   | 50   | 55 | 50 | 55 | 35   | 70 | 0    |
| 26 | 07     | 05   | 05   | 03   | 08             | 08   | 09   | 07   | 07             | 08   | 08   | 09   | 60   | 30 | 45 | 50 | 65   | 30 | 0    |
| 27 | 07     | 05   | 07   | 05   | 07             | 07   | 08   | 07   | 07             | 06   | 07   | 07   | 55   | 50 | 40 | 50 | 55   | 45 | 1    |
| 28 | 08     | 06   | 05   | 05   | 08             | 08   | 09   | 08   | 09             | 09   | 08   | 10   | 50   | 65 | 40 | 50 | 40   | 70 | 1    |
| 29 | 07     | 07   | 07   | 06   | 08             | 08   | 10   | 09   | 08             | 08   | 09   | 09   | 45   | 40 | 65 | 60 | 50   | 40 | 1    |
| 30 | 07     | 05   | 05   | 03   | 08             | 08   | 08   | 10   | 07             | 07   | 07   | 06   | 40   | 60 | 60 | 60 | 40   | 65 | 0    |
| 31 | 07     | 06   | 06   | 05   | 08             | 08   | 09   | 08   | 09             | 09   | 08   | 08   | 55   | 35 | 55 | 60 | 55   | 35 | 0    |
| 32 | 04     | 04   | 03   | 03   | 06             | 07   | 09   | 08   | 08             | 08   | 08   | 08   | 65   | 35 | 35 | 70 | 45   | 35 | 0    |
| 33 | 08     | 07   | 07   | 07   | 09             | 09   | 09   | 09   | 08             | 07   | 08   | 07   | 55   | 40 | 50 | 70 | 35   | 40 | 1    |
| 34 | 10     | 07   | 09   | 08   | 10             | 10   | 10   | 10   | 10             | 10   | 10   | 10   | 55   | 50 | 40 | 60 | 45   | 55 | 1    |
| 35 | 09     | 06   | 09   | 06   | 09             | 09   | 09   | 09   | 08             | 09   | 09   | 09   | 45   | 65 | 45 | 55 | 40   | 65 | 0    |
| 36 | 08     | 05   | 07   | 06   | 07             | 08   | 09   | 08   | 08             | 06   | 07   | 07   | 55   | 35 | 55 | 65 | 45   | 40 | 0    |
| 37 | 08     | 07   | 07   | 08   | 09             | 09   | 10   | 10   | 09             | 09   | 10   | 10   | 55   | 50 | 45 | 70 | 30   | 45 | 0    |
| 38 | 06     | 06   | 08   | 07   | 09             | 09   | 08   | 08   | 09             | 09   | 09   | 10   | 45   | 45 | 60 | 60 | 45   | 55 | 1    |
| 39 | 05     | 05   | 08   | 05   | 08             | 08   | 08   | 08   | 08             | 08   | 08   | 08   | 50   | 50 | 55 | 65 | 50   | 40 | 0    |
| 40 | 04     | 03   | 04   | 04   | 07             | 07   | 08   | 09   | 07             | 07   | 08   | 08   | 50   | 35 | 55 | 70 | 30   | 45 | 1    |

|    | S.E.P. |      |      |      | 4º   |      |      |      | 3º   |      |      |      | M.A. |    |       | T.F. |    |      |   |
|----|--------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|----|-------|------|----|------|---|
|    | Esp.   | Mat. | Nat. | Soc. | Esp. | Mat. | Nat. | Soc. | Esp. | Mat. | Nat. | Soc. | E.   | I. | M.O.D | ED   | NP | Sex. |   |
| 41 | 09     | 08   | 07   | 07   | 10   | 10   | 10   | 10   | 09   | 09   | 09   | 10   | 40   | 55 | 60    | 45   | 45 | 70   | 1 |
| 42 | 06     | 05   | 04   | 02   | 08   | 08   | 10   | 08   | 07   | 07   | 08   | 07   | 65   | 30 | 40    | 60   | 55 | 35   | 1 |
| 43 | 07     | 05   | 08   | 07   | 08   | 08   | 07   | 08   | 08   | 08   | 08   | 08   | 55   | 35 | 50    | 60   | 40 | 55   | 1 |
| 44 | 08     | 07   | 06   | 04   | 08   | 08   | 09   | 09   | 09   | 09   | 10   | 10   | 40   | 65 | 50    | 60   | 30 | 70   | 1 |
| 45 | 07     | 04   | 06   | 03   | 08   | 07   | 10   | 09   | 07   | 06   | 07   | 08   | 55   | 60 | 35    | 60   | 55 | 35   | 1 |
| 46 | 07     | 05   | 06   | 05   | 09   | 09   | 09   | 09   | 08   | 07   | 08   | 08   | 55   | 50 | 45    | 65   | 45 | 45   | 1 |
| 47 | 07     | 07   | 06   | 06   | 08   | 08   | 10   | 10   | 07   | 07   | 08   | 08   | 50   | 50 | 50    | 65   | 40 | 45   | 1 |
| 48 | 09     | 08   | 07   | 08   | 10   | 10   | 10   | 10   | 10   | 10   | 10   | 10   | 55   | 40 | 45    | 70   | 40 | 45   | 0 |
| 49 | 06     | 05   | 07   | 05   | 07   | 07   | 07   | 07   | 07   | 08   | 08   | 08   | 55   | 40 | 45    | 60   | 55 | 45   | 0 |
| 50 | 07     | 07   | 06   | 06   | 09   | 08   | 09   | 09   | 08   | 08   | 08   | 09   | 55   | 45 | 50    | 55   | 50 | 50   | 1 |
| 51 | 07     | 07   | 07   | 04   | 08   | 07   | 10   | 08   | 08   | 08   | 08   | 08   | 50   | 60 | 40    | 55   | 45 | 55   | 1 |
| 52 | 07     | 06   | 03   | 04   | 08   | 08   | 08   | 08   | 08   | 08   | 08   | 08   | 50   | 30 | 60    | 70   | 30 | 50   | 1 |
| 53 | 06     | 06   | 03   | 03   | 07   | 07   | 07   | 08   | 08   | 08   | 08   | 08   | 45   | 55 | 50    | 65   | 40 | 55   | 0 |
| 54 | 08     | 07   | 04   | 05   | 09   | 08   | 08   | 09   | 08   | 08   | 08   | 08   | 50   | 40 | 35    | 55   | 30 | 65   | 1 |
| 55 | 08     | 08   | 08   | 06   | 09   | 10   | 10   | 09   | 09   | 09   | 10   | 10   | 65   | 40 | 35    | 55   | 40 | 55   | 1 |
| 56 | 06     | 07   | 07   | 07   | 08   | 08   | 08   | 08   | 08   | 08   | 08   | 08   | 50   | 50 | 55    | 70   | 35 | 50   | 0 |
| 57 | 08     | 05   | 08   | 05   | 07   | 07   | 07   | 07   | 07   | 07   | 06   | 06   | 70   | 30 | 35    | 65   | 50 | 35   | 0 |

S.E.P. = Prueba de Rendimiento Escolar elaborada por la Secretaría de Educación Pública

4º Calificaciones de Cuarto Año

M.A. = Manejo de Agresión

3º Calificaciones de Tercer Año

T.F. = Tolerancia a la Frustración.

Esp. = Español

Mat. = Matemáticas

Nat. = C. Naturales

Soc. = C. Sociales

3.- PROMEDIOS DE RENDIMIENTO ESCOLAR, MANEJO DE AGRESION Y TOLERANCIA A LA FRUSTRACION.

| GRUPO A.  | MA    | P  | TF    | P  |    |    |       |
|-----------|-------|----|-------|----|----|----|-------|
| P.R.E.    | E.I.  | M  | OD    | ED | NP |    |       |
| 1.-86.66  | 55 50 | 40 | 48.33 | 60 | 45 | 55 | 53.3  |
| 2.-82.05  | 55 40 | 45 | 46.66 | 70 | 40 | 45 | 51.6  |
| 3.-78.46  | 40 55 | 60 | 51.66 | 45 | 45 | 70 | 53.3  |
| 4.-75.89  | 55 50 | 45 | 50    | 50 | 50 | 55 | 51.6  |
| 5.-74.87  | 35 70 | 60 | 55    | 50 | 30 | 70 | 50    |
| 6.-74.35  | 40 50 | 65 | 51.66 | 50 | 40 | 70 | 53.30 |
| 7.-73.84  | 50 45 | 50 | 48.33 | 60 | 40 | 60 | 53.30 |
| 8.-72.82  | 50 50 | 55 | 51.66 | 70 | 35 | 50 | 51.6  |
| 9.-72.30  | 45 65 | 45 | 51.66 | 55 | 40 | 65 | 53.30 |
| 10.-71.79 | 55 40 | 50 | 48.33 | 70 | 35 | 40 | 48.30 |

| GRUPO B   | MA    | P  | TF    | P  |    |    |       |
|-----------|-------|----|-------|----|----|----|-------|
| P.R.E.    | E.I.  | M  | OD    | ED | NP |    |       |
| 1.-33.33  | 65 35 | 35 | 45    | 70 | 45 | 35 | 50    |
| 2.-39.48  | 45 40 | 65 | 50    | 70 | 45 | 60 | 53.3  |
| 3.-40     | 50 35 | 55 | 46.66 | 70 | 30 | 45 | 48.30 |
| 4.-43.07  | 65 30 | 40 | 45    | 60 | 55 | 35 | 50    |
| 5.-46     | 55 35 | 55 | 48.30 | 60 | 55 | 35 | 50    |
| 6.-48.71  | 40 60 | 60 | 53.30 | 60 | 40 | 65 | 55    |
| 7.-49.23  | 65 30 | 45 | 46.66 | 70 | 45 | 30 | 48.3  |
| 8.-50.76  | 50 50 | 55 | 51.6  | 65 | 50 | 40 | 51.6  |
| 9.-51.28  | 55 60 | 35 | 50    | 60 | 55 | 35 | 50    |
| 10.-51.79 | 55 40 | 50 | 48.3  | 65 | 40 | 55 | 53.3  |

GRUPO A. = Alto Rendimiento Escolar.  
 GRUPO B. = Bajo Rendimiento Escolar.  
 P.R.E.= Promedio de Rendimiento Escolar.  
 TF.= Tolerancia a la Frustración.  
 OD.= Dominio del Obstáculo.  
 NP = Persistencia de la Necesidad.

MA.= Manejo de Agresión  
 E = Agresión Extrapunitiva  
 I = Agresión Intrapunitiva  
 M = Agresión Impunitiva  
 ED= Defensa del Yo.  
 P = Promedio

4.- ALTO RENDIMIENTO ESCOLAR

| <u>ESPAÑOL</u> | M.A. |    |    |      |    | T.F. |    |      |
|----------------|------|----|----|------|----|------|----|------|
|                | E    | I  | M  | P    | OD | ED   | NP | P    |
| 1.-10          | 55   | 50 | 40 | 48.3 | 60 | 45   | 55 | 53.3 |
| 2.- 9          | 55   | 40 | 45 | 43.3 | 70 | 40   | 45 | 51.6 |
| 3.- 9          | 40   | 55 | 60 | 51.6 | 45 | 45   | 70 | 53.3 |
| 4.- 8          | 50   | 60 | 40 | 50   | 55 | 35   | 70 | 51.6 |
| 5.- 9          | 55   | 50 | 45 | 50   | 50 | 50   | 55 | 51.6 |
| 6.- 9          | 45   | 65 | 45 | 51.6 | 55 | 40   | 65 | 53.3 |
| 7.- 9          | 60   | 40 | 45 | 48.3 | 50 | 55   | 40 | 48.3 |
| 8.- 9          | 50   | 55 | 45 | 50   | 55 | 60   | 35 | 50   |
| 9.- 8          | 50   | 50 | 55 | 51.6 | 70 | 35   | 50 | 51.6 |
| 10.- 8         | 55   | 40 | 50 | 48.3 | 70 | 35   | 40 | 48.3 |

| <u>MATEMATICAS</u> | M.A. |    |    |      |    | T.F. |    |      |
|--------------------|------|----|----|------|----|------|----|------|
|                    | E    | I  | M  | P    | OD | ED   | NP | P    |
| 1.- 8              | 40   | 55 | 40 | 51.6 | 45 | 45   | 70 | 53.3 |
| 2.- 8              | 55   | 40 | 45 | 46.6 | 70 | 40   | 45 | 51.6 |
| 3.- 8              | 50   | 50 | 55 | 51.6 | 70 | 35   | 50 | 51.6 |
| 4.- 7              | 55   | 50 | 45 | 50   | 50 | 50   | 55 | 51.6 |
| 5.- 7              | 50   | 55 | 40 | 48.3 | 55 | 45   | 55 | 51.6 |
| 6.- 7              | 50   | 45 | 50 | 48.3 | 60 | 40   | 60 | 53.3 |
| 7.- 7              | 50   | 55 | 45 | 50   | 55 | 60   | 35 | 50   |
| 8.- 7              | 55   | 35 | 55 | 48.3 | 60 | 50   | 45 | 51.6 |
| 9.- 7              | 55   | 50 | 45 | 50   | 70 | 30   | 45 | 48.3 |
| 10.- 7             | 40   | 65 | 50 | 51.6 | 60 | 30   | 70 | 53.3 |

| <u>CIENCIAS NATURALES</u> | E  | I  | M  | P     | OD | ED | NP | P     |
|---------------------------|----|----|----|-------|----|----|----|-------|
|                           |    |    |    |       |    |    |    |       |
| 1.- 8                     | 55 | 50 | 45 | 50    | 50 | 50 | 55 | 51.65 |
| 2.- 8                     | 40 | 50 | 65 | 51.66 | 50 | 40 | 70 | 53.33 |
| 3.- 7                     | 55 | 40 | 45 | 46.66 | 60 | 55 | 45 | 53.33 |
| 4.- 7                     | 40 | 55 | 60 | 51.66 | 45 | 45 | 70 | 53.33 |
| 5.- 8                     | 50 | 60 | 40 | 50    | 55 | 35 | 70 | 53.33 |
| 6.- 8                     | 50 | 55 | 45 | 50    | 55 | 60 | 35 | 50    |
| 7.- 8                     | 45 | 45 | 60 | 50    | 60 | 45 | 55 | 53.33 |
| 8.- 7                     | 50 | 50 | 55 | 51.66 | 70 | 35 | 50 | 51.66 |
| 9.- 8                     | 65 | 40 | 35 | 46.66 | 55 | 40 | 55 | 50    |
| 10.- 8                    | 70 | 30 | 35 | 45    | 65 | 50 | 35 | 50    |

CIENCIAS SOCIALES

|        | M.A. |    |    |       | T.F. |    |    |       |
|--------|------|----|----|-------|------|----|----|-------|
|        | E    | I  | M  | P     | OD   | ED | NP | P     |
| 1.- 7  | 60   | 40 | 45 | 48.44 | 65   | 40 | 45 | 50    |
| 2.- 8  | 35   | 70 | 60 | 55    | 50   | 30 | 50 | 70    |
| 3.- 7  | 55   | 50 | 45 | 50    | 50   | 50 | 55 | 51.66 |
| 4.- 8  | 55   | 50 | 40 | 48.33 | 60   | 45 | 55 | 53.33 |
| 5.- 8  | 55   | 40 | 45 | 46.66 | 70   | 40 | 45 | 51.66 |
| 6.- 8  | 55   | 50 | 45 | 50    | 70   | 30 | 45 | 48.33 |
| 7.- 8  | 55   | 35 | 55 | 48.33 | 60   | 50 | 45 | 51.66 |
| 8.- 8  | 50   | 45 | 40 | 48.33 | 55   | 45 | 55 | 51.66 |
| 9.- 7  | 50   | 40 | 55 | 48.33 | 65   | 40 | 50 | 51.66 |
| 10.- 7 | 50   | 45 | 50 | 48.33 | 60   | 40 | 60 | 53.33 |

5.- BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

| <u>ESPAÑOL</u> | N.A. |    |    |      | T.F. |    |    |      |
|----------------|------|----|----|------|------|----|----|------|
|                | E    | I  | M  | P    | OD   | ED | NP | P    |
| 1.- 3          | 45   | 40 | 65 | 50   | 70   | 30 | 60 | 53.3 |
| 2.- 4          | 65   | 35 | 35 | 45   | 70   | 45 | 35 | 50   |
| 3.- 4          | 50   | 35 | 55 | 46.6 | 70   | 30 | 45 | 48.3 |
| 4.- 5          | 55   | 40 | 50 | 48.3 | 65   | 40 | 55 | 53.3 |
| 5.- 6          | 50   | 50 | 50 | 50   | 55   | 50 | 50 | 51.6 |
| 6.- 6          | 60   | 40 | 45 | 48.3 | 65   | 50 | 35 | 50   |
| 7.- 6          | 55   | 30 | 60 | 46.6 | 65   | 50 | 35 | 50   |
| 8.- 6          | 50   | 40 | 55 | 48.3 | 60   | 50 | 40 | 50   |
| 9.- 6          | 45   | 45 | 60 | 50   | 60   | 45 | 55 | 53.3 |
| 10.- 5         | 65   | 30 | 45 | 45   | 70   | 45 | 30 | 48.3 |

| <u>MATEMATICAS</u> | N.A. |    |    |      | T.F. |    |    |      |
|--------------------|------|----|----|------|------|----|----|------|
|                    | E    | I  | M  | P    | OD   | ED | NP | P    |
| 1.- 5              | 50   | 40 | 55 | 48.3 | 60   | 50 | 40 | 50   |
| 2.- 4              | 45   | 40 | 65 | 50   | 70   | 30 | 60 | 53.3 |
| 3.- 6              | 50   | 65 | 40 | 51.6 | 50   | 40 | 70 | 53.3 |
| 4.- 5              | 55   | 50 | 45 | 50   | 50   | 35 | 70 | 51.6 |
| 5.- 5              | 65   | 30 | 45 | 50   | 70   | 45 | 30 | 48.3 |
| 6.- 5              | 50   | 50 | 50 | 50   | 55   | 50 | 60 | 48.3 |
| 7.- 5              | 55   | 60 | 35 | 50   | 60   | 35 | 65 | 53.3 |
| 8.- 6              | 45   | 45 | 60 | 50   | 60   | 45 | 55 | 53.3 |
| 9.- 5              | 55   | 50 | 40 | 48.3 | 50   | 55 | 45 | 50   |
| 10.- 6             | 45   | 55 | 50 | 50   | 65   | 40 | 55 | 53.3 |

| <u>Ciencias Naturales</u> | N.A. |    |    |       | T.F. |    |    |       |
|---------------------------|------|----|----|-------|------|----|----|-------|
|                           | E    | I  | M  | P     | OD   | ED | NP | P     |
| 1.- 5                     | 40   | 60 | 60 | 53.33 | 60   | 40 | 65 | 55    |
| 2.- 3                     | 65   | 35 | 35 | 45    | 70   | 45 | 35 | 50    |
| 3.- 5                     | 60   | 30 | 55 | 48.33 | 65   | 50 | 30 | 48.33 |
| 4.- 4                     | 50   | 40 | 35 | 45    | 55   | 30 | 65 | 50    |
| 5.- 5                     | 45   | 60 | 50 | 51.66 | 65   | 40 | 50 | 48.33 |
| 6.- 5                     | 60   | 30 | 45 | 45    | 50   | 65 | 30 | 48.33 |
| 7.- 5                     | 50   | 65 | 40 | 51.66 | 50   | 40 | 70 | 53.33 |
| 8.- 4                     | 65   | 30 | 40 | 45    | 60   | 55 | 35 | 50    |
| 9.- 4                     | 50   | 35 | 55 | 46.6  | 70   | 30 | 45 | 48.33 |
| 10.- 3                    | 50   | 30 | 60 | 46.6  | 70   | 30 | 50 | 50    |



Ciencias Sociales

|        | M.A. |    |    |       | T.F. |    |    |       |
|--------|------|----|----|-------|------|----|----|-------|
|        | E    | I  | M  | P     | OD   | ED | NP | P     |
| 1.- 3  | 65   | 30 | 45 | 46.6  | 70   | 45 | 30 | 48.33 |
| 2.- 3  | 70   | 35 | 30 | 45    | 60   | 35 | 65 | 53.33 |
| 3.- 3  | 50   | 50 | 50 | 50    | 55   | 50 | 50 | 51.66 |
| 4.- 2  | 65   | 30 | 40 | 45    | 60   | 55 | 35 | 50    |
| 5.- 3  | 50   | 55 | 50 | 51.6  | 55   | 35 | 70 | 53.33 |
| 6.- 3  | 60   | 30 | 45 | 45    | 50   | 65 | 30 | 48.33 |
| 7.- 3  | 40   | 60 | 60 | 53.33 | 60   | 40 | 65 | 55    |
| 8.- 3  | 45   | 55 | 50 | 50    | 65   | 40 | 55 | 53.33 |
| 9.- 4  | 50   | 35 | 55 | 46.6  | 70   | 30 | 45 | 48.33 |
| 10.- 3 | 55   | 60 | 35 | 50    | 60   | 55 | 35 | 50    |



# EVALUACION POR OBJETIVOS PARA UN ELEMENTO MAS DE JUICIO Y COMPLEMENTO DE LAS EVALUACIONES PARCIALES

PRUEBA DE ACREDITACION MEDIOANUAL  
POR ASPECTOS Y APEGADA A LAS CUATRO  
PRIMERAS UNIDADES

# 4

## CUARTO GRADO

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_

Profesor: \_\_\_\_\_

Grupo: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

### CONCENTRACION DE EVALUACIONES

| ÁREAS                 | NOTAS | CALIFICACION |
|-----------------------|-------|--------------|
| ESPAÑOL               |       |              |
| MATEMÁTICAS           |       |              |
| CIENCIAS NATURALES    |       |              |
| CIENCIAS SOCIALES     |       |              |
| EDUCACION FISICA      |       |              |
| EDUCACION ARTISTICA   |       |              |
| EDUCACION TECNOLOGICA |       |              |
| PROMEDIO              |       |              |

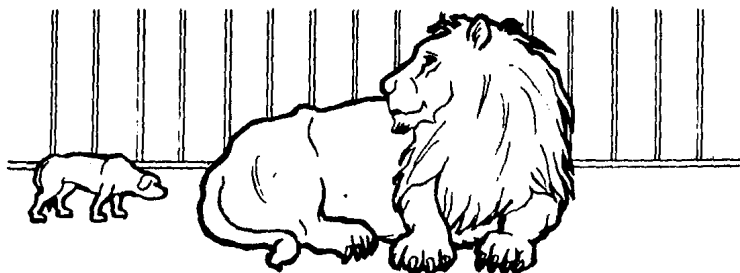
RODOLFO GALLEGOS D  
e d i t o r

## CUARTO GRADO

## 1. ESPAÑOL

## 1.1. LECTURA ORAL Y DE COMPRENSION.

1.1.1. INSTRUCCIONES: Después de leer detenidamente el siguiente texto, se te plantean algunas preguntas, lee con atención para que las contestes correctamente.



## EL LEON Y EL PERRITO.

En el parque zoológico entró una vez un perrito que se había extraviado.

Después de husmear por aquí y por allá, terminó por meterse en la jaula del león y se encogió en un ángulo de la jaula con el rabo entre las patas.

El león se le acercó y lo olfateó. El perrito se tendió de espaldas, levantó las patitas y agitó la cola.

El león le dio la vuelta con una de sus fuertes garras.

El perrito se levantó y se alzó de manos ante el león. El león lo miró, volvió la cabeza a un lado y a otro, y no lo tocó.

Cuando el hombre que cuidaba de las fieras echó al león su comida, éste arrancó un buen pedazo de carne y le dejó el resto al perrito.

Al anochecer, cuando el león se acostó, el perrito se tendió a su lado y descansó la cabeza en una pata del león.

Desde entonces, el perrito vivió en la jaula del león; comían y dormían juntos, y a veces también jugaban.

En cierta ocasión, un señor fue al parque y vio que el perrito aquel, tan amigo del león, era el suyo. Entonces pidió al cuidador del parque que se lo devolviera. El cuidador empezó a llamar al perrito para sacarlo de la jaula, pero el león, erizada la melena, rugió furioso, y el perrito no se movió de su rincón.

De ese modo el león y el perrito siguieron viviendo, muy amigos, en la misma jaula por mucho tiempo.

LEON TOLSTOI.

## C U A R T O   G R A D O

1. ¿Quiénes son los personajes principales del relato?  
.....
2. ¿Por qué se metió el perrito a la jaula del león?  
.....
3. ¿Qué hizo el león cuando querían sacar al perrito de la jaula?  
.....
4. ¿Qué hizo el perrito cuando lo olfateó el león?  
.....
5. ¿Qué fue lo que más te gustó del relato?  
.....

### 1.2.    **EXPRESION ORAL Y ESCRITA.**

- 1.2.1. **INSTRUCCIONES:** Describe en forma escrita, haciendo tu mejor letra lo que se te indica:

#### T U   E S C U E L A

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### 1.3.    **FONOLOGIA Y ORTOGRAFIA.**

- 1.3.1. **INSTRUCCIONES:** Encierra en un círculo rojo las palabras que están ortográficamente mal escritas:

|             |                   |             |           |
|-------------|-------------------|-------------|-----------|
| Confiable   | <del>Amavle</del> | durabilidad | Huelen    |
| Estavilidad | Irritavle         | culpable    | Oler      |
| Sensivle    | uele              | olimos      | Venerable |

- 1.3.2. **INSTRUCCIONES:** Divide las siguientes palabras en sílabas.

|             |       |
|-------------|-------|
| transporte  | ..... |
| jitomate    | ..... |
| tortuga     | ..... |
| martinillo  | ..... |
| ferrocarril | ..... |

## C U A R T O   G R A D O

1.3.3. INSTRUCCIONES: Escribe el diminutivo de las siguientes palabras:

amigo .....  
 agua .....  
 piel .....  
 escuela .....  
 pez .....

1.3.4. INSTRUCCIONES: Escribe según convenga en los siguientes enunciados la palabra o palabras:

Hacer            a ser

1. Cuando sea grande voy ..... un buen profesional.
2. Llegando a casa voy a ..... mi tarea.
3. .... bien las cosas evita contratiempos.
4. Si paso a quinto año voy ..... muy estudioso.
5. Si se esmera, llegará ..... un gran piloto.

1.4. NOCIONES DE LINGUISTICA.

1.4.1. INSTRUCCIONES: Relaciona adecuadamente las columnas escribiendo dentro del paréntesis el número que conteste correctamente cada cuestión.

- |   |                                   |
|---|-----------------------------------|
| ¿Cómo te llamas? ..... ( )                                  | 1. Enunciado exclamativo          |
| Haz tu tarea ..... ( )                                      | 2. Enunciado declarativo          |
| Te veré a la salida ..... ( )                               | 3. Núcleo del sujeto              |
| Es la unión de dos vocales en una misma sílaba ..... ( )    | 4. Enunciado imperativo           |
| La casa blanca ..... ( )                                    | 5. Rima                           |
| Se usa siempre para juntar palabras ..... ( )               | 6. Modificadores circunstanciales |
| Es el núcleo del predicado ..... ( )                        | 7. Enunciado interrogativo        |
| Indican las circunstancias de la acción del verbo ..... ( ) | 8. Construcción nominal           |

## C U A R T O   G R A D O

- Es la parte que hace posible que  
haya sujeto ..... (   )                      9. Verbo
- El morfema del plural puede ser (   )                      10. Conjunción
- Son los enunciados que se pueden  
dividir en sujeto y predicado ... (   )                      11. s o e s
- Es el sujeto que no aparece pero  
que se indica en el verbo ..... (   )                      12. Diptongo
- Es la repetición de los sonidos fi-  
nales de las palabras ..... (   )                      13. Sujeto morfológico
- Se escribe siempre entre signos  
de admiración ..... (   )                      14. Oraciones
- Es quien recibe directamente la  
acción del verbo ..... (   )                      15. Objeto Directo.

1.4.2. INSTRUCCIONES: Analiza el siguiente enunciado como se te pide.

El buen padre compró juguetes para sus hijos en la tienda ayer.

SUJETO: .....

PREDICADO: .....

NUCLEO DEL PREDICADO .....

OBJETO DIRECTO: .....

OBJETO INDIRECTO: .....

CIRCUNSTANCIAL DE LUGAR: .....

CIRCUNSTANCIAL DE TIEMPO: .....

ADJETIVO CALIFICATIVO: .....

ARTICULOS: .....

SUSTANTIVOS: .....

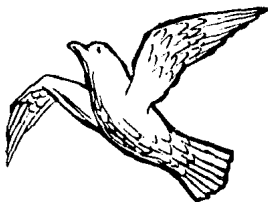
## CUARTO GRADO

## 1.5. INICIACION A LA LITERATURA.

## 1.5.1. Completa correctamente cada pregunta después de leer el poema.

## EL AVE MARINA.

Alza una gaviota el vuelo,  
y hacia la estrella remota,  
parece que la gaviota  
fuera hundiéndose en el cielo.



Quién pudiera sobre el mar,  
como la gaviota aquella,  
darse al viento, dulce estrella,  
y hacia ti volar, volar...



*Leopoldo Lugones.*

1. El poema está escrito en .....
2. El poema tiene ..... versos.
3. La palabra vuelo rima con .....
4. La palabra remota rima con .....
5. La palabra mar rima con .....
6. La palabra aquella rima con .....
7. El poema tiene ..... estrofas
8. Cada estrofa tiene ..... versos.
9. La sílaba tónica de cielo es .....
10. La sílaba tónica de gaviota es .....





## CUARTO GRADO

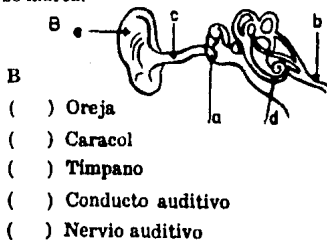
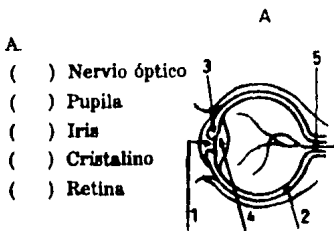
## SEGUNDA PARTE

INSTRUCCIONES: Relaciona correctamente las columnas.

- |                                |     |  |
|--------------------------------|-----|--|
| 1. Una tormenta                | ( ) | Son animales que no tienen huesos.   |
| 2. Química                     | ( ) | Tienen el cuerpo muy suave y la mayoría están protegidos por una concha dura (pulpo, caracol, almeja). |
| 3. Vertebrados                 | ( ) | Es energía calorífica.   |
| 4. La que da el sol            | ( ) | Es un ejemplo de energía de movimiento.  |
| 5. Moluscos                    | ( ) | Es la energía que se obtiene al quemar combustibles o al transformar alimentos.                        |
| 6. Ovíparos                    | ( ) | Son animales que tienen un esqueleto.  |
| 7. Esponjas, corales, insectos | ( ) | Las aves y los reptiles pertenecen al grupo de los...  |
| 8. Vivíparos                   | ( ) | La rana y la mariposa son animales que la sufren.  |
| 9. Metamorfosis                | ( ) | Los mamíferos pertenecen al grupo de los...  |
| 10. Invertebrados              | ( ) | Son animales invertebrados.  |

## TERCERA PARTE

INSTRUCCIONES: Escribe en cada paréntesis el número o la letra que tenga en el esquema el órgano que se marca.



C U A R T O   G R A D O  
4. CIENCIAS SOCIALES

ASPECTOS GENERALES.

PRIMERA PARTE

INSTRUCCIONES: Completa correctamente cada cuestión:

1. La República Mexicana tiene ..... Estados.
2. Los mexicanos nombran presidente cada ..... años.
3. ¿Cuál es el nombre oficial de nuestro país?  
.....
4. ¿Qué nombre tuvo nuestro país durante la Epoca Colonial?  
.....
5. Lo constituyen todo lo que hay dentro de sus límites; tierras, aguas y espacios aéreos:  
.....
6. Está formada por todas las personas que han nacido en el país, por los hijos de mexicanos nacidos en el extranjero y por los que nacieron en el extranjero y han elegido la nacionalidad mexicana.  
.....
7. Se hacen cada diez años y sirven para contar los habitantes de un país, así como para saber cómo viven, dónde viven, cuánto han estudiado y qué religión tienen.  
.....
8. Es el Poder que está representado por el Presidente de la República.  
.....
9. El poder legislativo está formado por:  
.....
10. Es poder que imparte justicia a través de los tribunales. Los jueces y la Suprema Corte de Justicia es su autoridad más importante.  
.....

**C U A R T O   G R A D O**  
**SEGUNDA PARTE**

**RELACIONA CORRECTAMENTE LAS COLUMNAS:**

- |                                 |   |
|---------------------------------|---|
| 1. Henequén                     | ( ) Es la Capital de Yucatán.   |
| 2. Politeísta                   | ( ) Es una parte de América que va desde Zacatecas, San Luis Potosí y Tamaulipas hasta Centroamérica. |
| 3. Mérida                       | ( ) Es el cultivo más importante del Estado de Yucatán.   |
| 4. Herencia Cultural            | ( ) Quiere decir muchos dioses.   |
| 5. Hunab Ku                     | ( ) Son todas las costumbres que heredamos de la gente que vivió antes que nosotros.                  |
| 6. Chac                         | ( ) Se le llama el Granero de México.   |
| 7. Fray Bartolomé de las Casas. | ( ) Fue el dios creador de todo lo que existe entre los mayas.  |
| 8. Frailes.                     | ( ) Realizaron la conquista espiritual.   |
| 9. El Bajío                     | ( ) Entre los mayas era el dios de la lluvia.   |
| 10. Tribunal del Santo Oficio   | ( ) Fue la conspiración más importante de la Independencia de México.                                 |
| 11. Virrey                      | ( ) Servía para castigar a los sospechosos de practicar otra religión.                                |
| 12. Consejo de Indias           | ( ) Sucedió a Miguel Hidalgo en el mando del ejército en la Independencia.                            |
| 13. La época colonial           | ( ) Representaba al rey y era la máxima autoridad en la Nueva España.                                 |
| 14. La de Querétaro             | ( ) Duró tres siglos de 1521 a 1821.  |
| 15. Miguel Hidalgo y Costilla   | ( ) Es el Padre de la Patria en México.   |
| 16. José María Morelos y Pavón  |   |
| 17. Atotonilco                  |   |
| 18. Mesoamérica.                |   |

TERCERA PARTE

INSTRUCCIONES: Pon un V si lo que se dice es verdad y una M si lo que se dice es mentira.

1. Una de las minas más importantes en la Colonia fue "La Valenciana". .....
2. La capital de Guanajuato es León. ....
3. La lucha por la Independencia de México se inició en 1821 .....
4. Las audiencias era un grupo de personas que se encargaban de vigilar que las leyes se cumplieran .....
5. El primer virrey de la Nueva España fue Don Luis de Velasco ...
6. A la mezcla de españoles e indios se le conoce como zambos .....
7. Hidalgo y Allende fueron traicionados y tomados prisioneros en las Norias de Baján, Coahuila y llevados a Chihuahua en donde los fusilaron en 1811 .....
8. Mariano Matamoros organizó el Congreso de Chilpancingo .....
9. La capital de Chihuahua es Delicias .....
10. El último virrey de la Nueva España fue don Juan O'Donojú .....
11. Los mayas eran politeístas .....
12. A Mérida se le dice "La Ciudad Blanca" .....
13. Don Bernardino de Sahagún fue un virrey de la Nueva España....
14. Hernán Cortés fue el conquistador de la Nueva España .....
15. Don Miguel Hidalgo y Costilla fue rector del Colegio de San Nicolás de Valladolid hoy Morelia .....

DERECHOS ASEGURADOS CONFORME A LA LEY

Editado por Rodolfo Gallegos Díaz, Donceles 98, Desp. 4 - Tel. 542-69-30  
 Centro Cuauhtémoc, C. P. 06090, México, D. F.

IMPRESO EN LA IMP. "UNION", NETZAHUALCOYOTL 104 - MEXICO 14, D. F. - TEL. 577-14-01

## CUARTO GRADO

## CUARTA PARTE.

**INSTRUCCIONES:** Escribe la Capital de los siguientes Estados:

**A. ESTADO**

**CAPITAL**

OAXACA .....

CAMPECHE .....

NAYARIT .....

PUEBLA .....

COAHUILA .....

**INSTRUCCIONES:** En el siguiente Mapa escribe el número que se te da al Estado que se te indica.

**B. El 1 al Estado de México.**

**El 2 al Estado de Tamaulipas.**

**El 3 al Estado de Guanajuato.**

**El 4 al Estado de Chiapas.**

**El 5 al Estado de Durango.**





**S. ROSENZWEIG**

**LAMINAS DEL TEST DE FRUSTRACION**

Picture Frustration Test  
(P. F. T.)

Galería para escolares

*Adaptación*

**JAIMÉ BERNSTEIN**

*Ex profesor de Técnica Proyectiva  
en las universidades de Buenos Aires y del Litoral*



**EDITORIAL PAIDOS**



## TEST DE ROSENZWEIG (P. F. T.)

### INSTRUCCIONES

#### Administración individual y autoadministrada

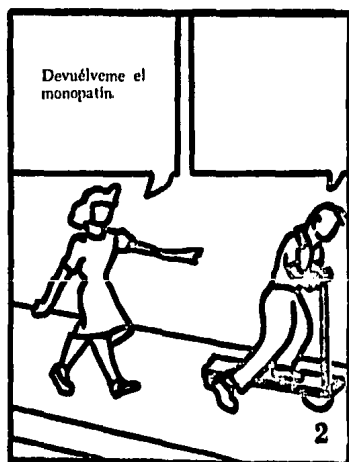
- Pídase al sujeto que observe el primer cuadro.
- Léase el parlamento de la figura de la izquierda de la primera lámina y pídase al sujeto que diga "cuál podría ser la respuesta". Inmediatamente pídasele que escriba esa respuesta en el protocolo (señálese el casillero correspondiente). Luego, dígame:

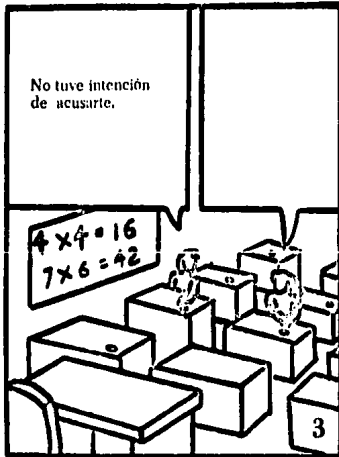
CONSIGNA: "Bien, en cada uno de los cuadros que siguen hay también dos personas hablando. Lo que dice una de ellas está siempre escrito en la figura (señalar). En cada caso, usted debe imaginar qué contestaría la otra persona de cada cuadro, y escribir esa respuesta en el espacio correspondiente de esta hoja (señalar): la primera respuesta que se le ocurra. Es lo mismo que acabamos de hacer. Aquí tiene los demás. Cada uno tiene un número ¿ve? (señalar). Siga el orden numérico. Trabaje lo más rápidamente posible."

#### INTERROGATORIO POST-TEST:

- Pídase al sujeto que lea en voz alta las respuestas que ha dado.
- Anótense todas las particularidades, de mímica, tono de voz, etc., que puedan contribuir a dilucidar la intención de la respuesta desde el punto de vista del sistema de clasificación.









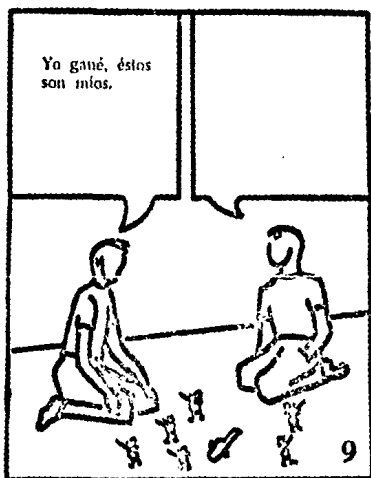






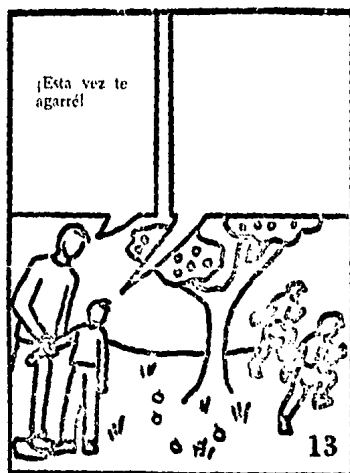




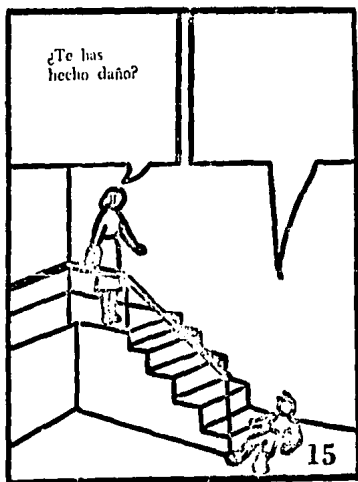








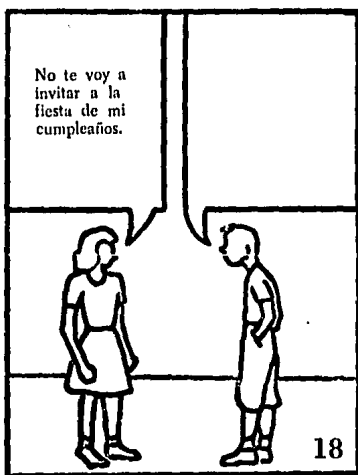




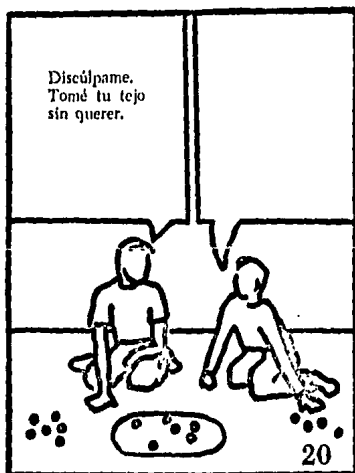




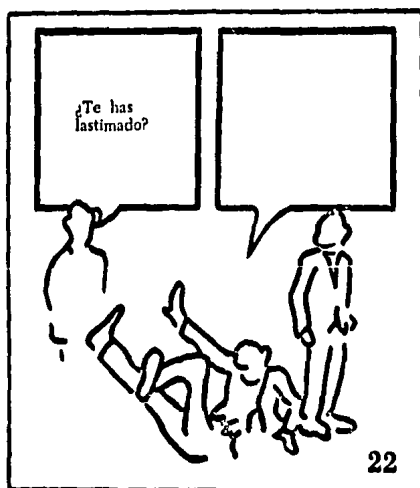




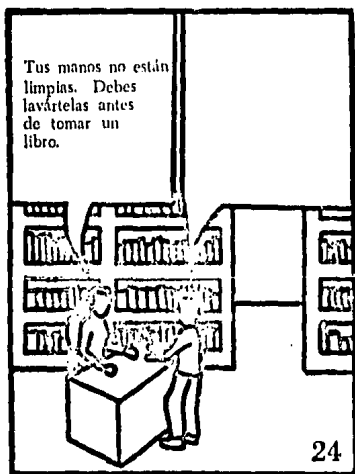














# BAREMO

Nota T equivalente de los puntajes brutos de varones y mujeres

|    | G. C. R. | E  | I  | M  | O-D | E-D | N-P |
|----|----------|----|----|----|-----|-----|-----|
| 70 | 78       | 78 | 44 | 46 | 36  | 86  | 32  |
| 65 | 72       | 71 | 40 | 41 | 31  | 80  | 28  |
| 60 | 66       | 63 | 36 | 36 | 27  | 74  | 25  |
| 55 | 60       | 56 | 32 | 31 | 22  | 68  | 21  |
| 50 | 54       | 48 | 28 | 26 | 18  | 62  | 18  |
| 45 | 48       | 41 | 24 | 21 | 13  | 56  | 14  |
| 40 | 42       | 33 | 20 | 16 | 9   | 50  | 11  |
| 35 | 36       | 26 | 16 | 11 | 4   | 44  | 7   |
| 30 | 30       | 18 | 12 | 6  | 0   | 38  | 4   |

Este baremo ha sido confeccionado en el año 1951 por el D. O. V. (Departamento de Orientación Vocacional de la Universidad de Buenos Aires) bajo la dirección de Nuria Cortada, Julia Brenner y Virginia Cornalba.

| P. F. T.   |  |  |
|--|--|--|
| Sistema para la clasificación de las respuestas  |  |  |
| <i>Predominio del obstáculo</i>  | <i>Respuesta Ego-defensiva</i>   | <i>Persistencia de la necesidad</i>  |
| E' El examinado enfatiza la presencia del obstáculo que provoca la frustración.  | E La hostilidad, la culpa, el reproche se dirigen hacia una persona u objeto del medio.<br><br>E' El examinado niega agresivamente ser responsable de la falta de que se lo acusa. | e Se espera que alguna persona aporte una solución para la situación frustrante.   |
| I' El examinado no considera el obstáculo como el principal factor de la frustración, y en algunos casos señala su disgusto por haber complicado a otra persona. | I El examinado se culpa a sí mismo.<br><br>I El examinado admite su culpa pero niega que ésta sea total, invocando circunstancias inevitables.                                     | i El examinado da soluciones, por lo general expresando sentimientos de culpa.   |
| M' El obstáculo es minimizado hasta tal punto que el examinado llega casi a negar su presencia.  | M El examinado considera la situación como inevitable, por lo que se siente absuelto de toda culpa.  | m El examinado tiene esperanzas de que el tiempo y las circunstancias que naturalmente han de seguir traerán la solución del problema. La paciencia y la conformidad son características de este tipo de respuestas. |

# TEST DE ROSENZWEIG

## PROTOCOLO DE REGISTRO

127

Nombre y Apellido ..... Escolaridad .....

Edad ..... Motivos del examen .....

Profesión ..... Examinador .....

Fecha de hoy ..... Lugar .....

### Respuestas

|    |  |    |  |
|----|--|----|--|
| 1  |  | 13 |  |
| 2  |  | 14 |  |
| 3  |  | 15 |  |
| 4  |  | 16 |  |
| 5  |  | 17 |  |
| 6  |  | 18 |  |
| 7  |  | 19 |  |
| 8  |  | 20 |  |
| 9  |  | 21 |  |
| 10 |  | 22 |  |
| 11 |  | 23 |  |
| 12 |  | 24 |  |

# PROTOCOLO DE EVALUACION

## CLASIFICACION

| 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    |     |        |

## PERFILES

|        | O-D | E-D | N-P | TOTAL | % | Nota T |
|--------|-----|-----|-----|-------|---|--------|
| E      | { } | { } | { } | { }   |   |        |
| I      | { } | { } | { } | { }   |   |        |
| M      | { } | { } | { } | { }   |   |        |
| TOTAL  | { } | { } | { } | { }   |   |        |
| %      |     |     |     |       |   |        |
| Nota T |     |     |     |       |   |        |

## ESQUEMAS

|       |
|-------|
| 1     |
| 2     |
| 3     |
| E     |
| I     |
| E + I |

## TENDENCIAS

|           |        |    |         |
|-----------|--------|----|---------|
| 1         |        |    |         |
| 2         |        |    |         |
| 3         |        |    |         |
| 4         |        |    |         |
| 5         |        |    |         |
| G. C. R.: | Total: | %: | Nota T: |

## INTERPRETACION

REVISION DOCUMENTAL

REVISION DOCUMENTAL

- Anderson, A. Manual para la aplicación del P.F.T.  
Buenos Aires, Editorial Paidós, 1976.
- Anderson, C., Faust, G. Psicología Educativa, México.  
Editorial Trillas, 1979.
- Ardrey, R. The Territorial Imperative, New York.  
Atherton, 1966.
- Ardrey, R. The Social Contact, New York, Atherton,  
1970.
- Ashley Leonard Bishop "The relationship between an entering  
first grader's tolerance for frustra-  
tion and his achievement in word recog-  
nition".  
Dissertation Abstract International,  
1972 (Nov.) 33 (5-A) 1965.
- Ausubel, P. David Psicología Educativa, México, Editorial  
Trillas, 1969.
- Bandura, A. Ross. D. and Ross, S.A. "Imitation or film-mediated aggressive  
models". J. Abnorm. Soc. Psychol. 1963  
66 3-11
- Barker, R.C. Dembo,  
T. and Lewin K. "Frustration and regression: an ex-  
perimental with young children". Uni-  
vers. Iowa. Studies in Child Welfare.  
1941, 18 No. 1
- Berkowitz, L. Agression: A social psychological  
analysis. New York, 1962.
- Brown, J. W. & Farber  
J.F. "Emotions conceptualized as inter-  
vening variables with suggestions  
toward a theory of frustration"  
Psychology Bulletin. 1951, 48, 465  
469.
- Buss, A. H. The Psychology of Agression, New  
York, Wiley, 1961.

- Caporale, E. J. "The impact of social class on human behavior, a study of the effects of social class on selected variables of children behavior". Dissertation - Abstract International, 1974, Jul. 35 (1-A), 83.
- Castro, L. Diseño experimental sin estadística, México, Editorial Trillas, 1977.
- Castañeda, M. Los medios de la educación y la tecnología educativa, México, Editorial Trillas, 1971.
- Cofer, C.N. & Appley M.H. Psicología de la Motivación. México, Editorial Trillas, 1975.
- Cohen, Stewart. "An examination of frustration-aggression Hypothesis" Journal Abnorm. Social Psychology. 1971, 51, 222-226.
- Dollard, J. Doob, L. L. Miller, N.E. Mowrer O.H. & Sears R.R. Frustration and Aggression. New Haven: Yale, Univ. Press, 1939.
- Downie, N.M. Métodos Estadísticos Aplicados, México Editorial Hria, 1973.
- Fenichel, O. The psychoanalytic theory of neurosis. New York, Norton, 1945.
- Ferguson, A. George Statistical Analysis in Psychology and Education. Mc. Guill Univ. 1981.
- Fesback, S. "The function of aggression an regulation of aggressive drive" Psychological Review. 1964, 4, 257-272.
- Franke, Max. "Need of achievement and manifest anxiety as correlates of motric and symbolic aspects of frustration tolerance among middle and lower socio-economic status children", Dissertation Abstract International. 1972 (Max) 32 (11-B), 6616-6617.

- Freud, S. Teoría general de las neurosis, 1916, Obras Completas. Tomo II, Madrid Editorial Nueva, 1973.
- Fromm, E. Anatomía de la destructividad humana, México, Siglo Veintiuno Editores, 1977.
- Gagné R.A. Briggs T. Leslie. La Planificación de la Enseñanza, México, Editorial Trillas, 1967.
- González Phillip C. "The effect of repeated oral readings at instructional and frustration levels on reading performance of third grade developmental readers". Dissertation Abstract International, 1975. (Apr.) 35 (10-A) 6362.
- Hernández J. "Investigaciones recientes sobre la frustración en relación con la agresión en personas adultas" Tesis Profesional U.I.A., 1980.
- Horney, K. Our inner conflicts. New York, W.W. Norton, 1945.
- Johnson, R.N. La agresión en el hombre y en los animales, México, El Manual Moderno, 1976.
- Kaufman H. Halt Aggression and Altruism. New York: Reinhart & Winston, 1970.
- Kerlinger, F.N. Investigación del comportamiento, Técnicas y Método. México, Nueva Editorial 1975.
- Klineberg, Otto. Psicología Social, México Fondo de Cultura Económica, 1974.
- Levin, F. Fundamentos de la estadística en la investigación social. México, Editorial Narla, 1979.
- Levin, G.R. B.L. Baker. "Item scrambling in a self-instructional program". Journal Educ. Psychol. 1963, 54, 138-43.
- Lindgren, H.C. Introducción a la psicología social México, Editorial Trillas, 1975.
- Lorenz, K. Evolution and Modification of Behavior Chicago, Chicago University Press, 1965.



- Haier, N.R.F. Frustration: The study of behavior without a goal, New York, 1949.
- Marx, H.H. Procesos del aprendizaje. México, Editorial Trillas, 1976.
- McC. Cory, J.L. "Datos normativos del dibujo de frustración entre algunos grupos culturales raciales" International Review of Psychology. 1976.
- Miller, H.E. "The frustration-aggression hypothesis" Psychological Review. 1941, 48, 337-342.
- Horales J. "The effects of a controlled curriculum upon a test behavior mathematics achievement, and school interest of low achievers" Dissertation Abstracts International, 1976, (Jul.) 30 (12-A) 7121.
- Morrison, Evelyn Underachievement among preadolescent-boys considered in relation to passive aggression Journal of Educational Psychology. 1969, 60 No. 3 168-173.
- Mussen, Conger, Kagan Desarrollo de la personalidad en el niño. México, Editorial Trillas, 1971.
- Piaget, J. Los procesos de adaptación. Buenos Aires Nueva Visión, 1977.
- Rank, Otto. El trauma del nacimiento, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1961.
- Rosenzweig, S. "The picture association method and its application in a study to reactions to frustration" Journal of Personality, 1944 14 3-23.
- Rosenzweig, S. Test de la Frustración Mundial, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1963.
- Rosenzweig, S. "An investigation of the reliability of the Rosenzweig Picture - Frustration test (PFT) Study Children's Form" Journal of Personality Assessment. 1978, 42 (5) , 483-488.
- Rosenzweig, S. & Braun "Differences depending on set in the reactions of Adolescents of Frustrations". Bolletini di Psicologia Applicata, 1969, 2 91-93.

- Roth M., Robert & Puri Phabba, Direction of aggression and the nonachievement syndrome" Journal of Counseling Psychology, 1967, 14 (3) 277-281
- Skinner, B.F. Science and human behavior. New York, Free Press, 1963.
- Spitz, R. El primer año de vida en el niño. México Fondo de Cultura Económica, 1974.
- Tinbergen, N. On war and peace in animals and man. Science, 1968, 160 1411-1418.
- Vondracek, Fred W. "A nonverbal technique for assessing, frustration response in preeschool children". Journal of Personality Assessment, 1973, 37 (4) 355-362.
- Warren, H.C. Diccionario de Psicología, México Fondo de Cultura Económica, 1973.
- Wolman, B. Teorías y sistemas Contemporáneos en Psicología. Barcelona, Ediciones Martínez Roca, 1960.
- Wyer, R.S. Weatherly D.A. & Ternell G. "Social role, aggression and academic achievement" Journal of Personality and Social Psychology, 1965, 1 645-649.
- Zander, A.F. A study of experimental frustration. Psychol. Monog. 1944, 56 3