

2eja 11



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

"ESTUDIO DE CORRELACION ENTRE INTELIGENCIA Y EL TIPO DE RESPUESTA ANTE LA FRUSTRACION EN NIÑOS DE 9 A 10 AÑOS, DE DOS DIFERENTES TIPOS DE ESCUELA"

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE: LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N :

MARIA ELENA ARANGO ROLDAN  
ROSA ELIA HERRERA TORRES

## **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

	Pág.
INTRODUCCION	
CAPITULO I INTELIGENCIA	
1.1 Breve Revisión Histórica .....	1
1.2 Definiciones de Inteligencia .....	7
1.3 Teorías sobre Inteligencia .....	9
1.4 Factores correlacionados con la Inteligencia .....	20
Bibliografía .....	25
CAPITULO 2 AGRESION-FRUSTRACION	
2.1 Teorías acerca de Agresión .....	27
2.2 Teorías acerca de Frustración-Agresión .....	35
2.3 Resultados conductuales de la Frustración .....	51
Bibliografía .....	55
CAPITULO 3 ETAPAS DEL DESARROLLO DEL NIÑO	
3.1 Diferentes enfoques teóricos acerca del desarrollo del niño .....	57
3.2 La etapa del niño de 9 a 10 años .....	77
Bibliografía .....	82
INVESTIGACIONES DE LOS TRES ASPECTOS .....	83
Bibliografía .....	90
CONCLUSIONES DEL MARCO TEORICO .....	92
CAPITULO 4 METODO	
4.1 Definición de población .....	95
4.2 Selección y tipo de muestreo .....	95

4.3 Instrumentos .....	96
4.4 Diseño .....	105
4.5 Procedimiento .....	106
CAPITULO 5 PROCEDIMIENTO ESTADISTICO ...	109
RESULTADOS .....	112
DISCUSION Y CONCLUSIONES DE LOS RESULTADOS .....	117
LIMITACIONES Y SUGERENCIAS .....	121
APORTACIONES .....	123
APENDICE A .....	124
APENDICE B .....	129
APENDICE C .....	137
REVISION DOCUMENTAL GENERAL .....	151

## INTRODUCCION

En las últimas dos décadas la Psicología ha tenido un avance en la integración de sus diversas áreas. La motivación, el aprendizaje, la percepción, la personalidad, la psicología fisiológica y social, no necesitan ser ya temas independientes en un enfoque global del comportamiento humano.

Esto es favorecido por los cambiantes sucesos que se dan en el mundo y nos hace al mismo tiempo ser más conscientes de la correspondencia entre la psicología y los problemas sociales, y la necesidad de dar consideración a estas interconexiones.

Todos sabemos que no existe una única y sencilla - explicación del variado comportamiento del individuo. La mayoría de nosotros opera bajo la suposición de - que todo comportamiento obedece a alguna causa, de - que si ahora no tenemos consciencia de algunas de estas secuencias causales se debe en gran parte a nuestra actual ignorancia. Parecemos creer que analizando el comportamiento y estudiando al hombre podemos llegar a descubrir mucho más, sobre lo que da lugar a - que actúe en la forma en que lo hace.

Uno de los comportamientos que con frecuencia se - observa en la interacción social es el que se da cuando se ve obstaculizada la satisfacción de una necesidad vital. Por las condiciones sociales actuales al - individuo se le dificulta cada vez más la adquisición de satisfactores de manera inmediata.

Desafortunadamente la resolución de estos problemas no siempre logra el objetivo deseado. A veces una solución parece imposible y el problema queda sin resolverse por largo tiempo. El estado del individuo - cuando se encuentra con fuertes motivos, persistentes e insatisfechos, se llama frustración.

Una vez que una persona se enfrenta ante la problemática de alcanzar una solución, se activan procesos complejos que incluyen pensamiento, manipulación mental, conceptos, reorganización de preceptos, motivos, hábitos y reglas. Sin embargo, existen diferencias individuales en la resolución de problemas que se manifiesta como una característica global de la persona - bajo el nombre de inteligencia. Estas diferencias empiezan a aparecer desde los primeros años de vida, - hoy se sabe que los niños piensan y razonan en forma muy distinta a los adultos, esta diferencia radica en el desarrollo de los procesos cognoscitivos.

Nuestro interés se concentrará primero, en una revisión de las teorías acerca de la inteligencia, así como de los factores que correlacionan con ella; en - segundo lugar se hablará sobre agresión y frustración tomando en cuenta las diferentes aproximaciones de estudio, así como las conductas que se correlacionan - con frustración. Y en la última parte revisaremos las características del desarrollo emocional e intelec- - tual del niño desde diferentes puntos de vista.

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo en contrar la relación existente entre inteligencia y el tipo de respuesta ante la frustración en 60 niños de 9 a 10 años que cursaban 4to. año de primaria, pertenecientes a dos tipos de escuela; pública y privada. Para medir la variable inteligencia se utilizó el - - test de Matrices Progresivas de Raven y para el tipo de respuesta ante la frustración se utilizó el test - de Frustración de Rosenzweig. Dentro del procedimiento estadístico se tipificaron los puntajes de ambos - test y se obtuvo el coeficiente de correlación de - - Pearson para cada escuela y cada grupo de nivel de inteligencia alto y bajo. Los resultados obtenidos de--muestran que a mayor nivel de inteligencia mayor porcentaje de respuestas clasificadas dentro de Persis--tencia de la Necesidad (P-N) en la escuela privada y que a menor nivel de inteligencia mayor porcentaje --de respuestas clasificadas dentro de Dominio del Obs--táculo ( O-D ) en la escuela pública. Además se observó que a mayor nivel de inteligencia menor respuestas clasificadas como Extrapunitivas ( E ) en la escuela privada.

## CAPITULO I

### INTELIGENCIA

#### 1.1 BREVE REVISION HISTORICA

Ninguna historia de la evolución del concepto de - inteligencia sería significativa si no se hubiera tra- zado una distinción entre psicólogos clínicos tales - como Binet, Terman, Wechsler, Bayley y Ghiselli; por una parte, y psicólogos teóricos tales como Spearman, E.L. Thronthike, Thurstone, R.B. Catell y Guilford por otro.

Los primeros representan la orientación práctica, y los últimos como teórica-académico de las primeras épocas,

Los primeros desarrollaron y utilizaron instrumen- tos para la valoración individual, los últimos hicie- ron su contribución en gran parte a través de la in- vestigación y escritos acerca de la naturaleza de lo que iba a ser evaluado (medido), y por lo tanto ini- ciaron la búsqueda de los mejores ingredientes con - los que se componían los test prácticos, individuales o de grupo, para dicha valoración. ( Matarazzo, - - 1976 )

Es importante hacer esta revisión histórica, toman- do en cuenta que el examen de la inteligencia tiene - sus orígenes en los campos de la psicología general y de la medición, y que a un mismo tiempo los de orien- tación práctica como los de teórica conjugaron sus es- fuerzos por investigar y esclarecer el concepto de in

teligencia.

Revisaremos algunos autores que tuvieron un importante aporte:

Primeramente, los métodos psicológicos desarrollados por E.H. Weber (1795-1878) y G.T. Fechner (1801--1887), el estudio de las diferencias de umbrales de G.E. Muller (1850-1934), y F.M. Urban, así como los estudios estadísticos de los procesos mentales superiores iniciados por Sir Francis Galton (1822-1911), forman la estructura básica de gran parte del trabajo que tuvo lugar en el siglo XX. (Sattler, 1977).

Por parte de Galton, tenemos que primeramente se interesó por el problema de la herencia, pero encontró que, para obtener demostraciones válidas, necesitaba medir las características humanas. Fundó un laboratorio antropométrico en Londres y tomó medidas anatómicas de miles de personas. Contribuyendo así en el desarrollo de métodos estadísticos para el análisis de los datos y sobre el estudio de las diferencias individuales. Seleccionó y adaptó cierto número de técnicas elaboradas previamente por los matemáticos. Dispuso estas técnicas en forma tal que pudieran ser utilizadas por el investigador no formado desde el punto de vista de las matemáticas y que deseara tratar cuantitativamente los resultados de los test. Con ello extendió grandemente la aplicación de los procedimientos estadísticos a los análisis de los datos de los test. (Anastasi, 1973)

En E.U.A., el movimiento para el examen mental se inició con el estudio de las diferencias individuales. James Mc Keen Catell (1860-1944) contribuyó al desarrollo de los procedimientos estadísticos que eran necesarios para la evaluación y aplicación de las pruebas. Así mismo, él impulsó el término test de inteligencia, cuya importancia ha venido en aumento desde 1890 hasta nuestros días.

Por la misma época se iniciaron trabajos similares; el objetivo de estos constructores de test era medir la inteligencia, suponían que pudiendo medir en el individuo todos los aspectos de la sensación, percepción, atención, el discernimiento y la velocidad de reacción, el índice de eficacia total podría ser un índice de su inteligencia general. Sin embargo, al contrastar los test con la práctica encontraron que los individuos que eran rápidos, precisos y habilidosos en tareas simples, no resultan ser por fuerza altamente inteligentes.

En 1905 Alfred Binet, con la colaboración de Simón, elaboró el primer test de inteligencia. Puso en práctica criterios completamente distintos de los de sus colegas ortodoxos. Mantenía que el conjunto de aptitudes mentales, a las que nos hemos referido con el término de inteligencia, no está constituido por la suma de aptitudes elementales. Para ello presentó situaciones complejas para que fueran resueltas por los sujetos, y así calificó los test en grupos según su difi-

cultad, e introdujo el concepto de edad mental, lo --  
cual resultó ser un método muy satisfactorio para tra-  
tar cuantitativamente los diferentes niveles de desarro-  
llo.

Stern, en Alemania y Terman en E.U., completaron -  
el concepto de edad mental con la idea adicional de -  
dividir la edad mental obtenida por la edad cronológi-  
ca real, con el fin de obtener un índice de la razón  
a la que se ajusta el desarrollo mental de un indivi-  
duo dado. Terman lo llamó cociente intelectual y lo -  
usó en la escala de Standfort-Binet de 1916. (Tyler,  
1972)

También, un apoyo poderoso a comienzos de siglo -  
fue Spearman, quien desarrolló la técnica del análi-  
sis factorial que había sido antes propuesta por Karl  
Pearson, aportó pruebas estadísticas sobre la prepon-  
derancia de la aptitud general de la inteligencia.

Durante 30 ó 40 años no ocurrieron muchas innova-  
ciones, después de la Segunda Guerra Mundial la impor-  
tancia de la aptitud mental fue destacada, después -  
surgió un considerable interés sobre el pensamiento -  
"original" o "creativo" o "divergente" que ha sido -  
contrapuesto con el pensamiento "analítico" o "conver-  
gente". Esta distinción había sido señalada por mu-  
chos psicólogos; Stout, Sully, Woodworth, Thurstone y  
Guilford alrededor de 1950. A menudo el pensamiento -  
convergente es el que se describe como inteligencia y  
el divergente se le llama creatividad.

Otro campo importante de investigación se refiere al desarrollo del pensamiento de los niños tal como - ha sido estudiado por Jean Piaget quien observando - los procesos de pensamiento de los niños desde una - perspectiva propia de un biólogo, descubre importancia en las diferencias básicas entre los conceptos de los niños que están en diversos estadios de desarrollo, diseñó métodos semiexperimentales para probar si la interpretación de sus observaciones eran correctas, así formalizó estas observaciones mostrando que todos los niños pasaban sucesivamente por ciertas etapas en un orden fijo, y que muchos conceptos esenciales para el pensamiento adulto formal sólo se hacen disponibles en el último estadio. Así, su interés no se dirigió a las diferencias individuales en inteligencia como tales, sino a los modos de funcionamiento. Es por esto, que Piaget habla de "inteligencia" como una descripción de lo que es esencial a todas las etapas. (Butcher, 1974)

Otro desarrollo que es menos fácil de captar puede describirse como un neoconductismo liberalizado. En su forma original la psicología conductista fue una reacción necesaria aunque ingenua en contra de la subjetividad que suponían los informes introspectivos de actividades tales como el pensamiento. Watson, el primer exponente articulado y sistemático del conductismo, fue dogmático con respecto a la abrumadora preponderancia de los factores ambientales.

El nuevo liberalizado conductismo de los psicólogo--

gos experimentales contemporáneos ha abandonado poco a poco muchas restricciones. Sin embargo, su objetivo consiste todavía en describir y explicar incluso el pensamiento humano más complejo y abstracto en términos de mecanismos más sencillos, que operan ya sea mediante cadenas de conexiones estímulo-respuesta o por sistemas de "feedback".

Sin embargo, el factor que más ha influido en el cambio de las actitudes sobre el estudio de la inteligencia humana ha sido el progreso de la sociología educativa. El resultado de este proceso ha sido una reacción en contra de la idea de las diferencias en inteligencia, el cual implicaba que un niño nacía con un nivel fijo o predeterminado de inteligencia y podía ser evaluado por los test tipificados, que el cociente de inteligencia difícilmente variaba desde la infancia, siendo así que los test utilizados tenían un alto valor predictivo.

Por esto, la investigación sociológica se inclina a acentuar los factores ambientales, y ponen énfasis en las características comunes y en la influencia mutua que se produce dentro de los grupos sociales.

El enorme auge del prestigio de los estudios sociológicos y la rápida extensión de la sociología en los últimos años, han producido la necesidad de reconsiderar los efectos relativos de la herencia y del medio ambiente sobre la inteligencia, y ha tendido a disminuir el papel de las diferencias individuales (psicológicas) en comparación con los influjos -

de grupo. (Sternberg, 1982)

## I.2 DEFINICIONES DE INTELIGENCIA

Ha habido gran confusión acerca de la definición y medición de la inteligencia.

He aquí algunas definiciones de los autores más representativos:

Binet y Simon (1905) consideraron a la intelligen--cia como un conjunto de facultades: juicio, sentido -común, iniciativa y habilidad personal para adaptar--nos a las circunstancias. Sin embargo, su selección -de las pruebas se fundó en un criterio empírico.

Terman (1921), definió a la inteligencia como la -habilidad para llevar a cabo "pensamiento abstracto". Y señalaba que "no debemos definir solamente la inte- ligencia en términos o en función de la capacidad pa- ra pasar las pruebas de una escala de inteligencia". (Sattler, 1977)

Stern "la inteligencia es la capacidad general de un individuo para adaptar conscientemente su pensa--- miento a nuevos problemas y condiciones de vida" y pa- ra Ebbinghaus la función intelectual "consiste en la -elaboración de un todo en su valor y significado me-- diante una múltiple combinación, corrección y realiza- ción de numerosas asociaciones". (Brooks, 1956)

Thordinke (1927) se basó en la premisa de que la -inteligencia está compuesta por multitud de elementos

separados; cada uno representa una capacidad distinta. El creía que ciertas actividades mentales tienen algunos elementos en común y se combinan para formar agrupamientos. Fueron identificados tres de esos agrupamientos; inteligencia social, concreta y abstracta.

Vernon, (1950) desarrolló una teoría jerárquica de la inteligencia. El nivel más alto es un factor general del intelecto (g) seguido de dos factores de grupo principales; educativo/verbal (ED:V) y mecánico/espacial/práctico (K:M). Posteriormente cada uno de estos factores de grupo se dividen en factores de grupo mayores. (Vernon, 1982)

Wechsler, 1958 "definió la inteligencia como "la - capacidad global del individuo para actuar con un propósito determinado, pensar racionalmente y enfrentarse con su medio ambiente en forma efectiva". Esta definición supone que la inteligencia está compuesta de elementos o capacidades cualitativamente diferentes. Sin embargo, no es la simple suma de las capacidades lo que define a la inteligencia, porque la conducta - inteligente también se altera por la forma en que están combinadas las actividades y por el impulso y el insentivo individuales". (cit. en Sattler, 1977)

Wechsler reconoció que, aunque es posible medir varios aspectos de la capacidad mental, las puntuaciones obtenidas no se identifican con lo que se entiende por inteligencia,

Cattell, 1963 plantea que "la inteligencia general

está compuesta de dos factores "inteligencia fluida" e "inteligencia cristalizada". Estos dos factores se consideran distintos pero interrelacionados. La inteligencia fluida es la capacidad básica para resolver -- problemas y aprender, independientemente de la educa--ción y la experiencia. Y la cristalizada es el resultado de la interacción de la inteligencia fluida y su - cultura, está constituido por el conocimiento aprendido y las destrezas". (cit. en Sattler, 1977)

Guilford, 1967 "desarrolló un modelo de la estructura del intelecto como una forma de organizar los factores intelectuales dentro de un sistema. El modelo es - tridimensional, una dimensión representa las categorías de contenido y una tercera producto. De este modo las tareas del intelecto pueden entenderse por la clase de operación mental realizada, el tipo de contenido por el cual se efectúa la operación y el producto resultante". (cit. en Guilford, 1977)

Como se puede ver los diferentes autores remarcan - aspectos del proceso de resolución de problemas en su definición de inteligencia. Todas ellas se refieren a algo inobservable, no a lo que una persona hace, sino a su capacidad o habilidad. (Mc Keachie, 1978)

### I.3 TEORIAS SOBRE INTELIGENCIA

El estudio de la inteligencia ha sido abordado mediante múltiples enfoques teóricos y metodológicos, hace poco dispares o inconexos, hoy en parte, convergen-

tes y complementarios.

Estos enfoques pueden reducirse a tres principales:

- A. El general
- B. El genético
- C. El diferencial

Estos, tratan de la naturaleza de la inteligencia, de su desarrollo y de sus modalidades según los individuos y los grupos. Dentro de cada enfoque hay muy diversas teorías y orientaciones. (Sánchez, 1986)

Dentro del enfoque general cabe distinguir:

1. La perspectiva psicobiológica, que considera los fundamentos biológicos, fisiológicos, neurológicos, - bioeléctricos y bioquímicos de la inteligencia.

Hebb 1949-1951 se ha interesado por los correlatos fisiológicos de la conducta inteligente. Identifica el pensamiento con los procesos nerviosos centrales. Hace una distinción entre la inteligencia A e inteligencia B. La primera es un potencia innato que significa "poseer un buen cerebro y un buen metabolismo nervioso", la segunda se refiere, "al funcionamiento del cerebro que ha seguido desarrollándose, hasta determinado nivel promedio de ejecución o comprensión en la persona parcialmente creada o madura" (Hebb, 1949).

2. Perspectiva experimental, dentro de ésta existen diversas tendencias;;

a) introspectiva de la intencionalidad y las representaciones mentales, Head y Bartlett, con su idea de esquema (Bartlett, 1932), proporcionan una unidad -

básica para la actividad mental, el esquema es una - estructura mental flexible o modelo, que utiliza la totalidad de las experiencias pertinentes en cualquier percepción o reactivo.

La misma idea apareció en forma nueva en el análisis que hicieron Miller, Galanter y Pribram, 1960 de los planes como el mecanismo subyacente de los pensamientos y las respuestas de los seres humanos. Los reflejos y los instintos son planes heredados que permiten una conducta más flexible y adaptativa, que los enlaces simples E-R. A medida que se adquieren nuevos planes, funciona más como el organismo ensaya y comprueba con el resultado. En el curso del desarrollo mental, se aprenden o constituyen planes cada vez más complejos y se organizan jerárquicamente en forma de estrategias o habilidades generalizadas, que se pueden aplicar en una amplia gama de situaciones de aprendizaje o resolución de problemas.

b) Variantes cognoscitivas, que la entienden como la capacidad de inhibición de respuestas, y ensayo y error mentales (Tolman y Thurstone), aptitud cognoscitiva innata (Burt), comprensión inversión y crítica (Binet), abstracción (Terman) y neogénesis (Spearman).

Spearman, 1923 encontró suficiente correlación entre las tareas que usaba para afirmar que en todas las tareas intelectuales funcionaba un factor general "g", que representaba la energía mental general.

Además identificó varios factores específicos "e" - que únicamente eran para determinar tareas. De este modo, la ejecución de cualquier tarea se basaba en - cierta proporción del factor general "g" y del factor específico "e". Se conoce este principio como - teoría bifactorial de la inteligencia.

Uno de los mayores críticos fue Godfrey Thomson - 1939, quien sostuvo que la tendencia observada res-- pecto a que todas las pruebas de capacidades se co-- rrelacionaban positivamente, no requiere la idea de un poder general subyacente de la mente, en su lu-- gar, consideraba que la mente se componía de gran - cantidad de enlaces o conexiones. Cualquier reactivo de prueba mental incluiría el funcionamiento de mu-- chos de esos enlaces o conexiones y dos o más prue-- bas tendrían tendencia a correlacionarse, porque - aprovecharían la misma fuente total de enlaces. - - Spearman estaba dispuesto a aceptar los factores men-- tales adicionales (verbales, numéricos y espaciales), que Burt, 1955, en Inglaterra llamó factores de grupo y Thurstone en E.U. factores primarios.

"En fin, la numerosa variedad de direcciones de - la actual psicología cognoscitiva, concibe a la inte-- ligencia como un sistema de procesamiento que estu-- dia las estrategias y componentes de la recepción, - codificación, recuperación y elaboración de la infor-- mación, mediante técnicas experimentales, modelos ma-- temáticos y programas de imitación de la intelligen--

cia artificial. En los últimos años la llamada metáfora del ordenador ha enriquecido los modelos y teorías de la inteligencia. Todos ellos la conciben como la combinación de ciertas unidades de procesamiento de información, difieren en la unidad que escogen y en como la combinan. Los principales modelos se refieren a estrategias, componentes y correlatos". - (Sánchez y cols. 1986)

Dentro del modelo genético, la indagación filogenética estudia el desarrollo de la inteligencia a través de la evolución, señalando la especial importancia de la diferenciación, así como la creciente complejidad del SN y su progresiva encefalización, mostrada tanto en medidas alométricas de relación entre el cerebro y el organismo, como medidas relativas entre las partes de la corteza cerebral y en ciertas propiedades estructurales de complejidad y asimetría.

El estudio ontogenético considera el desarrollo de la inteligencia, especialmente del hombre a lo largo de la edad. En este campo se distinguen las teorías madurativas de Gesell, 1947 que menciona que la inteligencia del niño es primordialmente dependiente del crecimiento o de la maduración, teorías empiristas, como Gagné, 1973, y constructivistas (Piaget, Luria Bruner), según subrayen la importancia de la maduración de aptitudes innatas, el aprendizaje acumulado o la actividad innovadora del suje-

to. (cit. en Sánchez y cols, 1986)

Entre los enfoques diferenciales destacan a) el -  
psicométrico y factorial de Spearman, Burt, Thurstone,  
Cattell, Guilford, Vernon (ya mencionados anteriormente) y b) el social, cultural y ecológico de -  
Klineberg, Goodnow, Olson, Lattrey, Bronfenbrenner.

Todos ellos estudian las modulaciones que en la -  
inteligencia introducen las diferencias entre los in  
dividuos y los grupos.

"Esta variedad de enfoques y teorías, un tanto -  
abrumadora y dispar, refleja, por una parte, la riqueza y multivariada de la inteligencia y exige, -  
por otra, un esfuerzo de coordinación, cada día más  
atendido". (Sánchez, 1986)

La investigación actual pone de manifiesto, en re  
sumen, que la inteligencia no es simple, ni fija, ni  
fija, ni autónoma, sino compleja, modificable y de-  
pendiente.

La inteligencia no es simple, sino compleja. Esto  
es, se muestra como una jerarquía de procesos cognos-  
citivos, en la cual cada nivel es a la vez parte de  
una estructura superior y totalidad formada por com-  
ponentes interdependientes. El sistema total está -  
cibernéticamente autorregulado y abierto a una com-  
plejidad creciente e innovadora. No está dado desde  
el nacimiento, se constituye mediante la actividad -  
del sujeto.

Según la teoría de Piaget, una de las más completas, la inteligencia se desarrolla a través de etapas que van en riguroso orden sucesivo. El proceso fundamental es la equilibración progresiva entre la asimilación del medio a nuestros esquemas previos y la acomodación de nuestros esquemas al medio. La tendencia de estas dos funciones al máximo equilibrio - explica la evolución de los organismos hacia formas de adaptación cada vez más inteligentes, físico-químico primero, sensoromotoras después, psíquicas finalmente, hasta lograr aproximarse a una armonía entre la asimilación realista, que no deforma lo asimilado, y la asimilación significativa, que no altera ciegamente al sujeto.

La inteligencia se revela como un continuo heterogéneo de covariación. (Yela, 1956). La continuidad - muestra un factor general -como el "g" de Spearman-- caracterizado, sobre todo, por la abstracción relacionante. La heterogeneidad de zonas de intensa y débil covariación define factores comunes, como el verbal y el espacial que se subdividen en otros factores interdependientes en una jerarquía compleja y múltiple de aptitudes, susceptibles de ordenación diversas.

La inteligencia, según los resultados de investigaciones convergentes a través del enfoque general, genético y diferencial, es "una" y "múltiple"; en el sentido de que es un sistema jerarquizado de proce--

sos y estrategias cognoscitivas, una dimensión general de desarrollo de estructuras, un factor abstractivo y relacionante, "múltiple" en cuanto es una variedad de componentes, estructuras sucesivas y dimensiones interdependientes debidas a la interacción entre la herencia, la organización cerebral, y la diversidad de vías de desarrollo de los distintos sujetos y grupos.

Tomando en cuenta lo anterior, la evaluación de la inteligencia exige el uso de un índice general como el cociente intelectual (Binet, Terman y Wechsler) o el estadio de desarrollo (Piaget) y a la vez, el estudio del perfil de las aptitudes y la evolución de los componentes, estrategias y comportamientos específicos de los sujetos.

La inteligencia no es fija sino modificable. La inteligencia psicométrica se distribuye según la curva normal de Gauss, con cierto aumento de frecuencias en los extremos, siendo mayor el extremo inferior. Estos hechos se explican por la teoría poligénica: la inteligencia se debe al influjo de numerosos genes menores independientes, a los que a veces se añaden genes mayores defectuosos, en mayor número que éstos. Es indudable que la inteligencia tiene una base genética. Se conocen más de 1500 síndromes patológicos genéticamente determinados, muchos de los cuales afectan dramáticamente a la inteligencia, como la oligofrenia fenilpirúvica y la galactosemia.

La inteligencia no patológica tiene una heredabilidad de .75 aproximadamente; es decir las diferencias fenotípicas se deben en un 75 por 100 a diferencias genotípicas.

Puede mostrarse, que parte de esta varianza genética se debe a la interacción con el ambiente por lo que se estima que la heredabilidad fluctúa alrededor de .50. El influjo del ambiente es pues, considerable. La inteligencia puede modificarse si se alteran las circunstancias de esa población. (Yela, 1981)

De hecho, esto es lo que está ocurriendo en la sociedad occidental: la inteligencia crece, contra lo que habían pronosticado Galton y Cattell, quienes suponían su decrecimiento debido a que los sectores de la población con menos inteligencia tienen más fertilidad. Las condiciones sanitarias, alimenticias, educativas, van aumentando el nivel medio de la inteligencia. Parece indiscutible que la inteligencia, basada en la dotación genética depende en su efectiva actualización de la actividad del sujeto en su ambiente.

La medida de la inteligencia, por ejemplo: un cociente intelectual contiene una rica información sobre la inteligencia funcional del sujeto, aquí y ahora, permite diagnósticos y pronósticos extraordinarios fecundos, como prueban los estudios de Terman y cols. a lo largo de 60 años. Pero esa medida no es un dogma intocable. Todo lo contrario, mueve a pre-

guntar ¿a qué se debe ese cociente y como actuar para modificarlo?.

La modificación es posible por medios;

a) eugenéticos      b) eufenéticos      c) eutenéticos

a) Por intervención directa en el código genético o indirecta mediante el consejo genético, posibilidades que se van dominando técnicamente.

b) Por tratamientos fundamentalmente biológicos - para prevenir deficiencias genéticas o fomentar el desarrollo normal.

c) Por modificación cultural de la inteligencia, mediante programas educativos desde la infancia que favorezcan el establecimiento de vínculos afectivos, den seguridad al sujeto para explorar y aprender, le proporcionen una adecuada estimulación precoz y promuevan su actividad psico-orgánica.

"Aunque las técnicas precisas no son aún bien conocidas, el influjo del clima afectivo y cultural de los grupos familiares y escolares parece decisivo. - Es el que fija el nivel funcional de la inteligencia, dentro de las potencialidades de la dotación genética". (Fernández, 1981)

La inteligencia no es autónoma sino dependiente.  
El hombre, no la inteligencia, es el que piensa, lo hace según su personalidad y su circunstancia. No sólo hay la inteligencia psicométrica y el pensamiento lógico; hay mil matices y modos de pensar, de esclarecer la propia vida y de autoengañarse.

La actividad inteligente es a la vez, índice y función de la personalidad. La comprensión de la conducta inteligente de un sujeto exige el estudio de la personalidad, motivación, sus actitudes y su historia. La inteligencia de un paranoico puede ser psicómetricamente elevada y ecológicamente nula o negativa. El genio no es simplemente inteligente superior ni explica la actividad creadora.

Suelen distinguirse cuatro fases en las creaciones humanas: a) una larga preparación (esfuerzo, trabajo, concentración, conocimiento), b) una etapa incubadora (sosiego, reorganización inconsciente), c) una iluminación (combinaciones imprevistas, hallazgos) y a veces una etapa final de esclarecimientos y comprobación crítica.

Todo lo anterior depende de la inteligencia, pero requiere otros procesos mal conocidos. Ciertos datos parecen indicar la existencia de una aptitud creadora, apreciada en parte por los test de pensamiento divergente, que exigen fluidez, flexibilidad y originalidad. Su correlación con la inteligencia es alta hasta un cociente intelectual de 120, a partir del cual se hace pequeña o insignificante.

"El estudio de los problemas, la evaluación y fomento de la inteligencia creadora y la hipótesis de que la inteligencia superior se caracteriza por la capacidad y el esfuerzo persistente por adquirir y elaborar nuevos tipos de conceptos y de sistemas con

ceptuales, ocupan lugar destacado en la investigación actual." (Sternberg, 1982)

#### I.4 FACTORES CORRELACIONADOS CON INTELIGENCIA

##### Conductas o actitudes personales

Cada vez ha ido despertando mayor interés la relación que existe entre el funcionamiento intelectual y varios rasgos no cognoscitivos." Varios teóricos, de distintas tendencias, afirman que existe una relación íntima y acaso inextricable entre conductas intelectuales y conductas emotivas o tendencias motivacionales; Fromm, Hartman, 1955; Hayes, 1962; Wechsler 1944". (cit. en Reese Lipsit, 1980)

Hay evidencias sólidas respecto a que el modo en que los padres tratan a los niños pequeños afecta su desarrollo cognoscitivo intelectual.

Coopersmith (1967) descubrió que las familias de niños con conceptos de sí mismos positivos fomentaban la independencia, la democracia en el hogar; pero dentro de un contexto de normas consistentes y exigentes.

Kent y Davis (1957) utilizaron medidas de capacidad como variables dependientes, principalmente en el CI Verbal y el desempeño. Sobre la base de entrevistas en el hogar, se clasificó a las madres en normales, exigentes y demasiado ansiosa o despreocupadas. Los CI medios más elevados de los niños, sobre todo en las pruebas verbales, se encontraron en el -

grupo de las madres exigentes. Las demasiado ansiosas estuvieron también por encima del promedio en las pruebas verbales; pero sólo alcanzaron el promedio en las de desempeño; las despreocupadas tuvieron puntuaciones bajas en los dos parámetros, pero principalmente en el verbal. (cit. en Fitzgerald, 1981)

Las interacciones entre la madre y el hijo, Gordon 1975, proporcionan un adiestramiento elemental en la atención, escuela y la observación, que son básicas para el desarrollo del procesamiento de la información y la inteligencia.

Baldwin, Kalhorn, Breese (1945) correlacionaron las influencias de antecedentes del hogar con los cambios de CI que acompañan al crecimiento, más que con la inteligencia a cualquier edad en particular. Obtuvieron calificaciones de entrevistadores visitantes sobre el clima en el hogar, y descubrieron que los niños que tenían aumentos del CI en un período de tres años, tendían a proceder de hogares calificados como acogedores-democráticos, o acogedores-democráticos-indulgentes, en lugar de los que se clasificaron como rechazantes-autocráticos.

Bayley y Shaefer (1964) presentaron un vasto conjunto de correlaciones entre varios rasgos de personalidad infantil y CI. En los dos sexos hubo la tendencia persistente a que el CI se asociara con conductas orientadas intelectualmente, como "atención, "facilidad" y "comprensión rápida".

## Sexo

A pesar de creerse decididamente lo contrario no hay pruebas de que en general, un sexo sea más brillante que otro.

La diferencia debida al sexo se hace más obvia al terminar la niñez y en la adolescencia, en donde estas diferencias se hacen en ciertas capacidades intelectuales específicas. Estas diferencias se explican en base a ciertas prácticas culturales. Desde la infancia en adelante se trata de modo diferente a varones y niñas, se espera que adopten papeles distintos y se les recompensa de modo distinto por sus primeras manifestaciones de interés y capacidad. (Reese y Lipsit, 1980)

## Parecido familiar

Los CI de los niños están relacionados con CI de miembros de sus familiares, sean naturales o adoptivos.

Erlenmeyer-Kimling y Jarvik (1963, resumieron que la correlación mediana informada en pruebas de funcionamientos intelectual fue de .50 para padre e hijo, de .49 para hermanos no gemelos, de .53 para gemelos fraternales, .87 para gemelos idénticos criados juntos, de .75 para gemelos idénticos criados aparte y de .20 para padres e hijos adoptivos.

Estos datos han producido debates muy acalorados y a través de los años se les ha interpretado y vuelto a interpretar. Quienes apoyan lo hereditario ha-

cen hincapié en la relación directa entre similitud genética y la proporción de la relación. Por ejemplo, los gemelos idénticos, se críen juntos o aparte tienen correlaciones más altas que los gemelos fraternos (Burt 1966; Leahy 1935) y hay pruebas de que la correlación entre las puntuaciones del niño y sus padres verdaderos manifiestan los mismos cambios por edad, ya sea que críen al niño padres verdaderos o adoptivos, lo que apoya adicionalmente la base genética, Honzik 1957. (cit. en Vernon, 1982)

Quienes defienden el ambiente hacen hincapié en que las correlaciones de los hermanos fraternos son más elevadas que la de los hermanos ordinarios, incluso aunque no se presente correlación alguna en el grado de relación genética. También han indicado que existe una relación en el grado de relación genética. También han indicado que existe una relación significativa entre las puntuaciones de los niños y los padres adoptivos, sin relación genética con ellos, y que usar datos correlacionados oculta el hecho de que los niños adoptivos obtienen a menudo niveles de ejecución absolutos muy superiores a lo que se esperaría dadas las características de sus verdaderos padres (Skodak y Skeels, 1949)

#### Clase socioeconómica

En la literatura psicológica uno de los hallazgos más confiables es la relación directa entre status socioeconómico y ejecución en pruebas de intelligen--

cia. Se ha definido el status socioeconómico en base a la ocupación de los padres, los ingresos, la educación, las características del hogar y del barrio.

Neff (1938), encuentra una correlación positiva - de .30 a .35 entre la posición socioeconómica de los padres ejecutivos de negocios y profesionales superiores tienden a promediar casi una desviación standard por encima de la media (115), mientras que los hijos de los padres no especializados y trabajadores manuales no calificados, promedian cerca de media - desviación standard por debajo de la media (92) (Terman Merrill, 1939).

"Por lo común se da por sentado que los CI superiores de los niños de las clases media y alta se explica completamente por el mejor ambiente en el que se crían, que a la inversa, las condiciones de mayores privaciones o desventajas de los hogares de posición socioeconómica más baja explican el promedio - más bajo de CI de sus hijos". (Tyler, 1972)

Sin embargo sin rechazar la importancia de esas - diferencias ambientales también hay evidencia muy poderosa en el sentido de que las clases socioeconómicas difieren hasta cierto punto en su composición genética, en consecuencia, resulta muy difícil aislar las causas y los efectos al estudiar las influencias de lo que parecen ser factores ambientales sobre el desarrollo intelectual.

## BIBLIOGRAFIA

- Anastasi Test psicológicos. Madrid; Aguilar S.As, -  
1973
- Brooks D. Psicología de la adolescencia. Buenos - -  
Aires; Kapelusz, 1956
- Butcher La inteligencia humana. Madrid; Marova, 1974
- Fernández B. Evaluación Conductual, Madrid; Morova,  
1981
- Fitzgerald E. Psicología del desarrollo. México; El  
manual moderno, 1981
- Guildford J. La naturaleza de la inteligencia humana.  
Buenos Aires; Paidós, 1977
- Matarazzo J. Medida y valoración de la inteligencia  
del adulto. Barcelona; Salvat, 1976
- Mc. Keachie D. Psicología. México; Fondo de cultura  
interamericana, 1978
- Reese & Lipsitt Psicología experimental infantil. Mé  
xico; Trillas, 1980
- Sánchez & Cols. Diccionario enciclopédico de educa--  
ción especial. México; Nuevas técni-  
cas educativas, 1986

- Sattler J. Evaluación de la inteligencia infantil. -  
México; El manual moderno, 1977
- Sternberg Handbook of human intelligence. Cambridge,  
1982
- Sternberg Advances in the psychology of human inte--  
lligence. Nueva Jersey, 1982
- Szekel y B. Los test. Manual de técnicas de explora--  
ción psicológica. Argentina; Kapelusz, -  
1966
- Tyler L. Psicología de las diferencias humanas. Ma--  
drid; Marova, 1972
- Vernon Inteligencia, Herencia y ambiente. México; El  
manual moderno, 1982
- Whittaker J. Psicología. México; Interamericana, -  
1977
- Yela Psicología de las aptitudes. Madrid, 1956

## CAPITULO 2

## AGRESION Y FRUSTRACION

## 2.1 TEORIAS ACERCA DE AGRESION

Escribir sobre agresividad humana, es difícil, ya que el término se emplea en muchos sentidos diferentes. Sin embargo, los podemos englobar bajo dos tendencias:

1. Los que subrayan la preponderancia de los factores innatos, que plantean que por la herencia biológica el hombre adquiere los instintos agresivos y la conducta se basa en tendencias motivacionales innatas.
2. Aquellos que hacen hincapié en la influencia decisiva del aprendizaje y de la experiencia.

1. Dentro de los primeros se encuentran las teorías psicoanalíticas o neopsicoanalíticas, quienes dan importancia al período crítico de la temprana niñez en el desarrollo de las tendencias agresivas permanentes.

Las ideas de Freud pueden dividirse en tres fases. En la primera estaba interesado en la libido y en el desarrollo psicosexual, en la siguiente fase investigó los "instintos del ego" y los impulsos no libidinosos en donde la finalidad de los primeros fue la autoconservación y el elemento principal de

tales instintos fue la agresión. La teoría final de Freud sobre la agresividad supone la existencia de un instinto de muerte, lo que representa el deseo del organismo de volver al estado de la nada de donde emergió, y el instinto de vida, que procura una liberación de la tensión sexual. Cuanto más fuerte es el instinto de muerte, más necesario es que la agresión sea dirigida hacia el exterior, pues de no ser así se volcará hacia el organismo apareciendo las tendencias autodestructivas.

De acuerdo a la teoría de Freud la agresión "es una reacción primaria a la frustrante búsqueda del placer" (Storr, 1970).

Melanie Klein, 1962, opina que en todo recién nacido existe un conflicto innato entre el amor y el odio, el cual existe desde el momento del nacimiento o quizá desde antes. Cree que la "capacidad de experimentar amor e impulsos destructivos es en cierta medida constitucional, aunque su fuerza varía individualmente y se halla en interacción desde el principio con las condiciones externas". (Storr, 1970)

Karen Horney 1945, atribuyó la agresividad a la respuesta del individuo a la "ansiedad básica". Consideró que era "el sentimiento que un niño tiene de sentirse aislado y sin ayuda en un mundo "potencialmente hostil". La respuesta a este sentimiento puede ser el moverse hacia la gente, moverse en su contra o alejarse de ella. El individuo que se mueve contra la gente tiene una personalidad agresiva. (Buss, - -

1969). Así pues, la "ansiedad básica" surge del conflicto de hostilidad y dependencia en las primeras etapas de la vida, siendo el rechazo el punto de partida de la hostilidad.

Alfred Adler vió a la agresividad como un impulso (instinto) hacia la "pelea" por la satisfacción de todas las necesidades, un impulso no limitado a un solo órgano. El impulso agresivo puede ser canalizado hacia diversas formas de expresión como la fantasía, la caridad o la creatividad.

Para Adler la fuerza motivadora de la conducta es el deseo de superioridad, llamando agresión al "deseo de poder". (Buss, 1969)

Erich Fromm (1966), distingue entre diferentes tipos de violencia, basándose en la distinción de sus respectivas motivaciones inconscientes. Así tenemos la siguiente clasificación:

1. Violencia lúdica: Es cuando no hay destrucción, únicamente se ostenta destreza.
2. Violencia reactiva: Aparece en defensa de la vida, de la libertad, dignidad o propiedad. Tiene sus raíces en el miedo.
3. Violencia vengativa: Como el daño ya ha sido hecho, la violencia no tiene función defensiva.
4. Violencia compensadora: Esta es sustituta de la actividad productora en una persona impoten

te.

5. Violencia destructora: En el hombre es una fuerza tan intensa y fuerte como el deseo de vivir. El hombre tiene un potencial de violencia destructora porque es humano, porque no es una cosa y porque tiene que tratar de destruir la vida si no puede crearla.

" El individuo que no puede crear, quiere destruir (Fromm, 1966)

Hartmann, Kris y Lowenstein, formularon su teoría de la agresión como instinto independiente, manteniendo que por la herencia biológica el hombre adquiere los instintos agresivos.

En 1949, mencionaron que el impacto de la agresión puede ser modificado por cuatro procedimientos:

1. El impulso destructivo puede ser desplazado del "objeto" original a objetos que no se desquitan.
2. Las finalidades de la agresión pueden verse limitadas por una reducción de la intensidad del acto.
3. La agresión puede ser sublimada y encausada por canales socialmente aceptables.
4. Puede haber una fusión de la agresividad con la libido.

Refieren que la energía agresiva sólo tiene dos ca

minos:

- a. la descarga
- b. la internalización que puede seguir tres pasos.
  - A) Puede ser neutralizada por el ego, dejando intacta la integridad del individuo.
  - B) Puede ser utilizada por el superego para atacar al ego por medio de los sentimientos de culpa
  - C) Puede convertirse en una fuente de impulsos autodestructivos.

Esto revela una diferencia entre la doctrina del instinto de muerte y la del instinto agresivo. Para la doctrina del instinto de muerte existe un masoquismo primordial que de alguna forma debe volcarse hacia el exterior contra otros; la doctrina del instinto agresivo dice, que existe una agresividad primigénea contra otros, que puede volcarse hacia dentro bajo ciertas circunstancias.

Así pues, las manifestaciones agresivas van a estar íntimamente relacionadas con las diferentes etapas del desarrollo y su expresión va a estar vinculada con la energía libidinosa. (Buss, 1969)

Para Mc Dougall (Berkowitz, 1962), la conducta humana se basa en tendencias motivacionales innatas, - las que pueden verse modificadas por el aprendizaje, aunque estas tendencias no son aprendidas. Señaló el

fenómeno de agresividad en el "instinto de combate", y expuso explícitamente que este instinto es causado por "obstrucción".

Konrad Lorenz (Carthy, 1970) dice que la agresión intraespecífica (entre seres de la misma especie) es un impulso instintivo espontáneo y tiene importantes funciones. Una de éstas es la distribución de territorios, otra es la selección del más apto efectuada por los rivales en los combates así también la defensa de los hijos. La agresión aunque evocada por un objeto puede orientarse hacia otro si existen factores inhibidores que evitan su descarga en dirección del estímulo inicialmente desencadenador. (Lorenz, - 1971)

2. Los principales autores que subrayan la importancia del aprendizaje en la agresividad humana son; Bandura y Walters (Wolfgang, 1971 y Megargee, 1970) quienes a diferencia de los anteriores, están interesados en las contingencias reforzantes del ambiente. El castigo físico por la conducta agresiva puede inducir a inhibiciones pero también puede suministrar al niño a un modelo agresivo a imitar.

El medio ambiente social es quien pone en circulación el "contenido" del sistema de valores que habrá que transmitirse del adulto al niño, aunque las condiciones que hacen falta para que dichos valores - - sean asimilados deben localizarse en el desarrollo -

de la personalidad de cada niño.

Para estos autores es importante la naturaleza de la respuesta frustrante, la cual dependerá del procedimiento de reforzamiento y moldeamiento que ha experimentado previamente.

Por su parte, Batenson (1936), plantea que el niño y el adolescente en esta sociedad está constantemente rodeado por modelos agresivos y cuando la ocasión viene para ellos de reproducir la conducta agresiva, imita las respuestas del adulto que son socialmente aprobadas, mientras que el fracaso en conducirse agresivamente es reforzado negativamente. (Megargee, 1970)

Así mismo, Skinner (1969) dice que las propiedades de la "amabilidad" o "agresividad" dependen de la cultura, cambian con ella y varían dentro de la misma cultura de acuerdo con la experiencia de cada individuo.

Wolfgang y Ferracuti (1967) mencionan que la agresividad es una reacción aprendida, facilitada e integrada como hábito en el medio social de manera más o menos permanente, junto con los demás características de personalidad del agresor. Así, la cadena causal de la agresividad empezó a eslabonarse fuera del organismo y aunque existan diferencias individuales de reacción a estímulos externos, tales característi

cas interiores del sujeto no bastan para explicar - por sí mismos la conducta agresiva.

Tanto la teoría del aprendizaje como el enfoque - dinámico son válidos para el estudio de las conduc-- tas agresivas, y para esclarecer los procesos psico-- dinámicos internos. La agresión es un acontecimiento completo que requiere tanto la descripción de la con-- ducta que produce los efectos destructivos como los juicios sociales que deciden que actos se rotulan co-- mo agresivos. Esto se empieza a delinear desde la - primera infancia, cuando el niño no es capaz de sos-- tener razonamientos lógicos para reducir conductas - agresivas, por lo que surgen diferentes técnicas de persuasión. Al niño se le mantiene en la estructura tradicional social en la que se espera que se dé la conducta "normal", que se premia muy poco o bastante aleatoriamente, y en que se castiga el "comportamien-- to inadecuado". (Aronson, 1981)

Una vez analizada la agresión desde estos puntos de vista, veremos como puede ser manifestada;

1) Agresión abierta o directa: que se encuentra - en sujetos que expresan sus sentimientos a través de actos hostiles, en ocasiones es usada como medio de obtener la aprobación del grupo, o bien elevar la - autoestima y conseguir el respeto (temor) de un grupo.

2) Agresión indirecta: en la cual la identifica--

ción del agresor se dificulta, se dañan los objetos o pertenencias de la víctima, ésta no sufre daño en su persona.

3) Agresión activa contra agresión pasiva: La mayoría de las respuestas agresivas son activas, el agresor descarga estimulación nociva sobre la víctima. Aunque pueden ser pasivas cuando el que agrede impide que la víctima logre una meta.

## 2.2 TEORIAS ACERCA DE FRUSTRACION-AGRESION.

Hay casos en que la conducta agresiva tiene como antecedente una experiencia frustrante, lo que ha sido ampliamente debatido bajo diferentes teorías explicativas.

Dollard y Miller (1939), parten de la suposición de que la ocurrencia de conducta agresiva siempre presupone la existencia de una frustración y viceversa, que la existencia de frustración siempre conduce a alguna forma de agresión.

El concepto de agresión fue definido en forma dependiente como la respuesta la cual sigue a la frustración y reduce solamente a la secundaria instigación producida por la frustración, dejando la fuerza de la instigación originalmente inafectada. La agresión es definida independientemente como un acto cuya respuesta meta es injuriar a un organismo (u organismo sustituto).

La frustración es, independiente, definida como - la condición la cual existe cuando una respuesta me- ta sufre interferencia.

Para que exista frustración es necesario especificar dos cosas;

- 1.- que el organismo pudo haber estado esperando para la realización de ciertos actos.
- 2.- que esos actos no han ocurrido debido a una - obstaculización.

Aquí, el concepto de instigador es más amplio que el de estímulo, mientras éste se refiere sólo a la - energía ejercida sobre un órgano sensorio, el prime- ro se refiere a alguna condición antecedente, obser- vada e inferida, de la cual la respuesta puede ser - profetizada. Esta condición puede ser una idea, un - motivo o un estado de privación.

Dollard y Miller consideraron que la fuerza de la agresión dependería de:

- a) Del montante de la frustración
- b) Del grado de interferencia con la respuesta frus- trante
- c) Del número de secuencias frustradas

La agresión puede ser expresada en forma directa o indirecta siendo las expresiones de agresión abier- ta restringidas por la sociedad en que vivimos, por lo cual tienden a inhibirse para evitar castigo, es-

to es aprendido en la infancia. Por eso para Dollard y Miller los individuos se diferencian por su nivel de tolerancia a la frustración estando esto basado en sus experiencias previas.

Una forma de reaccionar ante una situación frustrante es por medio de una respuesta socialmente aceptada, la cual sustituye a la respuesta meta, teniendo a terminar y reforzar la misma situación precedente, por lo que es llamada respuesta sustituta, ya que reduce en cierto grado la fuerza de la instigación de alguna respuesta que fue obstaculizada y no llegó a su fin.

Estos autores opinan que el grado de frustración va a depender de variables tales como:

1. El grado de interferencia con la respuesta meta
2. La fuerza de provocación
3. La oportunidad de emplear respuestas sustitutas
4. La efectividad de éstas para reducir la fuerza de la provocación original.

Miller (1941), cambió la hipótesis, diciendo que "la frustración produce instigaciones para distintas respuestas una de las cuales es una instigación para la agresión". (Buss, 1969)

Al negar que la frustración conduce siempre a la

agresión, Miller no hizo lo mismo con la otra mitad de la hipótesis, principalmente donde se afirma que la agresión es siempre originada por la frustración.

Este concepto de que el único antecedente de la agresión es la frustración, ha sido utilizado por la mayoría de los psicólogos que han tratado este problema; sin embargo, "la teoría de la frustración-- agresión no explica ni la universalidad ni la omnipresencia del organismo humano a reaccionar con diversas formas de agresión ante la frustración, pero también ante otras muchas incitaciones ambientales. La hipótesis de la frustración sugiere la errónea conclusión de que suprimiendo la frustración se pueda hacer desaparecer toda agresión, menos frustración no supone necesariamente más libertad. El hecho de evitar simplemente la frustración no es un beneficio, ni en relación con el conocimiento no significa una emancipación ni una redención automática de presiones neuróticas y menos la desaparición de la agresión" (Hacker, 1973)

Por esto se han desarrollado otras hipótesis, como Berkowitz (1962), considera que "hay algunos actos agresivos que no necesariamente son provocados en forma directa por frustraciones, dando como ejemplo el caso de agresión instrumental, la cual es frecuente en la vida diaria especialmente en situaciones competitivas. Aquí la agresión está al servicio

de necesidades que no han sido necesariamente frus--  
tradas, pero que mediante la agresividad es asegura--  
da su satisfacción" (Gago, 1965)

Nos dice que el ataque hostil sobre una víctima -  
inocente es "una válvula de escape" de la energía -  
agresiva.

Para él hay ciertos hechos que son comunes en las  
descargas agresivas a una víctima:

- a) La interferencia con las actividades dirigidas  
a una meta producen una elevación de las ten--  
dencias agresivas.
- b) El sujeto frustrado puede ser incapaz de diri--  
gir su hostilidad al objeto frustrante, ya sea  
porque esté ausente o sea superior.
- c) El sujeto frustrado por lo tanto, encontrará -  
una víctima inocente a la cual atacar sin mie--  
do de represalias.

Berkowitz dice "La frustración origina un estado  
emocional, la ira, que viene a aumentar la probabili--  
dad de que el sujeto se comporte agresivamente en si--  
tuaciones específicas; en concreto abriendo cauce a  
la agresión". (Wolfgang, 1971)

Maier, (1966) analiza numerosos experimentos rea--  
lizados en laboratorios de psicología que confirman  
que los animales, cuando se ven continuamente frus--  
trados, emiten respuestas fijas, no adaptativas a la

situación ambiental, disminuyendo su capacidad de aprendizaje y haciéndose más lento su proceso de desarrollo.

El problema es resuelto por frustración cuando la agresión es representada por a) protección a sí mismo, b) obtención de satisfacción, c) destrucción de la fuente del poder, d) librar un obstáculo.

Cuando vemos todos los comportamientos asociados al proceso de frustración, se encuentra que son poco diferentes que los encontrados en motivación para re solver problemas y aprendizaje.

Maier hace distinción entre la conducta motivada que para él es dirigida y orientada a una meta y la conducta instigada por la frustración, siendo esta conducta sin meta.

#### DIFERENCIAS

##### CONDUCTA MOTIVADA

1. Adaptativa, variable y plástica.
2. puede manipularse por medio de castigo o recompensa.
3. provoca el aprendizaje
4. la discriminación y la selección son posibles
5. existen anhelos y entusiasmos

##### CONDUCTA INSTIGADA

1. rígida e invariable
2. la frustración fija las respuestas que están en proceso
3. son fines en sí mismas
4. se ejecutan compulsivamente
5. es frecuentemente marcada por la resignación.

La agresión para Maier es una forma de conducta - no discriminatoria, que puede surgir de la frustración pero no está dirigida a resolver un problema. - (Cofer, 1971)

Hilgard, Atkinson y Atkinson (1971), definen la frustración de la siguiente manera "siempre y cuando el progreso de una persona hacia una meta deseada es obstaculizada, retrasada o en otra forma interferida, decimos que se ha frustrado".

El obstáculo puede ser externo encontrándose en el medio o puede hallarse dentro del individuo.

Skinner (1969), habla de la frustración en términos de un estado emocional que surge cuando se suspende un refuerzo habitual. Cuando se da por vez primera esta situación, la respuesta es intensa y a medida que se repite la experiencia la respuesta decrece en intensidad.

Amsel y Roussel se refieren a ella en forma similar remarcando que la respuesta frustrada había sido reforzada en forma constante.

Caracterizan a la frustración en dos partes principales:

1. " presencia de un impulso o motivo previamente suscitado y no gratificado".
2. " alguna forma de interferencia o impedimento en la propositiva hacia la gratificación".

Cofer dice que cuando se da la primera se habla de privación y cuando se dan ambos es cuando nos referimos a la frustración. (Gago, 1965).

Ruch (1973) dice que existen frustraciones:

1. "Ambientales" que se deben a las reglas sociales o formales que limitan la conducta del individuo.
2. "Personales" que se debe a sentimientos de inferioridad y, que el individuo piensa que carece de valor propio; esto se basa en el nivel de aspiraciones.
3. "Por conflicto" cuando la persona tiene que elegir entre dos metas o tiene sentimientos tanto positivos de una meta particular, hay cuatro tipos de conflictos;
  - a) de acercamiento ----- acercamiento
  - b) de acercamiento ----- evitación
  - c) de acercamiento ----- evitación doble
  - d) de evitación ----- evitación

Además, Ruch da tres tipos de conducta de ajuste;

- a) reacciones agresivas
- b) reacciones de huida o de retraimiento
- c) reacciones de componenda

Las reacciones agresivas reducen transitoriamente las tensiones mentales o físicas que acompañan a la frustración, pero no han de tropezar con la censura

social o con el castigo.

El individuo puede dirigir sus sentimientos hostiles hacia algún objeto o persona que no sean la causa real de la frustración pero que resulte menos amenazadora.

Como reacciones de retraimiento tenemos la fantasía que surge cuando los deseos de una persona son frustrados, retirándose de la realidad a un mundo fantástico en el que puede satisfacer todos sus deseos.

En las reacciones de componenda por lo general, el individuo reduce sus propias ambiciones o acepta metas simbólicas o substitutas.

Lewin define a la frustración "como una primitivización de la conducta, un ir para atrás a un estado menos maduro, el cual el individuo ha sobrecrecido". Se habla de un estado menos maduro ya que el individuo alcanza la madurez al tiempo que desarrolla tolerancia a la frustración por su valor adaptativa relevante. (Martínez Lara, 1969).

Desde el punto de vista del desarrollo, la primera reacción a la frustración es una excitación generalizada, una combinación de cólera, ansiedad y perplejidad. En el momento en que el niño es capaz de manifestar reacciones emocionales, no sólo con respecto a la frustración sino a una variedad de situa-

ciones de estímulo. El niño muy pequeño a menudo es incapaz de tolerar una espera, mientras que uno mayor puede tolerar al menos un período de espera moderado, lo suficientemente largo como para que ocurran respuestas instrumentales potencialmente exitosas.

El niño mayor también ha aprendido al menos en parte a ceder ante lo inevitable, a abandonar frente a obstáculos insuperables.

Por supuesto, no es simplemente el paso del tiempo que produce esa madurez, sino también el aprendizaje por parte del niño. Puesto que los niños difieren en sus tasas de aprendizaje y que se puede esperar que diferentes métodos de crianza aceleren o retrasen el control emocional, niños de una misma edad pueden variar en sus respuestas a la frustración.

La arbitrariedad de la frustración es una variable importante que puede determinar la respuesta de la frustración, pero debe agregarse que tal arbitrariedad pareciera ser importante para los adultos y no para los niños. Es sólo a medida que el niño madura cuando comienza a comprender la inevitabilidad de las barreras y los retrasos; cuando llega a la madurez, puede fácilmente distinguir entre la frustración justificada y la arbitraria.

Es por ello que se dice que todas las personas experimentan frustraciones a lo largo de sus vidas, -

siendo éstas necesarias para su desarrollo, un niño debe aprender a esperar, a soportar amenazas, oposiciones y negativas para aprender a experimentar gratificaciones completas y adecuadas. (Fenichel, 1979)

Para lograr esto el niño debe llegar a conducirse cada vez más en base al principio de la realidad, su perando el principio del placer, ésto es a través de las frustraciones el niño aprende que no puede tener en el momento en que lo desee las cosas, sino que éstas pueden estar o no, lo cual le permite al niño ir diferenciando entre sí mismo y lo externo, además de demorar sus satisfacciones. (Sharma, 1977)

Ambos principios deberán llegar a un equilibrio, idealmente, para hablar de "normalidad".

Además, para un desarrollo "normal" la frustración debe experimentarse en un grado medio, ya que su exceso perturbaría el desarrollo adecuado del ego, sobre ésto debe tomarse en cuenta la frecuencia, intensidad y calidad de dichas frustraciones. (Martínez Lara, 1969)

Sin embargo, para el ser humano, en especial en sus primeros años, existen pocas frustraciones que no pueda soportar.

Según Erickson ésto se da "si la frustración lleva a la experiencia siempre renovada de una mayor mismidad y una continuidad más marcada del desarro--

llo, a una integración final del ciclo de vida individual con algún sentimiento de pertenencia significativa más amplia.

Es así que lo importante es que las frustraciones posean un significado social para la persona que las sufre, ya que el ser humano toma en consideración - las intenciones ajenas y en base a ello su respuesta cambia. (Cueli, 1974)

Otro importante autor que explica la dinámica de la frustración es Rosenzweig 1941, quien la define - así "existe frustración cada vez que el organismo en encuentra un obstáculo más o menos insuperable en la - vía que lo conduce a la satisfacción de una necesi-- dad vital cualquiera". Además Rosenzweig desarrolló la teoría general de la frustración en 1934, ubicada dentro de la psicología experimental. Esta teoría in tenta expresar el punto de vista organísmico. (Ro- - zenweig, 1949).

Se presenta entonces una reformulación de los con ceptos psicoanalíticos considerando las posibilida-- des experimentales.

Existen tres niveles de defensa psicobiológica - del organismo;

- a) Nivel celular: concierne a la defensa contra - agentes infecciosas.

- b) Nivel autónomo; se refiere a la defensa en conjunto contra las agresiones físicas; a nivel psicológico corresponde la rabia y el miedo.
- c) Nivel superior o cortical: que defiende la personalidad contra agresiones psicológicas.

La teoría de la frustración cubre los tres niveles y éstos se compenetran.

Una de las agresiones psicológicas es la frustración y se distinguen dos tipos de ésta:

1. Primaria o privación.
2. Secundaria

La frustración primaria se caracteriza por la tensión y la insatisfacción subjetiva, debidas a la ausencia de una situación final necesaria para calmar una necesidad vital.

La frustración secundaria se caracteriza por la presencia de obstáculos en la vía que conduce a la satisfacción de una necesidad vital.

A la exploración de este segundo tipo de frustración se dedica Rosenzweig en su test de frustración.

El obstáculo está constituido por el retraso o presión. Existen cuatro tipos de presiones:

- a) Presión pasiva: esta constituida por un obstáculo insensible sin que éste sea por sí mismo amenazador.

b) Presión activa; se llama activa si además de - tener el carácter de insensibilidad de la presión pa siva, es peligrosa por sí misma.

c) Presión externa; se refiere a un obstáculo si- tuado fuera del individuo.

d) Presión interna; se hace referencia a un obstá- culo situado dentro del individuo.

La combinación de estos cuatro tipos de presión, nos da cuatro direcciones de la presión:

1. presión pasiva externa
2. presión activa externa
3. presión pasiva interna
4. presión activa interna

Las respuestas a la frustración pueden ser vistas bajo tres perspectivas;

1. Tipos de respuesta según la economía de las nece- sidades frustradas, se distinguen dos tipos;
  - A) Respuestas de persistencia de la necesidad
  - B) Respuestas de defensa del yo
2. Respuestas de defensa del yo

Desde 1934 Rosenzweig propuso la siguiente divi- sión;

- a) Respuestas extrapunitivas

El individuo atribuye agresivamente la frustra

ción a personas o cosas exteriores. Las emociones asociadas a esta respuesta son cólera y la irritación.

b) Respuestas intropunitivas

El individuo atribuye agresivamente su frustración así mismo. Las emociones que se le asocian son la culpabilidad y el remordimiento. Los mecanismos psicoanalíticos que se corresponden son el desplazamiento y el aislamiento.

c) Respuestas impunitivas

Se evita formular un reproche, tanto dirigido a otras personas como a sí mismo, tratando de encarar la situación frustradora en forma conciliatoria. El mecanismo psicoanalítico es la regresión.

3. Respuestas de persistencia de la necesidad.

Tienen como fin satisfacer por algún medio la necesidad específica frustrada.

"Rosenzweig 1960, plantea que si la agresión es construida o punitiva, puede ser conceptualizada como persistencia de la necesidad mientras que la agresión negativa o destructiva puede ser conceptualizada como egodefensiva." (Zubin, 1965)

Otro punto importante es la tolerancia a la frustración la cual define como "la aptitud de un individuo para soportar una frustración sin pérdida de su

adaptación psicobiológica, es decir, sin recurrir a tipos de respuesta inadecuadas" (Rosenzweig, 1960)

La aptitud de tolerancia a la frustración implica la existencia de un proceso inhibitorio. Ya que la frustración se acompaña de un aumento de tensión y la satisfacción de una descarga de tensión. La inhibición que es la base de la tolerancia a la frustración dependerá de la capacidad para mantener esta tensión y para evitar una descarga de la misma.

El concepto de tolerancia a la frustración implica la existencia de diferencias individuales respecto a ciertos umbrales de tolerancia, así los aspectos de la personalidad y la gravedad de la presión darán el grado de tolerancia a la frustración.

Este concepto también está relacionado con la distinción psicoanalítica entre los principios del placer y de realidad, mencionado anteriormente, en cuanto insiste sobre la capacidad del individuo para postponer la gratificación.

"En el principio de la debilidad del yo, cuando ante la frustración se dan respuestas inadecuadas, se dice que domina el principio del placer, aunado a un yo débil". (Sharma, 1977)

Los determinantes de la tolerancia a la frustración aun no se conocen bien. Rosenzweig sugiere la participación de dos clases de factores:

Factores somáticos.- Se refieren a las diferencias individuales innatas y corresponden a variaciones nerviosas, endócrinas, etc. Es probable que estos factores somáticos sean en gran parte constitucionales y hereditarios. Se les debe agregar además los elementos somáticos adquiridos como fatiga, enfermedad física, etc.

Factores psicológicos genéticos.- Se hallan mal precisados, pero su papel es indiscutible. La ausencia de toda frustración en la primera infancia hace al sujeto incapaz más tarde de responder a una frustración de manera adecuada. Por otro lado una frustración excesiva puede crear zonas de poca tolerancia, a causa de su inmadurez, se ve obligado a reaccionar en forma inadecuada por reacciones de defensa del yo que podrían inhibir su desarrollo.

### 2.3 RESULTADOS CONDUCTUALES DE LA FRUSTRACION

La frustración de necesidades emocionales tiende a manifestarse en cinco tipos generales de comportamiento, o sea, agresión, sumisión, separación, síntomas de enfermedad psicosomática y regresión. Cualquiera que actúe en dichas formas puede haberse frustrado, en otras palabras, estos cinco tipos de síntomas de comportamiento indican que las necesidades emocionales no están satisfechas.

### Comportamiento agresivo

Se refiere al niño que presenta un patrón consistente de actividades agresivas que involucran hostilidad y en forma más o menos habitual tiende a comprometerse de una manera antisocial. Algunos niños revelan la agresión en su lenguaje. Insultando, haciendo afirmaciones de resentimiento, etc. En otros se revela en los actos patente; empujan, jalan, golpean, etc., o bien, la agresión se dirige contra la propiedad ajena, o de ellos mismos.

### Frustración y sumisión.

Algunos niños pueden haber intentado ser agresivos, y lo hicieron en circunstancias tales que fueron severamente castigados. Varios de los niños cuyas necesidades se ven disminuidas bajo un largo período, parecen desistir. Pierden valor y firmeza. Se vuelven inuscitadamente dóciles. Asimismo suelen tener poco sentido de dirección por sí mismos. Son tímidos para intentar nuevas cosas y sumamente vacilantes para adoptar nuevas ideas. Casi nunca protesta cuando es molestado y tampoco se defienden cuando otras personas lo hostilizan. Entre los niños se le llama "marica". Si tienen dificultades, usualmente éstas han sido producidas por otras personas.

### Frustración y aislamiento

En este caso los niños tienden a un tipo de com--

portamiento solitario hacia la separación de la sociedad como forma de expresar su frustración. Con esto no se quiere decir que todo niño con tolerancia al aislamiento tenga necesidades emocionales insatisfechas, es muy posible que tenga una rica vida interior, pueden ser incitadamente imaginativos y creativos.

#### Frustración y comportamiento regresivo

Por comportamiento regresivo se entiende el regreso a una conducta que es más característica de una edad anterior de desarrollo.

Estos niños parecen necesitar ayuda y atención y en ocasiones hay un abandono de las responsabilidades que corresponden a su actual nivel de edad, y otros comportamientos que se caracterizan como signos de inmadurez.

#### Frustración y síntomas de enfermedad psicósomática.

Es indispensable distinguir de los síntomas asociados con enfermedades reales de los que se asocian con necesidades emocionales frustradas; éstas últimas generalmente se presentan con cierta regularidad y en determinados momentos.

Los niños que presentan estos síntomas asociados con necesidades emocionales frustradas pueden manifestar; alguna clase de desarreglo físico, defectos

del habla, como los que tartamudean, balbucean, ce--  
cean o presentan algún tic. (Raths, 1977)

## BIBLIOGRAFIA

- Aronson E. El animal social: Introducción a la psicología social. México; Alianza, 1981
- Berkowitz L. Aggression. University of Wisconsin; -
- Buss H. Psicología de la agresión. Buenos Aires; Troquel, 1969.
- Carthy J & Ebling E Historia natural de la agresión  
México Siglo XXI, 1970.
- Cofer C Psicología de la motivación. México; Trillas, 1971.
- Cueli, Teorías de la personalidad México; Trillas, -  
1974.
- Dollard D Miller M Frustration and aggression Yale -  
M University Press- New Haven.
- Fenichel Teoría psicoanalítica de la neurosis; Buenos Aires; Paidós 1979.
- Fromm E. El corazón del hombre México; F. C. E., - -  
1966.
- Gago H. La frustración como factor psicológico de la personalidad tesis UNAM, 1965.

- González P. El mexicano, psicología de la destructividad México; Pax-Mex, S.A. 1972
- Hacker F Agresión. México; Grijalbo, 1973.
- Hilgard E R Introduction to Psychology Harcourt Brace & World; New York 1971
- Lorenz K Leyhausen P Biología del comportamiento México; Siglo XXI 1970.
- Maier N Frustration. University of Michigan Press, - 1966.
- Martínez L. La frustración como un problema experimental México tesis UNAM 1969
- Megargee E The dynamic of aggression Harper & Row publishers, 1970.
- Raths L Seguridad emocional en el aula México; Pax-Mex, 1977.
- Rosenzweig S Test de Frustración. Manual. Argentina; Paidós, 1968.
- Rosenzweig S Psychodiagnosis and introduction to the integration of test dynamic clinical practice New York; Grune & Stratton, - 1949.

## CAPITULO 3

## ETAPAS DEL DESARROLLO DEL NIÑO

## 3.1 DIFERENTES ENFOQUES TEORICOS ACERCA DEL DESARROLLO DEL NIÑO.

Para empezar a ubicarnos dentro del contexto del presente tema, consideramos imprescindible comenzar por definir que se entiende por "desarrollo".

"En un principio la palabra desarrollo fue un término biológico referido al crecimiento físicamente observable del tamaño o la estructura de un organismo durante un período determinado. Aplicada a las ciencias de la conducta, denota los procesos vinculados temporalmente, los cambios progresivos del funcionamiento adaptativo. Así, la palabra desarrollo alude a una integración de los cambios constitucionales y aprendidos que conforman la personalidad en constante desarrollo de un individuo. Debe distinguirse entre desarrollo y cambio. Por consiguiente el desarrollo es un proceso, y el cambio, un producto". (Maier, 1971)

Tomando como base los elementos antes expuestos, podemos decir, que para lograr comprender el desarrollo del niño, es necesario tener en cuenta todos aquellos aspectos de la conducta física, biológica, intelectual, social y emocional, desde el momento del nacimiento (hasta la adolescencia inclusive).

Cada una de estas conductas cambian al desarrollarse el niño, y tales cambios son derivados de factores - genéticos, condiciones biológicas, experiencias pasadas, presentes y el marco sociocultural en que se desenvuelve el individuo. Debido a que son factores en extremo complejos, generalmente es imposible determinar exactamente cómo y en qué medida interactúan estos diversos elementos causales.

Además, dado que la información disponible sobre el desarrollo es tan extensa, no es posible examinarla o interpretarla toda. Por tal razón, los psicólogos estudiosos del desarrollo se ven en la necesidad de concentrarse en tipos específicos de conducta --- cuando realizan investigaciones y/o plantean fundamentos teóricos. De hecho, esta es una razón básica por lo cual las teorías del desarrollo son diferentes entre sí y porque es difícil encontrar respuestas definitivas o inequívocas en relación al desarrollo infantil.

Sin embargo, aún y cuando las teorías se ocupan de enfoques distintos, estos pueden ser complementarios entre sí. Cada una de ellas contribuye en algo a la comprensión del individuo como un todo indivisible. Cada una se relaciona con las otras, sin que -- ello implique la modificación de las fases sucesivas del desarrollo dentro de su propio marco conceptual. Puede afirmarse, que, desde un punto de vista longitudinal, cada teoría describe un continuo de desarrollo que tiene su propia coherencia interna, al-

mismo tiempo que confirma la integridad de las otras. En un plano horizontal, cada una puede tratar en --- cierta etapa un episodio más o menos diferenciado, - que es posible definir en términos de una teoría, -- sin absolver o refutar los principios expresados en las otras. (Maier, 1971).

De acuerdo con lo anteriormente mencionado, a con tinuación se describirán algunas de las teorías más- representativas acerca del desarrollo infantil, solo mencionándose las etapas subsiguientes.

#### Freud: Etapas del Desarrollo Psicosexual

El esquema cronológico básico de Freud subdivide- el período que va desde el nacimiento hasta fines de la adolescencia (aproximadamente los primeros 18 --- años de vida) en 5 fases de desarrollo. Aún y cuando Freud no delimitó los intervalos de edad específicos para cada fase de manera minuciosa, la cronología -- del desarrollo psicosexual que por lo general se --- acepta, es la siguiente:

- a) Fase Oral; 0 a 1 año
- b) Fase Anal; 2 a 3 años
- c) Fase Fálica; 4 a 5 años
- d) Fase de Latencia; 6 a 12 años
- e) Fase Genital; 13 a 18 años, y en adelante.

En la etapa Oral, el contacto principal que el in fante recién nacido establece con su ambiente se pro duce en el área oral: sus labios, su lengua y las de más estructuras con ellos asociadas, le proporcionan

los medios de obtener del mundo su sustento. Además, como los acontecimientos centrados en la zona oral -satisfacen sus necesidades fisiológicas básicas, esta zona se transforma en el locus del placer para el infante, porque todas las cosas buenas, importantes y placenteras, ocurren allí; las tensiones que el -- hambre y la sed originan se alivian llorando primero para pedir alimento y succionándolo después. Por esta razón, la libido se concentra inicialmente en la boca, y en un grado u otro, la boca continúa siendo una zona erógena importante a través de toda la vida de la persona.

"La mayor parte de la conducta del infante durante este período puede describirse mediante la expresión narcisismo primario, que significa que el infante es, entonces, enteramente egocéntrico. Sólo le -- preocupa su propia gratificación, no tiene concepción alguna de la existencia independiente de los objetos, y se siente omnipotente en el sentido de que puede obtener del ambiente la satisfacción de sus necesidades simples de alimento y satisfacción física. "(Rappaport, 1977).

En la Fase anal, la actividad de eliminación que se produce en la región anal constituye inicialmente, para el infante, un proceso autónomo o reflejo, pero el bebé va tornándose gradualmente más sensible a los acontecimientos que tienen lugar en el área -- anal, y más consciente de ellos. Hacia los dos años, cuando por lo general ingiere ya comida sólida, y --

produce por lo tanto heces consistentes, la defecación se convertirá en una fuente clara de placer por que elimina la incomodidad producida al colmarse el intestino grueso y al ejercerse presión sobre el esfínter anal. La libido comienza de este modo a concentrarse en la región anal. Esta concentración se intensifica por la atención que los progenitores le conceden a los acontecimientos anales cuando inician el entrenamiento del niño para el control de los esfínteres.

"En suma, pues, si se tiene en cuenta tanto el carácter fisiológico o interno de los acontecimientos anales como los factores sociales externos que con ellos se asocian, existe una base plausible para suponer que la libido puede concentrarse en la región anal." (Rappaport, 1977).

En la Fase Fálica, alrededor de los 4 años la libido comienza a concentrarse en la región genital. Este nuevo foco de la libido aparece como consecuencia del desarrollo natural: a esta edad la dotación genital del niño se desarrolla en grado suficiente como para transformarse, por primera vez, en una fuente importante de estimulación placentera.

Un acontecimiento crucial que supone tiñe toda la fase fálica, es el complejo de Edipo. En el caso de los niños se dice que comienza con una asociación entre el placer o la sensualidad sexuales, y la madre. Los freudianos formula el supuesto básico de que el-

niño desea establecer relaciones sexuales con su madre (aún cuando no entienda realmente que es lo que esto puede implicar), además, que ve a su padre como un rival sexual que lo priva de ese placer. Dado que el padre parece ser una figura muy poderosa y amenazadora, se supone que el niño teme manifestar el deseo que experimenta hacia su madre, porque si lo hace, el padre puede ejecutar el castigo supremo quitándole el pene. De este modo, se dice, se origina en los niños la ansiedad de castración.

Como resultado de la ansiedad, el niño comienza a resolver su conflicto edípico reprimiendo (sacando - por la fuerza del campo de la conciencia) deseo hacia su madre, e imitando a su padre o identificándose con él. A este último proceso se le denomina identificación con el agresor.

"El argumento freudiano sostiene que los niños ad quieren de este modo una identidad masculina (rol se xual) adecuada. Se supone que del mismo modo se ad quiere también una fuerte conciencia moral o superyó porque el niño aprende a reprimir un deseo fuertemen te desaprobado por la sociedad a la que representa - la autoridad externa del padre, y a adoptar los valo res morales de su padre como parte de su identifica ción general con él". "(Rappaport, 1977)

Puede entenderse la fase de latencia en los ni--- ños, en su formulación más general, como un gran pe--- ríodo de descanso y recuperación después de los de---

seos y temores elementales experimentados durante el período fálico. La fase corresponde aproximadamente al período de la escolaridad primaria ( 6 a 12 años) y toma su nombre del hecho de que durante la mayor parte del mismo la libido está en estado latente más bien que manifiesta. Durante éste tiempo la energía sexual se sublima, o se canaliza en actividades socialmente aceptables.

Existen dos razones teóricas para que se produzca el largo período de latencia. En primer lugar, la represión que se asocia con la resolución del complejo de edipo es tan grande, que el niño, consciente o inconscientemente rechaza todo lo que guarda relación con el sexo. En segundo lugar, aunque de igual importancia las exigencias de la educación formal que se inicia, y que tiene lugar fuera del hogar, absorben virtualmente toda la energía física y psíquica del niño, y en ello va incluida la libido.

"Interesa señalar que éste período, que para los teóricos que siguen a Piaget constituye quizá la más importante de las edades para el desarrollo cognitivo (la mayoría de nosotros adquiere durante estos -- años todas las destrezas cognitivas simbólicas básicas), constituye para los freudianos, claramente, un período de importancia secundaria". ( Rappaport, -- 1977).

### Sullivan y la Teoría Interpersonal del Desarrollo

"Sullivan, (1953) considera que la clave para la comprensión de la personalidad se halla en las relaciones sociales. Con frecuencia se le llama neofreudiano porque su obra se basa en la teoría psicoanalítica, y porque muchos de sus supuestos básicos siguen siendo semejantes a los de Freud. Pero inclusive a un nivel básico existen diferencias muy importantes entre las dos teorías. Por ejemplo, ambos otorgan gran significación a las áreas oral y anal del cuerpo, pero mientras que Freud orientó la discusión de estas áreas hacia su teoría del funcionamiento de la libido, Sullivan las examinó como zonas de interacción con el mundo". (Rappaport, 1977)

Sullivan puso también mayor énfasis teórico en los procesos cognitivos, y sugiere que las experiencias sociales infortunadas en períodos tempranos de la vida, pueden conducir a los procesos anormales del pensamiento.

Sullivan especificó seis fases del desarrollo de la personalidad. Consagró gran esfuerzo teórico a la infancia y, en verdad, merece que se le reconozca como el autor que más ha contribuido a la teoría psicológica de la infancia.

En su caso, es difícil restringir sus fases a períodos de edad determinados porque las ha delimitado de acuerdo con la aparición de acontecimientos impor

tantes, y no según la edad cronológica. A continuación se incluyen las fases tal y como Sullivan las denominó (las pocas especificaciones relativas a la edad cronológica que él hace aparecen sobre todo con propósito ilustrativo).

- a) Infancia: de 0 a 2 años
- b) Niñez: de 3 a 5 años
- c) Etapa Juvenil: de 6 a 9 años
- d) Preadolescencia: 10 a 12 años
- e) Adolescencia Temprana: 13 a 17 años
- f) Adolescencia Tardía: 18 a 21 años

Sullivan define la infancia diciendo que abarca el período que va desde el nacimiento hasta la conducta lingüística significativa, que la mayor parte de la gente coloca a la edad de dos años o inmediatamente antes. Desde esta etapa, este autor acentúa la importancia de los acontecimientos interpersonales. Consideró los acontecimientos orales en cuanto originan muchos de los rasgos básicos que caracterizan a todas las situaciones interpersonales. Para empezar, aparece el miedo. En la medida en que las necesidades que tiene el infante de aire, alimento, agua, sueño y calor no se satisfagan plenamente, experimentará una incomodidad que puede llegar con facilidad a la tensión cargada de temor que Sullivan ha denominado ansiedad. Para el autor es básico el hecho de que la satisfacción de todas las necesidades del infante requiera la actividad de por lo menos una persona más ("la persona que cumple la función mater---

na"). Se sugiere además que, dado que ningún infante puede existir sin el cuidado de su madre, será preciso, desde el punto de vista teórico entender el neonato no ya como un individuo singular sino más bien como una unidad mayor que se denominaría como "la-madre-y-el-infante". Este tipo de relación es lo que justifica el énfasis de Sullivan en la naturaleza interpersonal de la personalidad. Considera que la estructuración de la relación social fundamental que debe existir entre la madre y el infante constituye el cimiento mismo de la personalidad.

Dentro de esta etapa le atribuye considerable importancia al llanto como la acción principal de que dispone el infante para aliviar la ansiedad que le provocan las necesidades físicas.

El "modo paratáctico" de cognición aparece hacia la última parte de la infancia, y consiste en captar la relación causal entre acontecimientos que se producen al mismo tiempo pero que no guardan relación lógica entre sí. Finalmente, el "modo sistáctico" de cognición aparece vigorosamente hacia el fin de la infancia y define la transición hacia la fase de la niñez. Este pensamiento sintáctico se utiliza por lo general en el lenguaje e implica algún grado de comprensión compartida de los símbolos (palabras).

"Sullivan señala que la niñez comienza cuando aparece la capacidad de utilizar un lenguaje significativo. El lenguaje, y la capacidad simbólica que lo -

acompaña, le permite al niño cumplir el progreso psicológico más importante de este período; se concibe a sí mismo y a los demás como entes más unitarios,-- como personificaciones que contienen tanto elementos buenos como malos. "(Rappaport, 1977)

Sostiene que durante la niñez comienzan a manifestarse una serie de procesos dinámicos de la personalidad. Se refiere a uno de ellos como al "teorema de la huida", fenómeno al que suele reconocerse por lo general como egocentrismo de los niños pequeños: se protegerán de todas las experiencias desplaceras aparentando ignorarlas, olvidándolas al parecer rápidamente. El aspecto negativo de este fenómeno consiste en que en muchos sentidos el niño aparece incapaz de aprender a partir de la experiencia. El aspecto positivo consiste en que esta capacidad de huir puede funcionar como escudo protector de su sistema de sí mismo todavía relativamente débil.

Las actuaciones "como" aparecen también durante la niñez. Estas actuaciones consisten en que el niño representa ser algún otro, y actúa como si fuese su madre, su padre u otra persona significativa.

El comienzo de la etapa juvenil está señalado por la aparición de fuertes necesidades sociales, que según la norma típica se extienden más allá de los límites de la familia inmediata, y que Sullivan explica diciendo: "Me refiero a todo esto como la maduración de la necesidad que experimenta el niño de com-

partir con sus padres, hecho que introduce lo que parece conveniente llamar la etapa juvenil, y que constituye particularmente el período de la educación -- formal". (Rappaport), 1977)

Debido a que en el siguiente inciso del presente capítulo se hará especial énfasis en la etapa del desarrollo del niño de 9 a 10 años, se considera conveniente hacer una explicación más amplia de la etapa juvenil planteada por Sullivan.

El período preadolescente es más bien corto y está casi enteramente definido por la necesidad de una relación íntima y estrecha con un par del mismo sexo. A esta relación la interpreta como el prototipo de todas las relaciones de amor serias que se producen después en la vida. En esta etapa se les da a -- los sentimientos y las necesidades de otra persona, tanta importancia como a los propios. En sentido literal, el pronombre "yo" puede dar lugar a "nosos---tros" como pronombre clave de la gramática vital de la persona.

### Erikson y el desarrollo de la identidad personal

El principal esfuerzo teórico de Erikson se orienta a mostrar de que cómo influye la sociedad sobre el crecimiento y el desarrollo del yo. Divide el ciclo de la vida en ocho períodos. Para cada uno de -- ellos especifica la particular cualidad yoica que debe aparecer si el sentimiento de identidad de la persona se desarrolla adecuadamente. La importancia ca-

pital que Erikson atribuye a la continuidad de la experiencia implica que la función del yo trasciende - las fases del desarrollo sexual (libidinoso) postuladas por Freud. Reelabora las fases orgánicas de Freud de modo que éstas pierden muchas de sus connotaciones biosexuales; sin embargo, no rompe del todo con el modelo Freudiano. Así, las primeras cinco etapas de Erikson son esencialmente una reformulación de las etapas de desarrollo psicosexual de Freud. Sin embargo, para el primero constituyen fases en constante movimiento, un individuo nunca tiene una personalidad, siempre está volviendo a desarrollar su personalidad.

El cuadro siguiente incuye las ocho cualidades yoicas dicotómicas, los nombres de los períodos o edades del hombre en el que se supone que deben de aparecer y los intervalos cronológicos de edad que parecen más apropiados.

<u>Cualidades Yoicas</u>	<u>Períodos del Desarrollo</u>	<u>Edad Cronológica</u>
a) Confianza básica vs. desconfianza básica.	Oral-Sensorial	0 a 1
b) Autonomía vs. Vergüenza y duda	Muscular-Anal	2 a 3
c) Iniciativa vs culpa	Locomotor-Genital	4 a 5
d) Industriosidad vs inferioridad	De Latencia	6 a 12

e) Identidad vs con fusión de roles	Pubertad y Adolescencia	13 a 18
f) Intimidad contra aislamiento	Adultez joven	19 a 25
g) Procreación vs. estancamiento	Adultez	26 a 40
h) Integridad del yo vs desesperación	Madurez	41 y más

a) La actitud psicosocial básica que tienen que aprender los niños es que pueden confiar en el mundo. La confianza se fomenta por medio de "consistencia, continuidad e igualdad de la experiencia" (Erikson, 1976), en la satisfacción de las necesidades básicas por los padres. Si se satisfacen las necesidades de los niños y los padres comunican un afecto genuino, los niños considerarán su mundo seguro y digno de confianza. Si el cuidado es inadecuado, inconsistente o negativo, los niños enfocarán su mundo con miedo y sospecha. Esta etapa es paralela a la fase oral de Freud en que los aspectos principales de la confianza y la desconfianza derivan de la forma de alimentar al niño.

b) En cuanto los niños han aprendido a confiar -- (o desconfiar) de sus padres, tienen que ejercer un cierto grado de independencia. Si a los niños se les permite y se les estimula que hagan lo que son capaces de hacer a su propio paso y en su propia forma, -

pero con supervisión de los padres, desarrollarán un sentido de autonomía. Si los padres son impacientes y hacen demasiadas cosas para los niños dudarán de su capacidad para enfrentarse al ambiente. Además, deben evitar avergonzar a los niños por una conducta inaceptable ya que pueden fomentar la inseguridad en sí mismos. Esta etapa es paralela a la Anal de Freud en que los niños deben aprender a controlar sus procesos de eliminación.

c) La capacidad de participar en muchas actividades físicas y utilizar el lenguaje crea el ambiente para la iniciativa que "agrega a la autonomía la cualidad de emprender, planear y realizar una tarea sólo por estar activo y en movimiento". Si a los niños se les proporciona libertad para explotar y experimentar y si los padres tienden a resolver a sus preguntas, se estimularán las tendencias a la iniciativa. Pero, si es estricto con los niños y se les hace sentir que sus actividades no tienen objeto o son una molestia, se sentirán culpables por hacer algo solos.

d) Un niño que ingresa a la escuela está en un punto del desarrollo en que la conducta está dominada por la curiosidad intelectual. "Ahora aprende a obtener reconocimiento por producir cosas, desarrolla un sentido de laboriosidad". Si se anima al niño de que haga cosas, se le permite terminar sus tareas y se le alaba por intentarlo, se logra la laboriosidad. Si se hace burla de los esfuerzos del niño o se

tratan como molestos, sobreviene la inferioridad. -- Mientras que según Freud el desarrollo sexual está latente en esta fase, Erikson ve al niño dedicado activamente a la exploración intelectual.

### Piaget: Etapas del desarrollo intelectual

Para Piaget, el desarrollo es un proceso inherente, inalterable y evolutivo; dentro de éste procesó una serie de fases y subfases diferenciadas. - Cada fase refleja una gama de pautas de organización que se manifiestan en una secuencia definida dentro de un período de edad aproximado en el continuo de desarrollo. "Las seis generalizaciones siguientes resumen el concepto de desarrollo de Piaget:

- 1.- Hay una continuidad absoluta de todos los procesos de desarrollo.
- 2.- El desarrollo responde a un proceso continuo de generalizaciones y diferenciación.
- 3.- Esta continuidad se obtiene mediante un desenvolvimiento continuo. Cada nivel de desarrollo arraiga en una fase anterior y se continúa en la siguiente.
- 4.- Cada fase implica una repetición de procesos del nivel anterior bajo una diferente forma de organización.
- 5.- Las diferencias en la pauta de organización ---- crean una jerarquía de experiencia y de acciones.
- 6.- Los individuos alcanzan diferentes niveles den--

tro de la jerarquía." (Maier, 1971)

Piaget pensaba que la secuencia de dichas fases - era la misma en todos los niños, y éstas son:

- Etapa sensoriomotora

Esta etapa abarca desde el nacimiento hasta los 18 o 24 meses de edad. Durante este período el lactante sólo adquiere conocimientos de su entorno por medio de sus actividades motoras y sus impresiones sensoriales. Durante la mayor parte de este período los niños actúan como si los objetos que salen de su campo sensorial dejaran de existir. En opinión de Piaget la adquisición del concepto de permanencia de los objetos constituye uno de los logros primordiales de la etapa sensoriomotora.

Aproximadamente entre los 18 y los 24 meses los lactantes desarrollan la capacidad de formar imágenes mentales de hechos y objetos que se hallan en el mundo circundante. Casi al mismo tiempo el lenguaje alcanza un nivel que les permite pensar en términos de símbolos verbales (por medio de las palabras). Para Piaget estos adelantos marcan el final de la primera etapa y el inicio de la siguiente.

-Período preoperacional.

En esta etapa, que se prolonga aproximadamente hasta la edad de 7 años es cuando empieza a desarrollarse la capacidad del aprendizaje observacional. Una característica primordial de esta etapa, es que-

el niño es esencialmente egocéntrico, esto es que no puede imaginar que los demás perciben el mundo de -- otra manera distinta a la de él.

En segundo lugar, durante la misma no entienden - verdaderamente los términos comparativos, como más - grande, más oscuro, etc. En tercer lugar no pueden hacer una seriación, no tienen la facultad de orde-- nar objetos con respecto a determinada magnitud. Por último, tal vez lo más importante sea que aún ni poseen lo que Piaget nombre principio de conservación.

Según él mismo el dominio de dicho principio marca el inicio de la tercera etapa del desarrollo intelectual:

-Período de operaciones concretas.

Esta fase termina cuando el niño llega a los once o doce años y se caracteriza por el desarrollo de muchas de las destrezas que no se poseían en la etapa anterior, las que ya fueron mencionadas. Por otra -- parte, el pensamiento lógico hace su aparición en este período. Con todo, los niños utilizan este tipo - de pensamiento sólo en caso de objetos que se encuentran delante de ellos; de ahí el término de operaciones concretas.

Hacia los doce años de edad el niño entra en la - última etapa del desarrollo intelectual:

-Período de operaciones formales.

En este se manifiestan todas las características-

del pensamiento adulto maduro. Una vez de que se alcanza esta fase, el sujeto adquiere la capacidad de:

- 1) razonar en forma deductiva;
- 2) considerar todas las soluciones posibles antes de proceder a resolver un problema;
- 3) pensar en términos abstractos y
- 4) formular y comprobar diversas hipótesis sobre aspectos diferentes del medio ambiente.

Piaget afirma que este período se distingue por otra característica, sobre todo al principio: Se trata del interés por el pensamiento en sí, es decir, muchos jovencitos tienden a reflexionar sobre sí mismos, sobre sus pensamientos y sobre los motivos de tales reflexiones. Piaget hace hincapié en el hecho de que en esta etapa se logran la plena madurez cognoscitiva (Barón y Byrne, 1980)

#### La teoría del aprendizaje de Robert R. Sears.

Robert Richardson utiliza un enfoque experimental del desarrollo infantil en lugar de un enfoque clínico como el que revisamos con anterioridad. Su obra es un tanto ecléctica, ha intentado conciliar la teoría psicoanalítica con la conductista. Organiza la teoría del aprendizaje sobre la base de la teoría psicoanalítica y en forma paralela a ésta. Como resultado de su labor experimental en estos campos divergentes, ha realizado importantes contribuciones a la formulación de la teoría del aprendizaje, particularmente en lo que respecta al desarrollo de la de--

pendencia y la identificación durante los primeros años de la niñez.

Su teoría revela cierto número de tendencias unidireccionales del desarrollo. Se observa un cambio constante en el grado de precisión eficiencia y rapidez con que el niño en desarrollo puede, acometer acciones propias y comunicarse con otros. Es capaz de concertar una relación cada vez más estrecha con su medio social al mismo tiempo que obtiene la gratificación deseada. Estas gratificaciones sociales se -- convierten invariablemente en los incentivos y las metas de los actos del niño. Su desarrollo depende de la interacción diádica entre los adultos que lo cuidan, generalmente los padres, y el mismo. Por con siguiente para Sears el desarrollo del niño es en -- esencia un reflejo de las prácticas de crianza elaboradas con relación a los impulsos innatos, modificados por el medio socializador y convertidos en impul sos motivacionales secundarios-potencialmente más -- fuerte- que los innatos-. Los impulsos motivaciona-- les secundarios determinan en última instancia las pautas de conducta del individuo. Se convierten en los sistemas de conducta que rigen la alimentación, educación esfinteriana, dependencia, agresión, compe tencia y la identificación. Se transforma en las variables fundamentales de las prácticas de crianza y por consiguiente, del desarrollo del niño.

Los hallazgos de Sears ponen de manifiesto que --

las prácticas de crianza en estas áreas fundamenta-- les no se ajustan a una pauta lineal acumulativa, si no más bien curvilínea. Tal desarrollo curvilíneo implica que el exceso de permisividad y de oportunidades intensifica la conducta en cuestión, y que el exceso de limitaciones o de actos de control inhiben la conducta.

En conclusión, puede resumirse el desarrollo in-- fantil que constituye la totalidad de la conducta -- del niño. A medida que este se conduce, se desarro-- llo. A su vez, su conducta es un producto de sus ex-- periencias sociales inmediatas de crianza por lo tanto, el desarrollo infantil es el resultado visible - de los esfuerzos de crianza de los padres, vale de-- cir, el desarrollo del niño es una consecuencia del- aprendizaje. (Maier, 1971)

Se considera importante profundizar la etapa de - desarrollo correspondiente a la edad del niño de 9 a 10 años de acuerdo a los fines del presente estudio.

### 3.2 LA ETAPA DEL NIÑO DE 9 A 10 AÑOS.

A continuación se dará una visión amplia que tra-- tará de abarcar diversos enfoques psicológicos a cerca de las características más importantes que se presentan en el niño de 9 a 10 años de edad.

A éste período del niño se le han asignado varias denominaciones, tales como la edad escolar, la de -- las pandillas, el período juvenil y el período latendo

te entre otras; aunque todas y cada una de ellas señalan características importantes del desarrollo de esta época.

Freud conceptualiza la etapa de latencia como la época de quietud sexual entre la sexualidad infantil de los años preescolares y la sexualidad madura que viene con la adolescencia. El veía a la latencia como el resultado lógico del Complejo de Edipo. De acuerdo con su punto de vista, la situación edípica termina con la represión completa de los impulsos sexuales, que entonces permanecen latentes hasta que los hechos fisiológicos de la pubertad los traen una vez más a la superficie. En estos términos, la división deliberada que ocurre entre varones y niñas en la porción mediana de los años intermedios, acompañada por una profusa demostración de indiferencia hacia el otro sexo, indicaría un ir al extremo opuesto (en lenguaje psicoanalítico. formación reactiva) con el objeto de poner a los impulsos sexuales bajo control. Antes de entrar a esta etapa el niño tendía a mostrarse irritable y se revelaba contra toda medida de autoridad paternal, sin embargo, al entrar a la latencia, progresivamente, se vuelve más ponderado: sus enojos son menos frecuentes. Busca la compañía de los adultos. En este período, tanto el niño como la niña ha descubierto su propio sexo y su lugar dentro de la constelación familiar.

Una vez que conoce su cualidad de hombre o de mujer, de su papel en la familia, el niño no siente ya

la necesidad de hacer tantas preguntas. Se crea entonces el movimiento inverso: olvida, rechaza todos los conflictos reales o imaginarios vividos, y se prepara para convertirse en un "mayor".

No debe pensarse que esta fase latente se desarrolle sin problemas. Son frecuentes las dificultades en la escuela y cierta timidez en el trato con los demás, pero se trata de episodios de corta duración.

En su conjunto, esta fase no viene marcada por grandes trastornos sino que, por el contrario, existe una fase latente, así denominada por los psicoanalistas para dar a entender que se calman en ella los conflictos inconscientes y se produce una mayor estabilidad del comportamiento.

Dado que la energía sexual no se expresa ya al descubierto, se traduce en vitalidad de un nuevo tipo, dirigida al trabajo escolar. Al mismo tiempo, un niño que parecía confuso y desordenado asombrará a sus padres: comenzará a poner en orden las cosas, amar el aseo y la organización. Esta conducta que pudiera calificarse de obsesiva, traduce simplemente su deseo de manipular, de apoderarse de los objetos; prepara el aprendizaje intelectual de la Escuela Primaria.

La original noción Freudiana de latencia, sin embargo, ha debido ser modificada a la luz de los hallazgos corrientes. Ciertamente el juego y el interés sexual no están apagados durante el período la-

tente. Es digno de notarse que mientras Freud hubo - de combatir la concepción popular de que no existía una sexualidad infantil que debía hacerse latente, - los postfreudianos están obligados a combatir la --- idea de Freud de que existe una brecha en la cadena del abierto desarrollo psicosexual. Una posible reconciliación, no inconsistente con la teoría psicoanalítica, es que sólo se reprimen durante la latencia el aspecto edípico de la sexualidad, ésto es, la atracción hacia el progenitor del sexo opuesto haciendo posible la atención hacia otros objetos sexuales. (Stone y Church, 1959).

Sullivan, por su parte, le asigna a este período una importancia funcional mayor que la que le atribuye la mayoría de los Freudianos. Lo ve como la primera época de desarrollo en la que tiene la posibilidad de alterarse los rasgos ideosincrásicos de la -- personalidad determinados por las "limitaciones y peculiaridades" de la vida en el seno de la familia nuclear. A la sociedad escolar se le menciona específicamente como a una nueva fuente de experiencias que puede corregir o modificar las tendencias del desarrollo impuestas por la experiencia familiar.

La mayoría de los logros importantes de este período están relacionados de alguna manera con la extensión de los horizontes sociales del niño, que --- traspasan los límites de la familia. El niño aprende la "subordinación social" y la "adaptación social";-

durante el curso del aprendizaje de la subordinación social, aprende a evaluar las figuras de autoridad - a verlas como a personas. De este modo, los progenitores pierden su aura de omnipotencia, porque puede el niño compararlos con otras autoridades. El "juvenil" aprende también el significado de la competencia y de la conciliación como base de la adaptación social.

Finalmente, Sullivan sugiere que hacia el fin de la era juvenil aparece una especie de pauta global de adaptación que denomina "el concepto de la orientación en la vida", él lo explica diciendo que un individuo se halla "orientado en la vida", en el grado que comprende las necesidades que caracterizan sus relaciones interpersonales; ve modos de satisfacer - éstas necesidades y de expresarlas sin ansiedad indebida y adquiere metas o valores que le permiten anticipar satisfacciones a corto plazo.

## BIBLIOGRAFIA

- Biehler Introducción al Desarrollo del Niño.  
México; Diana, 1980
- Baron Byrne Psicología: Comprensión de la conducta.  
México; Interamericana 1980.
- Gesell A. Emociones, actividades e intereses del niño de 5 a 16 años. Buenos Aires; Paidós, 1974.
- Gesell A. El niño de 9 a 10 años. Buenos Aires; Paidós, 1971.
- Maier H. Tres teorías sobre el desarrollo del niño; Erikson, Piaget y Sears.  
Buenos Aires; Amorroutu, 1971.
- Rappaport L. La personalidad y sus etapas,  
Buenos Aires; 1977.
- Stone & Church Niñez y adolescencia.  
Buenos Aires; Horme Paidós, 1959.

## INVESTIGACIONES DE LOS TRES ASPECTOS

Dentro de las investigaciones más recientes realizadas sobre la inteligencia se puede mencionar aquellas que hacen especial énfasis en los factores genéticos.

Vandenberg, Steven G y Streng, Jan en 1982, mencionaron "que muchos de los desordenes heredados son conocidos y un gran número de ellos están acompañados con disfunciones cognitivas.

En muchas instancias se puede decir que la inteligencia está genéricamente determinada, mientras que la distribución del C.I. en una población es también en parte genéticamente determinada y ha sido investigada en muchas maneras; a través de estudios de gemelos, o niños adoptados. La estimación más reciente de la contribución de los factores genéticos a la varianza total de la inteligencia en la población es de aproximadamente 40%".

Los intentos por utilizar instrumentos para medir la inteligencia queda plasmada en las investigaciones, sin embargo, hay controversias en el uso de ellos. Hay autores que apoyan el empleo del Test de Raven como en el caso de la investigación realizada por Powers, Stephen y Barkan, realizada en 1986, quienes examinaron las correlaciones entre el Test de Matrices Progresivas Raven y los subtest de Lectura, Lenguaje y Matemáticas del Test de ejecución de-

California aplicados a 99 hispanos y 93 no hispanos. Los resultados mostraron que todas las correlaciones fueron altamente significativas indicando la validez concurrente del Test de Raven.

Por otra parte Valencia, Richard en 1979 realizó una comparación de la ejecución en el Raven entre niños hispanos y no hispanos. Plantearon que solo el 4% de la varianza de los puntajes del Raven podrían tener relación con variables étnicas, así concluyen que los factores étnicos no predicen efectivamente la inteligencia.

Sin embargo, existen investigaciones que no apoyan la utilización del Raven como instrumento para medir la inteligencia, como la realizada por Sendra-Sala, Joseph M e Isach Pérez, en 1983, quienes investigaron la influencia de las condiciones ambientales en la expresión de la inteligencia en estudiantes. El Raven fué usado para medir la inteligencia y es enfatizada la necesidad de adaptar las normas del Test.

Dentro de las investigaciones que intentan relacionar a la inteligencia con factores emocionales se encuentran las siguientes:

Angelino y Shedd en 1955, realizaron una comparación entre dos grupos en donde se intentó relacionar el nivel de inteligencia en el modo de reaccionar a la frustración, no encontrándose diferencias significativas. Se señaló que el modo de reaccionar puede -

ser en función de la intensidad de la frustración en lugar de un mecanismo defensivo característico incorporado por el individuo de una cierta situación social.

Brooks, Clarence en 1979, relacionaron variables de personalidad a través del Rorchach con I.Q. medido por el WISC-R, encontraron relaciones significativas entre variables FM, m+ (calificaciones relacionadas con afectividad) con niveles de I.Q.

Pereyra- García Castro Miguel en 1982, estudiaron la auto-estima en niños obesos y la inteligencia medida por el Raven Encontraron una correlación negativa entre la auto-estima y la inteligencia.

Por otro lado, las investigaciones acerca del Rosenzweig pueden clasificarse en dos categorías.

1) En las que el P F T (Test de frustración de Rosenzweig) es el centro primario de interés como un instrumento.

2) Investigaciones en que el P F T se utiliza como un medio para conocer fenómenos teóricos de importancia.

Los estudios se refieren a la forma para adultos y para niños, lográndose una aportación en la extensión del C.A.T. en la investigación de reacciones a la frustración en sujetos menores a 14 años.

Se ha prestado atención a la investigación de las características del P F T como una medida psicológica

ca. Se han hecho estudios para establecer normas, investigaciones de confiabilidad, ensayos de validación.

La confiabilidad de la calificación del instrumento ha sido estudiado por Clarke, Rosenweig y Fleming. Los resultados mostraron que los principios de calificación del P F T pueden ser aplicados por dos investigadores independientes, obteniendo un acuerdo en los mismos del 75%. (Berrúm, 1966).

La evidencia de la relación de los resultados del P F T y la conducta observada independientemente en los niños fué encontrada en una investigación de Kates en 1951 (Suggestibility, submission to parents and peers, extrapunitiveness, intropunitiveness and impunitiveness in children J. Psychology) utilizó -- una muestra de 31 niños de 9 años a quienes además -- de administrarles la prueba de frustración de Rosenzweig, les administró una prueba de sugestibilidad y un cuestionario elaborado para provocar actitudes de resistencia o sumisión frente a los padres o iguales. Se encontraron diferencias significativas entre las calificaciones del P.F.T. de los sujetos ordenados de mayor a menor sugestibilidad y sumisión a la autoridad (en el sentido de una mayor extrapunitividad y menos impunitividad para los grupos inferiores en cada categoría) lo cual ayuda a mantener la validez del test. (Cit en Berru, 1966).

Como instrumento de investigación se ha utilizado

frecuentemente como en las siguientes investigaciones:

Mensh y Mason en 1951 (Relationship of school atmosphere to reaction in frustration, J. Education) - compararon los resultados del P.F.T. de dos escuelas progresistas con los de otros sujetos de una escuela particular autoritaria, encontraron que el primer grupo (como era de esperarse) tenía una medida mayor en forma a las normas de conformidad al grupo.

Tiwari, Govind y cols. en 1980 realizaron un estudio de correlación entre los factores de personalidad y los modos de frustración. Encontraron que los sujetos que son inmaduros y tienen una baja fuerza yoica son más fácilmente frustrados que los sujetos que tienen mayor fuerza yoica y que son constantes o estables emocionalmente y más realistas. Los sujetos serios y discretos tienen más frustraciones que los que son alegres y expresivos.

Serrano Martínez, Gónzalo y Fernández Navarro María, en 1981, administraron el test de Rosenzweig a 631 niños entre los 8 y los 11 años de edad. Las diferencias de sexo no aparecieron, sin embargo se observaron cambios relacionados con la edad en las respuestas extrapunitivas y egodefensivas. Los hechos encontrados se relacionan con otros estudios franceses y españoles.

Barnes Blanche L. y Pai, P M en 1983 estudiaron a 40 niños de 10 a 11 años con problemas en el compor

tamiento, 20 con histeria (HY) y 20 con síntomas psicósomáticos (PS). Les fue administrado el Test de Rosenzweig. Ps manifestaron tendencias intrapunitivas y una fuerte guía en la persistencia a la necesidad, HY (pacientes con histeria) exhibieron respuestas extrapunitivas, dominancia del obstáculo y características ego-defensivas. Los grupos se ajustaron a los rasgos de conformidad del grupo. El grupo con síntomas psicósomáticos (PS) tuvo un significativo CI menor que el grupo con histeria (HY).

Dentro de las Tesis profesionales realizadas en los últimos años que utilizaron el Test de Rosenzweig (P F T) como instrumento para valorar la tolerancia a la frustración se encuentran las siguientes:

Cuevas O y Olvera O. en 1980 realizaron su tesis como un estudio de comparación de las respuestas ante la frustración entre niños y niñas de 4to. año de primaria, aplicaron el test en forma colectiva a grupos mixtos de 10 niños, los resultados indicaron que no existen diferencias significativas en las respuestas ante la frustración entre ambos sexos.

Covarrubias L. y Mizrahi M. en 1986 investigaron la relación entre el rendimiento escolar, el manejo de agresión y la tolerancia a la frustración entre hombres y mujeres en niños de 4to. año de primaria, los resultados demuestran que no existe relación alguna entre rendimiento escolar y tolerancia entre la

frustración; sin embargo mostraron que hay relación entre el rendimiento académico y el manejo de la --- agresión del tipo intrapunitivo (cuando la agresión se dirige hacia sí mismo). Los alumnos de alto rendimiento manejan su agresión intrapunitivamente, y los de bajo rendimiento la manejan extrapunitivamente. - En los resultados también se mostró que los hombres y las mujeres manejan su agresión y su tolerancia a la frustración de manera similar.

Amador P. en 1987 realizó un estudio sobre algunos aspectos sobre frustración-agresión en 13 niños hemofílicos entre los 6 y los 12 años de edad. La mayoría mostraron una agresión de dirección extrapunitiva misma que cambia en relación con la edad, además encontró tendencia hacia las categorías de defensa del yo (E-D) y dominio del obstáculo (O-D).

## BIBLIOGRAFIA

- \* Amador, P. Algunos aspectos sobre frustración- - agresión en el niño hemofílico. Tesis. UNAM México, D.F. 1987.
- \* Barnes, Blanche L y Pai P. M. (B, Y L Nair Charita ble Hosp. Bombay India) Patterns of - - aggression- frustration among neurotic children. Indian Journal of Clinical - Psychology, 1983 (Sep) Vol 10 (2) 417--421
- \* Berrum, M. Traducción y adaptación a México de la prueba de Rosenzweig. UNAM. México, - - 1966.
- \* Brooks, Clarence R Rorschach variables and their - relationship to WISC-R I.Q. among chil- dren referred. Psychology in the shools 1979 (Jul) Vol I 6 (3)
- \* Covarrubias L. y Mizrahi M. Relación entre el ren- dimiento escolar, manejo de agresión y tolerancia a la frustración entre hom- - bres y mujeres en una muestra de 450. - año de primaria. Tesis. Universidad Aná huac. México, 1986.

- \* Cuevas O. y Olvera O. Comparación de las respuestas ante la frustración de niños y niñas de 4to. año de primaria mediante el P F T . Tesis UNAM México, 1980.
- \* Pereyra-García Castro, Miguel. Selfesteem and obesity in children. J Psychology 1982 - (Feb) Vol 7 (2)
- \* Powers, Stephen & Barkan, Jerry H. Concurrent validity of Standard Progressive Matrices (SPM) for Hispanic and Non Hispanic - -senth-grade students. Psychology in the shools 1986 (Oct) Vol 23 (4) 333-336.
- \* Tiwari, Govind; Morbhatt, K & Tiwari Manorama. - Personality-factors and sex as correlates of frustration modes. Indian Psychological Reviews 1980 (Sep) Vol 19 (3)
- \* Valencia Richard r. Comparison of intellectual - perfomance of Chicago and anglo Third--grade boys on de Raven Progressive Ma--trices. Psychology in the shools. 1979 (Jul) Vol 16 (3)
- \* Vandenberg, Steven G & Streng, Jan Is the intelli gentie erfelikj bepaald? (Is the inte--lligence genetically determind?) Neder lands Tijdschrift voor Psychologie en - haar Grensgebieden. 1982 (Apr) Vol 37 (3)

## CONCLUSIONES DEL MARCO TEORICO

Anteriormente se ha revisado las teorías y concepciones acerca de la inteligencia, agresión-frustración, así como las características que acompañan a las etapas del desarrollo por el cual pasa todo ser humano.

Es importante retomar lo más relevante al respecto.

La inteligencia se muestra como un conjunto de procesos cognitivos, ordenados por niveles en donde cada uno de éstos pertenece a una totalidad formada por componentes interdependientes. Además se encuentra en relación con el ambiente, el cual puede modificarla.

Por tanto, para estudiar la conducta inteligente es necesario tomar la totalidad del sujeto, esto es; la personalidad, motivación, actitudes y su historia.

Se encuentra una relación entre los aspectos cognitivos y los emocionales, ambos están influenciados por el ambiente y las experiencias tempranas que estimulan y determinan el desarrollo de ambos.

Uno de los elementos emocionales a que se ha hecho mención, es la tolerancia a la frustración. Un niño que es continuamente gratificado y nunca tiene experiencias frustrantes, no tendrá una razón para -

el proceso de desarrollo cognitivo, sólo cuando la - necesidad no es inmediatamente gratificada, se da un nuevo nivel de desarrollo mental. Esto es el primer escalón hacia el desarrollo del pensar. Cuando el niño ya ha aprendido una conducta para obtener lo que desea y se le presenta un obstáculo, tiene la necesidad de investigar tratando de encontrar una nueva - estrategia de solución. Sin embargo, no es simplemente el paso del tiempo, sino el aprendizaje por parte del niño lo que produce el cambio en el tipo de respuestas ante la frustración.

De principio la frustración produce una excitación generalizada, el niño pequeño es incapaz de tolerar una espera mientras que uno mayor puede tolerar un período de espera moderado y emitir respuestas potencialmente exitosas.

Dentro de este cambio se encuentra relacionado - las características de la etapa de desarrollo en la que se encuentra el niño. .

Es importante señalar que el período de los 9 y - 10 años es uno de los más importantes para el desarrollo cognitivo ya que esta edad es parte de la etapa escolar en la que se adquieren las destrezas básicas.

El niño de 9 y 10 años generalmente es más paciente, seguro e independiente, puede pensar y razonar -

por sí solo y posee un mayor dominio de sí mismo, posee una nueva capacidad para aplicar su inteligencia a una tarea y llevarla a buen término.

Así, consideramos importante la relación existente entre el nivel cognoscitivo (inteligencia) y el tipo de respuesta a la frustración, como una influencia recíproca, en donde el estilo cognoscitivo determina un tipo de respuesta emocional y ésta a su vez favorece un desarrollo mental (inteligencia).

Aunado a estos elementos se encuentran las características de desarrollo que corresponden a cada una de las etapas por las cuales atraviesa el niño. El cual está determinado por factores genéticos, condiciones biológicas, experiencias y el marco sociocultural en que se desenvuelve. Es por ello que, el planteamiento de esta investigación queda de la siguiente manera;

¿Existe relación entre la inteligencia y el tipo de respuesta ante la frustración en niños de 9 a 10 años de edad, de dos tipos de escuela; pública y privada?

De donde se desprenden las siguientes hipótesis estadísticas:

#### HIPOTESIS DE TRABAJO

1) A mayor inteligencia corresponderá mayor porcenta

je de respuestas clasificadas dentro de "Persistencia de la necesidad" (e, i, m) en el test de Rosenzweig.

2) A menor inteligencia corresponderá mayor porcentaje de respuestas clasificadas dentro de "Predominio del obstáculo" (E', I', M') en el test de Rosenzweig.

#### HIPOTESIS NULA

No existe correlación entre el nivel de inteligencia y el tipo de respuesta ante la frustración.

#### HIPOTESIS ALTERNAS

1) Las situaciones medioambientales de una escuela - privada (ubicada en una zona residencial) permitirá la aparición de respuestas clasificadas dentro de - "Predominio del obstáculo (E', I', M') en el test de Rosenzweig.

2) Las situaciones medioambientales de una escuela - pública (ubicada en una zona suburbana) permitirá la aparición de respuestas clasificadas dentro de "Persistencia a la necesidad" (e, i, m) en el test de Rosenzweig.

## CAPITULO 4

## METODO

## 4.1 DEFINICION DE POBLACION

En la investigación la población estuvo constituida por sujetos que pertenecen a dos tipos de escuela; escuela pública, ubicada en una zona suburbana de la Delegación Cuauhtémoc, y una escuela privada, ubicada en una zona residencial de la Delegación Coyoacán del D.F. Tomando en cuenta que ambas escuelas difieren en las características socioculturales.

Los sujetos de 4to. año de primaria con una edad comprendida entre 9 años 0/12 meses a 10 años 11/12 meses.

## 4.2 SELECCION Y TIPO DE MUESTREO

El muestreo utilizado fue no probabilístico, por cuota. No probabilístico porque no todos los sujetos de 4to. año tuvieron la misma probabilidad de participar en la investigación, ya que hubo remplazo de sujetos. Por cuota, porque se plantearon los requisitos determinados por los investigadores como la edad de los sujetos y el número de ellos que participaría en la investigación.

Se seleccionó la muestra, integrada por 60 sujetos, distribuidos en dos grupos; 30 de la escuela -

privada y 30 de la escuela pública.

Después de la aplicación del instrumento utilizado para medir la variable inteligencia algunos sujetos fueron excluidos de la investigación por haberse invalidado la prueba, por lo que eran sustituidos por otros sujetos que cubrieran los requisitos planteados, para así completar el número de sujetos propuestos para el estudio.

#### 4.3 INSTRUMENTOS

El test de inteligencia Raven derivó de su test original una escala especial para medir las funciones perceptuales racionales de niveles de maduración inferiores a los doce años (5 a 11 años), en un intento por suministrar una más amplia dispersión de puntajes y reducir la frecuencia de los aciertos al azar.

Esta escala especial está constituida por 36 láminas de dibujos coloreados incompletos. Al pie de cada uno se hallan seis dibujos pequeños, de los cuales sólo uno sirve para terminar correctamente el dibujo incompleto. Las 36 láminas están seriadas en tres grupos de doce dibujos cada uno, designadas series A, Ab y B respectivamente. Los problemas están orientados en complejidad creciente. Los problemas constituyen en rigor una prueba de percepción estructurada, y en segundo término una prueba de educación

de relaciones.

Las funciones que principalmente examina son: percepción de tamaño (4 años) percepción de la orientación en el espacio en una dirección y en dos direcciones simultáneamente (5 años), aprehensión de figuras discretas espacialmente relacionadas con un todo (series A y Ab; 5 a 7 años), análisis de un todo en sus componentes, capacidad de concebir medidas correlativas y educación de correlaciones (problemas finales de la serie B, 8 años en adelante).

Respecto a la confiabilidad, se ha comprobado que hacia los 9 años de edad la confiabilidad del test aumenta hasta por lo menos .80.

El test de Rosenzweig (1944) se creó como un método para; a) explorar conceptos de la teoría de la frustración y b) examinar algunas de las dimensiones de la metodología proyectiva. La validez conceptual o de constructo deriva de este origen.

La prueba de Rosenzweig es considerada como una técnica proyectiva, debido a que el sujeto expresa su personalidad y su forma de reaccionar ante 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, -

que abarca un rango de 4 a 13 años, y otra para adultos. Cada forma contiene veinticuatro láminas con dibujos tipo historieta, cada uno representa una situación frustradora cotidiana que implica a dos personas. Una de las cuales, la de la izquierda, aparece diciendo algo que frustra o ayuda a describir la - - frustración del otro personaje; y a éste último le - corresponde un recuadro en blanco que el examinado - debe completar con lo primero que se le ocurra que - el personaje podría decir con esta situación. Los - rasgos faciales son intencionalmente vagos, para facilitar la estructuración proyectiva del examinado.

Al seleccionar los ítems, gran número de ellos se idearon y probaron primero experimentalmente; luego se efectuó una amplia investigación con una forma de 32 ítems, que quedó finalmente reducida al estudio - actual de 24 ítems.

Las dos clases de estímulos que se presentan son:

I. 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, im-

plica que le ha precedido una situación de bloqueo - al yo, por medio del cual, el frustrador actual fue objeto de la frustración (Rosenzweig, 1944).

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).

En general, se incluyó una muestra de necesidades frustradas con mayor o menor frecuencia en la vida - del niño promedio, por ejemplo; las necesidades de - aprobación o de libertad, etc., así como los diversos tipos formales de frustración, es decir, privación, carencia y conflicto. El sexo del personaje - frustrado y del frustrador se varió deliberadamente a fin de incluir un varón o una niña, un padre o una madre.

Rosenzweig dice que la prueba se parece al test - de Asociación de Jung, por la restricción misma del estímulo, que exige al sujeto, una asociación inmediata a la situación expresada en el estímulo.

La prueba, también tiene semejanza con el TAT - - (Test de apercepción temática) de 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 a la 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. (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).

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 acusa 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 pretenden, naturalmente, las va a seguir. La paciencia y la sumisión son las características de este tipo 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 imputa

ble 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 obstáculo debería ser llamada extrapunitiva y el tipo de persistencia de la necesidad formal debería ser llamada extraper-

sistiva.

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 psicológico enfatiza - una aproximación cuantitativa. El proyectivo da un acercamiento al área de la personalidad en relación al manejo de la agresión.

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 fue examinado dos veces por un - intervalo de tres meses.

La confiabilidad por test-retest fue estadísticamente significativa para todas las categorías, excep

to para la O-D (dominancia del obstáculo).

La confiabilidad de los resultados en la calificación de la prueba de frustración de Rosenzweig, utilizada en esta investigación, se obtuvo mediante la codificación de 30 pruebas aplicadas, realizadas por tres calificadores quienes obtuvieron una confiabilidad por interjueces de 90.00

#### 4.4 DISEÑO

La presente investigación intenta poner en perspectiva, mediante un estudio de correlación, el nivel de inteligencia y su relación con el tipo de respuesta ante la frustración, en niños de 4to. año de primaria.

Es un estudio evaluativo de campo con un diseño cuasiexperimental de dos muestras independientes, en donde los dos grupos estuvieron bajo las mismas condiciones de aplicación de instrumentos, esto es, ambos grupos recibieron la aplicación del test de Raven y el test de Rosenzweig.

El diseño es cuasiexperimental porque el investigador, no puede ejercer un completo control experimental sobre las variables implicadas.

Las variables que se manejaron fueron: nivel de inteligencia y tipo de respuesta ante la frustración.

Variable independiente: Inteligencia

Variable dependiente: Tipo de respuesta ante la -  
frustración.

Variables control: Tipo de escuela; pública y privada, y edad.

## 5.5 PROCEDIMIENTO

El trabajo de investigación se efectuó en los - -  
planteles de las escuelas seleccionadas; una pública  
ubicada en una zona suburbana de la delegación Cuauht  
témoc, y una privada ubicada en una zona urbana de -  
la delegación Coyoacán del D.F.

La aplicación del test de Raven se desarrolló en  
forma colectiva, en grupos de 15 niños, dentro de -  
los mismos salones de clase, con la vigilancia de -  
dos experimentadores para cada grupo.

No se les dió límite de tiempo para contestar el  
instrumento. Se les repartieron los cuadernillos y -  
las hojas de respuesta; uno a cada niño. Y se les -  
dieron las siguientes instrucciones:

"Se les ha entregado un cuadernillo y una hoja de  
respuestas. Abran su cuadernillo en la primera pági-  
na, aquí (señalando) tenemos una figura que le hace  
falta un pedazo, y abajo tenemos algunos pedacitos -  
que podrían cubrir el espacio de manera que complete  
la figura. Sólo un pedacito es el correcto, su núme-

ro lo escriben en la hoja de respuestas en la serie que le corresponde".

Además se les hacía la aclaración de que debería ser contestado en forma individual, y a los sujetos que presentaran duda se les hacían aclaraciones individuales utilizando el reactivo siguiente del instrumento.

Mientras el desarrollo de la aplicación el investigador observaba que los sujetos siguieran las instrucciones mencionadas.

La prueba de frustración de Rosenzweig se aplicó en grupos de tres sujetos por examinador, sin límite de tiempo. No se realizó la aplicación en forma individual (como lo es de manera ideal) ya que la escuela no presentó apertura en el tiempo que se le solicitó, dejando sólo el espacio de una hora y media, - para la aplicación de los dos instrumentos a los 30 sujetos seleccionados.

El examinador se sentó frente a ellos con un cuadernillo igual al del sujeto y se les hicieron las siguientes indicaciones:

"En los cuadros que siguen hay dos personajes hablando, lo que dice uno de ellos está en la figura - (señalando). En cada caso deben imaginar qué contestaría la otra persona, y escriban aquí (señalando) - lo primero que se les ocurra. No dejen de contestar

en ningún recuadro".

El examinador permaneció junto a ellos todo el tiempo que duró la aplicación de los mismos, observando que no se omitiera ninguna respuesta, resolviendo dudas, y no permitiendo que se comunicaran entre sí. Así mismo en algunos casos en que las frases escritas fueran cortas al final de la aplicación se procedía a la fase de interrogatorio, pidiendo que se leyeran las respuestas escritas tal y como las daría el personaje involucrado.

También se observaron algunos rasgos o expresiones que el sujeto decía o hacía y se apuntaba como dato adicional y esto fue utilizado para la calificación del test.

## CAPITULO 5

## PROCEDIMIENTO ESTADISTICO

La prueba de Rosenzweig está sujeta a dos campos de estudio; proyectivo y psicológico. Para los fines de la presente investigación nos abocamos al segundo en donde se enfatiza una aproximación cuantitativa.

Se realizó un estudio piloto con el grupo de la escuela pública para obtener la confiabilidad a través del método de interjueces. La codificación de estas 30 pruebas se llevó a cabo por tres calificadores y por medio de la fórmula 
$$\frac{\text{acuerdos}}{\text{acuerdos} + \text{desacuerdos}}$$

X 100 se obtuvo una confiabilidad total de 88.75, también se procedió a obtener una confiabilidad por reactivo. (Ver Apéndice A)

Una vez obtenidos los puntajes brutos para cada test aplicado, se observó la necesidad de transformarlos en puntuaciones tipificadas, con el fin de tener unidades de medida iguales y valores independientes de la distribución, teniendo así medidas standar para cada puntaje de las dos pruebas utilizadas. Con esto entonces, ya es posible hacer una correlación.

La puntuación T, utilizada para este fin tiene una media de 50 y desviación típica de 10. (Ver Apéndice B)

El propósito de esta investigación fue encontrar la correlación entre la variable inteligencia y el tipo de respuesta ante la frustración.

La correlación es una medida de la relación entre dos variables, además es importante señalar que estas relaciones no implican necesariamente que una de las variables sea la causa de la otra. Puede ser cierto o no. En algunos casos, dos variables están relacionadas porque ambas lo están relacionadas a una tercera o son causa de ella. En la mayor parte de los coeficientes de correlación expresan la cantidad de la relación. El valor del coeficiente de correlación de Pearson ( r ) varía desde +1 hasta -1, pasando por 0.

En la presente investigación se utilizó el coeficiente de correlación de Parson que se calculó a través de la fórmula:

$$r = \frac{N \sum xy - (\sum x) (\sum y)}{\sqrt{[N \sum x^2 - (\sum x)^2] [N \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

Se agruparon a los sujetos en base al tipo de escuela y a su vez de acuerdo al nivel de inteligencia obtenido en test de Matrices Progresivas de Raven. Estos grupos se formaron tomando en cuenta el punta-

je percentilar de cada sujeto; así, tenemos para cada escuela tres niveles de inteligencia:

Nivel de inteligencia	Percentil
	95
Alto	75
	50
Medio	25
	10
Bajo	5

Para corroborar o rechazar la hipótesis planteada en la presente investigación, sólo se tomaron en cuenta para realizar las correlaciones los grupos que pertenecen a los niveles de inteligencia Alto y Bajo.

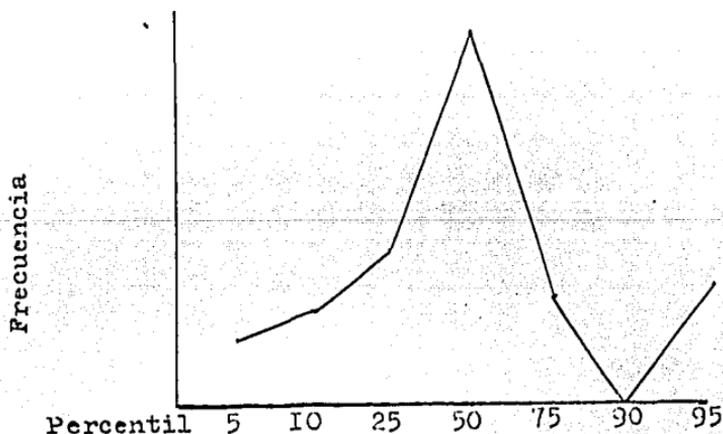
Una vez obtenido el valor de  $r$  para cada nivel de inteligencia y categoría de la clasificación del test de Rosenzweig, se verificó el nivel de significancia. (Apéndice F de valores de  $r$  para distintos niveles de significación, Downie Heat, 1973)

## RESULTADOS

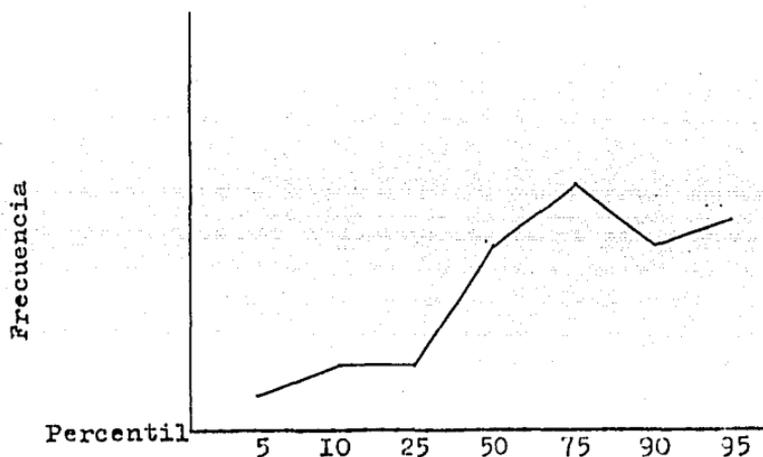
Para establecer una comparación del nivel de inteligencia obtenido a través del test de Matrices Progresivas de Raven entre los dos grupos de diferente tipo de escuela se obtuvieron las distribuciones de los puntajes percentilares.

Para la escuela pública se obtuvo una media de 48, y para la escuela privada una media de 66.5

La media de la escuela pública se encuentra en un nivel de inteligencia Término Medio, con la siguiente distribución:



La media de la escuela privada se encuentra en un nivel de inteligencia Superior al Término Medio, con la siguiente distribución:



Las correlaciones obtenidas para la escuela pública correspondientes al nivel alto de inteligencia fueron:

E	I	M	O-D	E-D	N-P	gl
-.25	.16	.21	-.22	-.04	.41	7

En cada categoría se tiene una correlación que no presenta nivel de significancia aceptable, tanto para .05, .01 y .001

Para la escuela pública y el nivel bajo de inteli  
gencia las correlaciones obtenidas fueron:

E	I	M	O-D	E-D	N-P	gl
.49	-.32	-.17	-.66 *	.03	.27	9

\*- .05

En la categoría Dominio del Obstáculo ( O-D ), se tiene una correlación negativa con un nivel de signi-  
ficancia al .05, lo que nos indica que existe una re-  
lación inversa entre el nivel bajo de inteligencia -  
de los niños de la escuela pública y el tipo de res-  
puesta que se caracteriza por enfatizar el obstáculo  
como la causa de la frustración en forma de un comen-  
tario sobre su severidad, de una interpretación re--  
presentándolo como favorable o como importante.

En las & ras categorías los valores de correla- -  
ción no tienen ningún nivel de significancia.

Las correlaciones obtenidas para la escuela priva-  
da correspondientes al grupo de nivel de intelligen--  
cia alto son:

E	I	M	O-D	E-D	N-P	gl
-.73**	.52 °	.37 '	.22	-.37 '	.50 *	18

$\alpha' = .1$

$\alpha_0 = .02$

$\alpha^* = .05$

$\alpha^{**} = .001$

En la categoría de respuestas Extrapunitivas (E) se tiene una correlación negativa, con un nivel de significancia al .001, lo que nos indica que existe una relación inversa entre el nivel de inteligencia alto de los niños de la escuela privada y el tipo de respuesta en el que se dirige la agresión al exterior.

En la categoría de respuestas intropunitiva (I) se tiene una correlación positiva, con un nivel de significancia al .02, esto nos indica que existe una relación directamente proporcional entre el nivel alto de inteligencia de los niños de la escuela privada y el tipo de respuesta en el que la agresión está dirigida hacia sí mismo.

En la categoría de respuestas impunitivas (M) se tiene una correlación positiva, con un nivel de significancia al .1, indicándonos que existe una relación directa entre el nivel de inteligencia alto y el tipo de respuestas en donde la agresión se evita y la situación frustrante se describe como carente de importancia, como si no fuera de nadie el error o como susceptible de mejorarse contentándose con esperar y conformándose.

En la categoría de Persistencia a la Necesidad (N-P) se tiene una correlación positiva, con un nivel de significancia al .05, lo que nos indica que -

existe una relación directa entre el nivel alto de -  
 inteligencia y la respuesta ante la frustración que  
 involucra un tipo de solución.

Las correlaciones para el nivel bajo de intelligenc  
 cia de la escuela privada son:

E	I	M	O-D	E-D	N-P	gl
-.62	.13	.63	.45	-.04	-.90°	9
°= .02						

En la categoría de persistencia de la necesidad -  
 ( N-P ) se tiene una correlación negativa que obtie-  
 ne un nivel de significancia al .02, lo que nos indic  
 ca que existe una relación inversa entre el nivel de  
 inteligencia bajo y el tipo de respuesta que tiende  
 a dirigirse hacia la solución del problema inherente  
 a la situación frustrante y la reacción consiste en  
 pedir ayuda a ~~o~~ ra persona, para contribuir a la so-  
 lución, en colocar al examinado mismo en la obliga-  
 ción de hacer la corrección necesaria o en esperar -  
 que el tiempo aporte la solución.

## DISCUSION Y CONCLUSIONES DE LOS RESULTADOS

El objetivo de este estudio fue buscar la relación existente entre el nivel de inteligencia y el tipo de respuestas ante la frustración, ya que en investigaciones realizadas con anterioridad únicamente relacionaron factores de personalidad, enfermedades y diferencias de sexo con la respuesta ante la frustración, o con la inteligencia de manera aislada.

Los resultados de la presente investigación demuestran que los niños de la escuela privada obtuvieron un nivel promedio de inteligencia más alto que los niños de la escuela pública.

En la revisión documental realizada para la presente investigación se mencionó que uno de los hallazgos más confiables es la relación existente entre status socioeconómico y ejecución en pruebas de inteligencia. Además se da por sentado que los C.I. superiores de los niños de la clase media y alta se explican por el mejor ambiente en el que se crían, contrario a las condiciones en que hay mayores privaciones o desventajas en hogares de posición socioeconómica más baja que explican un promedio de inteligencia más bajo. (Tyler, 1972)

También se encontró que existe una correlación positiva estadísticamente significativa en el grupo de

los niños de la escuela privada, entre el nivel alto de inteligencia y el tipo de respuesta clasificada - dentro de "Persistencia de la necesidad" ( e, i, m) en el test de Rosenzweig, con lo cual se comprobó la Hipótesis de Trabajo 1 que plantea que a mayor inteligencia corresponde mayor porcentaje de respuestas clasificadas dentro de "Persistencia de la Necesidad" en el test de Rosenzweig.

Por otro lado se encontró una correlación negativa en el grupo de niños de escuela pública, entre el nivel bajo de inteligencia y el tipo de respuestas - clasificadas dentro de "Predominio del Obstáculo" - ( E', I', M' ) en el test de Rosenzweig, con lo cual se acepta la hipótesis de trabajo 2, que plantea que a menor inteligencia corresponde mayor porcentaje de respuestas clasificadas dentro de "Predominio del - Obstáculo" en el test de Rosenzweig.

Estos datos apoyan la relación existente entre el funcionamiento intelectual y los rasgos no cognoscitivos (Fromm, Hartman, 1955; Hayes 1962; Wechsler, - 1944)

Además se encontró que el grupo de la escuela privada y de un nivel bajo de inteligencia obtuvo una - correlación negativa con el tipo de respuestas clasificadas dentro de "Persistencia de la Necesidad".

Se plantea la teoría que las diferencias de las -

clases sociales en rasgos de personalidad obedecen a las diferencias de éstas mismas clases en sus métodos de educación. Los niños de clase baja tienden a no ser educados en la inhibición de sus impulsos - - agresivos, manifestando más directamente la angustia y la ansiedad; en tanto que los niños de clase media hacen uso de mecanismos de defensa más represivos actuando con mayor control de sí mismos. (Tyler, 1975).

La investigación realizada también mostró que los niños de la escuela privada con un nivel alto de inteligencia obtienen una correlación negativa significativa con el tipo de respuestas clasificadas como - extrapunitivas y a su vez una correlación positiva - con el tipo de respuestas clasificadas como intropunitivas, con estos datos se observa nuevamente la influencia del ambiente, en cuanto a la dirección de la agresión.

Considerándose que este tipo de escuelas generalmente difieren de las escuelas públicas en cuanto a la forma en que se establecen los lineamientos de interacción entre los alumnos.

A raíz de lo anterior se puede concluir:

- Se observa mayor nivel de inteligencia en la escuela privada sobre la escuela pública.
- A mayor inteligencia en la escuela privada mayor -

respuestas clasificadas como "Persistencia de la necesidad" en el test de Rosenzweig.

- A menor inteligencia en la escuela pública mayor - respuestas clasificadas como "Predominio del Obstáculo", en el test de Rosenzweig.

- Se observa que el tipo de escuela influye en la - aparición de respuestas clasificadas dentro de las - categorías extrapunitivas e intropunitivas en el - - test de Rosenzweig.

## LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

Tomando en consideración tanto las características propias del trabajo como las de la población elegida, nuestro estudio presenta ciertas limitaciones, algunas de ellas se exponen a continuación.

1. Los resultados de esta investigación no pueden ser generalizados a una población diferente a la utilizada, ya que la muestra no fue representativa de la población mexicana, del cuarto año de primaria de todas las escuelas públicas y privadas.

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 de cuarto año de primaria de las escuelas utilizadas en la aplicación del estudio.

3. Otra limitación es que fue un estudio con las características de un diseño cuasiexperimental, el cual 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 las sugerencias, sería interesante realizar un estudio con una muestra representativa de la población mexicana de niños de cuarto año de -

primaria de escuelas privadas y públicas, para poder generalizar los resultados.

5. Hacer un estudio donde la evaluación de la inteligencia tome a ésta como un proceso y no como un producto, y así interpretar los resultados desde un marco teórico más actualizado.

6. Realización de un estudio transversal para observar las diferencias en el tipo de respuesta ante la frustración dependiente de las diversas etapas - del desarrollo del niño.

7. Realizar estudios de correlación entre la respuesta ante la frustración y otras variables como; - nivel de maduración, manejo familiar, orden de nacimiento que ocupa dentro de la familia, etc.

## APORTACIONES

Dentro de las aportaciones que se pueden observar a partir de este estudio podemos mencionar las siguientes:

1. Tipificación de los puntajes brutos obtenidos tanto en el test de Raven (para medir nivel de inteligencia), como en el test de Rosenzweig (para medir la respuesta ante la frustración).

2. Este estudio apoya la relación existente entre factores intelectuales y aspectos no cognoscitivos, que implican una respuesta emotivo-conductual.

3. Los resultados obtenidos sustentan que existe una relación importante de los factores medioambientales, el nivel intelectual y tipo de respuestas ante la frustración.













Tabla 2. Calificación T para los puntajes crudos obtenidos en el test de Rosenzweig a través de la fórmula  $T = 10(Z) + 50$ .  
 Respuestas clasificadas en la categoría Extrapunitivas ( E ).

Escuela Pública		Escuela Privada	
Puntaje crudo	Calificación T	Puntaje crudo	Calificación T
7	33	8	32
7.5	34	9.5	36
8	36	10	38
8.5	38	11	41
9	39	12	43
10	43	13	46
12	49	13.5	48
13	53	14	49
13.5	54	15.5	53
14	56	16	55
14.5	58	17	57
15	59	18	60
16	63	19	63
21	79	20	66
		21	68

Respuestas clasificadas en la categoría Intropunitivas ( I )

Escuela Pública

Puntaje crudo	Calificación T.
0	26
1	32
2	38
2.5	41
3	43
4	49
5	59
6	60
6.5	63
7	66

Escuela Privada

Puntaje crudo	Calificación T.
1	32
2	38
3	43
3.5	46
4	49
5	55
5.5	58
6	60
6.5	63
7	66

Respuestas clasificadas en la categoría Impunitivas ( M ).

Escuela Pública		Escuela Privada	
Puntaje crudo	Calificación T	Puntaje crudo	Calificación T
2	28	0	29
3	32	2	37
4	36	3	40
6	44	3.5	42
6.5	46	4	44
7	48	4.5	46
8	52	5.5	50
8.5	54	6	52
9	56	7	56
10	51	7.5	58
12	68	8	60
		8.5	62
		9.5	65
		10.5	69
		11	71

Respuestas clasificadas en la categoría Dominio del Obstáculo ( D-0 ).

Escuela Pública

Puntaje crudo	Calificación T
5	33
6	36
7	39
8	43
9	46
10	49
11	52
12	56
12.5	57
13	59
14	62
15	66
17	72

Escuela Privada

Puntaje crudo	Calificación T
2.5	34
3	36
4	39
5	43
5.5	44
6	46
7	49
8	52
8.5	54
9	56
10	59
11	62
11.5	64
14	72
15	75

Respuestas clasificadas en la categoría Ego-Defensiva ( E-D )

Escuela Pública

Puntaje crudo	Calificación T
6.5	30
7	32
8	36
9	40
9.5	42
10	43
10.5	45
11	47
12	51
13	55
14	58
15	62
16	62
17	62

Escuela Privada

Puntaje crudo	Calificación T
8	29
9	32
10.5	37
11	39
11.5	41
12	42
12.5	44
13	46
13.5	47
14	49
14.5	50
15	52
15.5	54
16	56
17	59
18	62
19	66
20	69

Respuestas clasificadas en la categoría Persistencia de la Necesidad ( N-P ).

Escuela Pública

Puntaje crudo	Calificación T
0	40
1	46
1.5	48
2	51
3	57
4	62
5	68
6	73
7.5	82

Escuela Privada

Puntaje crudo	Calificación T
0	38
1	43
1.5	45
2	48
2.5	50
3	53
3.5	55
1.5	60
7.5	76
9.5	86

Tabla 3. Calificación T para los puntajes crudos obtenidos en el Test de Matrices Progresivas de Raven a través de la fórmula:  $T = 10(Z) + 50$ , se realizó la tipificación tomando en cuenta tanto los puntajes de la escuela privada como la escuela pública.

Puntaje crudo	Calificación T
9	21
11	25
16	34
17	35
18	37
19	39
20	41
21	42
22	44
23	46
24	48
25	49
26	51
28	55
29	56
30	58
31	60
32	62
33	63
34	65
35	67



S. ROSENZWEIG

# LAMINAS DEL TEST DE FRUSTRACION

Picture Frustration Test  
(P. F. T.)

Galería para escolares

*Adaptación*

JADIE BERNSTEIN

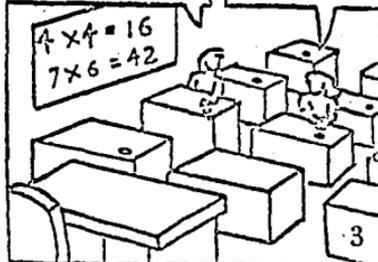
*Es profesor de Símbolos Proyectivos  
en las universidades de Buenos Aires y del Litoral*



EDITORIAL PAIDOS



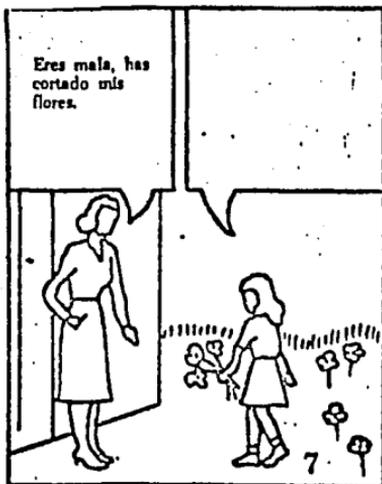
No tuve intención  
de acusarte.



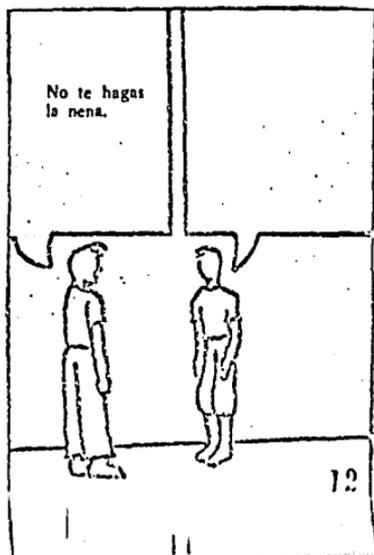
Lo siento, pero no  
puedo arreglarte el  
camión.

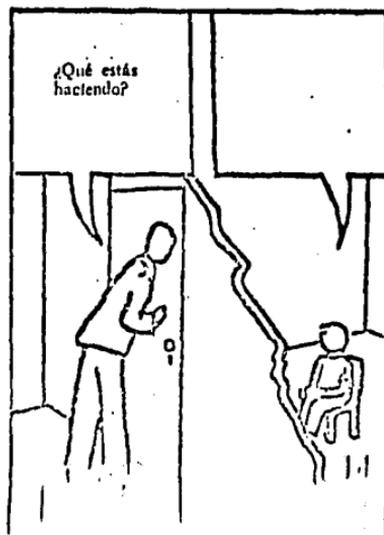
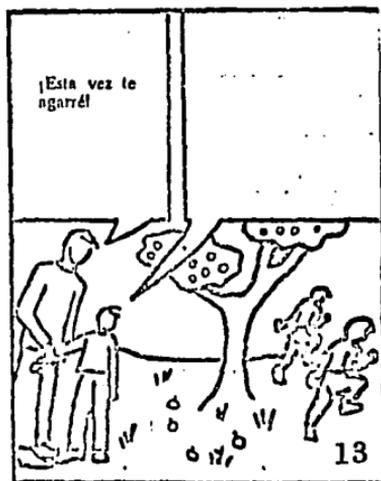




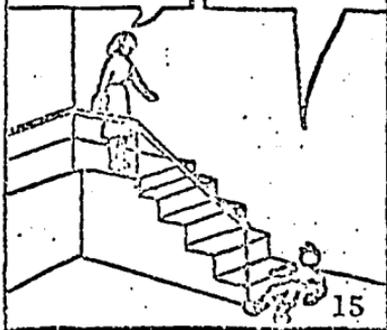




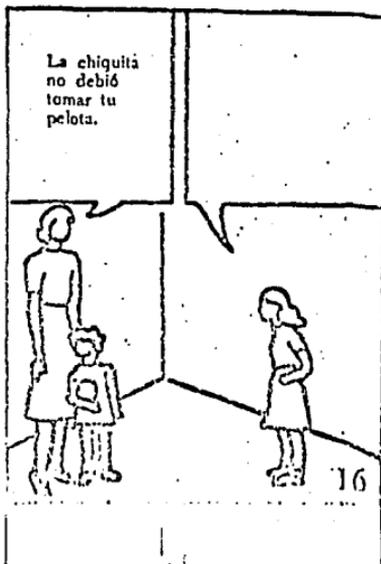


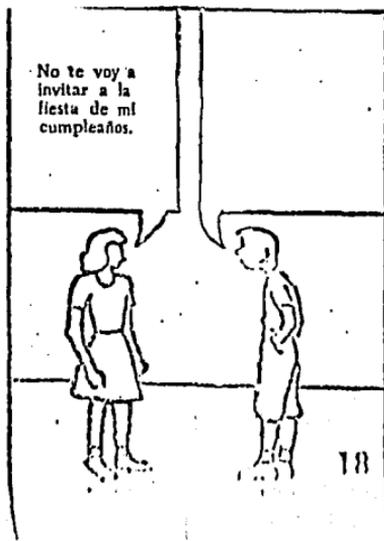


¿Te has  
hecho daño?

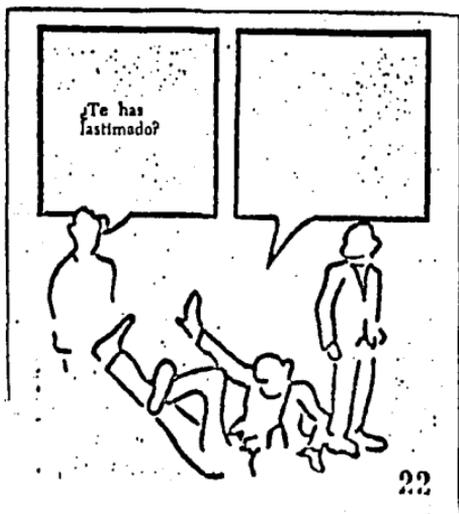
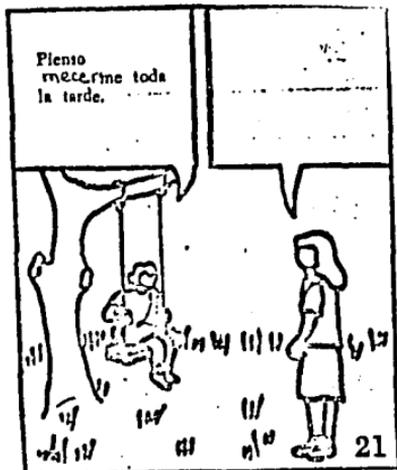


La chiquitá  
no debió  
tomar tu  
pelota.





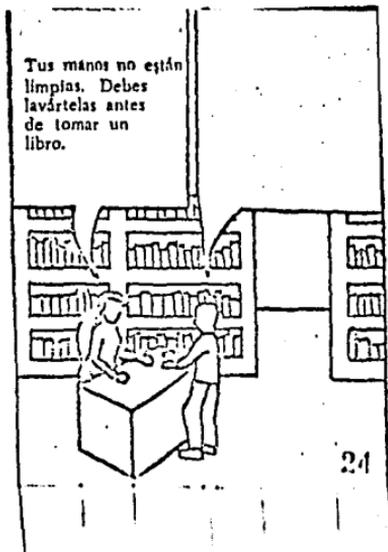




Es una lástima  
que la sopa  
esté fría.



Tus manos no están  
limpias. Debes  
lavártelas antes  
de tomar un  
libro.



## REVISION DOCUMENTAL GENERAL

- Amador, P. Algunos aspectos sobre frustración-agresión en el niño hemofílico. Tesis. UNAM México D. F. 1987
- Anastasi Test Psicológicos. Madrid; Aguilar S. As, - 1973
- Aronson E. El animal social: Introducción a la psicología social. México Alianza, 1981
- Barnes, Blanche L y Pai P. (B Y L Nair Charitable - Hosp. Bombay India) Patterns of aggression-frustration among neurotic children. Indian Journal - of Clinical Psychology, 1983 (Sep) Vol 10 (2)
- Baron B Psicología: Comprensión de la conducta. México; Interamericana, 1980
- Berkowitz L. Aggression. University of Winsconsin; - Mc Graw Hill, 1962.
- Berrum, M. Traducción y adaptación a México de la prueba de Rosenzweig. UNAM. México, 1966
- Brooks, Clarence R Rorschach variables and their relationship to WISC-R I.Q. among children referred. Psychology in the schools 1979 (Jul) Vol I 6 (3)

- Brooks D. Psicología de la adolescencia. Buenos Aires; Kapelusz, 1956 - -
- Buss H. Psicología de la agresión. Buena Aires; Troquel, 1969
- Butcher La inteligencia humana. Madrid; Marova, 1974
- Carthy J & Ebling E Historia natural de la agresión México; Siglo XXI, 1970.
- Cofer C Psicología de la motivación México; Trillas, 1971
- Covarrubias L & Mizrahi M Relación entre el rendimiento escolar, manejo de agresión y tolerancia a la frustración entre hombres y mujeres en una muestra de 4to. año de primaria. Tesis Universidad Anáhuac. México. 1986 - -
- Cueli Teorías de la personalidad México; Trillas, 1974 -
- Cuevas O & Olvera O Comparación de las respuestas ante la frustración de niños y niñas de 4to. año de primaria mediante el P F T. Tesis UNAM México, 1980 -
- Sollard D Miller M Frustration and Aggression Yale University Press New Haven -

- Fenichel Teoría psicoanalítica de la neurosis Buenos Aires; Paidós, 1979
- Fernández B Evaluación Conductual Madrid; Marova, -
- Fitzgerald E. Psicología del desarrollo México; El - manual moderno, 1981
- Fromm E. El corazón del hombre México; F.C.E., 1966
- Gago H. La frustración como factor psicológico de la personalidad Tesis UNAM, 1965
- Gesell A. El niño de 9 a 10 años Buenos Aires; Paidós, 1971
- Gesell A Emociones, actividades e intereses del niño de 5 a 16 años. Buenos Aires; Paidós 1974.
- González P El mexicano, psicología de la destructividad México; Pax-Mex S A 1972
- Hacker F Agresión México; Grijalbo, 1973
- Lorenz K Leyhausen P Biología del comportamiento México; Siglo XXI 1970
- Maier H Tres teorías sobre el desarrollo del niño; - Erikson, Piaget y Sears. Buenos Aires; Amorroutu, 1971

Maier N Frustration University of Michigan Press, -  
1966

Martínez L. La frustración como un problema experi--  
mental México Tesis UNAM 1969

Matarazzo J. Medida y valoración de la inteligencia  
del adulto. Barcelona; Salvat, 1976

Mc. Keachie D. Psicología. México; Fondo de Cultura  
Interamericana, 1978

Megargee E. The dinamic of aggression Harper & Row -  
publishers, 1970

Pereyra-García C. Selfesteem and obesity in children.  
J. Psychology 1982 (Feb) Vol 7 (2)

Powers, Stephen & Barkan, Concurrent validity of - -  
Standard Progressive Matrices (SPM) for Hispanic  
senh-grade students. Psychology in the shools -  
1986 (Oct) Vol 23 (4)

Rappaport L. La personalidad y sus etapas

Raths L Seguridad emocional en el aula México; Pax--  
Mex, 1977

Reese & Lipsitt Psicología experimental infantil Mé-  
xico; Trillas, 1980

- Rosenzweig S Test de Frustración. Manual Argentina; Paidós, 1968
- Rosenzweig S Psychodiagnosis and introduction to the integration of test dynamic clinical practice - New York; Grune & Stratton, 1949
- Ruch F Psicología y vida México; Trillas, 1973
- Sánchez & Cols. Diccionario enciclopédico de educación especial. México; Nuevas técnicas educativas, 1986.
- Sattler J. Evaluación de la inteligencia infantil. - México; El manual moderno, 1977
- Sharma T. Frustration reaction of seven grade children indian. Educational Review 1977, 12, 1
- Skinner B Ciencia y Conducta humana Barcelona; Fontanella S A, 1969
- Sternberg Handbook of human intelligence. Cambridge, 1982
- Sternberg Advances in the psychology of human intelligence. Nueva Jersey, 1982
- Stone & Church Niñez y adolescencia. Buenos Aires; - Horne, Paidós, 1959

- Szekely B. Los test. Manual de técnicas de exploración psicológica. Argentina; Kapelusz, 1966
- Tingergen N El estudio del instinto México, Siglo - XXI, 1970
- Tiwari, Govind & Tiwari M. Personality factors and sex as correlates of frustration modes. Indian - Psychological Reviews 1980 (Sep) Vol 19 (3)
- Tyler L. Psicología de las diferencias humanas. Madrid; Marova, 1972
- Valencia R Comparison of intellectual performance of Chicago and anglo third-grade boys on Raven Progressive Matrices. Psychology in the schools. 1979 (Jul) Vol 16 (3)
- Vandenberg, Steven & Streng, Is the intelligentie erfelijk bepaal? (Is the intelligence genetically determined?) Nederlands Tijdschrift voor Psychologie en haar Grensgebieden. 1982 (Apr) Vol 37 (3)
- Vernon Inteligencia, herencia y ambiente. México; El manual moderno, 1982
- Whittaker J Psicología México; Interamericana, 1977
- Wolgan & Ferracuti La subcultura de la violencia. - México, F.C.E. 1971

Yela Psicología de las aptitudes Madrid 1956

Zubin J. An approximation experimental to the projective techniques. New York; John Willey 7son, - -  
1965.