

86
Zej



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
IZTACALA

PSICOLOGIA

APROVECHAMIENTO ESCOLAR Y
CONDUCTA AGRESIVA
UN ESTUDIO CORRELACIONAL

REPORTE DE INVESTIGACION

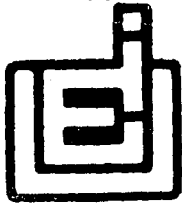
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N

ALMA DELIA PALACIOS LOPEZ

LAURA OLIVIA MARTINEZ RAMIREZ

ASESOR: I. BEATRIZ FRIAS ARROYO



LOS REYES IZTACALA, ESTADO DE MEXICO

1993

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis 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

RESUMEN.....	1
PRESENTACION.....	3
CAPITULOS:	
I. ANTECEDENTES TEORICO-METODOLOGICOS SOBRE HABILIDADES SOCIALES.....	6
II. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO DE LA AGRESION COMO TRASTORNO CONDUCTUAL.....	28
III. OBJETIVO, METODO Y PROCEDIMIENTO DEL ESTUDIO CORRELACIONAL.....	84
IV. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y DISCUSIONES.....	103
GRAFICAS Y CUADROS DEL ESTUDIO PILOTO.....	119
GRAFICAS Y CUADROS DEL ESTUDIO CORRELACIONAL.....	128
BIBLIOGRAFIA.....	158
ANEXOS DEL ESTUDIO PILOTO.....	181
ANEXOS DEL ESTUDIO CORRELACIONAL.....	186

RESUMEN

El objetivo principal de la presente investigación fue el de establecer el tipo de correlación existente entre el aprovechamiento escolar y la conducta agresiva, dado que a esta última se le ha vinculado con diversos trastornos conductuales. Para lo anterior se encuestó a un total de 187 profesores de educación primaria y se registro la conducta de 100 niños de primer grado escolar, que presentaban comportamiento agresivo.

La Variable Independiente fue:

- a) La conducta agresiva de los alumnos

La Variable Dependiente fue:

- a) El aprovechamiento escolar.

Para ello se tomó en cuenta lo siguiente:

- * la opinión del profesor.
- * observación directa.
- * registro de conducta agresiva.
- * registro del aprovechamiento escolar de la población agresiva.
- * tiempo de registro de la conducta agresiva.

Este estudio estuvo dividido en dos etapas, la primera consistió en un estudio piloto el cual tuvo como finalidad: a) Detectar la incidencia de la conducta agresiva en los niños de nivel primaria.

- b) Conocer la concepción de los profesores sobre ese comportamiento y la actitud que adoptan ante la misma.
- c) Detectar las técnicas de control que utilizan y la efectividad de las mismas.

Y la segunda etapa partió de los resultados obtenidos en la primera, esta tenía como finalidad conocer el tipo de

TESIS CON
FALLA DE CR.GEN

correlación existente entre el aprovechamiento escolar y la conducta agresiva.

De esta manera se encontró que la conducta agresiva se manifiesta en cualquier grado de educación primaria, siendo mayor el porcentaje de agresión no verbal que el verbal. Las técnicas de control que se emplean en su mayoría son a través del castigo verbal, además también se encontró que el 89% de los profesores entrevistados reportan que la agresión interfiere con el aprendizaje, a partir de esto surge el interés de llevar a cabo un estudio correlacional entre el aprovechamiento escolar y la conducta agresiva. Los resultados obtenidos nos revelan que la correlación es débil, sin embargo también se hace patente la necesidad de corregir o prevenir esta conducta a temprana edad por lo que para ello se plantean algunas alternativas de solución.

PRESENTACION

La agresión tiene un papel trascendental en los asuntos humanos, por lo cual no es de extrañar la gran diversidad de estudios e investigaciones que centraron su atención para descubrir alguna teoría que la explique, los factores que la ocasionan, los que la mantienen y su vinculación con otros problemas.

Para Goldstein (1978), la conducta agresiva es aquel comportamiento cuya intención es producir daño físico o psicológico a otras personas. Saratino y Armstrong (1988), conciben a la agresión como una conducta antisocial, y la define como "una serie de acciones que causan daño físico o psicológico a otra persona".

Finalmente Robles, Pérez y Luja (1985), definen a la agresión como conductas de interacción social negativa, éstas comprenden todas aquellas conductas en las que la interacción social interfiere en las actividades que permiten el ajuste del niño al grupo y es por ello que son clasificadas dentro de tres categorías: interacción mediada por objetos, interacción verbal e interacción no verbal.

Para la presente investigación se definirá conducta agresiva como toda aquella interacción social negativa, que produce daño físico o psicológico y que interfiere con el ajuste de un niño a un grupo.

En general la conducta agresiva infantil es uno de los problemas al que con mayor frecuencia se enfrentan los padres y

maestros (Jiménez, 1982). La elevada tasa de este comportamiento es la principal causa por la cual los niños son rechazados por sus compañeros (Coe y Dodge, 1983; citados en Bierman, Miller y Stabb, 1987; Vitaro, Pelletier y Coutu, 1986).

Habitualmente los niños socialmente negativos (agresivos), presentan dificultades escolares, obteniendo promedios más bajos que los de sus compañeros de clase, ellos tienen más probabilidad de experimentar problemas sociales, como ajuste escolar inadecuado, aislamiento y mala salud mental como adultos (Ladd y Asher, 1985; citados en Bierman, Miller y Stabb, 1987).

Por otra parte, numerosos estudios han encontrado que existe una interacción entre el aprovechamiento escolar y la baja aceptación de los niños considerados como agresivos (Dodge, Coie y Brakke, 1982; Guttman, Gonso y Rasmussen, 1975; Green, Foreshand, Beck y Vosk, 1980; citados en Vaughn, Hogan, Kouzekanani y Shapiro).

En resumen se puede decir que la agresión como trastorno conductual impide el ajuste del niño a su grupo y además afecta su desarrollo académico, social y psicológico.

En este sentido, dentro del Proyecto Educación para la Salud de la UIICSE, de la ENEP Iztacala se han desarrollado una serie de investigaciones encaminadas a prevenir diversos trastornos conductuales.

Con base en lo anterior se realizó un estudio piloto, el cual forma parte de las investigaciones antes mencionadas, además de que da pie para desarrollar el estudio correlacional

entre aprovechamiento escolar y conducta agresiva.

La importancia del presente trabajo radica en que es necesario conocer dicha correlación y así aportar elementos para determinar la forma en que el comportamiento agresivo interfiere en el aprendizaje del niño.

El reporte de la presente investigación está constituido por 4 capítulos. En el primer capítulo se enmarcan los antecedentes teórico-metodológicos sobre habilidades sociales. En el segundo, se aborda la importancia del estudio de la agresión como trastorno conductual. En el tercer capítulo se desarrolla el objetivo, método y procedimiento que se llevó a cabo en el estudio correlacional. En el cuarto capítulo se reportan los resultados obtenidos y se hace una discusión planteándose alternativas de solución en base a las conclusiones. Finalmente se presentan tablas, figuras y anexos que ayudan a la interpretación general de los resultados.

CAPITULO I

C A P I T U L O I.

ANTECEDENTES TEORICO-METODOLOGICOS SOBRE HABILIDADES SOCIALES

Los seres humanos, a diferencia de otros seres vivos, son básicamente sociales, necesitan del contacto con otros hombres y de los procesos de socialización para desarrollarse de manera integral, de ahí la importancia de saber comportarse dentro de una sociedad, de desenvolverse adecuadamente en la misma, apropiándose de las normas que establece. El individuo que cumple con dichas normas es aceptado socialmente, mientras que el que no las cumple, es tachado de inadaptado social. Por este motivo el individuo que quiere integrarse adecuadamente a su grupo social necesita apropiarse de un amplio repertorio de habilidades sociales, las cuales son comportamientos que permiten responder adecuadamente ante una situación social determinada que exige del sujeto una buena ejecución a ese nivel. Estas conductas han sido consideradas por diversos investigadores como: Margalef, (1983); Roth, (1983); García Ledezma y Rodríguez, (1985) y Goldstein, (1981). Investigaciones recientes han demostrado que el individuo que carece de dichas habilidades, difícilmente se integra a su grupo social y además puede presentar otro tipo de problemas como alcoholismo (Twentyman, Greenwald, Greenwald, Kloss, Kovalski, Zibung-Hoffman, 1982), drogadicción (Roth, 1986), rechazo social y aislamiento (Richard y Dodge, 1982), y agresión (Rahaim, Lefebvre y Jenkins, 1980), por citar algunas.

Roth (1986), manifiesta la posibilidad de modificar el comportamiento humano por medio del entrenamiento en habilidades sociales y que sirvan como vehículo para la rehabilitación en pacientes con trastornos de conducta.

Es un hecho que gran parte del comportamiento que adquirimos desde temprana edad y que hace del hombre un ser fundamentalmente social, es aprendido en interacción con los miembros de su grupo.

El proceso conocido como socialización sólo es posible mediante la consolidación de una serie de destrezas interpersonales a través de una interacción social. Existe cada vez más evidencia de que la subcultura que comparten los niños, puede ser decisiva tanto en el fortalecimiento de sus repertorios prosociales como para la perpetuación de sus deficiencias interpersonales.

El comportamiento interpersonal de un niño juega un papel vital en la adquisición de reforzamientos sociales, culturales y económicos. Los niños que carecen de los comportamientos sociales apropiados experimentan aislamiento social, rechazo y, en conjunto, menos felicidad. La competencia social tiene importancia crítica tanto en el funcionamiento presente como en el desarrollo futuro del niño. Las habilidades sociales no solo son importantes por lo que se refiere a las relaciones con los compañeros, sino que también permiten que el niño asimile los papeles y normas sociales (Hops; citado en: Michelson, L. and Suga, D.P.; 1983).

Para que se tenga una comprensión básica del término

habilidades sociales, es preciso considerar cómo ha sido definido:

Rinn (1979; citado en: Milchelton, y Suga, 1983) afirma que: "Las habilidades sociales, son definidas como un repertorio de comportamientos verbales y no verbales a través de los cuales los niños incluyen en las respuestas de otros individuos (por ejemplo, compañeros, padres, hermanos y maestros) el contexto interpersonal. Este repertorio actúa como un mecanismo a través del cual los niños inciden en su medio ambiente obteniendo, suprimiendo o evitando consecuencias deseadas y no deseadas en la esfera social..."

La definición de Libet y Lewinsohn (1973; citado en: Milchelton, y Suga, Op. Cit.) es más general, hablan de las habilidades sociales, "como la capacidad para comportarse de una forma que es recompensada y de no comportarse de forma que uno sea castigado o ignorado por los demás". Coombs y Slaby (1977; Citados en Michelton y Suga, Op. Cit.) las definen como "la capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado de un modo determinado que es aceptado o valorado socialmente y, al mismo tiempo, personalmente beneficioso por los demás".

Spencer (1980, Citado en Michelton y Suga, Op. Cit.), define a las habilidades sociales como "varios componentes de conducta social que están necesariamente garantizando que los individuos cumplan su deseo exitosamente en una interacción social dentro de una determinada situación".

Por su parte Margalef (1983), define a las habilidades sociales como "respuestas conductuales que se manifiestan en

relación con las demás personas, requiriendo eficacia para el logro de adquisición y mantenimiento. Esto implica una interacción del organismo humano con su ambiente social, en donde la presencia de un estímulo determina la conducta que incluye una correcta combinación de respuestas verbales y no verbales, acordes a diferentes situaciones que llevan al mantenimiento, incremento y/o pérdida de reforzamiento en una situación interpersonal".

Roth (1983) define a las habilidades como "un conjunto de respuestas objetivas que se integran en un contexto o situación particular.

Desde una perspectiva diferente, centrada principalmente en el "resultado cualitativo" del comportamiento social, Trower (1979) manifiesta que "el individuo tiene objetivos o fines que busca para obtener recompensas. La consecución del objetivo depende de la pericia del comportamiento, lo cual implica un ciclo continuo de control y modificación de la actuación a la luz de la experiencia.

De este modo, definir las habilidades sociales se ha convertido en una cuestión de valoración en sí misma. Como menciona Trower (1982, citado en Roth, 1986.) no hay una definición general sobre Habilidades Sociales, por lo cual no hay un consenso acerca de lo que es una habilidad social, así, ésta dependerá de la aproximación teórica.

Para la presente investigación se retoma la definición de Roth (1983), que se basa en el modelo conductual necesario para llevar a cabo este trabajo.

De esta manera, considerando la gran importancia que tienen las habilidades sociales dentro de cualquier relación interpersonal, en la actualidad existen dos enfoques generales que han centrado su atención en el estudio de éstas: el enfoque cognitivo y el conductual, ambos han servido como punto de partida para la formulación de diferentes modelos guías en la investigación de la competencia social, que surge a partir de una interacción social adecuada. Dentro del primer enfoque se encuentran los siguientes modelos:

1. Modelo antropomórfico: Propuesto por Harre y Secord, (1972; Citado por Roth, 1986), este modelo cuyos argumentos se basan en que la persona cuyo objeto de estudio, responde a fuerzas contrarias de naturaleza externa y es capaz de gobernar y dirigir su propia conducta. Considera al ser humano como un agente reflexivo y racional que es capaz de escoger los medios más adecuados para lograr sus fines y satisfacer sus necesidades. De acuerdo con esto, la persona no sólo puede monitorear su ejecución sino que le es posible monitorear su monitoreo, proceso que le permite la auto-intervención.

2. Modelo de los scripts : Descrito por Harre, (1977; citado por Roth, 1986), donde se propone que parte de nuestro conocimiento está organizado alrededor de una infinidad de situaciones estereotípicas que implican actividades rutinarias. Se argumenta que a través de experiencias tanto directas como vicarias, cada persona adquiere diversos estereotipos culturales. Se utiliza el término "script" para referir un estereotipo fijado en la memoria. Los script suponen roles, objetos, condiciones, secuencias de acciones y

resultados o consecuencias de la ejecución de acciones que a su vez quedan grabados en la memoria.

3. Modelo del Aprendizaje Social: Propuesto por Mischel (1973; Citado en Roth, 1986), aquí, el individuo adquiere información relevante a través del aprendizaje observacional y de su relación social con los demás. Este autor recalca los constructos personales y las estrategias de codificación como variables cognoscitivas que influyen sobre las respuestas del individuo, además de los valores subjetivos de la persona, ya que ésta emite juicios valorativos que influyen en su respuesta junto con su sistema regulatorio que le permite reaccionar ante su propio comportamiento con crítica o aprobación.

4. Modelo Generativo: Trower (1982, citado en: Roth, 1986), surge a partir de los modelos antropomórfico y de aprendizaje social, las variables más importantes que retoma son: a) la capacidad de monitoreo, b) capacidad de ejecución, c) metas y propósitos y d) representaciones cognitivas y funciones lógicas. Este modelo supone que cada vez que la atención se fija al exterior la información que procede del mismo es procesada y el individuo realiza comparaciones entre la información que entra con la ya existente, emitiendo una respuesta.

5. Modelo de Análisis de tarea: propuesto por Mc Fall (1982), este autor realiza una distinción concreta entre competencia, habilidad y tarea; la primera constituye un término evaluativo que designa la calidad de la ejecución de una persona en una tarea en particular ; la segunda constituye

una destreza específica necesaria para ejecutar competentemente una tarea; y la última es la condición necesaria para juzgar la competencia de la ejecución. El modelo establece una jerarquización de tareas que van de lo más general a lo más particular y sostiene la importancia de evaluar los siguientes dos aspectos vinculados con la persona: las tareas críticas en la vida de un individuo o grupo y las muestras representativas de ejecución de los sujetos en cada tarea.

Dentro del segundo enfoque encontramos los siguientes modelos:

1. Modelo etológico: Propuesto por Boice (1982), parte de las investigaciones realizadas en el medio natural, es por ello que estudia las interacciones sociales en situaciones naturales. Los etólogos conciben generalmente la conducta social desde el punto de vista darwiniano.

2. Modelo de los rasgos: Donde se analizan las habilidades sociales como un constructo hipotético que refleja características subyacentes de la personalidad. Según esto, las habilidades sociales son sólo indicadores burdos de una determinada personalidad. El modelo supone igualmente cierta estabilidad de rasgos en el tiempo y en el espacio, es decir, si una persona se muestra hábil en una situación y en un momento determinado, esto permitirá predecir un comportamiento similar en otras situaciones y en otros momentos, con este modelo proliferaron los cuestionarios e inventarios de asertividad, ansiedad social y otros, que solo intentan medir características de la personalidad (Roth, 1986).

3. Modelo molecular: Surgió como reacción al excesivo énfasis del rasgo en el estudio de las habilidades sociales. Este modelo se interesa en analizar unidades conductuales observables, específicas y muy concretas, cuya totalidad estructurada integra una destreza particular. Estas unidades conductuales se conocen con el nombre de componentes y pueden variar de habilidad en habilidad, de situación a situación y de contexto social a contexto social. Así también esto determinará la estrategia o tratamiento a seguir. El modelo molecular intenta superar las ambigüedades generadas por el modelo de rasgos a través de la operacionalización de los elementos que se supone integran las distintas habilidades sociales; enfatiza el carácter situacional de las destrezas y recalca la necesidad de dinamizar el estudio de la interacción social, confiriéndole igual importancia a todos los componentes del episodio interactivo (Roth, 1986).

Como se puede observar es importante conocer las diferentes aproximaciones teóricas, para que a partir de ellas se explique la variedad de conductas expresadas por los individuos que carecen de habilidades sociales. El enfoque conductual tiende a destacar los componentes conductuales del episodio interactivo y a pasar por alto aquellas variables intermedias (cognitivas) a las que se atribuye un carácter casual o por lo menos encausador del comportamiento hábil; mientras que el enfoque cognitivo insiste en que los componentes motores no son los más importantes y sugiere que para el estudio de una habilidad es necesario tomar en cuenta

la parte cognitiva del sujeto. La presente investigación tomará como base el enfoque conductual, ya que esta aproximación teórica tiene un carácter operacional, sugiere la presencia de elementos moleculares, otorgando especial importancia al episodio interactivo y a la influencia situacional. Además de que toma a la habilidad social como un repertorio de conductas que dependen de las condiciones medioambientales y del bagaje histórico al que se tiene acceso a través del aprendizaje sociocultural. Concordando de esta manera con la forma en que se toma una habilidad social en la presente investigación. Ahora bien, diferentes estudios a cerca de las interacciones sociales, se han incrementado notablemente en las últimas décadas debido a que las deficiencias en habilidades sociales, se han relacionado con diferentes formas de psicopatologías, incluyendo alcoholismo (Twentyman, Greenwald, Greenwald, Kloss, Kovalski, y Zibung-Hoffman, 1982), desviaciones sexuales (Fensterheim y Baer, 1976), agresión (Rahaim, Lofobvre y Jenkins, 1980; Olson y Roberts, 1987) y esquizofrenia (Lieberman, Neuchterlein y Wallace, 1982), entre otros.

Los investigadores referentes a la materia como Salter (1949; citado en: Milchelson, L. and Suga, D.P., 1983) señalan que la gente no asertiva tendía a padecer trastornos psicósomáticos y psicofisiológicos, además de mantener sus déficits de habilidades sociales en la vida adulta, esto sugiere que debe dárseles un entrenamiento en dichas carencias, para poder salir de ellas. Se ha observado que dicho entrenamiento llega a ser útil también en individuos que presentan trastornos, como son los siguientes casos:

Lemaneck, Williamson, Gresham y Jensen (1986), utilizaron el entrenamiento en habilidades sociales con niños hipocósmicos, quienes presentan conductas neuróticas e inadecuadas socialmente. El objetivo del estudio fue establecer las conductas o habilidades sociales que no tenían esos sujetos, principalmente las de tipo no verbal (que ayudan a establecer la comunicación de estos niños con su medio). Al final del experimento se demostró que el establecimiento de dichas conductas fue adecuado, ya que los sujetos fueron capaces de establecer conductas no verbales como: reír, tener contacto visual y usar adecuadamente los gestos.

Por otra parte, Foxx, Mc Morrow, Bittle y Fenlon (1985) implementaron un programa de entrenamiento en habilidades sociales (con pacientes psiquiátricos adultos) con el objetivo de establecer conductas de cumplimiento, amabilidad, interacción social, crítica, confrontación social, preguntas y respuestas, así como iniciar y responder a conversaciones iniciadas por otros. Los resultados mostraron que las conductas adquiridas ayudaron a los pacientes a comunicarse con otros y reducir las conductas agresivas que podían presentar o presentaban.

Spence y Marzillier (1981), entrenaron habilidades sociales en adolescentes que presentaban conductas delictivas. En dicho entrenamiento se utilizó el modelamiento, instrucciones, discusión, juego de roles, práctica, reforzamiento social y tareas en casa. Se observó que el entrenamiento tuvo efectividad en las conductas o componentes

de inicio (contacto visual y escuchar), y también en las habilidades más complejas como: responder a la negación, tratar con intimidaciones y bromas, establecer interacciones de amabilidad, aceptar críticas y hacer amigos. Establecidas dichas conductas se redujo en los adolescentes las conductas ofensivas.

O'Connor (1972 y 1969), Everst y Schwartz (1973), Keller y Carloson (1974) y Bellack y Hersen (1978) examinaron los efectos del modelamiento en la conducta social de preescolares caracterizados como deficientes en habilidades sociales, confirmando la efectividad de esta técnica en la modificación de los comportamientos sociales inadecuados en los niños.

En sus primeros trabajos, Roth (1983) consideró que los trastornos conductuales son producto de la falta de repertorios sociales necesarios para una adecuada interacción social, en esto sentido coincide con Goldstein (1981, 1981 a) quien considera que para que una persona tenga relaciones interpersonales exitosas, es necesario que posea ciertos repertorios conductuales socialmente aceptados, a éstos se les ha denominado como "habilidades sociales", que a su vez permiten el desarrollo de la competencia social.

Y es, en el otro extremo de la panorámica de los déficit sociales, donde se encuentran los niños con excesos conductuales. De ellos se ha dicho que son típicamente agresivos, no cooperativos y que manifiestan un comportamiento dirigido al exterior. Estos niños también fracasan al intentar demostrar las habilidades sociales necesarias para llevar a cabo interacciones sociales efectivas y apropiadas. Los niños

agresivos se comportan de una forma que resulta desagradable para los demás individuos de su medio social (Michelson y Suga, 1983).

Elder, Edelstein y Narick (1979) analizaron la modificación de la conducta agresiva (la cual es entendida aquí como conductas de interrupción y respuestas de competencia negativa) por medio del entrenamiento en habilidades sociales en pacientes psiquiátricos (adolescentes). En dicho experimento se entrenaron las habilidades sociales por medio de instrucciones, modelamiento, juego de roles y retroalimentación. Los resultados fueron que el entrenamiento fue efectivo, ya que al final de éste, los sujetos modificaron sus conductas agresivas.

Mauricio Botero (1978), estableció conductas de interacción social en un niño preescolar con el uso de reforzadores intrínsecos, para reducir la agresividad. Se observó que ésta puede ser otra técnica conductual que se puede usar para establecer en el sujeto respuestas aceptables socialmente y así eliminar la agresividad.

Younger, Schwartzman y Ledinghan (1986) comentan que la agresión y el aislamiento se presentan en los niños, y estas conductas se pueden asociar tanto con excesos conductuales como con las deficiencias en habilidades sociales. De acuerdo con lo anterior se observa el papel trascendental que tiene la agresión en los asuntos humanos por lo cual no es extraño que se hayan realizado numerosos estudios para descubrir los factores que la causan y las consecuencias y repercusiones que

trae consigo. Algunas de estas repercusiones pueden ser:

- a) La difícil integración del individuo al grupo,
- b) el aislamiento del sujeto,
- c) actos destructivos y
- d) problemas de aprendizaje

Sin embargo, como la agresión es una forma de conducta social susceptible de modificación, se han buscado los métodos y técnicas más adecuadas para erradicar dicha conducta. Algunas técnicas que se han utilizado para eliminar la agresión han sido el tiempo fuera (que es cuando se aísla al sujeto de todo tipo de estimulación cuando presenta la conducta agresiva), la extinción (es cuando se le retira al sujeto el estímulo que está provocando la conducta agresiva) y el uso de reforzadores intrínsecos. Pero estas técnicas conductuales solo pueden utilizarse a nivel correctivo.

Se ha observado que las habilidades sociales son útiles en la modificación de conductas agresivas, además de que dichas conductas o habilidades son muy importantes en la vida cotidiana de todo ser humano, ya que le brindan las herramientas necesarias para desenvolverse de manera eficaz en el grupo social al que pertenece, (Margalef, 1983; Roth, 1983; García Ledezma y Rodríguez, 1985 y Goldstein, 1981; Olson y Roberts, 1987; Foxx, Mc Morrow, Bittle y Fenlon, 1985; O'Connor, 1979).

Otro elemento importante y necesario para la implementación de las habilidades sociales son las técnicas de evaluación, entre las cuales tenemos al Test Analógico de Simulación (TAS), el cual tiene como finalidad evaluar la

competencia social por medio de la observación directa de la habilidad que se desea evaluar, para ello en situaciones semi-estructuradas se instiga al sujeto a que presente la habilidad de manera natural. Otras técnicas efectivas son la entrevista, la observación directa, el automonitoreo, los inventarios y los registros observacionales. Estas técnicas permiten hacer evaluaciones previas y posteriores al entrenamiento, con lo cual se valida o no la eficacia de éste.

Con ello, podemos observar la importancia que tiene el hecho de adquirir y aprender las habilidades sociales, ya que como se ha observado tiene gran correlación con los problemas conductuales.

Ahora bien, la implementación de habilidades sociales que conlleva a la superación de un problema o a la eliminación de un déficit conductual debe darse a partir de la aplicación sistemática de procedimientos que optimicen el aprendizaje de los repertorios sociales adecuados inexistentes; para lo anterior se requiere de técnicas de entrenamiento en habilidades sociales. Al entrenamiento en habilidades sociales se le ha considerado como un conjunto de procedimientos que ayudan a la gente a adquirir la "expresión emocional adecuada", involucrando el aprendizaje de "exigencia de derechos " y "expresión de sentimientos" de una manera directa, honesta y adecuada; sin "violiar los derechos de otras personas" (Lange y Jakubowski; 1976). Para la adquisición de las habilidades sociales, se han empleado diferentes técnicas como son:

1. Técnica de Repaso o Desensibilización Sistemática: Se usa ante graves estados de ansiedad, inhibiéndola por medio de la relajación muscular. Algunos investigadores han usado esta técnica como parte del entrenamiento de habilidades sociales, obteniendo eficacia en los resultados, por eso, el entrenamiento de habilidades sociales tiene un doble efecto: logra un contracondicionamiento de las respuestas y reduce la ansiedad (Margalef; 1983).

2. Técnica de ensayo de conducta: Es un proceso de adiestramiento ante deficiencias interpersonales, para generar conductas eficaces. (Baer; 1975).

3. Modelamiento: (Wood, 1980; Sarason y Sarason, 1981; Bellack, Hersen y Turner, 1976; Hersen, Eisler y Miller, 1973; Citados en Roth, 1986) Rimm y Masters; 1974) Este procedimiento es de relevancia para la adquisición de las habilidades sociales, pues opera como un sistema de contracondicionamiento. Sus funciones son: a) nuevas y adecuadas conductas ante diferentes situaciones; b) facilitar la conducta apropiada desinhibiendo conductas que no se emitían por miedo o ansiedad, ayudando a la extinción de conductas inadecuadas. Se deduce entonces que la técnica de modelamiento es eficaz para la adquisición de habilidades sociales.

4. Técnica del Juego de Roles y Asesoramiento: (Conger y Farrel, 1981; Furman, Geller, Simon y Kelly, 1979; Rim, Snyder, Depue, Haanstad y Armstrong, 1976; McFall y Lillesand, 1971) Esta técnica también sirve para la adquisición de habilidades sociales, aunque es preferible la combinación de tres técnicas

como son: juego de roles, ensayo y asesoramiento, siendo éste el método más efectivo para la adquisición de las mismas.

El estudio de Rimm y cols. (1976), demostró que el ensayo por sí mismo ayuda a la conducta asertiva. Aunque se debe de considerar si el medio ambiente es factible o no y si hay reforzador social.

5.- La retroalimentación: (Arnkof y Stewart, 1975; Dunn, Van Horn y Herman, 1981; Citados en Roth, 1986; Leung, 1980; Gresham y Nagle, 1980; Kirschenbaum, 1979; y Kiecolt y McGrath, 1979; Citados en Roth, Op. Cit.).

Si bien éstas técnicas fueron capaces por sí mismas de lograr buenos resultados, existe la tendencia a integrarias para formar con ellas "paquetes" de entrenamiento altamente efectivos. Elder, Edelstein y Narick (1979), conjuntaron algunas de las técnicas conductuales con mayor efectividad en la adquisición de habilidades sociales como son: el modelamiento, juego de roles y la retroalimentación.

Posteriormente Goldstein (1981 y 1981 a), desarrolla y estudia el Aprendizaje Estructurado, que es un paquete tecnológico, el cual constituye una aproximación para el entrenamiento de una amplia gama de habilidades sociales. Este paquete ha sido considerado como el instrumento de entrenamiento más adecuado en la adquisición de repertorios pro-sociales, ya que se conjuntan cuatro técnicas de reconocida efectividad para el cambio conductual. El Aprendizaje Estructurado está compuesto por: el modelamiento, el juego de roles o ensayo conductual, la retroalimentación y el entrenamiento para la transferencia. El

modelamiento supone la provisión de ejemplos o demostraciones de fragmentos conductuales con el propósito de que quienes deben aprenderlos se familiaricen con las peculiaridades de su emisión, verbal y no verbal; el juego de roles es una práctica conductual sistematizada de la habilidad observada, tal como se daría en una situación real; la retroalimentación permite mejorar la ejecución del juego de roles y el entrenamiento para la transferencia intenta facilitar la extensión de las conductas recientemente aprendidas en el ambiente de entrenamiento a las situaciones reales.

Para sus estudios, Roth (1983), retoma el Aprendizaje Estructurado desarrollado por Goldstein (1973, 1981) y Goldstein y cols (1976, 1980), y realiza tres estudios sobre la relevancia que tiene éste como procedimiento para optimizar la adquisición de habilidades sociales adecuadas en diferentes contextos. El primer estudio tuvo como finalidad evaluar la efectividad que tiene el Aprendizaje Estructurado en la formación de habilidades sociales en la población adolescente mexicana, como resultado se obtuvo que es efectivo para la enseñanza y adquisición de las habilidades sociales. El segundo estudio pretendía evaluar la efectividad del tratamiento tanto en términos individuales como en términos grupales, así como para estudiar los efectos de éste sobre los componentes verbales y no verbales de cada habilidad. Los resultados remarcan la efectividad del aprendizaje estructurado como paquete tecnológico en la generación de una amplia gama de habilidades sociales en sujetos jóvenes y en

ambientes poco controlados, además se hace patente la necesidad de revisar la inclusión de componentes no verbales en futuros entrenamientos, debido a que en este estudio éstos parecen no haber mejorado en el mismo grado que los componentes verbales.

Finalmente, el tercer estudio evaluó las influencias contextuales sobre la ejecución de las habilidades sociales, encontrando que las interacciones llevadas a cabo con personas del mismo sexo suelen ser más exitosas que con las del sexo opuesto, además que se presentan de manera más adecuada en situaciones familiares que en situaciones no familiares.

Los resultados generales de los tres estudios enfatizan la gran efectividad del Aprendizaje Estructurado como procedimiento instruccional para la generalización de la competencia social, que se manifiesta por la adquisición de las habilidades sociales y su manejo en diferentes contextos sociales como son la casa, la escuela y la calle.

A partir de estos estudios, Margalef (1983) se suscribe a la investigación " Formación comunitaria y prevención social" del Proyecto Educación para la Salud de la ENEP Iztacala, para investigar la influencia que ejerce el contexto sobre las habilidades sociales que emiten jóvenes, a la vez que evalúa la efectividad del Aprendizaje Estructurado en diferentes contextos medioambientales. Los resultados comprueban la efectividad del paquete de entrenamiento empleado en diferentes contextos por lo que no se aprecian diferencias contextuales en la emisión de las habilidades como escuchar, iniciar y mantener una conversación, pedir ayuda,

conocer y expresar sentimientos negativos, entender sentimientos de otros, encarar el enojo de otros (no justificado), responder a la queja (encarar el enojo justificado), quejarse, expresar afecto, negociar, hacer respetar sus derechos, responder a la burla, responder al fracaso, resistir la persuasión individual o en grupo, disponerse a una conversación difícil para obtener beneficios y solucionar problemas.

Posteriormente, García y Rodríguez (1985) realizan un ajuste al Aprendizaje Estructurado para aplicarlo a una población infantil. En general, trabajaron con niños de edad preescolar partiendo del supuesto de que esta población es de alto riesgo, en el sentido de que es susceptible a la conducta social negativa. Las modificaciones que realizaron al paquete de entrenamiento se debieron esencialmente a que consideraron poco aplicables a preescolares, las características peculiares de éste, como son la identificación de los componentes para cada habilidad, el ejercicio de simulación en juego de roles, las tareas escritas y el ensayo en ambientes naturales, y las alternativas fueron las siguientes:

1. Emplear el procedimiento de validación social como instrumento de selección de habilidades sociales para niños de edad preescolar.

2. Utilizar la observación conductual directa para las categorías de respuesta comprendidas en cada una de las habilidades sociales.

3. Para la evaluación y el entrenamiento emplearon el

"juego" considerando a las situaciones en que se presentaba éste como situaciones reales, que a su vez posibilitaban la observación de las interacciones, la retroalimentación se dió por medio de reforzadores y la transferencia del entrenamiento consistió en presentar las habilidades aprendidas (ser escuchado, hacer preguntas y decir lo que se necesita, entre otras) dentro del salón de clases. Los resultados de este trabajo validan el Aprendizaje Estructurado como técnica efectiva para el entrenamiento de habilidades sociales en niños preescolares.

Por otra parte, Robles, Pérez y Luja (1985) trabajan con niños preescolares de 3 a 6 años y observan a la agresión como conducta social negativa presentada dentro del salón de clase, de sus observaciones detectaron 16 conductas agresivas que se manifiestan dentro del aula, las cuales fueron clasificadas dentro de una categoría denominada Interacción Social Negativa (ISN), en donde se incluyen las subcategorías de Interacción Mediada por Objetos, Interacción Verbal e Interacción No verbal.

Robles, Frias y Cortés (1988) y Robles, López y Gómez (1988), ponen en marcha un proyecto de investigación con la finalidad de evaluar la efectividad del aprendizaje estructurado modificado como técnica de entrenamiento de habilidades sociales en niños de edad preescolar, los primeros trabajan con una población de 5 a 6 años y los segundos con una de 4 a 5 años. En general, primero detectaron los casos de agresividad y evaluaron la interacción social negativa y 6 habilidades sociales, posteriormente se les

entrenaron al grupo experimental las habilidades de pedir ser escuchado, agradecer y preguntar (habilidades de inicio), pedir permiso, compartir y ayudar a otros (alternativas a la agresión). Una vez finalizado el entrenamiento se postevaluó nuevamente la interacción social negativa y las habilidades sociales, encontrándose que las modificaciones realizadas al paquete de entrenamiento fueron adecuadas y se incrementaron las habilidades sociales del grupo entrenado. Además, se propone la implementación de habilidades sociales como posible solución al comportamiento agresivo.

En el trabajo realizado por Robles, Silva y Villagrán (1989), se definen 6 habilidades sociales a partir de la observación directa del comportamiento de los preescolares en situaciones semi-estructuradas. Las habilidades definidas fueron pedir ser escuchado, agradecer, preguntar, pedir permiso, compartir y ayudar a otros. Las definiciones se realizaron con base en el análisis de registros anecdóticos tomados a niños hábiles socialmente y éstos demostraron que presentan componentes verbales y no verbales en todas las habilidades, la presentación correcta de éstas depende en gran medida del tipo de persona con la que se relaciona el niño.

Ahora bien, teniendo en cuenta la forma en que se han desarrollado las investigaciones sobre prevención en trastornos conductuales. Para la presente investigación será importante la conducta agresiva, por ser un factor que daña el desenvolvimiento del individuo ante su sociedad (Jiménez, 1982).

Consideramos que pueden ser empleadas las habilidades sociales para el decremento de la misma, ya que como se observó a través del capítulo, se ha demostrado que existe relación entre la conducta agresiva y la carencia de habilidades sociales (Rahaim, Lefebvre y Jenkins, 1980; Olson y Roberts, 1987; Pinkston, Resse, LeBlanc y Baer, 1976; LeBlanc, Busby y Thomson, 1978; Firestone, 1976, Citado en Ross, 1981; Yul, Halberg y Hassard, 1979; Citado en Roth, 1986; Wood, 1980; Elder, Narick y Edelstein, 1979; Goldstein (1981 a) y Sarason y Sarason (1981).

En el siguiente capítulo se encontrara mayor información sobre la conducta agresiva, siendo esta información fundamental para de ahí partir y poder señalar una estrategia que ayude a erradicar dicha conducta.

CAPITULO II.

CAPITULO II

IMPORTANCIA DEL ESTUDIO DE LA AGRESION COMO TRASTORNO CONDUCTUAL.

El presente capítulo tiene como finalidad dar a conocer la importancia que tiene el estudio de la agresión como trastorno conductual, partiendo para ello, de las definiciones que existen de dicha conducta, las teorías (modelos teóricos) y las técnicas de tratamiento que se han desarrollado para prevenir o modificar ésta conducta.

Como ya se mencionó en el capítulo anterior, el hombre que es social por naturaleza, necesita para desarrollarse de la interacción con otras personas, y es por medio de esta relación que él puede adquirir y practicar todos aquellos repertorios "socialmente aceptados" o normados por la misma, de esta manera el tipo de relaciones que se establecen con los demás pueden ser socialmente aceptadas o no, dentro de lo primero se hablaría de un desarrollo social y personal del individuo, en tanto que lo segundo, se hablaría de un sentimiento de fracaso y frustración producto de una incompetencia social, es decir, de una falta de habilidades sociales para relacionarse adecuadamente con los demás. A partir de esta carencia suelen aparecer diferentes trastornos conductuales, tales como el alcoholismo (Twentyman y cols. 1982), drogadicción (Roth, 1986), rechazo social y aislamiento (Richard y Dodge 1982) así como la agresión (Rahaim, Lefebvre y Jenkis 1980), por citar algunos.

Al centrar la atención en la agresión como trastorno

conductual en nuestra sociedad, se ha observado que además de afectar las relaciones sociales del individuo, también propicia que las habilidades sociales que posee se vayan deteriorando e incrementando así la gravedad del trastorno (Frias, 1990).

Por lo anterior, el estudio de la conducta agresiva ha sido amplio, aunque también controvertido, ya que ésta se ha vinculado con una gran diversidad de problemas como son: el alcoholismo y la drogadicción (Schildier, 1941; citado en: Elder et. al. 1979), delincuencia (Kellman, Ensminger y Simon, 1980; citados en: Kelso y Stewart, 1986), bajo rendimiento escolar (Korninch, 1975; Spach, 1954; citados en Elder et. al. y Paterson y cols., 1975) y problemas de interacción social (Winder y Rau, 1962; citados en: Van Hasselt, 1979; Jiménez, 1982 y Paterson y cols. 1975) entre otros. De esta manera, los estudios realizados han analizado la conducta agresiva de los adultos (Rahaim, Lefebvre y Jenkins, 1980), adolescentes (Elder et. al. 1979; Sarason y Sarason, 1981 y Wood, 1980) y niños (Pinkston, Resse, LeBlanc y Baer, 1978; Olson y Roberts, 1987; Vitaron, Pelletier, y Coutu, 1989; Halperin, Brien, Newcorn, Pascualvaca, Wolp y Young, 1990, Pope, Bierman y Mumma, 1989; Bullock y Merrill, 1980, entre muchos otros).

Al considerar la importancia que tiene en sí el estudio de la agresión, se hace necesario dar una definición de ésta, así como analizar los diferentes modelos teóricos (teorías) que han abordado su estudio.

Ribes (1972) define a la agresión como una "forma intensa

y violenta de conducta física que produce consecuencias aversivas y daño en otros sujetos, así como respuestas verbales, con efectos muy similares debido a su contenido e intensidad" (pag.151). En tanto que para Goldstein (1978), es aquella conducta cuya intención es producir daño físico o psicológico a otras personas. Whitehurst y Vasta (1977) consideran a la agresión como la forma más molesta de la conducta social. Pinkston y cols. (1978), la definen como cualquier ataque verbal o motor por parte del sujeto. De acuerdo con Merz (1965; citado en Hanke, Huber y Mandl, 1979, p.94) "la agresión es en el lenguaje cotidiano, cualquier ataque, ya sea físico o verbal o de otro carácter". Otra definición la da Sely (1974, citado en: Hanke y cols. 1979, p.95) "Una agresión consiste en la aplicación de estímulos nocivos contra un organismo o un sustitutivo de tal ("Nocivo" implica deteriorar, lesionar, destruir o aniquilar), una agresión puede ser abierta (física o verbal) o encubierta (de fantasía), positiva (aprobada por la cultura) o negativa (reprobada)". En este sentido, Bronson (1975, citado en: Manning, 1983), considera que los niños manifiestan conductas agresivas ante los adultos y compañeros desde una edad muy temprana, con certeza desde un año en adelante. Al principio gran parte de la agresión está orientada hacia la propiedad: un niño intenta obtener un juguete deseable arrebatándolo sin tener en cuenta las necesidades del otro y a menudo el otro se resiste enérgicamente. Maccoby (1980, citado en: Manning, 1983) sostiene que lo anterior no se trata de una verdadera agresión ya que no existe un intento de dañar al propietario y, en un

inicio, quizás tampoco el principio de propiedad.

Manning (1978, citado en: Manning, 1983) sugiere una definición más empírica que implica que un acto debe de considerarse como agresivo u hostil si normalmente da lugar a una reacción que supone daño (protestar, llorar). De esta manera, estamos hablando de una conducta que va contra los intereses de otros sea o no a propósito.

Saratino y Armstrong (1988), conciben a la agresión como una conducta antisocial, y la definen como "una serie de acciones que causan daño físico o psicológico a otra persona, como cuando un niño golpea, pateo lanza objetos, insulta y aún amenaza" (pag. 276). Mergage (1978) define a la agresión como aquellos actos que de manera objetiva son observables, como el herir o dañar a alguien. Finalmente, Robles, Pérez y Luja (1985), definen a la agresión como conductas de interacción social negativa, éstas comprenden todas aquellas conductas en las que la interacción social interfiere en las actividades que permiten el ajuste del niño al grupo y es por ello que son clasificadas dentro de tres categorías: interacción mediada por objetos, interacción verbal e interacción no verbal.

Dadas las definiciones anteriores y considerando que éstas son muy generales, además de que son abordadas por diferentes enfoques psicológicos. Para la presente investigación se definirá conducta agresiva como toda aquella interacción social negativa, que produce daño físico o psicológico y que interfiere con el ajuste de un niño a su grupo, considerándose los elementos que producen estos daños como son: daño

producido a través de la manipulación de objetos, movimientos corporales y gestos, y a través del lenguaje oral.

Ahora bien, considerando las definiciones antes mencionadas, se hace necesario dar a conocer la forma en que diferentes posturas teóricas abordan el desarrollo de este trastorno conductual, desde su origen y mantenimiento hasta su modificación, para ello a continuación se mencionan algunos modelos teóricos que han estudiado la conducta agresiva.

TEORIAS DE LOS INSTINTOS: Las teorías o modelos comprendidos en este apartado difieren entre sí en varios aspectos, aunque tienen en común el hecho de asignar a la agresión un lugar especial dentro del comportamiento: obedece a un instinto específico, de carácter biológico. Desde este punto de vista el hombre "está condenado a ser agresivo" (citado en: Hanke y cols. 1979).

MODELO PSICOANALISTA: El psicoanálisis no ofrece ninguna teoría homogénea y estricta, debido quizá a que Freud nunca trató de definir en forma precisa el concepto de agresión, lo emplea tanto en el sentido de comportamiento agresivo como de agresividad (El comportamiento agresivo es una conducta específica que se manifiesta de diferente manera de acuerdo a cada fase específica y es derivada de la agresión, que es un componente del instinto sexual del hombre) (Laplanche y Pontalis, 1972; citados en Hanke y cols. 1979). El interrogante acerca de "la teoría de la agresión" de Freud es equivalente a la interrogante acerca a la teoría de los instintos, ya que en la primer versión de esta última, Freud realiza una distinción

entre dos grupos de instintos correspondientes a las técnicas biológicas de la conservación de la especie y la autoconservación: los primeros instintos sexuales, basados en la energía libidinosa, se les oponen a los segundos que son instintos de autoconservación o de conservación del yo, cuya energía es denominada por Freud como "interna". El nunca se preocupó por dar una definición exacta ni un análisis de los instintos de conservación del yo y de autoconservación, su interés se dirigía ante todo a los instintos sexuales y a su desarrollo. En el marco de sus primeras teorías acerca de los instintos, Freud consideraba la agresión primeramente como un componente del instinto sexual, que se manifiesta de diferentes maneras, de acuerdo con cada fase específica y que se independiza ampliamente en el sadismo. Más tarde atribuye la agresión a los instintos o pulsiones de la autoconservación. En 1920 Freud hace hincapié en la espontaneidad e independencia de la agresión. En su libro "más allá del principio del placer" introduce un tercer modelo de los instintos, en el cual se enfrentan los instintos de vida y de muerte. Ese dualismo caracteriza no solo al hombre, sino a toda la naturaleza viva, ya que los instintos de vida y de muerte se conciben como principios biológicos fundamentales (asimilación y desasimilación), y en general, las manifestaciones de los instintos de vida no aparecen, prácticamente nunca en forma pura, sino que se mezclan de diversas maneras, dominando una vez uno y otra vez otro género de pulsaciones. El instinto de muerte sólo se hace visible cuando se exterioriza al instinto de vida, lo cual es imprescindible para la autoconservación del

individuo. El instinto de muerte dirigido hacia afuera se manifiesta a través de una pulsión agresiva. Con el desarrollo del super-yo y bajo la presión que el medio ejerce hacia la adaptación, vuelve una parte de la energía agresiva al yo, además, las tendencias punitivas del super-yo y los sentimientos de culpa, son expresiones del instinto dirigidas en forma secundaria contra la propia persona. (Hanke y cols. 1979). En este sentido Whiterhust y Vasta (1977), mencionan que según Freud, cuando el instinto de muerte (tanatos) se torna externo antes que interno, es cuando toma forma de agresión interpersonal. Además Freud considera como perjudicial la represión excesiva de la agresión, sin embargo, nunca dió indicaciones concretas acerca de las posibilidades de dominar el impulso agresivo. El concepto de instinto de muerte se haya muy controvertido entre los seguidores de la psicología profunda. Algunos lo aceptan (Neu-berg, Menninger, Klein; Citados en Hanke, Huber y Mandl, 1979). Otros rechazan la hipótesis referente al instinto de muerte, pero postulan una pulsión agresiva básica (Hartmann, Kris, Lowenstein y Brenner; Citados en Hanke y cols. Op. Cit.), un tercer grupo concibe a las agresiones como un fenómeno reactivo (Fenichel, Horney; Citados en Hanke y cols. Op. Cit.). Algunos partidarios de la psicología profunda se oponen a la acentuación destructiva unilateral de la agresión. Pero así corren el riesgo de tomar el concepto de agresión en un sentido tan amplio que se confunde con el de actividad, por lo cual pierde mucha de su fuerza declarativa. (Hanke y cols. Op. Cit.).

MODELO ETOLOGICO: las suposiciones de Freud acerca de la agresividad humana resultan ante todo de su esfuerzo por comprender los fenómenos psicopatológicos, mientras que el investigador Lorenz encamina sus teorías a la observación y al análisis del comportamiento animal. En lo que se refiere a la espontaneidad e independencia de la agresión, Lorenz coincide con Freud, sin embargo, rechaza su hipótesis del instinto de muerte, por ser totalmente ajeno a la biología. En cuanto a su definición de instinto, lo entiende como "una secuencia de comportamientos de desarrollo relativamente regido con una excitación endógena y una activación por determinados estímulos claves" (Brinkmann, 1974, p.20; Citados en: Hanke y cols. 1979, p.99). De esta manera el objetivo del instinto de agresión no es la destrucción del congénere, sino la conservación del individuo y de especie. Así, las acciones más conservadoras e intraespecíficas, las ve Lorenz en:

a) La distribución de los seres vivos de una misma especie en el espacio vital disponible de tal suerte que todos encuentren en la misma medida de lo posible el sustento. En la selección de los animales más fuertes y mejores para la procreación (luchas entre rivales), lo cual trae más ventajas para la defensa de la cría en las especies en las cuales el macho participa en la crianza de los jóvenes.

b) En la formación de una jerarquía, sin la cual, evidentemente, no puede desarrollarse una vida comunitaria organizada entre animales superiores (Lorenz, 1974, p.50; Citado en Hanke y cols. 1979). De sus observaciones con los animales, Lorenz transfiere los conocimientos adquiridos con

éstos a la conducta humana, considerando que el hombre también tiene un instinto agresivo, primitivamente tan conservador de la especie como el de los animales, sin embargo, esta agresividad en el hombre se va degenerando debido a tres razones esencialmente: 1) a sus dificultades intelectuales, 2) el dominio de la naturaleza y 3) al invento de las armas. Aunque por otra parte, la agresión sería para Lorenz, su canalización, de esta forma la agresión deberá desplazarse en un objeto sustituto y orientarse hacia actividades socialmente deseables (sublimarse) por ejemplo: Lorenz ve en el deporte una posibilidad de canalización de la agresión (Johnson, 1976).

MODELO DE FRUSTRACION-AGRESION: Diversos trabajos experimentales sobre el estudio de la agresión consideran a la frustración como un instigador de ésta. Esta tendencia tiene su origen en la teoría de Dollard (Dollard et. al. 1939; citado en Manning, 1983) sobre una relación causal universal entre la frustración y la agresión. En la versión original de la teoría de la frustración-agresión se haya la siguiente tesis central: "La agresión es siempre consecuencia de una frustración y la frustración es seguida siempre de una agresión (Dollard, et. al.1971, citado en Hanke y cols. 1979). Además él define a la frustración como una interferencia en una acción dirigida hacia un determinado fin. La agresión es un comportamiento cuyo objetivo es la lesión (también en el sentido figurado) de un organismo o sustituto (objeto). Por ende la hipótesis de Dollard rechazaba las ideas sobre un instinto agresivo y consideraba toda agresión como una reacción innata en su

origen, a la frustración de cualquier actividad motivada por un fin. De igual forma Saratino y Armstrong (1988), definen a la frustración como "el estado en el cual uno encuentra un impedimento para alcanzar un objetivo".

Muchos experimentos sobre frustración han sido realizados en su mayoría con niños por ejemplo, Batker et. al. (1941, citado en Manning 1984) mostraron que si a ellos se les frustraba, viendo juguetes a través de la ventana y sin permitirles acceder a ellos, jugaban más tarde con ellos de una forma más agresiva, destructiva y menos constructiva a diferencia del grupo control (no frustrado), en el cual no se presentaban dichas conductas.

Por otro lado, la acción de golpear a un niño proporciona un doble incentivo para hacerlos violentos: ya que por una parte sufren dolor y humillación, y por la otra observan el ejemplo de un adulto con el cual ellos se identifican actuando agresivamente. En general, en esta teoría la agresión es una respuesta muy probable ante una situación muy frustrante, cuando se encuentra una conducta agresiva, se puede suponer que se originó debido a la frustración (Whiterhust, 1977).

En contraste con los modelos antes mencionados, los teóricos del aprendizaje afirman que la conducta agresiva debe ser objeto del análisis del aprendizaje social, por lo cual se plantean ahora los siguientes modelos teóricos:

MODELO DEL APRENDIZAJE SOCIAL: Frecuentemente se ha afirmado que los niños aprenden a ser agresivos copiando a otros que son agresivos, sean sus padres o compañeros. Bandura fue uno de los primeros que mostró este proceso en niños de

prescolar (Bandura, Ross y Ross, 1961, citado en Manning, 1983), para ello, dejaba que los niños observaran modelos adultos que jugaban con una muñeca, posteriormente les permitía que ellos manipularan varios juguetes entre los cuales se incluía una muñeca, notándose que los niños en este juego libre imitaban la conducta agresiva que habían observado, pero al mismo tiempo, se notaba una agresividad mayor con la muñeca, este efecto era más pronunciado si el modelo era percibido como alguien poderoso socialmente (padre, hermano o maestro). Esto se comprueba en otro estudio desarrollado por Bandura, Ross y Ross (1961, citado en Papalia, 1985) donde distribuyeron a 72 niños de 3 a 6 años en tres grupos diferentes; los infantes del primer grupo fueron llevados de uno en uno a un cuarto de juego, donde un modelo adulto (masculino para la mitad del grupo y femenino para la otra mitad) jugaba tranquilamente, en un rincón con algunos juguetes. En el segundo grupo lo que varió fue la actitud del modelo, ya que éste en el primer minuto comenzó armar un juguete, pero después pasó el resto de la sesión (de 10 minutos) dando puñetazos, golpes y patadas a un muñeco inflado que medía un metro y medio de estatura. Los niños del tercer grupo no tenían ningún modelo, solo manipulaban los juguetes. Después de las sesiones, a todos se les sometió a una leve frustración, posteriormente entraron a otro cuarto de juego. Los infantes que habían visto el modelo agresivo fueron más agresivos que los niños de los otros dos grupos, además durante el juego dijeron e hicieron muchas cosas de las que habían visto hacer al modelo. Ambos sexos recibieron

mayor influencia del modelo masculino, que del femenino, al parecer, debido a que los niños respondieron en términos del comportamiento considerado apropiado sólo para varones. Pese a que ambos sexos aprobaron la agresión masculina, los niños se mostraron más agresivos que las niñas. Finalmente, los sujetos que habían estado con el modelo tranquilo fueron menos agresivos que los del grupo control, esto revela como los sujetos pueden influir en el comportamiento infantil en más de un sentido.

Recientemente Olweus (1978; citado en Manning, 1984) observó que muchos niños tienden a imitar a los personajes "malos" de las series de televisión, ya que estos son percibidos como personajes fuertes y seguros de sí mismos, en este sentido, ellos se sienten iguales y tienden a atacar a niños más débiles que ellos. Pero también sugiere que en un marco escolar existe una facilitación social (Berkowitz, 1962 y Bandura, 1975) y un contagio social (Reid, 1975), ya que la conducta agresiva exita a menudo. Además los niños débiles son frecuentemente llorones y al paso del tiempo llegan a ser considerados como inútiles especialmente por los infantes que los atacan y esto aumenta el sentido de que la agresión esta justificada.

Por otra parte, Saratino y Armstrong (1988), consideran que los niños no siempre imitan lo que ven, sin embargo, retoman el modelo desarrollado por Yarrow y Scott (1972) y Yarrow, Scott y Woxier, 1973; (citado en Saratino y Armstrong, 1988), los cuales trabajaron como maestros de una guardería durante un periodo de varias semanas; los modelos interactuaron

con los niños de una manera cuidadosa (cálida) o no cuidadosa (fría). Los estudios revelaron que la conducta cuidadosa del modelo afectó la clase de conducta que las criaturas podían imitar. Así los pequeños que trataron con modelos cálidos tendían a imitar conductas de "ayuda" y los que trataron con modelos fríos tendían a imitar actos agresivos. Estos resultados indican que los niños cooperan más cuando tienen padres afectuosos y amorosos que despliegan una conducta generosa hacia otras personas. La conducta agresiva ocasional de esos padres tiene un efecto negativo, no así en los pequeños cuyos padres son fríos e indiferentes, ya que éstos son más propensos a imitar sus actos agresivos. En general se puede decir que el aprendizaje social, está regulado por recompensas y castigos, Bandura (1982).

Por otra parte, Staub (1971, citado en Johnson, 1976), ha señalado que gran parte de la agresión es aprendida y por tanto puede ser extinguida o recondicionada, así se puede motivar la afirmatividad y desalentar la agresividad, además se enseñarían valores prosociales y castigar la conducta antisocial, modificar las condiciones de estímulo y reforzar las respuestas. De esta manera, la teoría del aprendizaje social aporta un fundamento más racional para modificar la conducta cuando ello parece ser deseable o necesario. Esta teoría postula que parte de la agresión es aprendida instrumentalmente, tal conducta es influida por el refuerzo positivo o negativo, y el conocimiento sobre el condicionamiento instrumental permite considerarla en términos

de los principios de adquisición, generalización y discriminación. En general, se puede reforzar o castigar si es necesario, o bien, se recompensaría una conducta alternativa incompatible con ella y se les enseñaría a los sujetos a discriminar las situaciones en que ésta no es justificada. Las técnicas de modificación de conducta encargadas de esto se aplican comúnmente a niños normales dentro de su hogar, pero también se pueden atender en el laboratorio para tratar formas más severas de destructividad, aunque también es necesario hacer mención de que la modificación de conducta se utiliza para reforzar conductas adecuadas. Considerando cuáles son los tipos de reforzadores que existen para la conducta agresiva, observamos los reforzadores o recompensas que están presentes en la atención negativa que se le dá a un niño por medio de regaños o golpes, ya que éstos para algunas criaturas es mejor que ser ignorados, por ejemplo algunos profesores de escuelas casa-cuna y/o guarderías han logrado disminuir la cantidad de agresividad mostrada por los niños (hombres) de entre 3 y 4 años, ignorando el comportamiento agresivo y recompensando las actividades cooperativas, sin embargo, esto no siempre se logra, dado que el ignorar puede implicar que se le considere como una aprobación implícita. Algunos progenitores recompensan activamente y estimulan la agresividad hacia otros niños al tiempo que la desapruaban cuando se dirige hacia ellos mismos; de esta manera los niños aprenden a no golpear a sus padres, pero agreden a otros niños (Papalia, 1985).

TEORIAS SOCIALES Y DEL DESARROLLO: Estas teorías son en muchos

casos, extensiones de la teoría del aprendizaje, por ejemplo Bandura "considera a la conducta de imitación como un aprendizaje por asociación compleja basado en los procesos de representación substitutivos (aunque no necesariamente elaborados por ensayos repetidos)" (1965, Citado en Johnson, 1976). De esta manera, las conductas agresivas ya sean vividas o modificadas a través de la televisión pueden afectar claramente el comportamiento social de los niños y aún la de los adultos, así la conducta que presentan los modelos negativos tiene influencias antisociales, y una forma de controlar la violencia destructiva es evitando la exposición a tales modelos, cuestión un tanto difícil, debido a que los niños se desarrollan rodeados por modelos negativos (héroes de guerra) que se presentan a través de la televisión en las películas o caricaturas.

Singer y Singer (1979; citado en Papalia, 1985) realizaron un estudio de un año con 141 niños con edades entre 3 y 4 años, a quienes observaron jugando en la escuela casa-cuna mientras sus padres comentaban los programas de televisión que éstos veían, posteriormente fueron entrevistados al respecto. Los resultados indicaron que los programas que supuestamente hacían más agresivos a los niños eran los que contenían acciones detectivescas, gritos y saltos. Este estudio pone de manifiesto la interrelación entre actitudes de los padres hacia la crianza de los hijos y el medio ambiente en que se desenvuelven, puesto que encontraron que los niños más agresivos provenían de hogares donde los padres no se dan

cuenta del tipo de programa que ven por televisión sus hijos. Liebert (1972, citado en Papalia, 1985), trabajó con 136 niños y niñas (entre los 5 y 9 años), distribuyéndolos en dos grupos (experimental y control), el grupo experimental observó durante tres minutos y medio parte de una serie popular de televisión, donde se representaba una persecución, peleas con los puños, dos tiroteos y un acuchillamiento; el grupo control miró durante los tres minutos y medio una competencia de atletismo. Después a ambos grupos se les pidió que participaran en un juego donde oprimirían un botón de ayuda (con esto ayudarían a un niño invisible a ganar el juego), o un botón de dolor (con el cual harían que se calentara la manija que estaba tocando ese niño invisible, a tal grado que le produjera daño). Los niños que habían visto la programación violenta estuvieron más dispuestos a lesionar al niño invisible, incluso infligiéndole dolor más severo que aquellos que habían visto los programas deportivos neutrales.

De manera independiente Bandura, Ross y Ross (1963; citados en Papalia, op.cit.) distribuyeron a 96 preescolares de ambos sexos en cuatro grupos. El primero observó a modelos agresivos de la vida real, el segundo grupo vió películas con esas mismas clase de modelos, el tercero vió una película de dibujos animados de carácter agresivo y al cuarto grupo (control) no se le presentó modelo alguno. A cada niño se le llevó a un cuarto en el que había juguetes agresivos y no agresivos. Los niños que observaron modelos agresivos, demostraron mayor agresividad que aquellos niños que no vieron ninguno de estos, por lo anterior, se evidencia que los niños

acostumbrados a ver violencia en la televisión pueden llegar a ser menos sensibles a la agresión cuando la ven en la vida real. Además, el hecho de que las influencias a operar muy temprano en la vida sugiere que se debe prestar una atención especial en los procesos de desarrollo del niño debido a que los valores morales, las actividades sociales y la estabilidad emocional, pueden ser afectados por la experiencia social temprana (o por la falta de ella). Otro factor importante es el prejuicio social, estudios reportados por Kener (citados Jhonson, 1976) han revelado que "el prejuicio social se aprende a una edad temprana y que los niños con frecuencia adoptan las hostilidades raciales de los adultos que los rodean".

Por otra parte Jhonson (1976) menciona otras teorías que estudian la agresión: Las teorías medio ambientales, culturales y de orden político. En tanto que Manning (1983) considera las teorías biológicas, así las predisposiciones heredadas puede ser un elemento para que se presente la conducta agresiva; otros muchos rasgos pueden influir en un niño haciéndolo agresivo, como serían el tamaño y la fuerza éstos influirían sobre la probabilidad para ganar las peleas y con ello encontrar algo gratificante.

Recientemente se ha prestado gran atención a las diferencias temperamentales, que pueden ser heredadas y otras ser resultado de acontecimientos perinatales o prenatales y algunas parecen tener una relación con la conducta agresiva o perturbada; Thomas y cols. (et. al. 1968; 1977; citado en

Manning, op.cit.) mostraron que en niños con ciertas características temperamentales, relacionadas con la actividad, la adaptabilidad, intensidad, persistencia, las reacciones ante estímulos nuevos, la capacidad de distracción y el ritmo, tienen una probabilidad mayor para desarrollar perturbaciones conductuales, a menudo de tipo agresivo.

Cuando estas características aparecen más temprano (normalmente en todos los casos durante los dos primeros años) más "predictivas" parecen ser. Rutter (1971; Citado en Manning, op cit.) a mostrado igualmente que niños pequeños con baja regularidad, baja maleabilidad, temperamento negativo y alto nivel de exigencia, tienen un mayor riesgo para sufrir perturbaciones; éstas características son acumulativas y si su número se incrementa el riesgo también. Pope, Bierman y Humma (1989), trataron de medir la relación que existe entre la hiperactividad y la conducta agresiva en 390 niños de primero, tercero y sexto grado escolar, los resultados revelan que existe una correlación entre ambos problemas conductuales, y que además contribuyen a un ajuste social inadecuado dentro del salón de clases. De forma parecida Halperin y Cols. (1990), trabajaron con 85 niños considerados con trastornos conductuales de agresividad e hiperactividad, formaron 4 grupos: 1) agresivos, 2) hiperactivos, 3) mezcla de agresivos e hiperactivos y 4) grupo control. Se encontró que al comparar a los 4 grupos, los niños hiperactivos eran mucho más distraídos que los agresivos, los del grupo mezcla fueron más impulsivos que los de otros grupos, en tanto que en los grupos de los niños agresivos y control no se encontró diferencia

significativa ya que agredían sólo cuando eran provocados y no tenían tareas que realizar.

Roberts (1990), desarrolló un método de observación conductual para diferenciar a los niños agresivos de los hiperactivos, para ello trabajó con niños referidos como pacientes clínicos clasificados como hiperactivos, agresivos o super hiperactivos, a estos los dividió en 3 grupos según estaban clasificados, posteriormente los sometió a 3 condiciones experimentales: 1) juego libre, 2) juego restringido y 3) academia restringida. Las diferencias observadas entre los sujetos de cada grupo fueron más pronunciadas durante la última condición experimental, es decir, las criaturas fueron más inquietas y agresivas en la fase de academia que en las otras 2 fases. Por su parte Hinshaw y Henker (1989) y Dalby, Kinsbourne y Swanson (1989) emplearon dosis de metilfenidate para evaluar el efecto de droga sobre los niños con trastornos conductuales de agresión o hiperactividad; en ambos estudios el empleo de ésta ayuda a los niños a comportarse más accesibles y tranquilos cuando están bajo sus efectos, en el ámbito escolar ellos aprenden mejor y su ejecución académica, es relativamente buena. Finalmente Marshall, Longwell, Golstein y Swanson (1990), evaluaron la diferencia que tienen los factores familiares en la sintomatología agresiva que presentan los niños con problemas de atención y déficit en desórdenes de hiperactividad, para ello trabajó con 24 familias donde los niños tenían problemas de agresividad e hiperactividad la cual era asociada con déficits

en la atención escolar, de esta manera la afectividad de los padres en relación con los problemas de hiperactividad y atención de sus hijos fueron evaluadas a través de la comunicación verbal y no verbal en situaciones elaboradas para evaluar ésta. Los resultados de este estudio indican que existe una fuerte correlación entre las expresiones emocionales de los padres hacia con los hijos, por lo que se plantea que la agresión y el clima negativo de la familia pueden ser factores determinantes en la definición de niños con problemas de hiperactividad y déficit de atención.

Por otra parte, algunos autores como Manning (1984) argumentan que las diferencias sexuales también son factores heredados, que bien puede tener gran influencia sobre las tendencias agresivas. Este mismo autor plantea que los niños de preescolar, son más agresivos que las niñas, ya que ellos muestran un juego rudo y desordenado, además de que sus agresiones son en su mayoría más físicas que verbales. También encontró que los niños superan a las niñas tan solo en las conductas de hostigamiento y hostilidad en el juego, pero ambos usan la agresión para controlar el ambiente y obtener beneficios materiales.

Eagly y Steffen (1986), encontraron diferencias sexuales en las conductas agresivas, según ellos la agresión femenina produce más daño físico, que psicológico o social.

A partir de esto se hace necesario examinar el género de los roles sociales como una explicación a las diferencias de la agresión. Estos roles consisten en normas sociales que se aplican de manera individual porque son identificadas por su

género (femenino o masculino); el rol del género masculino incluye varias formas de agresión, Fasteau (1974; citado en Eagly y Steffen, op. cit.) han analizado el rol del género masculino y han coincidido en que los varones son generalmente más bruscos, violentos y agresivos.

Manning (1983), agrega que los niños son más agresivos debido a que con ello demuestran su superioridad sobre otros niños, además sugiere que para la autoidentificación el llegar a ser el líder o la más alta jerarquía, resulta ser más importante para los niños que para las niñas, pues para ellas suele ser más prioritario el establecer relaciones amistosas. Smith (1984, citado en : Eagly y Steffan 1986) demostró que los hombres tienen más a las actitudes o conductas agresivas en diversas situaciones. Por otra parte, el rol sexual femenino tradicionalmente centra su énfasis en la evitación del daño físico, sin embargo las mujeres pueden ser más o menos agresivas que los hombres de acuerdo al tipo de situación que vivan, como sería un ataque sexual, o bien en donde la venganza física le resulte agradable.

Otro autor que hace énfasis en que la diferencia de sexos es importante en el grado de agresividad es Di Pietro (1979, citado en Manning 1983) quien mostró que los niños americanos de preescolar compiten, agreden y molestan más a menudo, mientras que las niñas juegan de modo más relacionado; Straye (1977) y Hutt (1972 a; ambos citados en Manning op. cit.) encontraron que las peleas por el dominio aparecían con mucha más frecuencia en los grupos de juego de niños que de niñas.

En general, "la agresión como tal y la agresión diferenciada por el sexo (femenino o masculino), puede ser analizada en términos de mecanismos biológicos subordinados (e.g. Hamburg y Trodeaw, 1981; Simmel, Hahn y Walters, 1983).

Eagly y Steffen (1986) en su estudio meta-analítico sobre la agresión indica que para que ésta se genere existe un factor biológico contra un factor ambiental. En general muestra que el hombre es más agresivo que la mujer y esta diferencia debido a la agresión física más que la psicológica, además el hombre y la mujer piensan diferente acerca de la agresión y sugieren que las creencias (ideológicas) son importantes mediadores en las diferencias de los roles sexuales que se presentan en la conducta agresiva, por ejemplo, la mujer reporta más sentimiento de culpa o ansiedad como consecuencia de una conducta agresiva, muestra mayor cuidado para no dañar a su víctima y conocer más sobre el peligro de su agresión hacia sí misma.

Para Condry y Ross (1985), el género es una de las características individuales más sobresalientes, es por ello que en años recientes, diversas investigaciones han demostrado que los adultos emplean el sexo del niño (femenino o masculino) en la formación de su personalidad y en la interpretación del significado de la conducta de estos (Condry y Condry 1976; Gurwitz y Dodge, 1975; Meyer y Sobieszek, 1972; Rothbart y Maccoby, 1966 y Sobieszek, 1976; citados en: Condry y Ross op. cit.). En otro estudio realizado por Condry y Condry (1976; citado en: Condry y Ross op. cit.) observaron que ante cualquier tipo de estimulación los niños responden

emocionalmente diferente según su sexo. Específicamente, los varones tienen respuestas negativas ambiguas ante estímulos de enojo, mientras que las niñas muestran emociones de miedo o tensión bajo estas mismas circunstancias.

Diferentes estudios han demostrado que los adultos responden de manera diferencial ante el género que se percibe, por ejemplo; los adultos responden más rápidamente al llanto de las niñas que al de los niños (Condry, Condry y Pogatshnik, 1983; Muss, 1967; citados en: Condry y Ross, 1985); ofrecen juguetes femeninos a las niñas y juguetes masculinos a los niños (Sidorowicz y Lunney, 1980; Will, Self y Patan, 1976; citados en Condry y Ross, op. cit.); estimulando más la conducta motora a los niños y el juego natural a las niñas (Frish, 1977; Seavey, Katz y Zaik, 1975; Smith y Lloyd, 1978 Idem), los padres ocupan a sus hijos varones en juegos rudos no así a las hijas (Block, 1979; Parke y Suomi, 1980; Power y Parke, 1982 Idem). Finalmente Tinger (1980, citado en: Condry y Ross 1985) menciona que la agresión se desarrolla de acuerdo a la formación social de los niños. "La interacción de los padres con los niños y las niñas, puede mediar el desarrollo de las diferencias sexuales en la agresión" (Tinger, 1981, p. 957; citado en: en Condry y Ross op. cit.).

Otro punto digno de análisis es el que se refiere a los antecedentes familiares que pueden generar una conducta agresiva.

A la familia se le ha considerado como la instancia primaria de socialización, porque en ella el niño tiene sus

primeras experiencias sociales, se le concibe también como la unidad básica del acontecer socializador (Parsons y Bales, 1955; Wurzbacher, 1988; Thomae, 1972; Bittner, 1974; citados en: Hanke y cols, 1979); por lo tanto, los padres son agentes de socialización y ellos son producto de su propia socialización y de las influencias a las que estuvieron y están expuestos.

El comportamiento educacional conciente e inconciente surge del sistema de valores y normas de los padres. De este sistema y de la estructura de roles en la familia, depende qué y cómo aprenderá el niño Hanke y cols. (1979).

Hanke y cols. (op. Cit.), considera que los siguientes elementos formales de la familia, tienen alguna influencia sobre la evolución infantil:

a) FAMILIA INCOMPLETA: experiencias clínicas señalan que la pérdida de uno de los padres por muerte o divorcio puede provocar trastornos emocionales, por ejemplo, gran parte de los adolescentes socialmente inadaptados provienen de familias incompletas, (Una familia completa puede salvar dificultades mejor que otra incompleta). Las exigencias excesivas en cuanto a las necesidades emocionales pueden darse tanto por parte de uno de los padres como del niño, además, la ausencia de uno de los padre dificulta también el proceso de identificación o la diferenciación de los roles sexuales.

b) IMPORTANCIA DE LA MADRE: cuando por cualquier motivo existe una separación de la madre y el hijo pueden presentarse problemas como retardo en el desarrollo físico y mental o mala salud, que quizás se deba a la carencia de estimulación

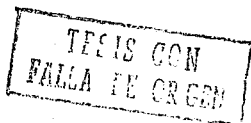
sensorial (táctil, visual, acústica y verbal) y social.

c) IMPORTANCIA DEL PADRE: aunque la educación del niño se ha considerado como una tarea exclusiva de la madre, el papel del padre es importante en el proceso de identificación del hijo.

d) NUMERO DE HIJOS Y CONSTELACION FAMILIAR: aumentar el número de hijos es aumentar el grado de crear estructuras familiares internas que sean favorables para cada hijo.

Otros factores que provocan y modifican la agresión según Manning (1979, citado en Manning, 1983), son las características de la madres: aquellas que tiene niños no agresivos, generalmente tienden a ser muy cariñosas y comprensivas, sensibles a las necesidades del hijo cooperadoras con él, accesibles cuando las necesitan, satisfechas con sus vidas, constantes en su control y no punitivas; en cambio, las madres de niños agresivos, son negativas y los rechazan, son punitivas, o muy asertivas en su poder, o muy permisivas, inconsistentes, a menudo insatisfechas, desgraciadas y con problemas en sus relaciones matrimoniales, malas. Aunque estos factores no siempre van unidos, cuantos más de ellos están presentes, mayor es la agresión y/o la delincuencia del niño. Stanger (1974), opina que las actitudes severas de los padres y el castigo son factores que tienden a incrementar la conducta agresiva del niño.

Mergargee y Hokanson (1978) realizó un estudio a lo largo de cinco años para determinar si el ambiente inicial del niño tiene que ver para que éste se torne "agresivo" "afirmativo" o "no agresivo". Se realizaron observaciones que iban dede



asuntos tan objetivos como son la ocupación de los padres y el grupo étnico, hasta juicios subjetivos referentes a las relaciones emocionales de la familia. Se elaboraron varias categorías como: actividades mutuas de los padres, su papel en la familia, sus relaciones afectivas con el hijo, los métodos y firmeza de la disciplina; así como los valores específicos que deseaban inculcar. Las personas que participaron como observadores jamás tuvieron conocimiento real de su participación en la investigación, ya que no tuvieron contacto con la hipótesis, ni tuvieron conocimiento de que su material sería utilizado para un estudio de agresión. Los resultados indicaron que las experiencias ambientales tempranas pueden afectar el nivel de agresión del niño en cuatro formas distintas:

1.- La relación emocional entre el niño y sus padres. Primero, afectando el nivel de agresión del niño (y por tanto indirectamente sus deseos agresivos) y segundo, moldeando su conceptualización de la naturaleza de las interacciones humanas.

2.- Los métodos paterno-maternos de disciplina y de control hacia niño, afectarán la predisposición de éste a inhibir cualquier deseo agresivo que sienta.

3.- El ejemplo de los padres (aparte de su relación directa con el niño) afectará al hijo ofreciéndole un modelo inmediato, de las reacciones humanas ante la frustración.

4.- El grado en que los padres se apoyen uno al otro en sus valores, afectará la "intensidad" con que el hijo

interiorice las demandas de aquellos, de lo contrario, estarán propensos a producir un niño confuso.

Los ataques directos de los padres contra el niño (sea que se manifiesten en la disciplina punitiva, amenazas frecuentes o constantes comentarios desfavorables sobre el valor del niño) resultan estar frecuente y fuertemente asociados con un alto nivel de comportamiento agresivo. Presumiblemente, este tipo de comportamiento de los padres es en alto grado frustrante de la necesidad de dependencia del niño; el rechazo paterno-materno le enseña pronto en la vida que hay otros seres humanos que son amenazadores y agresivos" (citado en: Mergagee y Hokanson, 1976).

Algunos padres emplean métodos no punitivos de disciplina con sus hijos, razonan con éstos, les retiran ciertos privilegios o indican su desaprobación verbal. Otros utilizan técnicas directamente punitivas, si el niño desobedece ellos responden indignados, con insultos, cachetadas o palizas; los niños que son frecuentemente amenazados o asustados con terribles castigos como consecuencia de su desobediencia, tienden a ser más agresivos que aquellos que raramente son amenazados.

Es común que los niños agresivos provengan de familias caracterizadas por "intensos" conflictos entre los padres como recriminaciones constantes, dependencias, ataques físicos abiertos, inconformidad con su papel en la vida, tienen poca estimación, presentan constantes desacuerdos y son poco afectuosos dentro del núcleo familiar.

Por otra parte, en el trabajo de Mergagee y Hokanson,

(1986) se señalan tres elementos principales en el ambiente del niño, que afectan su subsecuente nivel de comportamiento agresivo: 1.- La relación emocional entre el niño y sus padres (el grado en que la familia lo trata en forma punitiva, amenazante o de rechazo).

2.- El control directo ejercido por los padres en el comportamiento del niño (el grado en que emplean la rigidez y la firmeza sobre el niño).

3.- El tipo de interacción familiar (cordialidad o agresividad), el estilo educativo también afecta el comportamiento infantil, en este sentido se considera que los padres que son enérgicos con sus hijos crean en estos actitudes que van desde la desobediencia, dependencia y complacencia máxima, hasta problemas neuróticos, retraimiento social, deficiente adopción del rol adulto y autoagresión máxima. En cambio, los padres tolerantes y permisivos crean en sus hijos actitudes que van desde los calificativos de activo, sociable, exitoso, simpático y creativo hasta agresivo, autoagresivo y delincuente.

Becker (1984; citado en Manning, 1983) señala que las madres quienes son a la vez cariñosas y permisivas tienen niños independientes, creativos, dominantes e inmaduros; mientras aquellas que son hostiles y permisivas tienen niños agresivos, rebeldes y delincuentes.

Para Baumrind (1967, 1971 citado en Manning 1983) las madres que ejercen poco control tienen niños que carecen de autocontrol, parece por tanto que el control, si no resulta

hostil para los intereses y la independencia del niño, esta probablemente más relacionado con el autocontrol posterior y con la madurez que con la agresión. La mayor parte de las madres de niños no agresivos ejercitan un cierto control (aunque siempre es parte de la crianza) pero nunca impuesto agresivamente.

Por otra parte los padres punitivos, tienen los niños más agresivos y antisociales (sobre todo a la edad preescolar), ya que ejercen un excesivo control, los maltratan y rara vez consideran los deseos de sus hijos (Manning, 1979; citado en: Manning, 1983).

La forma en el cómo y por qué se presenta la agresión varía de acuerdo a la edad del individuo, así los psicólogos denominan agresión instrumental, a aquella conducta agresiva que va dirigida a obtener un fin determinado de acuerdo a la edad del sujeto, en los niños puede ser un juguete en tanto que en los adultos sería dinero (Goldstein, 1978). Saratino y Armstrong (1988) hacen una diferenciación entre la agresión hostil y la agresión instrumental, la intención de la primera es dañar a otra persona, mientras que la segunda pretende obtener algún resultado.

Manning (1983), afirma que la mayoría de las investigaciones y factores que modifican y provocan la agresión revelan diferencias claras entre sus efectos sobre los niños que son o no habitualmente agresivos. A menudo estas diferencias son cuantitativas, por ejemplo, los niños agresivos responden con más frecuencia y más violentamente a los factores instigadores, pero a veces son cualitativas; por ejemplo, los

niños agresivos parecen disfrutar provocando daño a sus víctimas y tienden a atribuirles intenciones hostiles cuando éstas son ambiguas.

Rocha y Rogers (1976; citados en: Saratino y Armstrong (op. cit.) mencionan otro ejemplo de agresión hostil dado a partir de un experimento que realizaron con niños pequeños, ellos observaron que en efecto, los niños en la condición altamente competitiva abandonaron las acciones "prácticas", tales como derribar las torres de sus adversarios (agresión instrumental) y acudieron contra el oponente (agresión hostil). De manera similar, Dodge y Coie (1987) hacen una diferenciación entre la agresión reactiva (reacción agresiva como respuesta a otra agresión) y la agresión proactiva (agresión instrumental, que tiene por objeto lastimar o intimidar para lograr algún objetivo específico).

Hartup (1974, citado en Saratino y Armstrong, 1988) señala que la agresión en los niños mayores es más verbal que física; cuando los más pequeños eran insultados por otros niños, tendían a golpear al ofensor casi el doble de veces que los más grandes.

En el trabajo de Neil (1976; citado en Manning, 1983) se analizan las peleas de juego y las peleas reales en niños de 4 a 5 años y de 13 a 15 respectivamente, en el grupo mayor la hostilidad se entremezcló con el juego rudo y desordenado y fue imitado más a menudo, además se produjo un cambio de valores tal que la hostilidad era más admirada como símbolo de masculinidad.

Por su parte Younger y Boyko (1987) hicieron un estudio donde analizaron la atención de los niños en las conductas de agresión y falta de repertorios sociales (inadaptación social) con respecto a su edad. En dicho experimento, se les contaban historias agresivas o de abandono de repertorios sociales acerca de Bill (un niño estímulo y además imaginario). Se encontró que en los niños más pequeños (1er. grado) predominaban más en sus procesos de información los esquemas sociales que contienen conductas agresivas, en cambio los niños más grandes (5o. y 7o. grado) toman más en cuenta los problemas conductuales de inadaptación social (abandono de repertorios sociales) y observan menos conductas agresivas, quiere decir, que en sus procesos de información figuran los esquemas sociales de conductas de abandono de repertorios sociales.

En el estudio realizado por Younger y Piconin (1989) se encontró que los pequeños hacían mayor alusión a las conductas agresivas y los grandes (5o. y 7o.) recordaban con mayor facilidad las conductas de inadaptación. Estos dos últimos estudios que confirman lo encontrado por Younger, Schwartzman y Ledingham (op. cit.) con respecto a la edad de los niños y su consideración hacia ciertas conductas (agresividad e inadaptación social).

Dodge y Newman (1981) realizaron otro trabajo en donde utilizaron los relatos de historias cortas para observar las actitudes de los niños y evaluar los juicios previos que realizan ante los relatos de historias (en donde el personaje principal era sospechoso de haber cometido un acto hostil). Al haber trabajado con niños agresivos y no agresivos, se encontró

que los primeros respondían más rápidamente y de forma prejuiciosa, atribuyendo conductas hostiles o agresivas a otros, a diferencia de los segundos que no adelantaban juicios y no atribulan conductas hostiles en tales situaciones, sino que esperaban a concluir la historia o respondían diferentemente.

Por otra parte, según Cummings et. al. (1985) los sujetos que son expuestos a situaciones de conflicto (pieitos), presentan conductas ansiosas, tanto de tipo corporal, como facial y de voz.

Por su parte Klaczinski y Cummings (1989) comentan que la conducta de agresión generalmente varía con la edad y la experiencia.

En general una vez analizados los trabajos anteriores, se puede resumir que el tipo de agresión varía de acuerdo a la edad y a la experiencia del individuo, así aunque al principio de la vida no se tenga conciencia plena del empleo de la agresión como "medio" para conseguir "algo", conforme éste va creciendo y se va desarrollando, va aprendiendo a emplearla, ya sea para conseguir un fin determinado (meta) o bien puede aprender a emplearla con otros fines como puede ser el de demostrar su fuerza física o bien su jerarquía social (supremacía).

Bullock y Merrill (1980), realizaron un estudio para probar que la preferencia de las actividades personales producen un impacto significativo en el desarrollo de la agresión.

En un estudio realizado por Landau y Milich (1985), se

evaluó la correlación que existe entre el estatus social y la conducta agresiva. Se les aplicó una prueba sociométrica en la cual tenían que nominar quienes eran los niños más populares y quienes los más rechazados de su grupo, se evaluó a la vez la percepción de los profesores hacia las conductas agresivas y de aislamiento, además se evaluó la opinión de los profesores en cuanto a la conducta agresiva y de aislamiento. Los resultados mostraron que los niños agresivos y/o aislados son significativamente más activos que los demás niños, esto influye para que los profesores den una definición precisa de la conducta agresiva. Esos niños también son rechazados fuertemente por su grupo e impopulares o con una popularidad negativa. Sobre este punto, Prince y Dodge (1989) señalan que existe un vínculo entre la agresión directa y el rechazo social entre compañeros de clase.

Por otra parte la influencia que el contexto ejerce sobre el tipo de agresión que se presenta fue evaluada por Willis y Foster (1990), ellos presentaron breves escenas de videotape en donde dos niños desconocidos interactuaban de forma agresiva, algunas veces ésta era provocada y en otras no. Los resultados indican que la agresión provocada produce menos evaluaciones negativas que la no provocada.

Finalmente, Dodge y Coie (1987) y Prince y Dodge (1989), realizaron una serie de investigaciones con el propósito de diferenciar dos subtipos de conductas agresivas: agresión reactiva y agresión proactiva, para ello trabajaron en diferentes escuelas con niños de la misma edad y nivel escolar. Estos autores encontraron que ambos tipos de agresión están

relacionados con el rechazo social de sus compañeros de clase. La diferencia esencial entre ambos tipos de agresión radica en que la agresión reactiva es aquella conducta que es producto de una agresión; en cambio la proactiva es la agresión instrumental (que tiene como fin conseguir un objeto determinado).

Otro estudio similar fue realizado por Vitaro, Pelletier y Coutu (1986), ellos analizaron los efectos de las experiencias sociales negativas en las emociones y en las respuestas cognitivo-sociales de los niños que son rechazados por sus compañeros por presentar conductas agresivas, se trabajó con niños agresivos-rechazados y con 57 niños considerados como socialmente populares. Todo eran de 1o. y 2o. grado escolar y de ambos sexos. Los grupos fueron observados durante diversas situaciones problema (provocadas y estandarizadas de manera tal que se involucraran diversos tipos de juego). Después de manera individual se interrogó a los niños para que expresaran las emociones que experimentaban ante las provocaciones de agresión. Los resultados indicaron que los niños agresivos-rechazados son menos asertivos que los socialmente populares. La alternativa que proponen estos autores es la de emplear técnicas sociales para solucionar los problemas de estos niños rechazados, tomando en cuenta los factores emocionales y los factores cognitivo-sociales (sus experiencias).

Según Lochman y Lampron (1986), algunas de las características que presentan los niños agresivos son una baja autoestima, deficiencias en las habilidades sociales para

relacionarse con los demás o para solucionar problemas cognitivos interpersonales (por lo que tienden a buscar soluciones agresivas) y sus respuestas asertivas son deficientes. A estas conclusiones llegaron Lochman y Lampron después de que intentaron definir las diferencias existentes entre los niños considerados como agresivos y los niños que no lo son. Para ello trabajaron con 20 niños agresivos y 18 no agresivos de 4o. y 5o. grado escolar, los cuales fueron indicados por sus maestros debido a que presentaban conductas disruptivas y no disruptivas. La edad promedio de los niños era de 10 años y eran en su mayoría de raza blanca (había algunos de raza negra). Para su primer evaluación se emplearon las escalas de IQ (prueba de habilidades cognitivas), subescala de agresión de Missouri Children's Behavior Checklist (MCBC) y un Programa de Observación Conductual (ROSP). Posteriormente emplearon una escala para percibir la competencia en niños (PCSC), la auto-estima, la escala para resolver problemas en conflictos (PSM-C), donde se evaluó la habilidad para solucionar problemas en tres contextos interpersonales (compañeros, maestros y padres), se observó también la frustración y la hostilidad de los niños. Los resultados demuestran que los niños agresivos presentan problemas en cuanto a los procesos de cognición social. Además en los conflictos con los maestros estos niños usaron acciones directas que prevalecieron en conflictos y que a su vez provocaron hostilidad.

En general los niños que presentan conductas disruptivas y agresivas frecuentemente son rechazados por sus compañeros

(Cole y Dodge, 1983; citados en Bierman, Miller y Stabb, 1987). Además estos niños tienen más probabilidad de experimentar problemas sociales, como ajuste escolar inadecuado, aislamiento y mala salud mental como adultos (Laddy y Asher, 1985; citados en Bierman y cols. 1987).

Con base en lo anterior se ha observado que la conducta agresiva presentada durante la infancia predice en los adolescentes y adultos diversos problemas de ajuste social tal como la delincuencia que fue estudiada por Roff y Wirt (1984), estos autores realizaron un estudio longitudinal con niños que fueron registrados hasta adultos. Los resultados indican que quienes en su infancia fueron niños agresivos, tuvieron poca aceptación entre sus compañeros, al llegar a la adolescencia se convirtieron en delincuentes y en la etapa adulta fueron clasificados como criminales. Adicionalmente estos autores trataron de asociar los disturbios familiares y la clase social con la agresión, se encontró que tales elementos no son significativos para este trastorno, pero sí en la delincuencia. La agresión como tal no solo ha sido asociada con la delincuencia (Roff y Wirt, 1984; Manning, 1983; Kellman, Ensminger y Simon, 1980; Citados en Kelso y Stewart, 1986.), sino que también con otros tipos de trastornos tales como el alcoholismo (Twentiman y Cols., 1982; Jones, 1968, y Nylander, 1979; Citados en Kelso y Stewart, 1986), el beber mucho (Kellman, Ensminger y Simon, 1980 y Piikkienn, 1983; Citados en Kelso y Stewart, op.cit.), alcoholismo y drogadicción (Shidler, 1941; Citados en Elder, et. al. 1979), problemas de interacción social (Winder y Rau; Citados en Van Hasselt, 1979; Patterson,

1975 y Jiménez, 1982), bajo rendimiento escolar y problemas académicos (Korninch, 1985; Spech, 1954; Citados en Elder et. al. 1978, Patterson, 1975, Vaughn, Hogan, Kouzekanani y Shapiro, 1990), entre otros.

Todos los estudios antes mencionados hacen énfasis en que la conducta agresiva a largo plazo trae consecuencias desfavorables en el desarrollo integral del niño, motivo por el cual se hace necesario considerar los métodos de tratamiento que permitan, sino erradicar el trastorno, si cuando menos modificarlo de manera tal que pueda ser afrontado con éxito y sin repercusiones tan severas a futuro.

Por lo que a continuación se presentan una serie de investigaciones que han propuesto tratamientos alternativos a la conducta agresiva se mencionan de acuerdo a la corriente teórica de la cual parten, generalmente la conducta agresiva ha sido abordada desde dos diferentes enfoques teóricos: uno conductual y otro psicoanalítico. A partir de estos dos modelos se han diseñado los tratamientos relativos a la agresión, por lo tanto aquellos que consideran el aprendizaje social como el factor principal en el desarrollo de la agresión recomiendan como tratamiento la modificación de conducta o la terapia de conducta. La aplicación de esta técnica ha aumentado enormemente en los últimos 15 años, especialmente en América. Yule (1978, citado en Manning, op.cit.) resalta que existen 3 principios importantes en la teoría del aprendizaje social en relación con la terapia: 1) se consideran problemas psicológicos, bien como la presencia de conductas no

adaptativas que se han aprendido o bien como la ausencia de conductas adaptativas que no se han aprendido, 2) se cree que normalmente están implicados los mecanismos habituales del aprendizaje y 3) se hace hincapié en que los factores implicados en la adquisición de un problema conductual pueden ser diferentes de aquellos implicados en su mantenimiento. De esta manera, la modificación de conducta trata de cambiar el sistema de recompensa/castigo que está actuando en una situación concreta de "aquí y ahora" e intenta: 1) introducir por medio del reforzamiento positivo o negativo conductas deseables que son incompatibles con las que no se desean, 2) evitar estímulos que provoquen la agresión, 3) extinguir la conducta que no se desea, modificando al refuerzo positivo o por medio del castigo en algunas ocasiones e 4) intenta desarrollar el auto-control. Por otra parte se podría desarrollar un programa preventivo a la agresión.

Desde el punto de vista psicoanalítico en donde se consideran a la agresión en términos de nocividades y frustraciones creen que la "elección del método de tratamiento debe ir precedida por una comprensión de la vida interior del niño y por supuesto de la de sus padres y que es esencial una actitud psicoterapéutica para cualquier alternativa de tratamiento (Wolff 1981, Citado en Manning, op.cit.p.130). De esta manera el psicoanálisis pretende ayudar al niño a descubrir, expresar y llegar a una situación de adaptación con respecto a los impulsos que ha reprimido. Las ventajas que este tratamiento ofrece son mínimas, en cambio, entre las desventajas encontramos las siguientes: 1) es un tratamiento

demasiado costoso, 2) lleva mucho tiempo y 3) no resulta práctico con un número grande de niños.

Con base en las ventajas y desventajas que pantean ambos enfoques teóricos, se presenta a continuación el material que está considerado dentro del primer enfoque (modificación de conducta), dado que este método ofrece mayores ventajas pues puede aplicarse en la casa, en la escuela o en otras instituciones, por lo tanto se puede decir que es flexible en cuanto a la ubicación, además económico y representa una alternativa de solución rápida en comparación con el psicoálisis.

Se han planteado diferentes tratamientos dirigidos a la prevención, corrección y eliminación de la conducta agresiva, entre los cuales se encuentran el tiempo fuera (Firestone, 1976; citado en Ross, 1981), el castigo (LeBlanc et. al., 1978), la extinción (Pinkston y cols., 1978), entrenamiento asertivo (Rahaim et. al., 1980; Wood, 1980), entrenamiento en técnicas de modificación de conducta a padres (Patterson, Ray y Shaw, 1968; citados en Reid, 1975), entrenamiento en habilidades sociales (Elder et. al., 1979, Olson y Roberts, 1987). Otros plantean la posibilidad de prevenirla por medio del entrenamiento en habilidades sociales (Goldstein, 1981; Goldstein, 1978; López y Gómez, 1989 y Frias, 1990; entre otros).

De manera más específica, Firestone (1976, Citado en Ross, 1981), empleó la técnica de tiempo fuera para reducir la conducta agresiva en un niño de 4 años y medio de edad. Esta

técnica consiste en aislar al sujeto durante un periodo breve de tiempo, de la actividad o situación en la que se encuentre al momento en que presenta una conducta indeseable para los demás. De esta forma, se trabajaron las conductas de patear, tirar y destruir las cosas de otros y golpear a sus compañeros de clase. El tiempo fuera consistió en permanecer 2 minutos en la esquina del salón, sentado en una silla. Inicialmente se tomó una línea base donde se registraron todas las conductas agresivas (físicas y verbales), también se consideraron las conductas de cooperación. Durante el tratamiento se empleó el tiempo fuera cada vez que se presentaban las conductas consideradas como agresivas. Los resultados mostraron un decremento significativo en la manifestación de conductas agresivas.

LeBlanc, Busby y Thomson (1978), emplearon el tiempo fuera, a manera de castigo, para reducir la agresión física (golpes) y verbal hacia sus compañeros de clase de un niño de 4 años de edad. Se emplearon dos tipos de tiempo fuera, el primero consistió en aislar al niño sentándolo en una silla y el segundo en aislarlo en un cuarto cuando se negaba a a sentarse en la silla. Se acordó que cuando el niño agrediera física o verbalmente a alguno de sus compañeros se le daría el primer tiempo fuera, si este no funcionaba se le aplicaría el segundo. Este tratamiento disminuyó considerablemente la conducta agresiva del niño.

Pinkston, Reese, LeBlanc y Baer (1978), emplearon la extinción como técnica alternativa de eliminación para reducir la agresión infantil, de un niño de 3 años y medio que

presentaba conductas como morder, patear, golpear, estrangular y amenaza verbal hacia sus compañeros de clase. Ellos dividieron el estudio en 4 fases, la primera fue una línea donde sólo se registró la conducta "natural del sujeto" en su medio ambiente durante 7 días. En la segunda implementaron el tratamiento de extinción (de los días 8 al 16), que consistió que las educadoras no atendieran la conducta agresiva del sujeto, excepto para separarlo de su víctima. Durante la tercera fase (del 17 al 24), los profesores nuevamente prestaron atención a las conductas agresivas que presentaba el niño, pero fijaron ciertos límites, solo tendiendo algunas conductas agresivas. Nuevamente en la cuarta fase se aplicó la extinción (los días 33 a 63) y ahora sólo recibía atención ante las conductas adecuadas. La conducta problema disminuyó marcada y rápidamente. Otro dato de suma importancia es que la atención de la educadora fue la responsable del mantenimiento de la conducta agresiva. Por lo tanto, el reorientar su atención a otra conducta fue lo que motivo a que disminuyera la conducta agresiva. El incremento de la interacción del sujeto con sus compañeros estuvo relacionado funcionalmente con la atención contingente de la educadora hacia dicha conducta.

Otros estudios, han empleado otras técnicas, los investigadores que se mencionan a continuación proponen modificar la agresión por medio del entrenamiento en repertorios socialmente adecuados, es decir, por medio de la implementación de habilidades sociales.

De acuerdo con Rahaim, Lefebvre y Jenkins (1980), la

agresión es producto de un déficit en habilidades sociales que le impide al sujeto expresar de manera adecuada sus emociones. La asertividad es una habilidad social y en este sentido Smith (1983, citado en : Eagly y Steffen, 1986) define al comportamiento asertivo como la forma más adecuada que poseen los sujetos para expresar sus emociones reales sin que esto les provoque malestar consigo mismo o con los demás; considera que es a través de éste comportamiento que se puede exigir respeto a los demás para evitar ser manipulado (realizar algún acto no deseado por uno mismo sino a partir de la petición o exigencia de otro), por ejemplo para Smith (op. cit.) el ser asertivo "consiste en comunicar a otros quiénes somos, qué hacemos, qué deseamos y qué esperamos de la vida" (p.133). Rahaim y cols. (1980), trabajaron con policía de 30 años de edad que necesitaba controlar su comportamiento físico y verbal, ya que le ocasionaba problemas en su trabajo. Se evaluó la agresión, y los parámetros cognitivos que provocaban el enojo. Después se le enseñó a relajarse y se le entrenaron varias conductas que fueron de la más sencilla a la más compleja (contacto visual, postura, rechazar peticiones sin agredir y sin sentirse mal él y hacer demandas apropiadas). Los resultados indicaron que después del entrenamiento su conducta asertiva se incrementó notablemente.

Por otra parte, Wood (1980) empleó el aprendizaje estructurado y las instrucciones verbales como técnicas de entrenamiento asertivo, en adolescentes inasertivos y agresivos. Estos adolescentes fueron divididos en 3 grupos; a los integrantes del primer grupo se les entrenó por medio del

aprendizaje estructurado y se les presentaron dos formas de modelamiento de las conductas asertivas a aprender, la primera forma era un modelado en vivo y la otra era un modelado filmado, posterior a esto se realizó un ensayo conductual, se les dió retroalimentación y se procuro la transferencia de estas conductas aprendidas. Al segundo grupo se le entreno por medio de intrucciones, planteándoseles los lineamientos generales de la conducta agresiva (sólo de manera verbal) y al tercer grupo no se le entrenó, sólo se le aplicaron las evaluaciones. Los resultados indican que las conductas asertivas se incrementaron significativamente para el grupo no.1, después del entrenamiento; para el grupo No. 2, este incremento no fue tan significativo.

Otros tratamientos se han centrado en el incremento cognitivo-conductual. Dubow, Huessman y Eron (1987), realizaron un estudio que tenia como finalidad promover la conducta prosocial y disminuir la conducta agresiva en 104 niños que presentaban problemas de conducta (conducta desordenada) dentro del salón de clases. A estos niños se les sometió a 4 condiciones de entrenamiento: 1)entrenamiento cognitivo (dominio de sí mismo), 2)entrenamiento conductual (destreza pro-social), 3) entrenamiento combinado, entre 1 y 2 y 4) grupo experimental. El entrenamiento en los tres primeros grupos fue implementado con la finalidad de mejorar la conducta de los niños. Los resultados indican que los niños entrenados en lo cognitivo-conductual y en la atención, presentan un decremento bastante obvio de su conducta agresiva, por lo tanto se

comprobaba la efectividad de este entrenamiento.

En un estudio realizado por Perry, Perry, y Rasmussen (1986), analizaron la importancia que tiene el aprendizaje cognitivo-social como mediador de la agresión. Para lograr lo anterior entrevistaron a varios niños de 11 años de edad, considerados como agresivos y no agresivos, las dos cuestiones que se plantearon fueron las siguientes: 1) cómo percibían ellos sus habilidades sociales en la ejecución de la agresión, y 2) qué consecuencias les traía esta conducta. Los resultados indican que a los niños agresivos se les facilita la ejecución de esta conducta, motivo por el cual se les dificulta inhibir los impulsos agresivos, ellos confían en que su conducta puede producir tangibles recompensas, a la vez que reduce la posibilidad de recibir tratos agresivos por parte de otros niños. Es importante que los niños tengan conocimiento de sus capacidades y las consecuencias de sus acciones, ya que estos factores deben tomarse en cuenta dentro de los modelos cognitivos de agresión.

La hipótesis que estos autores plantearon se resume en que la agresión es menos común en los niños que se conocen así mismos y que conocen sus habilidades de ejecución en la conducta prosocial.

Guerra, Huessman y Zelli (1990) analizaron el nivel de respuestas agresivas que daban estos jóvenes ante diferentes situaciones simuladas; encontraron que la conducta agresiva está íntimamente vinculada con una gran variedad de factores cognitivos, como por ejemplo los déficit con los que se presentan las destrezas de procesamiento de la información, o

bien, el adoptar una forma inadecuada de respuestas ante determinadas conductas; por lo que las alternativas de solución de estas conductas deben de estar fundamentadas en modelos cognitivos.

En un estudio realizado por Miller y DeMaire-Dreblow (1990), se analiza la correlación existente entre la comprensión cognitivo-social y el desplazamiento de la agresión. Los resultados demuestran que la agresión es desplazada más significativamente por los niños de mayor edad debido quizá a que éstos tienen una mayor comprensión de los factores que provocan la forma en que se les presentan diversas situaciones, es decir las consecuencias reales de una agresión física o verbal eran mejor interpretadas por los niños más grandes, quienes supieron expresar la forma en que concebían las reacciones de los personajes que se les presentaron.

Forman (1980) realizó un trabajo donde empleó un programa de reestructuración cognitiva para modificar la conducta agresiva en niños de primaria. Se formaron dos grupos, a uno se le asignó un entrenamiento de costo de respuestas y al segundo se le consideró grupo control. Las evaluaciones realizadas antes y después del entrenamiento incluyeron: entrevistas a los profesores sobre la conducta de sus alumnos, registro de conductas agresivas y registro de algunas observaciones independientes. Los resultados mostraron que la estructuración cognitiva y los programas de costo de respuestas son altamente efectivos, dado que el niño realizó más conductas aceptables para ser gratificado y esto obviamente contribuyó a que

decrementaran sus conductas disruptivas. Con lo anterior se podría pensar que el niño aprende a medir las consecuencias de sus actos.

Guerra y Slaby (1989) realizaron un estudio que tenía como finalidad analizar los factores involucrados en la resolución de problemas sociales en niños agresivos. Ellos trabajaron con niños de 2o., 3o., 5o. y 6o. grado a los cuales se les evaluaron por medio de entrevistas y preguntas las formas en que definían la agresión y la forma en que la generalizaban. En general se encontró que la definición de agresión se formula con base en la conducta hostil de otros niños y no a la propia, la agresión se justifica porque es provocada por los demás y la conducta de elegir una conducta alternativa a la agresión fue poco aceptada ya que no creían que esto se pudiera dar. La alternativa que se plantea en este trabajo es la de implementar las técnicas de entrenamiento cognitivo como medios para disminuir la conducta agresiva de estos niños.

Patterson, Ray y Shaw (1969; citados en Reidl, 1975) trabajaron la técnica de entrenamiento a padres. Estos autores consideran que es beneficioso trabajar con ellos ya que en el seno familiar es donde se aprenden las conductas sociales y las normas morales, tradicionales, etc. Además que el aprendizaje de éstas se facilita debido a que en el hogar el ambiente propicia las condiciones que lo favorecen. Se trabajó con 5 familias y cada una de éstas tenía un hijo clasificado como hiperagresivo; se les proporcionó un libro de texto que describía los procedimientos adecuados para el manejo operante de las conductas inapropiadas de sus hijos. La técnica de

tratamiento tuvo como finalidad enseñar a los padres a definir y registrar las conductas inadecuadas, así como planificar y poner en práctica los programas de modificación de conducta en sus propios hogares.

El criterio que se consideró para dar por terminado el tratamiento fue que los padres pudieran trabajar solos con ese programa a la vez que hubieran conseguido decrementar las conductas problemas. Los resultados confirmaron una disminución de los niveles de línea base de la conducta agresiva. Esta disminución fue del 60 al 75% en las 5 familias.

Otra de las técnicas de tratamiento que ha sido empleada con alto nivel de efectividad es el entrenamiento en habilidades sociales alternativas a la agresión. Elder, Edelstein y Narick (1979) emplearon el entrenamiento de habilidades sociales a un grupo de pacientes psiquiátricos adolescentes que presentaban conductas agresivas. Se les entrenaron conductas socialmente aceptadas para hacer demandas a los demás, interrumpir conversaciones y responder ante situaciones negativas. Una vez entrenadas estas conductas se realizó una evaluación de las mismas y de la generalización que los sujetos hacían de las mismas, con esto se comprobó que dichas conductas incrementaron el repertorio cotidiano de los sujetos disminuyendo así el nivel de la conducta agresiva.

Olson y Roberts (1987) trabajaron con parejas de hermanos agresivos (clínicamente referidos como tal) y con las madres de éstos debido a que la investigación incluía el registro de episodios agresivos ocurridos dentro del hogar. Todos los pares

de hermanos participaron en cuatro sesiones de tratamiento clínico, pero fueron incluidos sólo en uno de los siguientes tratamientos: habilidades sociales (SS), tiempo fuera (TO) y la combinación de ambas técnicas (COMBO). El procedimiento general del entrenamiento consistió en la observación de un video en donde un niño modelaba las reacciones típicas que se presentan ante situaciones de conflicto, ensayos verbales, juego de roles y entrenamiento a padres. Las habilidades que se entrenaron a lo largo de las sesiones fueron: responder asertivamente ante insultos, demandas aversivas y amenazas; como compartir juguetes, pedirlos sin agredir y solicitar la presencia de un adulto en caso de agresión por un hermano. En lo que se refiere a la técnica de tiempo fuera se trabajaron 4 conductas sociales inadecuadas: insultos, demandas aversivas, amenazas y arrebatarse juguetes; en las escenas filmadas donde ocurría la presencia de alguna conducta de estas un adulto daba un regaño seguido de un tiempo fuera (se aislaba al niño en una silla). Finalmente en la técnica de COMBO se trabajó con 3 escenas de las conductas de cada una de las técnicas antes descritas. Los resultados demuestran que el entrenamiento de tiempo fuera fue más efectivo que el de habilidades sociales, sin embargo, este último fue efectivo para los niños de alto nivel socio-económico. También se concluyó que los tratamientos iniciales para hermanos agresivos pueden incluir componentes de disciplina.

A su vez, Trapani y Gettinger (1989) realizaron un trabajo donde se evaluó la efectividad del entrenamiento en habilidades sociales y la edad del tutor para las habilidades académicas y

las conductas de comunicación social en niños con problemas de aprendizaje. Un total de 20 niños de 6o. grado escolar con problemas de aprendizaje fueron asignados al azar en 3 grupos: el primero (experimental) recibió el entrenamiento en habilidades sociales con un tutor (un niño de edad aproximada a los sujetos experimentales); el segundo recibió el entrenamiento en habilidades sociales y el tercero fue control. Durante la fase de entrenamiento los niños de los 2 primeros grupos 1 y 2 recibieron instrucciones directas acerca de 5 habilidades de comunicación social: saludar, preguntar de manera adecuada, responder a preguntas de manera adecuada, escuchar a los demás, los niños del grupo control continuaron sus actividades normales. Los resultados comprueban la efectividad del entrenamiento en habilidades sociales y de comunicación, pero también marcan la importancia que tiene la edad del tutor para mejorar el aprovechamiento escolar y las conductas de comunicación social en niños con problemas de aprendizaje.

Bierman, Miller y Stabb (1987), sugieren que el entrenamiento en habilidades sociales también puede beneficiar a los niños que muestran una alta tasa de conducta social negativa hacia los maestros, de hecho ellos consideran que los maestros pueden utilizar estrategias conductuales no aversivas para solucionar estos conflictos y adquirir influencia y atención interpersonal.

Finalmente, algunos autores plantean la posibilidad de emplear el entrenamiento en habilidades sociales ya no como

método correctivo de la agresión, sino como método preventivo dado que se ha planteado que este trastorno conductual afecta primeramente a la población infantil, la cual es susceptible a la adquisición de esta conducta, así como también lo es a la implementación de cualquier tratamiento correctivo; además si este tratamiento no se da a tiempo, lo más probable es que este trastorno desencadene una serie de trastornos más severos como la delincuencia, el alcoholismo y rechazo social (por mencionar algunos de los que anteriormente fueron analizados), es importante plantear algún método que prevenga la presentación de esta conducta o que al menos minimice los efectos que ésta puede traer consigo.

Sobre el entrenamiento en habilidades sociales en esta última técnica Goldstein (1981) plantea la necesidad de desarrollar programas de apoyo social para jóvenes, donde se enseñen las habilidades sociales necesarias para saber enfrentar conflictos.

Previamente Goldstein (1978) menciona que la conducta agresiva, los valores y normas que están vinculadas con ella, se adquieren durante la niñez es por ello que la conducta de los padres también influye en el aprendizaje de dicho comportamiento, en este sentido, su propuesta se basa en el supuesto de que para reducir la conducta agresiva es necesario que los individuos aprendan desde pequeños (desde su crianza) a controlar su comportamiento o bien aprendan una amplia variedad de respuestas alternativas que puedan adoptarse en lugar de la conducta agresiva. Para lograr esto se necesita mejorar las prácticas de crianza lo cual implica instruir a los padres

sobre la filosofía y psicología de la paternidad. Sin embargo, no todo el trabajo y responsabilidad recae sobre los padres, dado que los niños se relacionan con su sociedad por medio de la escuela, así que ésta también debe de cumplir con la parte que le corresponde como continuación del hogar. Por tanto, la escuela debe de esforzarse por continuar con el entrenamiento social y moral que los padres brindan, ya que ambas son complemento, además es necesario que haya coherencia entre lo que la escuela enseña y lo que los padre proporcionan a los niños.

De esta manera Goldstein y cols. (1973, 1981) realizaron una de las mayores aportaciones en el entrenamiento de las habilidades sociales al desarrollar el paquete de aprendizaje estructurado que incluye 4 técnicas conductuales de reconocida efectividad: modelamiento, juego de roles, retroalimentación y entrenamiento para la transferencia. Es por ello que este paquete ha sido considerado como el instrumento más adecuado para la adquisición de repertorios pro-sociales, como ya se mencionó en el primer capítulo del presente trabajo.

A partir de este paquete de entrenamiento se diseñaron una serie de investigaciones encaminadas a la prevención de trastornos conductuales. Roth (1986) fue el primero que implemento éste a una población de adolescentes mexicanos la finalidad era la formación de habilidades sociales en estos jóvenes. Los resultados mostraron la efectividad del entrenamiento. Posteriormente Roth realizó algunos estudios adicionales para evaluar la generalización de las conductas

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

aprendidas en otros contextos diferentes de donde habían sido entrenadas originalmente. Los resultados indicaron que una vez aprendidas estas conductas sociales su manejo puede ser dado en diferentes contextos sociales como son la casa, la calle o la escuela.

García y Rodríguez (1985) realizaron ajustes al Paquete de Aprendizaje Estructurado para poder utilizarlo con una población infantil. Parten del supuesto que esta población es de alto riesgo, pues es susceptible al desarrollo de conductas sociales negativas. Las modificaciones se debieron esencialmente a que consideraron poco aplicables a preescolares, las características peculiares como son la identificación de los componentes de cada habilidad y el juego de roles. Plantearon como alternativa considerar al "juego" como situación real a través de la cual se podía evaluar y llevar a cabo el entronamiento y además posibilita la observación de interacciones, la retroalimentación y la transeferencia, que se evaluaría por medio de las conductas presentadas dentro del salón de clases. Los resultados generales de este trabajo validaron la efectividad del Aprendizaje Estructurado como técnica adecuada para el entrenamiento de habilidades sociales en niños preescolares.

Por otra parte Robles, Pérez y Luja (1985) trabajaron con niños preescolares de 3 a 6 años de edad y observaron la agresión que se presenta dentro del salón de clases. A partir de sus observaciones se detectaron 16 diferentes tipos de conductas las cuales fueron clasificadas dentro de una categoría denominada Interacción Social Negativa (INS), donde

se incluyen las subcategorías de interacción mediada por objetos, interacción verbal e interacción no verbal.

Robles, Frias y Cortés (1988) y Robles, Gómez y López (1988), pusieron en marcha un proyecto de investigación con la finalidad de evaluar la efectividad del aprendizaje estructurado modificado como técnica de entrenamiento de habilidades sociales en niños de edad preescolar, los primeros trabajan con una población de 5 a 6 años y los segundos con una población de 4 a 5 años. El diseño fue un pretes-postes con 3 grupos, 1) experimental, 2) control y 3) de contacto social. En general, los 3 grupos primero detectaron los casos de agresividad y evaluaron la interacción social negativa y 6 habilidades sociales, posteriormente solo al grupo experimental le fueron entrenadas las habilidades de pedir ser escuchado, agradecer y preguntar (habilidades de inicio); pedir permiso, compartir y ayudar a otros (alternativas a la agresión), en tanto que los grupos control y de contacto social no se dió ningún tipo de entrenamiento, aunque en este último solo se realizaron diversas actividades semejantes a aquellas que se llevan a cabo en el grupo experimental. Una vez finalizado el entrenamiento se evaluó nuevamente la interacción social negativa y las habilidades sociales, encontrándose que las modificaciones realizadas por Garcia y Rodriguez en 1985 al paquete de entrenamiento fueron adecuadas y se incrementaron las habilidades sociales del grupo entrenado. Además se propone la implementación de habilidades sociales como posible solución al comportamiento agresivo.

En el trabajo realizado por Robles, Silva y Villagrán (1989), se definen 6 habilidades sociales a partir de la observación directa del comportamiento de los preescolares en situaciones semiestructuradas. Las habilidades definidas fueron pedir ser escuchado, agradecer, preguntar, pedir permiso, compartir y ayudar a otros. Estas definiciones se realizaron con base en el análisis de registros anecdóticos tomados a niños hábiles socialmente; se encontró que presentan componentes verbales y no verbales en todas las habilidades y que la presentación correcta de éstas depende en gran medida del tipo de personas con las que se relaciona el niño.

Ahora bien, tomando en cuenta la forma en que se han desarrollado las investigaciones sobre prevención de trastornos conductuales y considerando que la agresión se detectó como uno de éstos (Jiménez, 1982) y considerando además que ésta se reporta con mayor incidencia en comparación con otros trastornos conductuales (French y Tyne, 1982; y Van Hasselt y cols. op. cit.) y además la elevada tasa de este comportamiento es la principal causa por la que los niños agresivos son rechazados por sus compañeros de clase (Coe, Dodge y Cappotelli, 1982; citados en Prince y Dodge, 1989; Dodge y Coie, 1987; Willis, 1990; Vitaro y Cols. 1988; Coie y Dodge, 1983; Citados en Bierman, Miller y Stabb, 1987).

En general los niños agresivos tienen más posibilidad de experimentar problemas sociales como ajuste social inadecuado, aislamiento y mala salud mental como adultos (Ladd y Asher, 1985; Citados en Bierman y cols., 1987).

Por otra parte numerosos estudios han encontrado que

existía una gran interacción entre el aprovechamiento escolar y la baja aceptación de los niños considerados como agresivos (Dodge, Coie y Brakke, 1982; Gottman, Gonso y Rasmussen, 1975; Green, Foreshand, Beck y Vosk, 1980; citados en Vaughn, Hogan, Kouzekanani y Shapiro, 1990). Una posible explicación de la baja aceptación de los estudiantes con problemas de aprendizaje es que el déficit de su proceso cognitivo interfiere tanto en el aprendizaje académico como en sus relaciones sociales (Bryan, Donahue, Pearl y Strum, 1981; Citados en Vaughn y cols., op.cit.). Adicionalmente estos niños tienen dificultades cognitivo-sociales para interpretar las situaciones sociales exitosas y ajustarse a los cambios que demandan las interrelaciones personales (Bryan, Werner y Pearl, 1982; citado en Vaughn y cols. 1990).

En resumen se puede decir que la agresión como trastorno conductual impide el ajuste del niño a su grupo y además afecta su desarrollo académico.

Con base en lo anterior, el presente trabajo de investigación tiene como objetivo analizar la relación que existe entre la conducta agresiva y el aprovechamiento escolar en los niños de primer grado de educación primaria, dado que como ya se mencionó anteriormente la escuela juega un papel muy importante en la educación del niño y en su desenvolvimiento dentro de una sociedad, por eso es importante que dentro de la misma se puedan estudiar y corregir las conductas agresivas, además también es importante considerar esta población debido a que permite que haya un seguimiento de las conductas sociales

entrenadas a estos niños, a través del tiempo, cosa que no se puede dar con alumnos de preescolar, dado que ingresan a diferentes escuelas primarias y se interrumpe este proceso de seguimiento.

Es por lo anterior que este trabajo se diseñó como parte de una serie de estudios que se realizarán con niños y profesores de este nivel educativo y con población mexicana, dado que la mayoría de las investigaciones que sustentan fueron realizadas con poblaciones extranjeras ajenas a la problemática real de nuestro país y/o con poblaciones de otros grupos de edad, Por lo que se hace necesario trabajar con esta población en una situación actual que refleja condiciones reales por las cuales atraviezan los profesores. Cabe mencionar que es importante conocer un poco de lo que es el proceso enseñanza-aprendizaje dentro del salón de clases, así como el papel que juega el profesor. Para ello en el siguiente capítulo se hace una reseña previa al trabajo experimental del que con anterioridad se habló.

CAPITULO III.

CAPITULO III

OBJETIVO, METODO Y PROCEDIMIENTO DEL ESTUDIO CORRELACIONAL.

La conducta agresiva como trastorno conductual genera, a través del tiempo, consecuencias desfavorables en el desarrollo integral del niño, pues le produce diversos problemas a nivel afectivo, cognitivo y social.

Diversos autores han demostrado que este trastorno conductual es frecuente en la población infantil y la enfrentan los padres y los maestros (Jiménez, 1982), además, la elevada tasa de este comportamiento es la principal causa por la cual sus compañeros los rechazan (Coe, Dodge y Capotelli, 1982; citados en Prince y Dodge, 1989; Dodge y Coie, 1987), los niños agresivos presentan con frecuencia un bajo rendimiento escolar (Kornich, 1965, Spach, 1954; citados en: Van Hasselt, 1979, Jiménez, 1982, Patterson, 1975 y Willis, 1990, entre otros).

En resumen, tanto la agresión como el rechazo social impiden el ajuste del niño a su grupo y además afecta su desarrollo académico.

Por lo anterior, se deduce que los problemas que genera la agresión se presentan desde los primeros años de vida, aunque también pueden presentarse en la etapa adulta, sin embargo al presentarse en los primeros años del infante, abarcan los primeros años de escolaridad, por lo que se hace necesario mencionar algunos elementos básicos de lo que es la escuela y el papel del profesor dentro de la misma, dado que

estos juegan un papel importante en el desarrollo integral del niño.

Moreno (1985), menciona que la escuela tiene como finalidad propiciar el aprendizaje de una persona en forma sistemática, poniendo al alcance de los alumnos la oportunidad de vivir el mayor número posible de experiencias significativas que lo lleven a cambios favorables de conducta.

La enseñanza es un proceso que consiste en promover en forma intencionada y sistemática el proceso del aprendizaje en el alumno, así, el aprendizaje es un proceso que se realiza en el interior del individuo cuando éste vive experiencias significativas que producen en él un cambio más o menos permanente. Sin embargo, estos cambios no siempre son positivos, hay experiencias que traen consigo cambios negativos en la conducta, debido a que el hombre está en posibilidades de aprender siempre y en todo lugar, puesto que la vida es una continua sucesión de experiencias que pueden ser significativas, es por ello que el aprendizaje es un proceso que se da en el interior del individuo, por lo que no puede imponerse.

El cambio que manifiesta que ha habido un aprendizaje puede consistir en la adquisición de un conocimiento, una actitud, un hábito, una habilidad, una destreza, etc.

Sin embargo, el aprendizaje y la labor del profesor son un continuo, es decir, el aprendizaje parte de la labor del maestro, pero la labor del maestro también está regulada por el aprendizaje.

En este sentido, Moreno (op. cit.) considera que el aprendizaje se da en las siguientes condiciones:

1.- Que el profesor propicie la presencia de situaciones nuevas para el alumno partiendo siempre de la realidad de éste, del grupo o comunidad.

2.- Debe de existir congruencia entre las situaciones y las posibilidades del alumno.

3.- El alumno debe elegir adecuadamente las actividades necesarias y apropiadas para resolver o enfrentar las situaciones; y el profesor debe guiarlo en la selección de estas actividades, además de estimularlo según los resultados obtenidos de éxito o fracaso.

4.- Debe haber una secuencia en el aprendizaje.

5.- Debe haber un objetivo o meta para que el aprendizaje adquiera un valor.

6.- El aprendizaje debe ser objetivo.

7.- Se debe crear un clima de confianza y cordialidad entre el maestro y el alumno.

8.- Hay que reforzar el aprendizaje por medio de ejemplos múltiples y variantes experiencias significativas para el alumno.

9.- Debe darse de manera secuencial el conocimiento, la comprensión y la asimilación.

10.- Debe existir una verificación en cuanto a los logros del aprendizaje.

11.- Debe existir motivación: social, moral o afectiva (felicitaciones, aplausos, sonrisas), aunque también se pueden dar estimulaciones físicas a través de dulces,

Juguetes, etc.

Ahora, sobre el papel del maestro, Wall (1975) lo define a éste como crucial, dentro del aprendizaje del alumno. Para este autor los métodos de enseñanza, el material docente, los procederes de agrupamiento, y las formas de evaluación son elementos importantes que ayudan a la ubicación del profesor dentro del grupo, sin embargo, también existen elementos secundarios que influyen en las características particulares de cada profesor como son: sus actitudes, creencias acerca de la capacidad y potencial de sus alumnos, toda su filosofía educativa y social, refiriéndonos a la política educativa.

El efecto de la actitud del profesor y sus esperanzas sobre los logros del alumno y el efecto de las aspiraciones de éste influyen en el sentido de la liberación o inhibición de los poderes o potenciales intelectuales, así el cambio de actitudes del profesor o su motivación pueden tener efectos profundos sobre la instrucción y el progreso del grupo.

De esta manera, en estudios recientes se han investigado los efectos de la atención contingente del maestro sobre conductas del alumno como: atender, seguir instrucciones, conductas orales y perturbadora en el salón de clases de una escuela pública (Hall, Loud, Jackson, 1968; Hall, Panyan, Rabon y Broden, 1961; Shutte y Hopkins, 1970; Thomas, Becker y Armstrong, 1968; Citados en Bijou, 1985). Los resultados de estos estudios demuestran que en la

mayoría de los casos la atención del maestro es un modificador accesible y eficaz de las conductas del alumno, a pesar de que estos estudios demuestran que la atención del maestro es eficaz; pocos han examinado los procedimientos para modificar esta importante conducta.

Pinkston y cols. (1978), quienes realizaron un estudio donde controlaron la conducta agresiva de un niño de preescolar por medio de la atención contingente del maestro, es decir, se modificó la conducta del alumno cuando el profesor dejó de atender a las conductas agresivas para atender las conductas prosociales.

Al respecto, Bijou (1985), argumenta que la "instrucción formal, en cuanto a los procedimientos de manejo de clases, se ha tenido como resultado que los maestros empleen en forma eficaz, la atención contingente y que lleven a cabo estudios donde ellos mismos participen como observadores y experimentadores" (p.341).

Por otra parte los estudios realizados por Hall, Cristler, Cranston y Tucker (1970; citados en Bijou, op.cit.), demostraron que la instrucción formal, el manejo, la aplicación y la medición de los métodos operantes en el salón de clases son eficaces para modificar la conducta del maestro, sin embargo, muchos de ellos no tienen acceso a dichas clases.

La aplicación de estos métodos operantes la plantea Bijou en un estudio que realizó con 3 profesores de 2 escuelas diferentes y con 4 alumnos con problemas de atención. Lo que pretendía era evaluar la eficacia del empleo sistemático de las instrucciones, la retroalimentación y una combinación de

ésta con elogios del maestro hacia la conducta de atención del alumno.

Para lograr lo anterior se registraron 2 veces al día las conductas de los alumnos y los comentarios positivos y negativos que hacían los profesores ante dichas conductas de atención, el resultado obtenido fue que la conducta de atender se incremento por medio de los elogios.

Wall (op. cit), considera que durante demasiado tiempo los maestros han sido animados a limitar su atención e intereses al nivel de la capacidad cognositiva de los alumnos lentos, viendo que éste es el factor principal del éxito educativo y desperdiciando una gran cantidad de tiempo y energías en fútiles argumentos teóricos acerca de la influencia que tiene en ello la herencia y el medio ambiente.

Brady, Taylor y Hamillton (1989), realizaron un estudio donde evaluaron las actividades de los profesores dentro del salón de clases, para ello emplearon 2 métodos de observación directa. Analizaron la conducta del profesor como un todo en el salón de clases y la interacción del profesor con cada uno de los alumnos.

Para cumplir con estos objetivos se trabajó con 42 profesores de 6o., 7o. y 8o. grado, con disposición para trabajar en el estudio, y con experiencia mínima de 1 año en la docencia. También se involucró a 726 alumnos. Primero se realizó una macroobservación, donde se observó de manera parcial la conducta de cada alumno, después se realizó una macroobservación donde se emplearon como instrumentos de

observación las pruebas de Stallins (Stallings Needles, 1985), aquí se examinaron 3 tipos de preguntas: a) aclaradas, b) directas y c) abiertas. Así cada profesor fue observado durante 50 minutos en su clase, para separar las observaciones micro de las macro.

Los resultados de este estudio reportan que los profesores generalmente preguntan más sobre cuestiones netamente académicas que de otras cuestiones ajenas. Además, la conducta de hacer preguntas en los profesores es constantemente identificada como una variable importante en el aprovechamiento escolar de los estudiantes.

Lo anterior resalta la importancia que tiene el papel del profesor para regular el aprendizaje del niño, sin embargo, también se ha planteado que durante las primeras adquisiciones del aprendizaje, el niño puede fracasar parcial o globalmente en la lectura, la escritura o el cálculo. Se piensa que lo anterior no son más que la manifestación de un desorden en la personalidad, es decir, no es más que un síntoma tras el cual hay algún problema emocional.

Hanke y Cols. (op.cit.), mencionan que algunas de las perturbaciones más comunes que presentan los niños son:

1.- las reacciones a conflictos internos o familiares tienen como síntomas al miedo, la tristeza, el agotamiento, etc. los cuales se manifiestan al exterior como una demanda de respuesta a una carga conflictiva externa.

2.- El desarrollo de síntomas neuróticos se manifiesta a través de la inhibición, mal humor, inseguridad y/o miedo y no son más que situaciones conflictivas de tentación-negación;

exigencias de la maduración.

3.- El desarrollo psicopático, se manifiesta por medio de una acción rígida, una vivencia restringida que no es más que un comportamiento no adaptado socialmente, producto de causas externas significativas para el sujeto, las cuales provocan conflictos entre las necesidades controladas y la realidad.

Así pues, los factores que pueden provocar conflictos en el alumno pueden ser algunas situaciones conflictivas que han sido provocadas por las influencias ambientales prolongadas, por ejemplo: las experiencias hechas durante muchos años por los padres u otros educadores, así como las condiciones actuales de la situación vital, el nacimiento de un hermano, una mudanza, un cambio de escuela, un cambio de maestro, un examen inminente, la expectación de un castigo, etc. conducen, junto con condiciones somáticas, a formas de comportamiento específicas que impiden o inhiben el aprovechamiento escolarmente deseado.

El fracaso escolar puede ir desde la simple negativa de acudir a clases o bien puede ser una negativa pasiva la cual se manifiesta como una falta de interés y de iniciativa. Aunque a veces se atribuye a causas externas como pueden ser algunas dificultades con el profesor. Hay niños que demuestran su desinterés de manera general en todos los aspectos de su vida, en tanto que otros sólo lo hacen en relación al aprendizaje escolar (Hanke y cols, 1979).

Los niños que se muestran completamente pasivos, provocan

reacciones represivas tanto por parte de maestros como de familiares, aunque también es típico encontrar entre los alumnos que fracasan al niño discordante que se dedica a hacerse el "payaso" y a "alborotar" todo el tiempo. Esta actitud de "exhibición" no es más que una búsqueda inconsciente de liderazgo y aprobación entre los compañeros de su clase; frente al maestro representa una oculta oposición y rebeldía, aunque se trate en el fondo, de una demanda de sentirse querido y admirado y de sobresalir, así el castigo que consigue por sus conductas es variable.

Por otra parte, el bajo rendimiento escolar es provocado por el fracaso en las tareas escolares y a la incapacidad de rendimiento académico. Además, la escasa autoestima que suele encontrarse en tales niños se incrementa con el fallo escolar o con las amonestaciones derivadas de su "mala conducta".

Ahora bien, este fracaso escolar puede presentarse desde el principio de la formación escolar, la cual se inicia formalmente a partir de los 5 y 6 años de edad. Estos años son fundamentales para el desarrollo de los aprendizajes inmediatos, así como para su formación futura. En este sentido, en la Enciclopedia para la Integración Familiar (1987), se hace mención de que esta edad es importante para la adecuada transmisión de los conocimientos, además de que también es importante que los centros escolares mantengan una línea educativa definida, el objetivo es que los métodos aplicados a cada curso sean una continuación de la etapa anterior y a la vez sirvan de base para la etapa que seguirá después. Así, con base en estas normas, la

idiosincrasia y los criterios pedagógicos de cada centro, los educadores preparan y aplican los programas concretos, adecuados a estos.

De esta forma, la educación como todo proceso histórico es abierta y dinámica, influye en los campos sociales y a la vez es influida por ellos. Con la educación primaria se busca la formación integral del individuo, que le permitiera tener conciencia social a la vez que se convierte en agente de su propio desenvolvimiento y de la sociedad a la que pertenece.

Indudablemente la educación del niño se inicia en el momento de su ingreso a primer grado, la labor de la escuela primaria consiste en aportarle los elementos básicos para enriquecer los aprendizajes previamente adquiridos en el ambiente del que que proviene y las aptitudes positivas para consigo mismo y los demás.

Los primeros años de su vida son muy significativos para su desarrollo, de ahí que la labor que realizan los profesores del primer grado escolar es determinante para la vida escolar del niño, ya que en esta etapa éste habrá de integrarse a las nuevas situaciones que se derivan de pertenecer a un grupo escolar.

La relación afectiva entre el niño y el maestro es fundamental en el primer grado, ya que uno de los principales temores infantiles es la separación del núcleo familiar y el ingreso a un nuevo ambiente le puede parecer hostil en un principio.

El niño va a ampliar sus esquemas de interacción con otros niños y con adultos, y es muy importante que el maestro le ofrezca el apoyo necesario para que exprese sus emociones. Cuando las actividades responden a los intereses de los niños, el problema de la disciplina se reduce notablemente y quedan sólo los problemas de convivencia, que podrán ser resueltos de forma más eficaz si el maestro propicia la participación de todos, y trata de que el niño no permanezca en silencio durante la clase, sino que encuentre un ambiente de aprobación para comunicar sus ideas.

En general, según lo marca la Secretaría de Educación Pública, los objetivos del primer año escolar son los siguientes:

- 1.- Desarrollar actividades positivas hacia el proceso de aprendizaje.
- 2.- Desarrollar aptitudes de cooperación, respeto y responsabilidad.
- 3.- Tomar conciencia de pertenecer a una sociedad.
- 4.- Comunicarse mediante diferentes lenguajes.
- 5.- Comunicar su pensamiento y afectividad.
- 6.- Integrarse a la familia y a la sociedad.
- 7.- Tener criterio personal y participar activamente y racionalmente en la toma de decisiones individuales y sociales.

En resumen, se puede decir que en la Educación Primaria es sumamente importante el papel que desempeña el profesor dentro proceso enseñanza-aprendizaje. Además también son importantes las características generales y disposicionales

de los niños que cursan este nivel escolar.

Para la presente investigación es importante conocer el rol que desempeña el profesor dentro de este nivel escolar, así como algunas características de los niños que cursan el primer año de educación primaria, debido a que se trabajó con este tipo de población.

El motivo por el cual se trabajó con este tipo de población se debe a que el presente reporte de investigación forma parte de una serie de investigaciones que actualmente se están desarrollando dentro del Proyecto Educación para la Salud (PES) de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UICSE-ENEPI-UNAM), y que tienen como meta general diseñar tecnologías conductuales que permitan evaluar, modificar, rehabilitar o prevenir diferentes trastornos conductuales que afectan al individuo.

Así, en investigaciones previamente realizadas dentro de esta línea de investigación, destaca el trabajo realizado por Margalef (1983), García y Rodríguez (1985), Robles, Pérez y Luja (1985), Robles, Frías y Cortés (1988), Robles, López y Gómez (1988) y Robles, Silva y Villagrán (1989). A partir de los resultados que se obtuvieron de estas investigaciones, surgieron varias interrogantes: ¿Por qué restringir el entrenamiento en habilidades sociales sólo a preescolares?, ¿Por qué no dirigir este entrenamiento a una población un poco mayor como sería el primer grado de educación primaria, donde sí se puede hacer un

seguimiento de estas habilidades cuando ya han sido entrenadas, cosa que no se puede dar con los niños de preescolar?. Además, considerando que en algunas de las investigaciones antes mencionadas se presentaron algunos problemas para trabajar con los niños debido a obstaculizaciones de todo tipo por parte de los directores de los planteles y particularmente por la poca colaboración de los profesores, entonces ¿Por qué no involucrar a éstos y lograr que ellos sean los que manejen de manera práctica este comportamiento?, ¿Por qué no crear una estrategia de prevención que se generalice por medio de la participación activa de ellos?

A partir de estas interrogantes se realizó un estudio piloto que antecede al presente trabajo, dicho estudio tenía como objetivos:

- a) Detectar la incidencia de la conducta agresiva;
- b) Conocer la concepción que tienen los profesores sobre la conducta agresiva; c) Detectar las técnicas de control y su efectividad, y d) Conocer la actitud de los profesores ante la conducta agresiva
- e) Detectar las necesidades de capacitación para enfrentar este problema.

Para lograr estos objetivos se aplicaron 150 cuestionarios (ver anexo 1 del estudio piloto) a diferentes profesores de educación primaria del Distrito Federal y Area Metropolitana. De estos cuestionarios sólo se recuperaron 87, los cuales al ser analizados estadísticamente arrojaron los siguientes resultados:

1) El 72.41% de los profesores han detectado la conducta agresiva dentro del primer grado (ver gráfica 1 del estudio piloto).

2) Los profesores conciben a la agresión como la manifestación de diferentes conductas tales como: Pegar a los demás (79.31%), Quitar objetos a otros (20.69%) y Ser Distraídos (11.49%), entre otras (ver gráfica 2 del estudio piloto).

3) Las técnicas de control utilizadas fueron: Castigo físico (1.19%), castigo verbal en un (29.76%) y el otro (33.33%) emplea la combinación de ambos además, el 72.61% dice que sus técnicas le resultan efectivas (ver gráficas 3 y 4 del estudio piloto).

4) La actitud de los profesores ante la conducta agresiva se manifiesta a través de las siguientes conductas:

- a) Platica con los niños (45%)
- b) Platica con los padres (11.4%)
- c) Le grita a los niños (5.7%)
- d) Golpear a los niños (1.4%) (ver gráfica 5 del estudio piloto).

También se encontraron datos importantes como: el 89% de los profesores reportan que la conducta agresiva interfiere en el aprendizaje de diversas maneras como pueden ser: a) Falta de atención (39.2%) Bajo aprovechamiento escolar (27.3%) (ver gráficas 6 y 7 del estudio piloto). Por lo que el 89.50% de los profesores solicitan cursos de capacitación para el adecuado manejo de este problema, (ver gráfica 8 del estudio piloto).

A partir de estos resultados, la importancia de este trabajo radica en que es necesario conocer la correlación existente entre el aprovechamiento escolar y la conducta agresiva del alumno, para determinar la forma en que esta conducta interfiere en el aprendizaje del niño, de manera secundaria se pretende plantear alternativas a la conducta agresiva, la cual se encuentran frecuentemente dentro del salón de clases y resulta problemática para los profesores de Educación Primaria.

De esta forma, el siguiente capítulo está encaminado a conocer la correlación que existe entre la conducta agresiva y el aprovechamiento escolar, esto es a partir de lo que reportan los profesores de primer grado de educación primaria con respecto a la conducta agresiva de sus alumnos y el aprovechamiento escolar de los mismos. También, se valida por medio de la observación directa y el registro de los alumnos reportados como agresivos.

En base a lo anterior es como este trabajo sigue dentro de esta línea de investigación, tomando en cuenta nuevos indicadores, que al menos dentro de esta línea de no habían sido tomados en cuenta con anterioridad: los años de docencia del profesor, el número de alumnos que tiene, las veces que ha tenido primer año escolar y la didáctica que emplea.

Estos factores son importantes en virtud del papel que desempeña el profesor como medidor de la conducta de sus alumnos y parte crucial del proceso enseñanza aprendizaje.

De esta manera EL OBJETIVO GENERAL de la presente investigación es el de analizar la relación existente

entre el aprovechamiento escolar y la conducta agresiva. Partiendo de la hipótesis de que a mayor conducta agresiva menor aprovechamiento escolar.

METODO:

SUJETOS: 100 profesores de Educación Primaria del Distrito Federal y del Estado de México, todos de diferentes edades, ambos sexos, con variedad en los años de docencia y formación profesional, y que en los 3 últimos periodos escolares hubieran tenido 1er. grado escolar.

También se incluyeron 100 niños de 6 a 7 años que cursaban el 1er, grado escolar, que fueran procedentes de diferentes Escuelas Primarias del Distrito Federal y Área Metropolitana.

MATERIALES: 250 cuestionarios para profesores (ver anexo No.1 de estudio correlacional), hojas de registro (ver anexo No.2 del estudio correlacional), lapices y una computadora.

DISEÑO: El diseño empleado en la presente investigación se clasifica como cuasiexperimental y tiene las características de dos diseños considerados como tal: 1) DISEÑO DE MUESTRA SEPARADA PRETEST-POSTEST y 2) DISEÑO DE MUESTRA SEPARADA PRETEST-POSTEST CON UN GRUPO CONTROL.

Estos diseños se caracterizan según Campbell y Stanley (1978) de la siguiente manera:

El primer diseño se aplica cuando:

- 1) Se trabaja con poblaciones grandes,
- 2) El estudio está contemplado dentro de las Ciencias Sociales,
- 3) Cuando se ejerce un control experimental completo sobre el

momento de aplicación y los destinatarios de la observación o medición, utilizando procedimientos de asignación aleatoria y

4) La variable "X" se presenta como un todo.

El segundo diseño parte del primero, solo varía en que no se puede someter a test a las mismas personas y, por lo tanto, se evita la posible interacción entre la administración de test y la variable "X".

De esta manera el Diseño empleado para la presente investigación considera características de ambos diseños, así como la generalidad de los diseños cuasiexperimentales ya que:

1.- Se aplica a dos poblaciones grandes (100 profesores de primaria y 100 alumnos de primer grado).

2.- Se aplica en un estudio Social (de educación),

3.- Aunque la muestra no fue elegida aleatoriamente, ya que dependió de la aceptación y disponibilidad por parte de los profesores, se pudo ejercer un control experimental en cuanto a que a todos éstos se les aplicó el mismo cuestionario, a partir de sus respuestas fue elegida la población infantil a la cual se le registraron las conductas agresivas que presentaba, por medio de la observación directa.

4.- Se clasificó también como cuasiexperimental ya que según Campbell y Stanley (Op.Cit.) es un diseño que carece de control total acerca de la programación de estímulos y por lo tanto se reduce a una compilación de datos sobre el evento.

Vinculándose estas características con el objetivo del presente trabajo que era el de obtener información sobre el comportamiento agresivo de los niños y su relación con el

aprovechamiento escolar, sin modificar ninguna conducta.

PROCEDIMIENTO:

Se aplicaron 100 cuestionarios a diversos profesores del D.F. y el Área metropolitana que laboraran con niños de 1er. grado de educación primaria, ésto con la finalidad de recabar información con respecto a los siguientes puntos: definición que tienen los profesores sobre la conducta agresiva; las técnicas de control y efectividad sobre ésta; ocurrencia de la conducta agresiva; capacitación sobre el área; años de docencia; conductas agresivas que con mayor frecuencia se presentan; método de enseñanza empleado; problemas de conducta que presentan con mayor frecuencia los alumnos de primer año; interferencia de estos problemas con el aprendizaje e implicaciones que conlleva para el profesor. Así mismo, se les solicitó que nombraran a los niños que eran agresivos y a aquellos que son hábiles socialmente según su criterio. Para corroborar lo anterior, se realizarán observaciones directas dentro del salón de clase, a través de un registro, dicho registro se realizó por espacio de 15 minutos, con la ayuda de un cassette grabado con una señal cada 12 segundos que permitirá observar a 5 diferentes niños en un sólo minuto de anotaciones, las definiciones de las conductas a registrar se encuentran detalladas en el anexo 3 del estudio correlacional, cabe mencionar que las conductas agresivas ahí descritas fueron consideradas a partir de las reportadas con mayor frecuencia en el estudio piloto. Después de detectar las poblaciones de interés, se pidieron las calificaciones que se hubiesen obtenido hasta ese momento, los alumnos agresivos.

Los resultados obtenidos se presentan en el siguiente capítulo.

RESULTADOS DISCUSION
Y
CONCLUSIONES.

RESULTADOS

Después de aplicar 250 cuestionarios a los profesores de Educación Primaria que tuvieran actualmente primer año, se recabaron solo 100, encontrándose los siguientes resultados:

De los 100 profesores encuestados 65 de ellos pertenecen al Distrito Federal y 35 al Area Metropolitana (ver gráfica 1 del estudio correlacional). Laboran 64 de ellos en el turno Matutino y 35 en el Vespertino, 1 no contestó (ver gráfica no. 2 del estudio correlacional).

Se observó que los docentes llevan trabajando la mayoría entre 6 a 10 años, le siguen los de 1 a 5 años (23), después se ubican los de entre 11 a 15 años, de 16 a 20 años y por último de 21 a más años, 6 de ellos no contestaron (ver gráfica 3 del estudio correlacional).

En cuanto al número de alumnos se realizaron bloques de 5 rubros, obteniéndose lo siguiente: 23 de los educadores manifestaron que tienen de 36 a 40 niños, 18 poseen de 31 a 35 pupilos, 13 comprenden de 20 a 25 escolares, 12 de 46 a 50, 10 de 26 a 30, 9 de 41 a 45, 5 de 12 a 17, 3 de 51 a 55 y 7 no contestaron (ver gráfica no. 4 del estudio correlacional).

En la gráfica no. 5 (del estudio correlacional), observamos que 71 de los docentes han tenido primer año de 1 a 5 veces, 18 de ellos de 6 a 10 y 3 maestros de 11 a 15, 8 no contestaron. Cuando se les cuestionó sobre si habían tenido primer grado en los últimos 3 años, 79 de profesores respondieron que sí, 17 que no y 4 no mencionaron nada (ver gráfica no. 6 del estudio correlacional).

En cuanto a los métodos de enseñanza que utilizan los educadores para la Lecto-escritura, se observó que el 35.6% se abocan al Global, 19% al Onomatopéyico y el 13.9% al Ecléctico, después de esto se nota las combinaciones de 2 procedimientos con porcentajes de entre 2 a 1%, finalmente el 5% no contestó (ver gráfica no. 7 del estudio correlacional).

Para los profesores el no. de alumnos representa una carga de trabajo, debido a que así lo manifestaron el 40.4%, posteriormente se ubican las condiciones escolares como 2da. carga de trabajo con el 26.1%, edad de los alumnos un 9.9% y familiares el 6.2% (ver gráfica no. 8 del estudio correlacional). A los problemas que con mayor frecuencia se enfrentan los docentes con sus escolares son: la distracción (36.6%), que golpeen (25%), que quiten objetos a otros (22.6%), agredir física y/o verbal (12.2%) y por último ausentismo, berrinches y mentir con el (0.6%) respectivamente, el 1% no contestó (ver gráfica no.9 del estudio correlacional).

¿Estos problemas pueden interferir con el aprendizaje?, los educadores opinan que a veces en un 39.2%, casi siempre 27.5%, siempre 22.5%, pocas veces 6.9% y nunca 1% (ver gráfica no. 10 del estudio correlacional).

Ahora bien es importante conocer la forma en que interfieren dichas conductas con el aprendizaje, así los profesores expusieron que traen consigo problemas de atención (39.2%), bajo aprovechamiento (27.3%), no cumplir con trabajos y tareas (14.7%) y retrasar el aprendizaje (13.3%) (ver gráfica no. 11 del estudio correlacional). Para los docentes esto

implica mayor atención (34.3%), gasto de tiempo y esfuerzo (29.1%), mayor esfuerzo (20.1%) y planear detalladamente los objetivos (12.7%) (ver gráfica no. 12 del estudio correlacional).

Los educadores conciben como conducta agresiva golpear, decir groserías e insultos verbales (50%), solamente golpear (29.1%), decir groserías (10%), insultos verbales (3.6%), por último golpear y dañar objetos (1%) (ver gráfica no. 13 del estudio correlacional). Es importante conocer con qué frecuencia se presentan estas conductas agresivas, así los maestros exteriorizaron que se manifiestan diariamente (en primer lugar) 46.7%, de 2 a 3 veces por semana el 27.6%, una vez a la semana el 8.7%, con una frecuencia variable el 5.7% y el 4% comentaron que una vez al mes (ver gráfica 14 del estudio correlacional).

A estas conductas cuál es la actitud por parte de los maestros el 45% expresaron que hablar con ellos, 14.3% los llevan a la dirección y el 11.4% les ponen más trabajo o platican con los papás ver gráfica no.15 del estudio correlacional). Para poder corregir las conductas agresivas los docentes utilizan como métodos de control el castigo verbal (35.6%), platicar con ellos (25.4%) poner más trabajo (9.3%), finalmente el separarlos del grupo, dejarlos sin recreo y utilizar al mismo tiempo castigos físico y verbal (5.95) respectivamente (ver gráfica no. 16 del estudio correlacional).

¿Pero les han resultado eficaces estos métodos y qué han conseguido con ello?, el 45.9% expusieron que les ayuda a



reducir la conducta agresiva, al 25.3% les mejora la relación maestro alumno, al 17.1% le aumenta el aprovechamiento escolar y al 9.6% le incrementa el interés escolar (ver gráfica no. 17 del estudio correlacional). De igual forma expresaron que han obtenido resultados ineficaces: la disminución de aprovechamiento escolar y el deterioro de la relación maestro-alumno el 11.1%, aumentar la conducta agresiva y disminuir el interés escolar el 6% respectivamente, es importante comentar que 49.9% de los profesores no contestaron (ver gráfica no. 18 del estudio correlacional).

El cuestionamiento podría ser ¿es la conducta agresiva característica de los alumnos de primer año?, el 4% comentaron que sí y el 93% que no, ya que se manifiesta en los niños de cualquier grado (ver gráfica no. 19 del estudio correlacional).

Las conductas agresivas que se presentan en el salón de clases son las siguientes (expresado por los profesores, ver gráfica no.20 del estudio correlacional).

Quitar objetos a otros	12.4%
Acusar a otros	11.3%
Jalonearse	10.1%
Avantar objetos a otros	8.9%
Pegar con las partes del cuerpo	8.7%
Dañar objetos de otros	8.1%
Hacer uso inadecuado de mobiliario	7.2%
Pegar con objetos a otros	7.1%
Insulto verbal	6.2%
Insulto no vocal	5.0%
Amenaza verbal	4.5%
Negación verbal	3.0%
Berrinches	2.6%
Amenazas no vocales	2.4%
Negaciones no vocales	2.4%

A dichas conductas los profesores han respondido con

castigo físico, verbal o ignorando (ver cuadro 1 del estudio correlacional).

Por último se les preguntó a los profesores si deseaban obtener orientación al respecto, el 86% contestó que sí, el 10% que no y 4% no contestó (ver gráfica no. 21 del estudio correlacional).

Se les cuestionó al respecto de ¿por qué deseaban esta orientación?, habiendo diferentes opiniones como son las siguientes: por saber las causas que la ocasionan, por bienestar de los alumnos, para ayudar a alumnos y orientarlos, para tener alternativas de corrección, para tener una orientación, saber más sobre el problema, manejar conductas problema, intercambiar opiniones, canalizar con especialista y para involucrar a los padres.

Después se les comentó si estaban de acuerdo en participar en un taller, el 80% contestó que sí, el 13%, no y el 7% no contestó (ver gráfica no. 22 del estudio correlacional).

Al final de obtener la información les gustaría obtener constancia, el 54% dijo que sí, el 16% no y el 30% no contestó (ver gráfica no. 23 del estudio correlacional).

Después de presentar los resultados de los cuestionarios, se expondrán los hallazgos de los registros que se realizaron a los alumnos agresivos.

Los resultados obtenidos en la presente investigación fueron analizados de acuerdo a los siguientes criterios:

1) Frecuencia con que se presenta la conducta agresiva, a través de 11 categorías diferentes.

2) Agresión Verbal contra Agresión no Verbal.

3) Tipo de correlación existente entre la conducta agresiva y el aprovechamiento escolar.

Dentro del primer criterio se encontró que la frecuencia de presentación de las conductas agresivas varían de una categoría a otra, de esta manera las tres conductas que tienen un mayor porcentaje de presentación son: la conducta de platicar, que se manifiesta de manera general en estos niños con un 25%, de manera similar la conducta de distraerse en un 24.3% y la inquietud se presenta con un porcentaje ligeramente menor del 20.9%. En un índice bajo de porcentaje se presentan las conductas de jugar 8.7%, desobediencia 7.4% y la de correr dentro del salón de clases 4.7%. Finalmente en comparación con las tres primeras categorías, encontramos en un índice significativamente menor las conductas de pegar a los demás 1.9%, quitar objetos a otros 1.7%, rayar mobiliario u objetos (cuadernos) de otros 1.6% y la agresión verbal (ser groseros) en un 1.5%. (Ver gráfica no. 24 del estudio correlacional).

Ahora bien, al agrupar las 11 categorías de conductas agresivas dentro de los rótulos de agresión verbal y agresión no verbal, se encontró que en la primera sólo se incluyen 2 categorías platicar y agresión verbal (ser groseros) esto debido a que los profesores manifestaron que la agresión se presenta más de manera no verbal, manifestándose en un 26.5%, en cambio la agresión no verbal incluye 9 categorías que son: desobediencia, pegar a otros, quitar objetos a otros, distraerse, inquietud, jugar, rayar, correr en el salón y agresión no verbal, presentándose en un 73.5% (ver gráfica 25

del estudio correlacional).

El tercer criterio se analizó a partir de un análisis estadístico de correlación "R de Pearson", dado que se pretendía conocer el tipo de relación entre las variables "X" (conducta agresiva) y "Y" (aprovechamiento escolar) a través de las observaciones directas que se realizaron a los niños en su ambiente escolar.

Se empleó este estadístico dado que cumple con los requisitos necesarios para poder llevar a cabo esta prueba (Levin, 1979).

1. La muestra o población fue de 100 sujetos (se piden 30 como mínimo).
2. Se parte de que la relación es lineal, es decir que existe una correlación en línea recta entre la "X" (conducta agresiva) y la "Y" (aprovechamiento escolar).
3. Los datos se obtuvieron por intervalos para que fuese más fácil asignar puntajes.
4. Aunque la muestra no fue escogida al azar al 100%, esto se justifica porque para llevarse a cabo la investigación era necesaria la participación voluntaria de los profesores, considerándose escuelas del Distrito Federal y Area metropolitana.

Al ser vinculadas las 11 categorías de conductas agresivas, con el aprovechamiento escolar a través del análisis estadístico R de Pearson (ver gráfica 26 del estudio correlacional), este reflejan una correlación de .0370, lo cual indica que la relación es positiva, pero muy débil. Por lo que

estadísticamente no hay una correlación significativa entre la conducta agresiva y el aprovechamiento escolar.

Sin embargo, se observa que los alumnos en promedio no tienen un aprovechamiento escolar bueno, si no más bien regular, ya sus calificaciones en promedio son de 7, esto se puede ver en la gráfica 27 del estudio correlacional).

DISCUSION Y CONCLUSIONES

Los resultados encontrados en el presente trabajo demuestran que la conducta agresiva es un problema vigente en nuestra sociedad, dado que se manifiesta en una gran parte de la población infantil. Esta población fue detectada al encuestar a 187 profesores de Educación Primaria, de los cuales 87 pertenecen al estudio piloto y los otros 100 al estudio correlacional entre aprovechamiento escolar y conducta agresiva, cabe mencionar que los primeros fueron de los 6 grados y los segundos sólo del primer grado, es importante señalar que se entregaron 250 cuestionarios a los profesores encuestados en el estudio correlacional, sólo pudiéndose recabar 100, ya que los demás profesores, o extraviaron el cuestionario o no lo contestaron y otros tantos no los pudimos volver a localizar.

De manera general estos profesores reportaron que las conductas agresivas suelen manifestarse en el salón de clases a través de 11 categorías diferentes, de las cuales cinco (jugar, platicar, inquietud, distraerse y correr en el salón) son conductas que por sí mismas no implican agresión, sin embargo se consideran así por producir malestar a alguien, en este caso, al profesor o algún compañero.

Las otras seis categorías (Desobediencia, quitar objetos a otros, agresión no verbal, agresión verbal y rayar mobiliario) son conductas que por sí mismas manifiestan agresión, ya que cumplen con la definición de agresión la cual es causar daño a

otro ya sea físico ó psicológico, Bandura (1972), Goldstein (1978), Whitehurst y Vosta (1977), Pinkston y cols. (1978), Merz (1965, citado en Hanke, Huber y Mandl, 1979, p.94), Sely (1974, citado en Hake, Huber y Mandl, 1979 p. 95), Bronson (1915, citado en Manning (1983), Macobby (1980, citado en Manning, 1983), Saratino y Armstrong (1988), Mergage (1970), Robles, Pérez y Luja (1985). Así todas las conductas categorizadas dentro de la conducta agresiva tienen como consecuencia producir un daño físico o psicológico a otros.

Todas las conductas fueron agrupadas en dos clases, las verbales y no verbales.

Cuando la intención de la conducta agresiva es dañar a otro niño o niños, el pequeño clasificado como agresivo suele tener problemas con sus compañeros, Cole y Dodge (1983, citados en Bierman, Miller y Stabb, 1967), es rechazado por sus compañeros, además de que tienen más probabilidad de experimentar problemas sociales, como ajuste escolar inadecuado y el aislamiento, Richard y Dodge, (1982).

Los datos obtenidos por medio de los registros corroboran la información de las conductas agresivas que con mayor frecuencia se presentan en el salón de clases, aunque sólo tres de ellas presentan los índices más altos de frecuencia (Frias, Ríos, Palacios y Martínez, 1990).

La forma en que se correlacionaron los datos obtenidos fue a través de la R de Pearson, obteniéndose un coeficiente de correlación mínima ($r=0.0370$), por lo que estadísticamente no son significativos los resultados obtenidos en esta investigación. Sin embargo, se observa que el promedio general

de los 100 alumnos es de siete en primer lugar, de seis en segundo y de ocho en tercero, siendo los dos primeros un promedio bajo y académicamente hablando apenas aceptable para pasar al siguiente grado escolar . Cabe hacer aquí una aclaración, que las calificaciones de cada uno de los alumnos son el promedio, de cuatro aspectos que se manejan en 1er. grado, que son: expresión, socialización, destrezas y conocimientos.

Por lo que se manifiesta en la presente investigación que si bien, cuantitativamente no existe una correlación significativa entre el aprovechamiento escolar y la conducta agresiva, cualitativamente se puede clasificar como una población de alto riesgo en dicho trastorno y que le es necesario la aplicación de métodos preventivos para evitar su desencadenamiento en grados superiores.

Es benéfico detectar estos problemas conductuales de los niños a esta edad y en este nivel escolar porque se pueden corregir en los grados posteriores, además de realizarse un seguimiento de la manifestación de estas conductas a fin de erradicarlas definitivamente o bien modificarlas de manera tal que le permitan al niño una integración a su grupo escolar y familiar lo más adecuadamente posible.

Ahora bien, en base a los resultados estadísticos obtenidos a través del coeficiente de correlación R de Pearson, es necesario contemplar que este análisis estadístico, como cualquier otro, tiene desventajas, en este sentido una de ellas según Huntsberger y Billingsley (1983) es que puede

caer en una mala interpretación, como lo podría ser la falsa suposición de que debido a que están relacionadas, el cambio de una necesariamente sea causa del cambio de la otra.

Por lo que se hace necesario utilizar este estadístico de la manera más adecuada y neutral posible, para obtener la correlación real entre las variables.

Se sugiere que para posteriores investigaciones se utilice otro análisis estadístico, el cual nos dé diferentes datos y elementos, los cuales puedan ser significativos y no sólo una correlación lineal.

En cuanto a los resultados obtenidos en los cuestionarios aplicados a los profesores, podemos observar en las gráficas que el maestro padece mucho de la conducta agresiva de sus alumnos por lo que utiliza como métodos de control el castigo verbal y el platicar con ellos, aunque existen profesores que utilizan el castigo físico y verbal. Así la eficacia de éstos métodos pueden agudizar o reducir la conducta agresiva, ya que para el 85% de los profesores su método de control es efectivo y para un 15% no lo es, notándose que cuando el método es efectivo se mejora la relación maestro-alumno y se disminuye la conducta agresiva, mientras que cuando el método es inefectivo, incrementa la conducta agresiva y se deteriora la relación maestro-alumno.

Sin embargo no se ha tomado en cuenta un problema del sistema educativo que es la excesiva población de alumnado, esto quiere decir que se saturan grupos con 40 o hasta 50 alumnos, provocándole problemas al maestro ya que son

demasiados para un buen desempeño del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto se puede observar en la gráfica no. 4 donde se plasma el no. de alumnos.

Además los niños agresivos no solo son rechazados por sus compañeros de clase, sino que también se ha encontrado que existe una relación entre el aprovechamiento escolar y la baja aceptación de los niños, Dodge, Coie y Brakke (1952), Guttoman, Gonzo y Rasmussen (1975), Green, Fores, Hand, Beek y Vosk (1980, citados en Vaughn, Hogan, Kouzekanani y Shapiro, (1990).

Sin embargo en el presente trabajo pudimos observar que esto no fue así, ya que la correlación existente fue positiva pero débil. Pese a ello los alumnos de primer grado son población de alto riesgo, ya que son susceptibles de adquirir hábitos conductuales negativos.

Por lo que se propone que sean tomados en cuenta para algún tipo de entrenamiento o programa que les facilitara el manejo de dicha conducta, pudiéndola erradicar en sus alumnos, ya que ellos son los que tienen en sus manos la educación de muchos pequeños que necesitan ayuda en este sentido, debido a que así como aprenden hábitos negativos, pueden aprender hábitos positivos. Sobre todo en primer año que es el grado en el cual uno moldea a sus alumnos y les da las actitudes, aptitudes y hábitos necesarios para su vida adulta, además si tomamos en cuenta lo que dice Hartup, que la manifestación de la agresión varía con la edad y cuando mayor es el niño es más fácil que canalice su agresión positivamente, entonces debemos comenzar a enseñarlo como hacerlo.

Por lo que se propone establecer un programa sobre

habilidades sociales, ya que como se observó en el primer capítulo es el método más eficaz para el control de la conducta agresiva y el buen desarrollo dentro de una sociedad, en la que el niño estará inmerso durante toda su vida.

En base a todo lo anterior concluimos que el objetivo del trabajo fue cumplido en su totalidad, dado que se conoció la correlación existente entre la conducta agresiva y el aprovechamiento escolar.

Sin embargo la hipótesis planteada fue rechazada, debido a que se encontró que no existe una correlación lineal ascendente entre las variables como se esperaba, en otras palabras, la conducta agresiva no siempre trae consigo el bajo aprovechamiento escolar de los infantes.

En base a esto y tomando en cuenta que el promedio general de la población estudiada es bajo, se sugiere diseñar nuevas investigaciones que contemplen otras variables distintas a las aquí mencionadas, por ejemplo: el no. de alumnos del profesor, el nivel socioeconómico de los niños. Además otros modelos experimentales, análisis estadísticos o adaptando los aquí mencionados, debido a que solo así se avanza en el mundo de la Psicología Educativa. Por otra parte analizando este trabajo, como en cualquier otro, se encontramos algunas debilidades, por lo que a continuación se ofrecen algunas alternativas de solución:

- 1.- El diseño cuasiexperimental pretest y posttest de muestra separada tiene como desventaja el que los encuestadores conozcan el objetivo de la investigación, ya que esto puede

influir en los resultados. En este trabajo los investigadores no sólo diseñaron la investigación, sino que llevaron a cabo todo el proceso, por lo tanto conocían el objetivo de la misma. Para tener una mayor fiabilidad de los resultados se sugiere que para investigaciones posteriores las personas que aplican los cuestionarios y realicen la observación directa sean ajenos a la investigación, y por lo tanto, no conozcan los objetivos de la misma.

2.- El diseño experimental empleado así como el objetivo no permitió manipular la variable independiente a fin de modificar la conducta agresiva y conocer si se producía algún cambio en relación con el aprovechamiento escolar, por lo que se sugiere emplear otro diseño experimental a fin de poder hacer una comparación entre grupos cuando se haya manipulado alguna variable.

3.- El hablar de correlación implica el riesgo de creer que la relación entre variables sea de causa-efecto, es decir, que una traiga consigo el cambio de la otra, por lo que se sugiere que el análisis estadístico sea a través del método que más convenga a los intereses de la investigación y no del investigador.

4.- Dentro de la fase práctica de la investigación se presentó la problemática de la aceptación de los investigadores en los planteles educativos ya que no se les permitía el acceso a estos o había renuencia por parte de los profesores para participar en la misma, por lo que esta fase duro mucho tiempo. Como alternativa se sugiere considerar esta situación y plantear estrategias que permitan la aceptación de otra

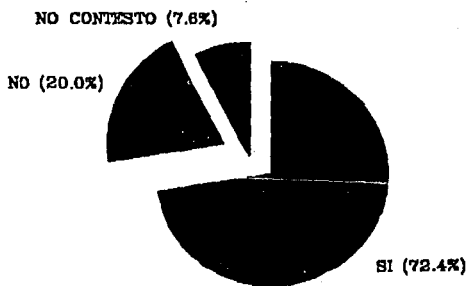
investigación dentro de los planteles, considerando las posibles aportaciones que pueda otorgar a estos y que a su vez beneficie a la investigación misma.

5.- En el cuestionario del estudio piloto y en el del estudio correlacional, se empleó un cuadro de conductas tomadas del estudio de Robles, Pérez y Luja (1985), mientras que las conductas que se retomaron en el registro de alumnos agresivos fueron sacadas de los resultados de una de las preguntas de estudio piloto (ver pregunta 8 del cuestionario del estudio piloto), por lo que se sugiere que para posteriores investigaciones las conductas registradas sean las mismas que se encuesten con los profesores, o bien sean solo las que reportan éstos a fin de corroborar dicha información.

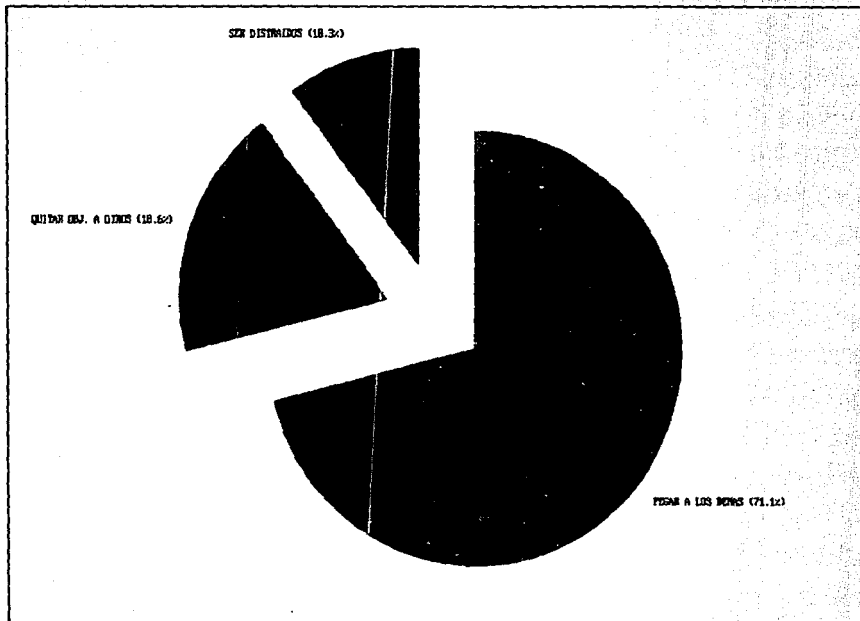
GRAFICAS ESTUDIO PILOTO

INCIDENCIA DE LA AGRESION.

GRAFICA No. 1

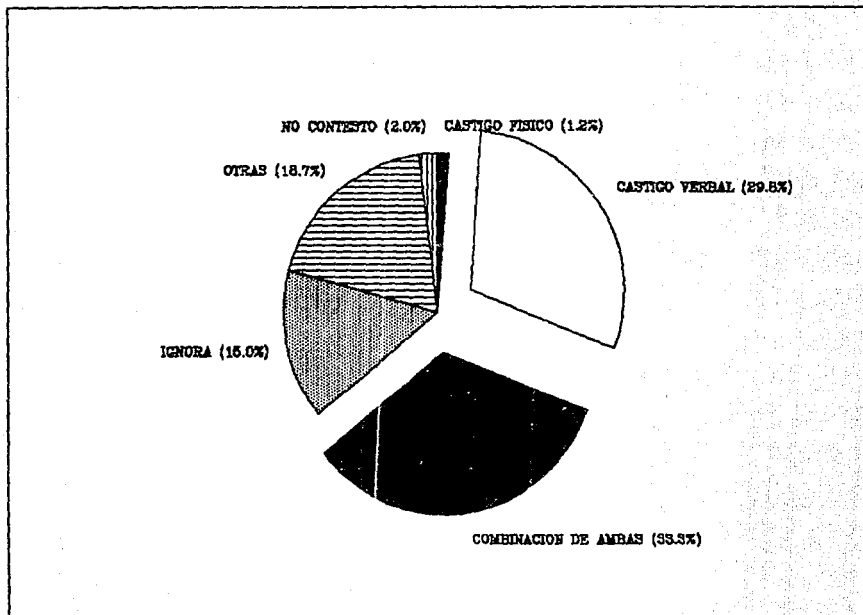


CONCEPCION SOBRE LA COND. AGRESIVA
GRUPO No. 2



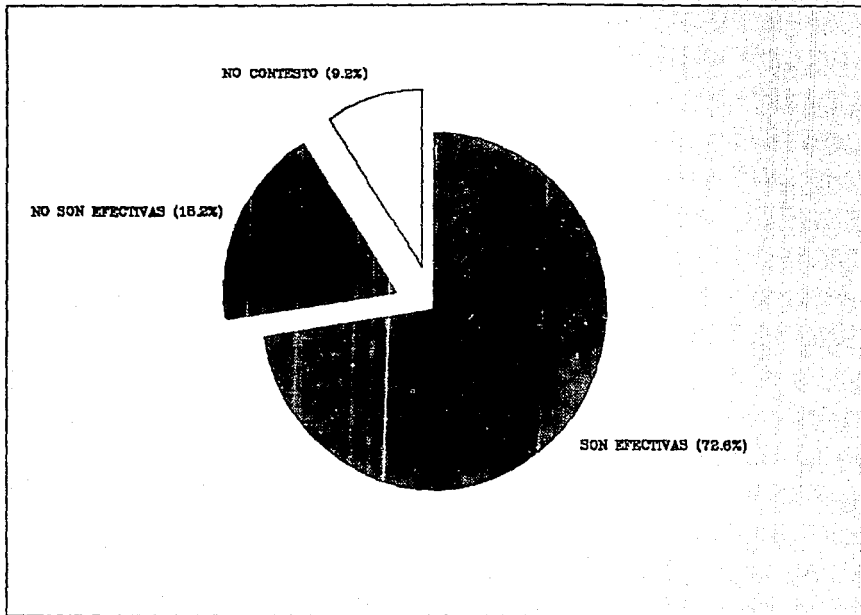
TECNICAS DE CONTROL DE LA AGRESIVIDAD.

GRAFICA No. 3

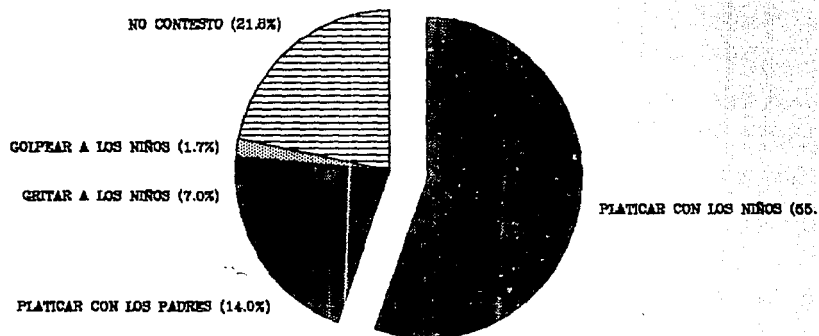


EFFECTIVIDAD DE LAS TECNICAS.

GRAFICA No. 4

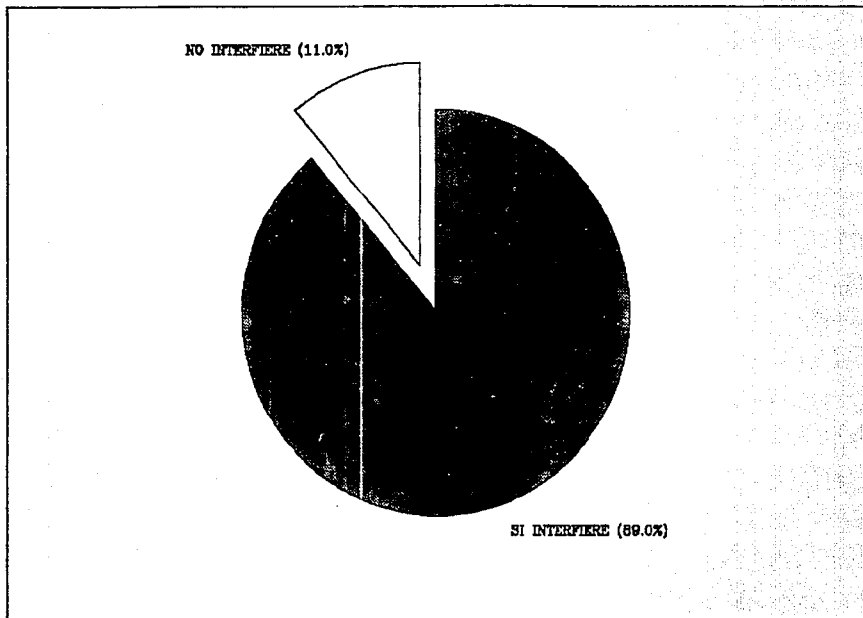


ACTITUD DE LOS PROFR. ANTE LA AGRESION
GRÁFICA No.5



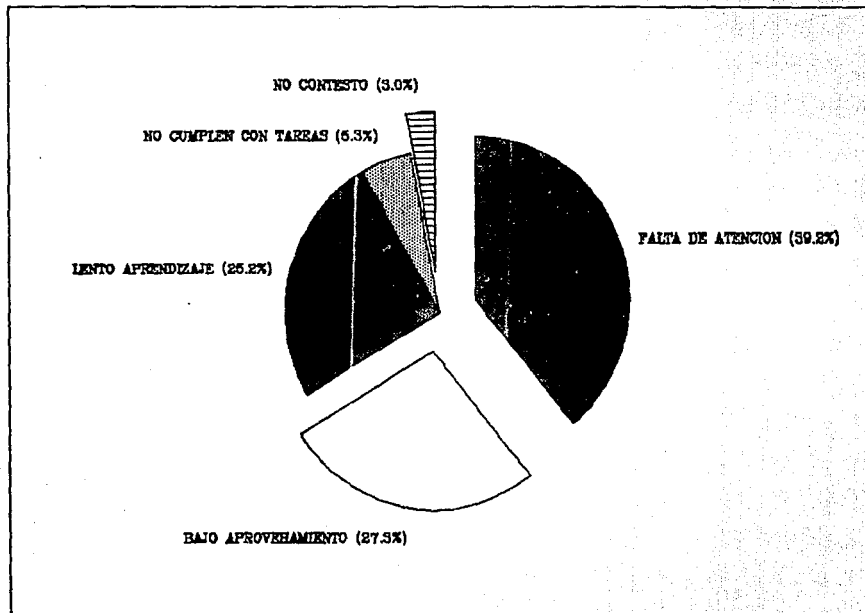
INTERFERENCIA CON EL APRENDIZAJE.

GRAFICA No. 8



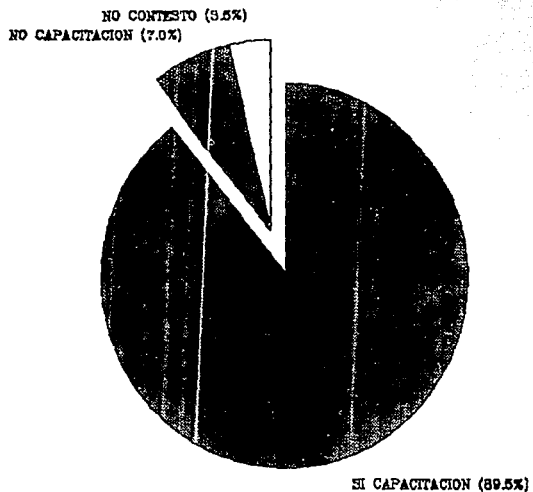
FORMAS EN LAS QUE INTERFIERE

GRAFICA No. 7



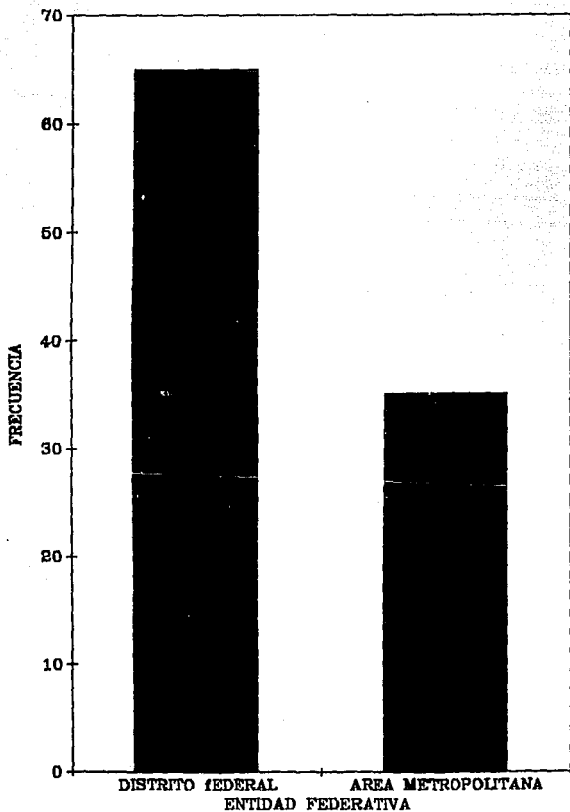
SOLICITUD DE CAPACITACION

GRAFICA No. 8



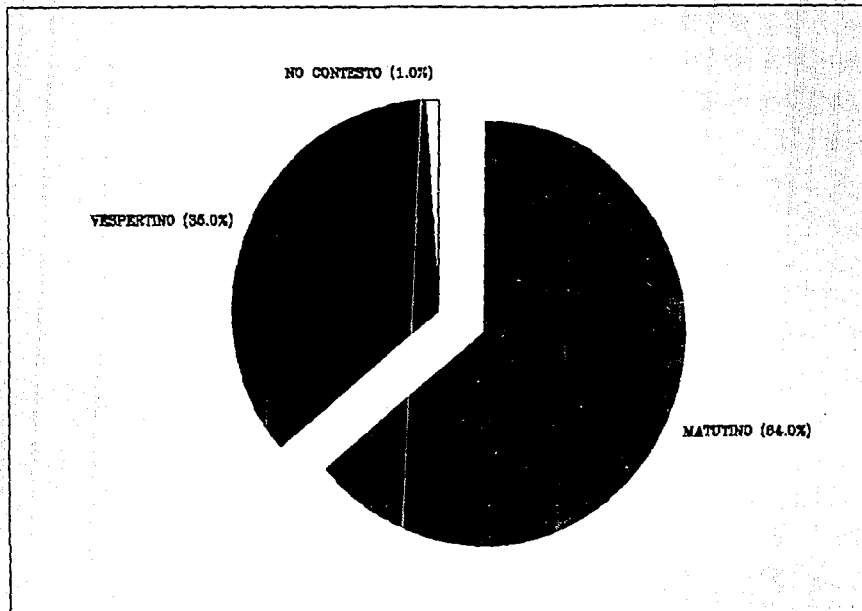
GRAFICAS
Y
CUADROS ESTUDIO CORRELACIONAL

ENTIDAD FEDERATIVA
GRAFICA NO. 1



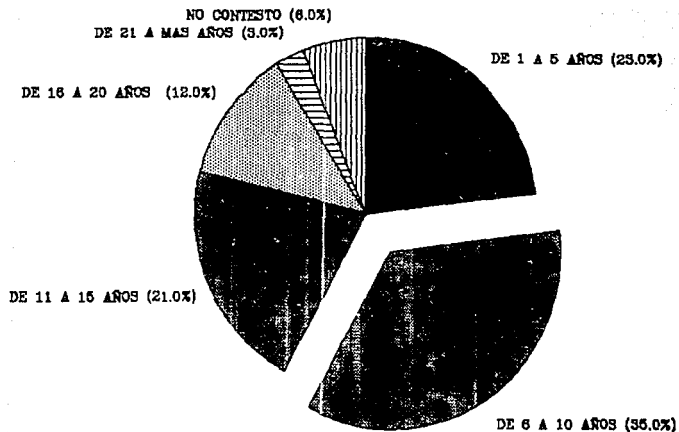
TURNO DE LA ESCUELA

GRAFICA NO. 2

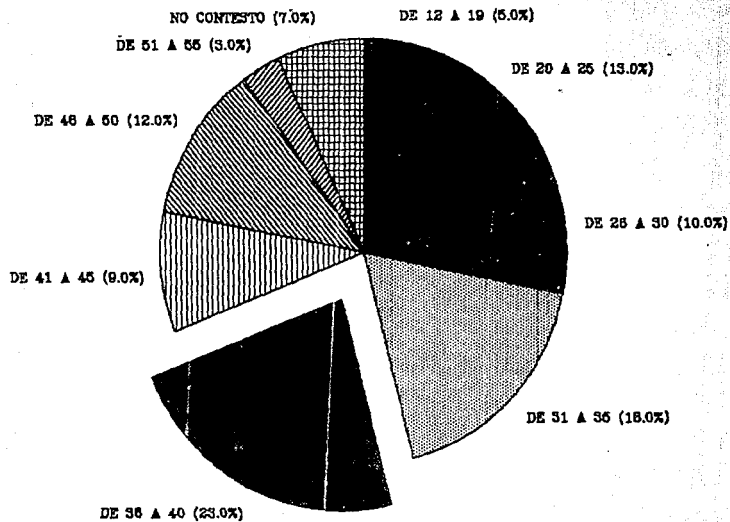


TIEMPO DE DOCENCIA DE LOS PROFRS.

GRAFICA NO. 3

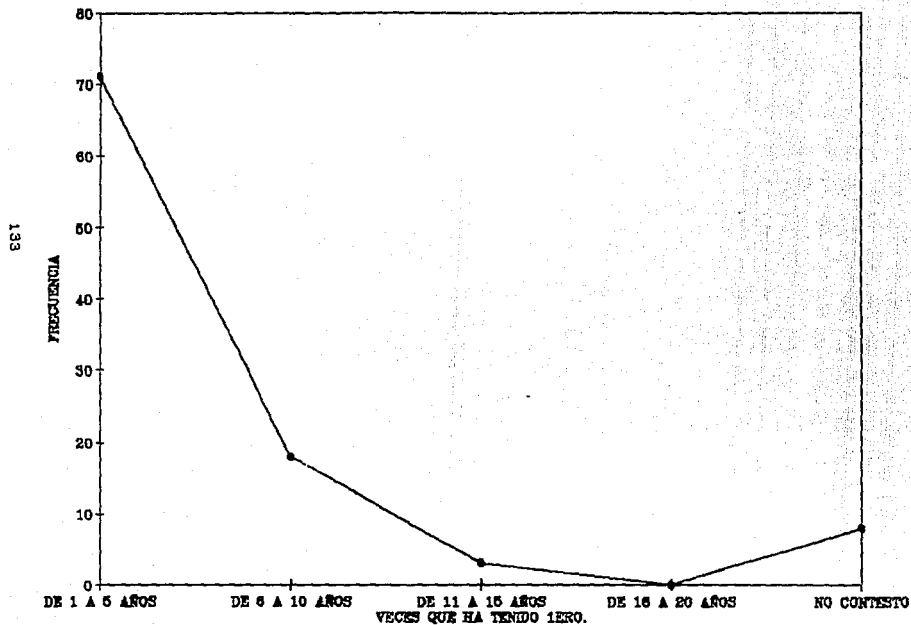


NO. DE ALUMNOS
GRAFICA NO. 4

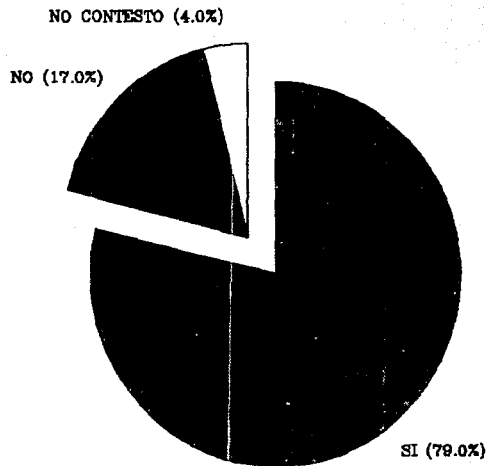


VECES QUE HA TENIDO 1 ERO.

GRAFICA NO. 5

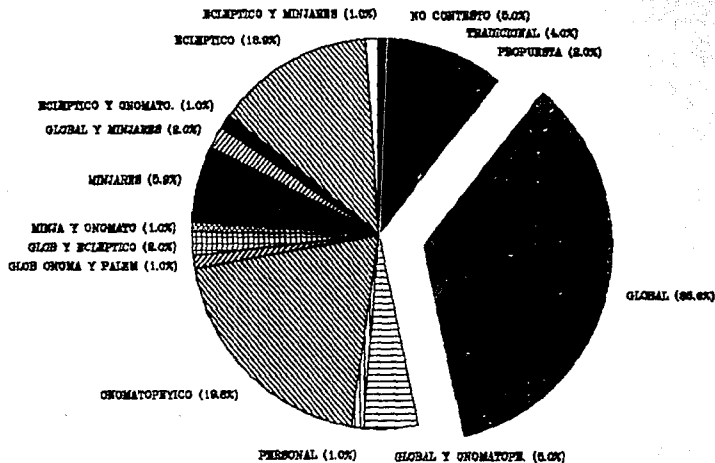


TENER 1 ERO. EN ULT. 3 AÑOS
GRAFICA NO. 6

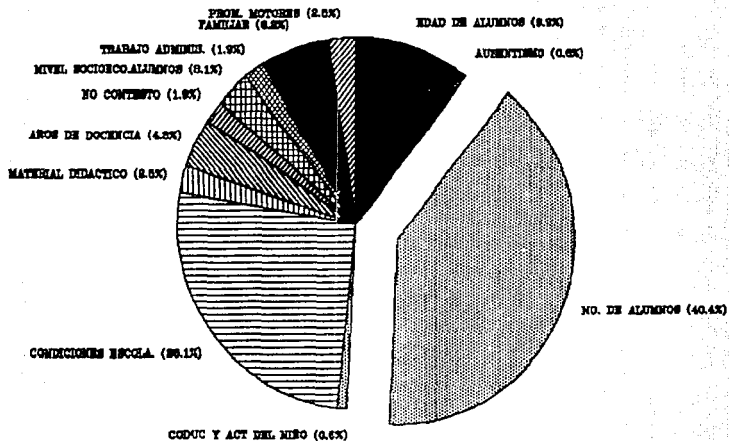


METODO DE ENSEÑANZA

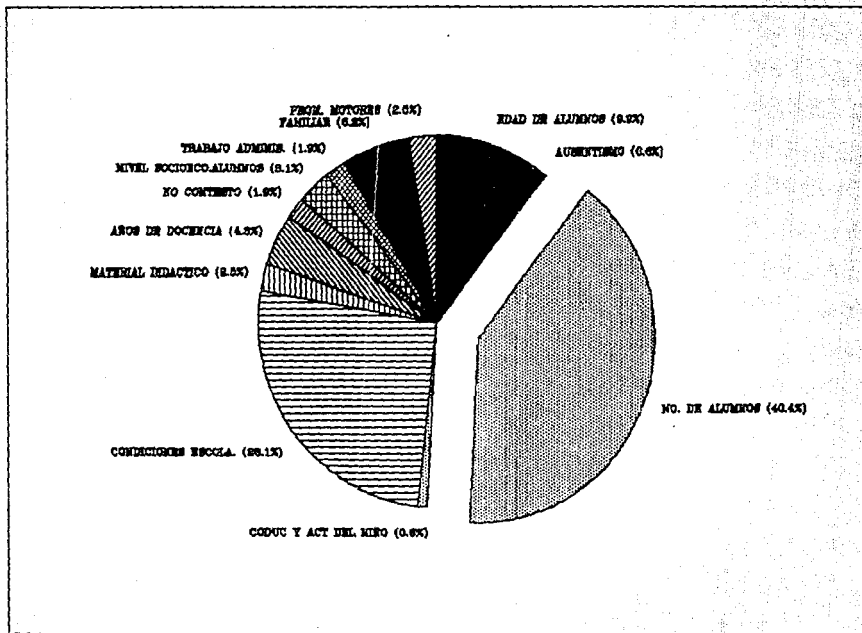
GRAFICA NO. 7



FACT. DE LA CARGA DE TRAB. PARA PROFR.
GRAFICA No. 6

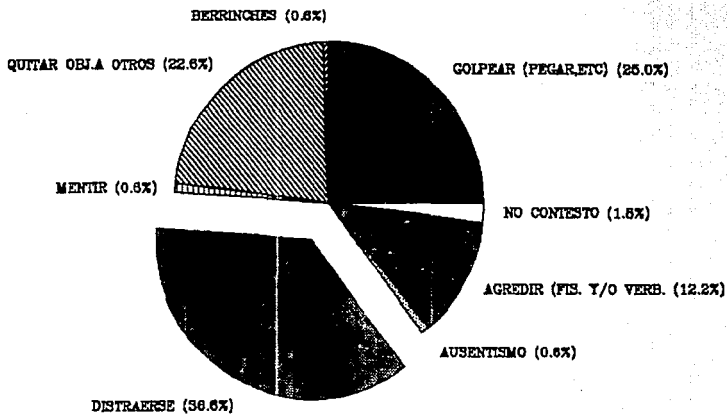


FACT. DE LA CARGA DE TRAB. PARA PROFR.
GRAFICA No. 8



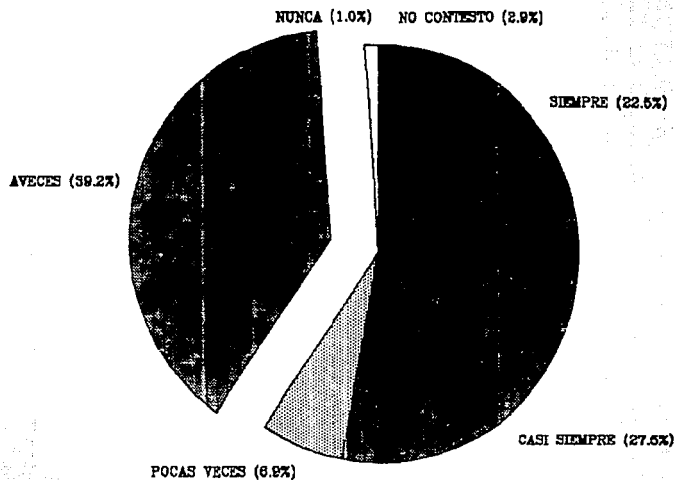
PROBLEMAS DE CONDUCTA.

GRAFICA NO. 9



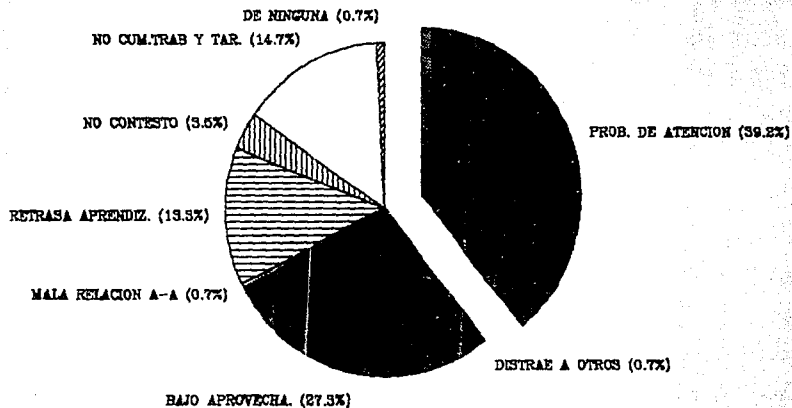
INTERFERENCIA CON EL APRENDIZAJE.

GRAFICA No. 10



FORMAS EN QUE INTERFIERE.

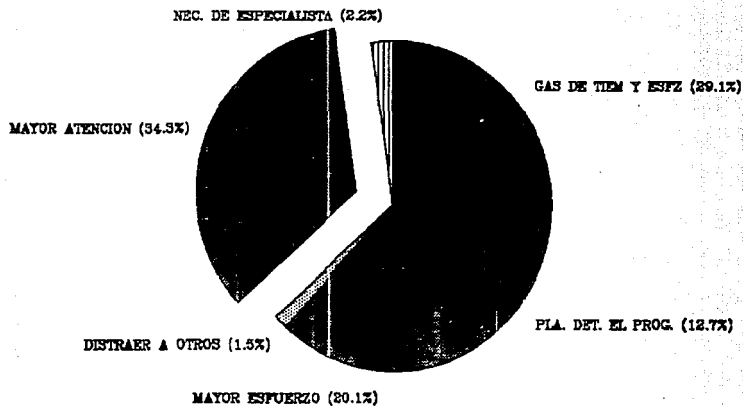
GRAFICA No. 11.



IMPLICACIONES PARA EL PROFR.

GRÁFICA No. 12

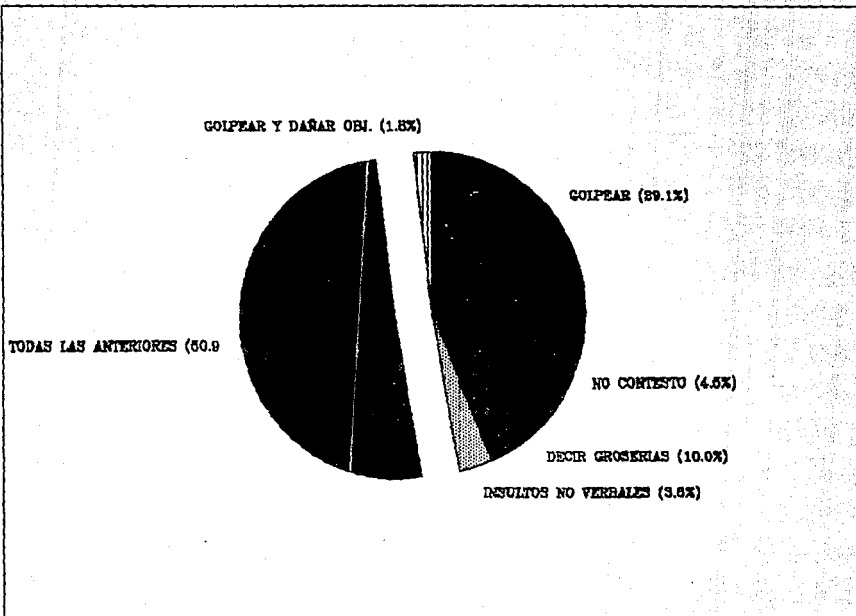
140



DEFINICION DE CONDC. AGRESIVA

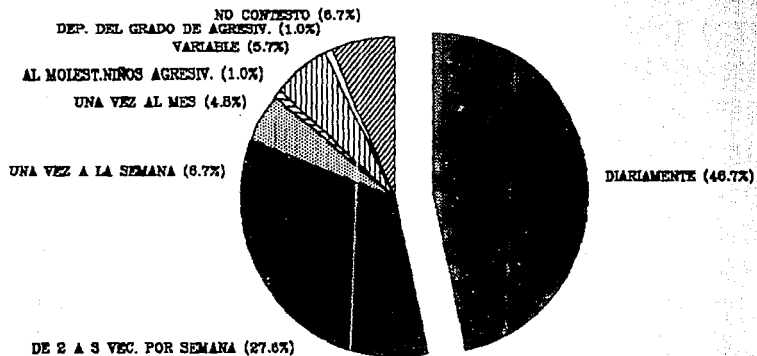
GRAFICA No. 13

141



FRECUENC. DE LA CONDOC. AGRESIVA.

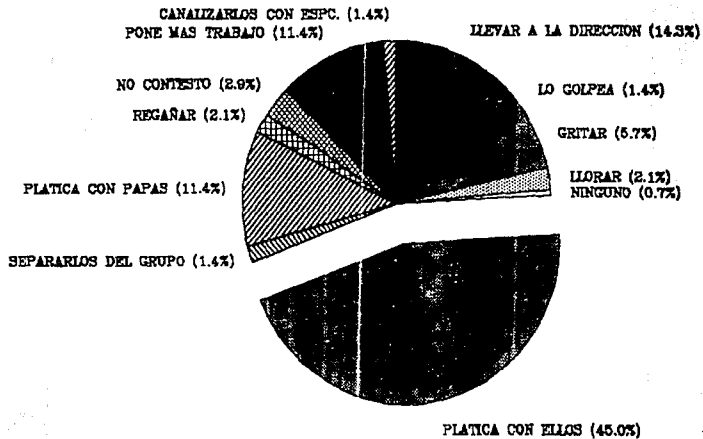
GRAFICA No. 14



ACTITUD ANTE LA AGRESION.

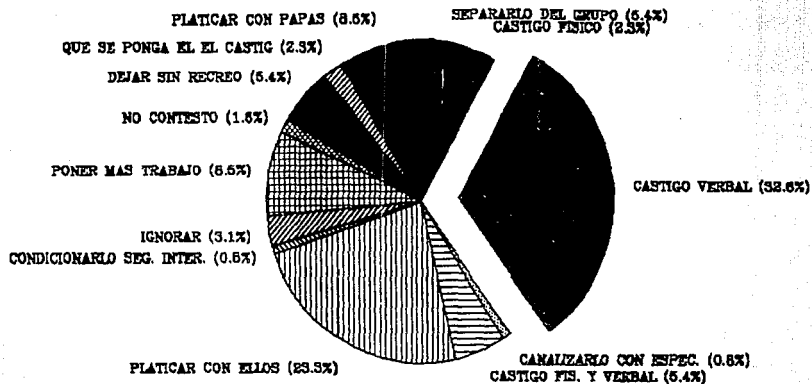
GRAFICA No. 15

143



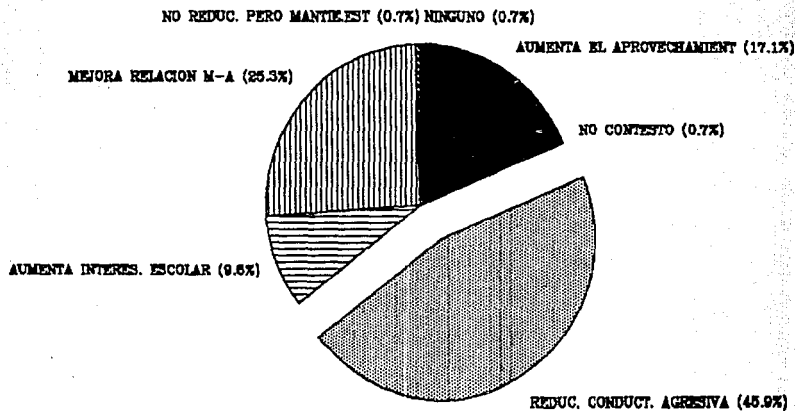
METODO PARA CONTROL DE LA AGRES.

GRAFICA No. 18



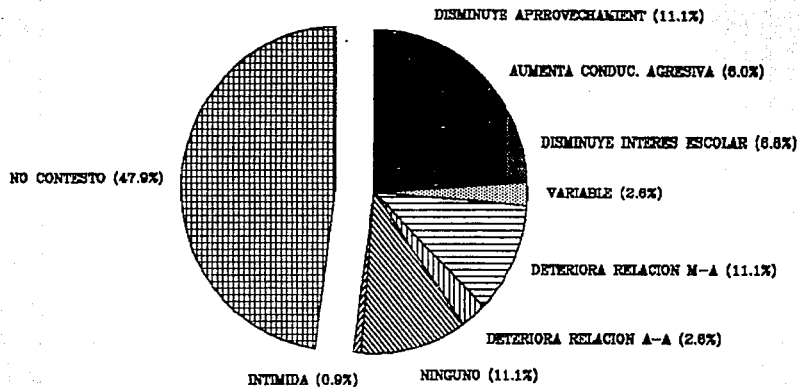
RESUL. DEL METODO: EFICASES

GRAFICA NO. 17



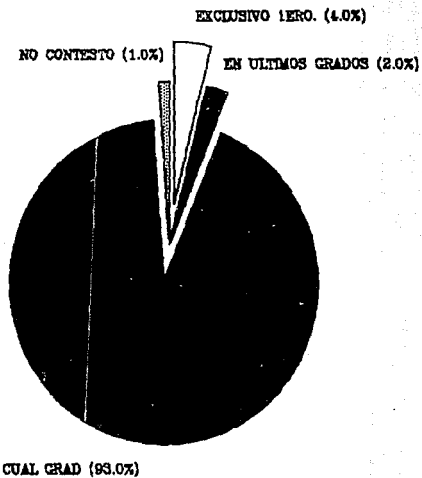
RESULT. DEL METODO: INEFICASES

GRAFICA NO. 18



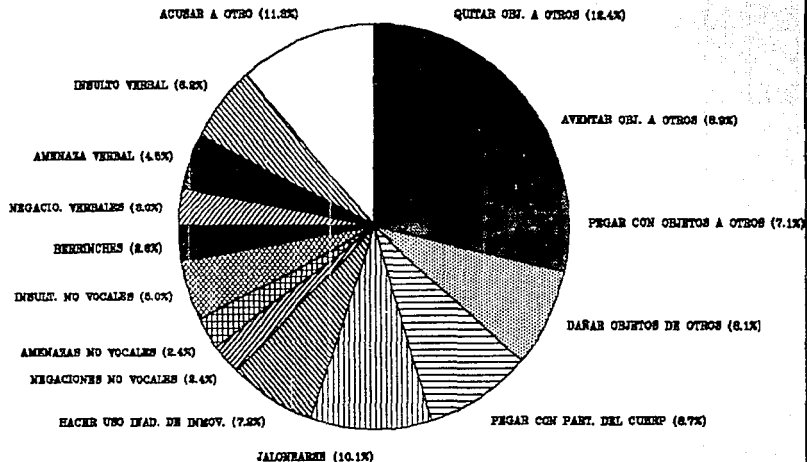
AGRESIV. CARACTER. DE 1ERO.

GRAFICA NO. 19



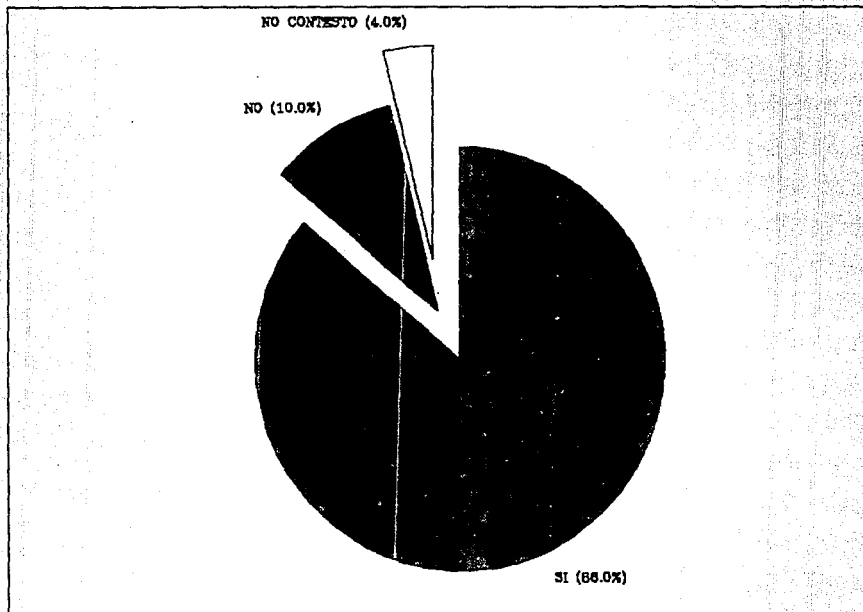
CONDUC QUE PRESENT. ALUM SEC. PROFR.

GRAFICA NO.20



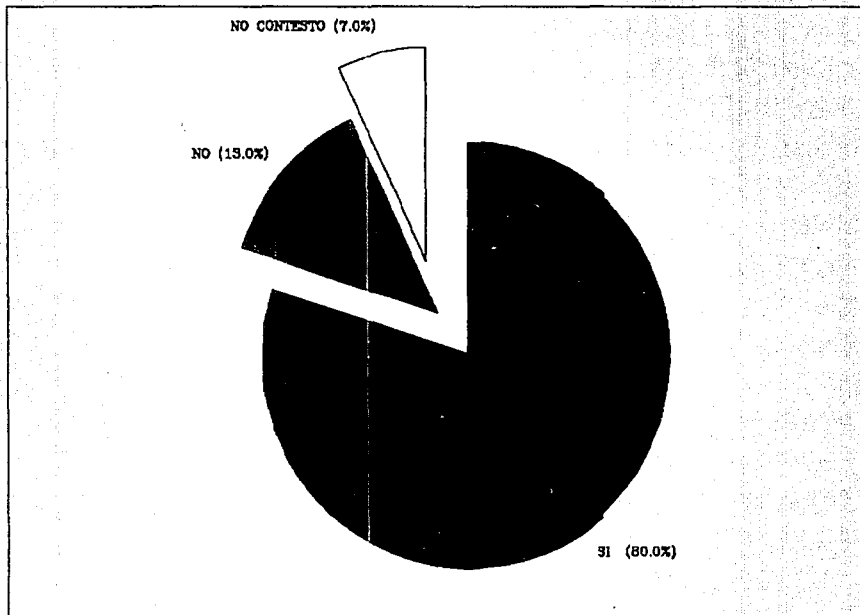
NEC. APOYO SOBRE CONDOC. AGRESIVA

GRAFICA NO.21

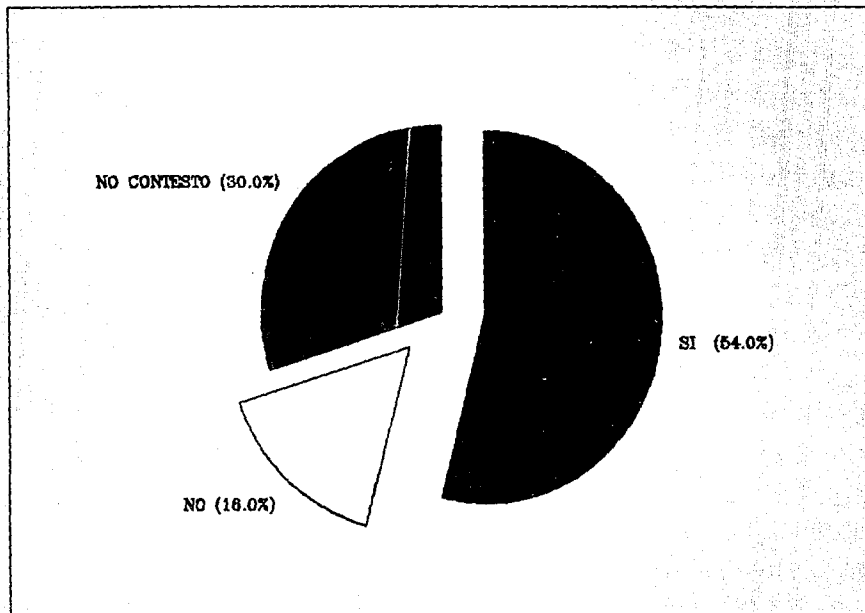


PARTIC. EN TALLER

GRAFICA NO. 22

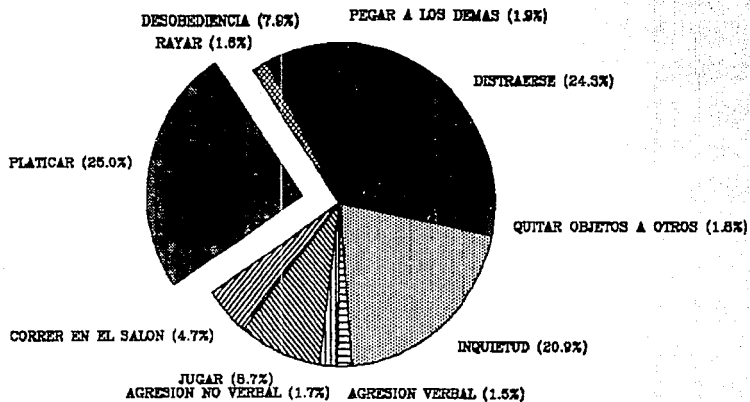


LE GUSTARIA CONSTANCIA
GRAFICA NO. 23



PORCENTAJE DE CONDUCTAS AGRESIVAS

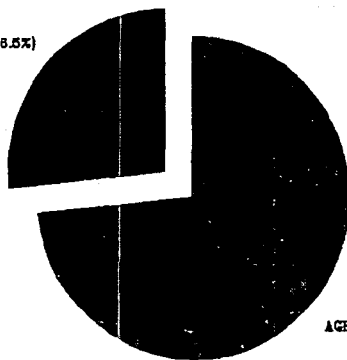
GRAFICA No. 24



CONDUCTAS AGRESIVAS

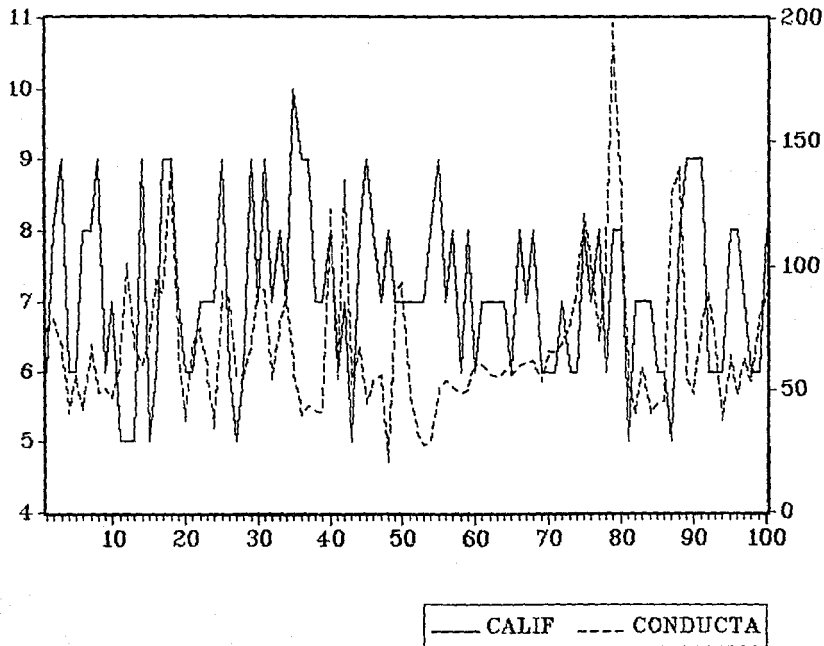
GRAFICA No. 26

AGRESION VERBAL (28.5%)

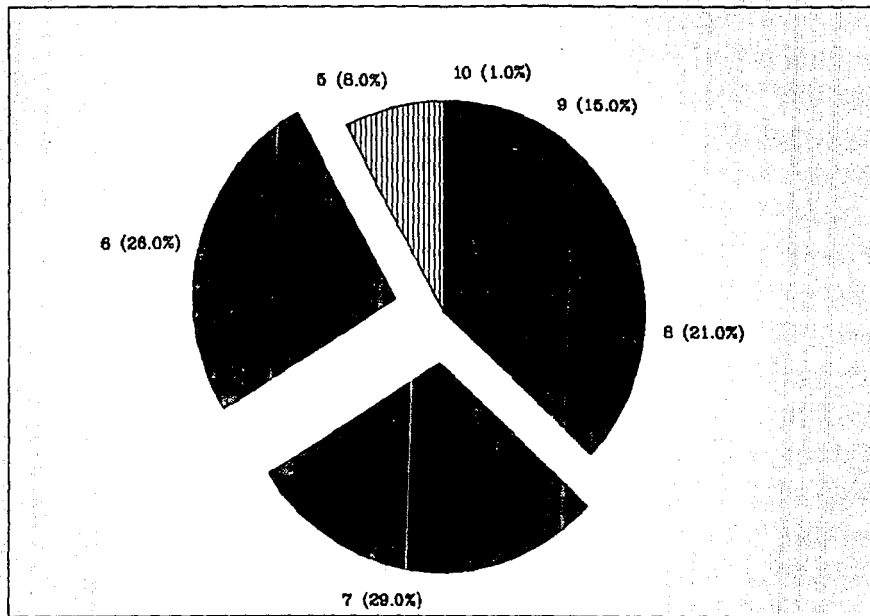


AGRESION NO VERBAL (73.5%)

CORRELACION ENTRE AGRESIVIDAD Y APROVECHAMIENTO ESCOLAR.
GRAFICA No. 26.



APROVECHAMIENTO ESCOLAR
GRAFICA No. 27



CUADRO NO. 1*

CONDOC. AGRESIV. QUE PRESENTAN		RESP. A ELLAS	
QUITAR OBJ. A OTROS		CF	2
SI	82	CV	58
NO	18	IG	5
		OTRAS	
AVENTAR OBJ. A OTROS		RESP. A ELLAS	
		CF	6
SI	59	CV	40
NO	41	IG	5
		OTRAS	
PEGAR CON OBJETOS A OTROS		RESP. A ELLAS	
		CF	8
SI	47	CV	33
NO	53	IG	1
		OTRAS	
DAÑAR OBJETOS DE OTROS		CF.	3
		CV	38
SI	54	IG	5
NO	46	OTRAS	
PEGAR CON PART. DEL CUERPO		CF	7
		CV	52
SI	58	IG	0
NO	42	OTRAS	
JALONEARSE		CF	2
		CV	54
SI	67	IG	5
NO	33	OTRAS	
HACER USO INAD. DE INMOV.		CF.	4
		CV	31
SI	48	IG	4
NO	52	OTRAS	
NEGACIONES NO VOCALES		CF.	1
		CV	15
SI	16	IG	3
NO	84	OTRAS	
AMENAZAS NO VOCALES		CF	0
		CV	17
SI	16	IG	3
NO	84	OTRAS	
INSULT. NO VOCALES		CF	0
		CV	19
SI	33	IG	3
NO	67	OTRAS	
BERRINCHES		CF	1
		CV	13
SI	17	IG	3
NO	82	OTRAS	

*CONDUCTAS AGRESIVAS QUE PRESENTAN Y RESP. A ELLAS.

CUADRO NO. 1*

NEGACIO. VERBALES		CF	1
SI	20	CV	17
NO	80	IG	7
		OTRAS	
AMENAZA VERBAL		CF	1
SI	30	CV	20
NO	70	IG	3
		OTRAS	
INSULTO VERBAL		CF	0
SI	41	CV	31
NO	49	IG	2
		OTRAS	
ACUSAR A OTRO		CF	0
SI	75	CV	40
NO	25	IG	3
		OTRAS	

BIBLIOGRAFIA.

BIBLIOGRAFIA.

Bibliografía.

- Arnkoff, D.B. y Stewart, J.* (1975). "The Effectiveness of Modeling and Videotape Feedback on Personal Problem Solving". Behavior Research and Therapy, 13, 127-133.
- Bandura, A.* (1973). "Agresión: A Social". Learning Analysis Prentice-Hall Englewood Cliffs N.J.
- Bandura, A.* (1982). "Self-Efficacy Mechanism in Human Agency". American Psychologist, 37, 122-147.
- Bandura, A. y Ribes, E.* (1975). Modificación de Conducta. Análisis de la Agresión y de la Delincuencia. México. Trillas.
- Bandura, Ross y Ross.* (1963). En: Manning, M. (1983). "La Agresión en la Infancia". Infancia y Aprendizaje. México Interamericana. 104-139.
- Baker et. al.* (1941). En: Manning, M. (1983). "La Agresión en la Infancia". Infancia y Aprendizaje. México Interamericana. 104-139.
- Baumrind.* (1967). En: Manning, M. (1983). "La Agresión en la Infancia". Infancia y Aprendizaje. México Interamericana. 104-139.
- Baumrind* (1971). En: Manning, M. (1983). "La Agresión en la Infancia". Infancia y Aprendizaje. México Interamericana. 104-139.
- Bellack, A.S., Hersen, M. y Turner, S. M.* (1976). "Generalization effects of social Skills training in chronic schizophrenics. An experimental analysis" Behavior Research and Therapy, 14 391-398

- Bellack, A.S., Hersen, M. y Turner, S. M.* (1978). "Role-Play Test for Assessing Social Skills: Are they Valid". Behavior Therapy, 9, 448-461.
- Berkowitz, L.* (1962). Agression: A Social Psychological Analysis. New York. Mc Graw-Hill.
- Bierman, Miller y Stabb* (1987). "Improving the social behavior and acceptance of rejected boys: Effects of social skill training with instructions and prohibitions". Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55 (2), 194-200.
- Bijou, S. y Rayek, E.* (1985). Análisis Conductual Aplicado a la Instrucción. México, Trillas.
- Bittner.* (1974). En: Hanke, B., Huber, G. y Mandl. (1979). El niño agresivo y desatento. Argentina, Kapelusz. 139 pag.
- Boice, R.* (1982). "An ethological perspective on social skills research". En: Curran, J. P. y Monti, P. M. (Eds.). Social skills training. A practical Hadbook for assessment and treatment. New York; The Guilford press, 1982.
- Brady, M., Taylor, R. y Hamilton, R.* (1989). "Diferential measures of teacher's questioning in mainstremend clases: Individual and classwide patterns". Journal of rearch and development in Education, 22 (4).
- Breckenridge, M.* (1985). El Crecimiento y el Dosarrollo del niño. México. Interamericana. 392 - 405.
- Brinkmann.* (1974). En: Hanke, B., Huber, G. y Mandl. (1979). El niño agresivo y desatento. Argentina, Kapelusz. 139 pag.
- Bronson.* (1975). En: Manning, M. (1983). "La Agresión en la infancia". Infancia y Aprendizaje. México Interamericana. 104-139.

- Bryan, Donahue, Pearl y Strum. (1981) En: Vaughn, Hogan, Kouzekanani y Shapiro (1990) "Peer acceptance self-perceptions, and social skill of learning disabled students prior to identification" Journal of Educational Psychology. 82 (1), 101-106.
- Bryan, Werner y Pearl. (1982). En: Vaughn, Hogan, Kouzekanani y Shapiro (1990) "Peer acceptance self-perceptions, and social skill of learning disabled students prior to identification" Journal of Educational Psychology. 82 (1), 101-106.
- Bullock, D. y Merrill, L. (1980). "The impact de personal preference on consistency throug time: The case of childhood aggression". Child Development. 51. 808-814.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1978). Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Amorrortu. Buenos Aires. 70-72.
- Coie, J. y Dodge, A. (1983). En: Bierman, Miller y Stabb (1987). "Improving the social behavior and acceptance of rejected boys: Effects of social skill training with instructions and prohibitions". Journal of Consulting and Clinical Psychology. 55 (2). 194-200.
- Coie, Dodge y Cappotalli. (1982). En: Prince, J. y Dodge, K. (1989). Reactive aggression in childhood: relations to peer status and social context dimensions" Journal of Abnormal Child Psychology. 17 (4), 455-471.
- Combs y Slaby (1977). "Las Habilidades Sociales". En: Michelson, L. y Suga, D. (1983). et. al. Las habilidades sociales y el desarrollo del niño México, edit. Martínez Roca. 238 pag.
- Condry y Condry. (1976). En: Condry, J. y Ross, D. (1985). "Sex

- and aggression: The influence of gender label on the perception of aggression in children". Child Development, 56, 233-255.
- Condry, J. y Ross, D. (1985). "Sex and aggression: The influence of gender label on the perception of aggression in children". Child Development, 56, 233-255.
- Conger, J.C. y Farrell, A. D. (1981). "Behavioral components in heterosexual skills". Behavior Therapy, 11 41-55.
- Consultor de Psicología Infantil y Juvenil. Trastornos del Desarrollo. España, Oceano. 1987. pp. 58-67.
- Dalby, T., Kinsbourne, M., y Swanson, J. (1989). "Self-paced learning in children with attention deficit disorder with hyperactivity". Journal of Abnormal Child Psychology.
- Di Pietro. (1979) En: Manning, M. (1983). "La Agresión en la Infancia". Infancia y Aprendizaje. México Interamericana. 104-139.
- Dobow, E. F., Huessman, L. R. y Eron, L. D. (1987). "Mitigating aggression and promoting prosocial behavior in aggressive elementary schoolboys". Behavior Research Therapy, 6 (25), 527-531.
- Dodge, A. y Coie, J. (1987). "Social information processing factors in reactive aggression in children's peer groups". Aggression and Misbehavior Journal Personality and Social Psychology, 53 (6), 1146-1158.
- Dodge, Coie y Brakke. (1982). En: Vaughn, Hogan, Kouzekanani y Shapiro (1990) "Peer acceptance self-perceptions, and social skill of learning disabled students prior to identification"

- Journal of Educational Psychology. 62 (1), 101-106.
- Dodge, K. A. y Newman, J. P. (1981). "Biased decision making processes in aggressive boys". Journal of Abnormal Psychology. 90, 375-379.
- Dollard et. al. (1971). En: Hanke, B., Huber, G. y Mandl. (1979). El niño agresivo y desatento. Argentina, Kapelus. 139 pag.
- Dunn, M., Van Horn, E. y Herman (1980). "Entrenamiento de Habilidades Sociales: tendencias actuales". En: Roth, E. (1986). Competencia Social. El cambio del comportamiento individual en la comunidad. México, Trillas. 174 pag.
- Eagly, A. y Steffen, V. (1986). "Gender and aggressive behavior a meta-analytic review of the social psychological literature". Psychological Bulletin 100 (3), 309-330.
- Elder, J. P., Edelstein, B.A. y Narick, N. M. (1979). "Adolescent psychiatric patients. Modifying aggressive behavior with social skills training". Behavior Modification. 3 (2), 161-178.
- Enciclopedia para la Integración Familiar: Periodo Escolar*, México 1987 cap. 5
- Evers, W. y Schwartz, S. A. (1973). "Modifying social withdrawag in preschoolers: The effects of filmer modeling and teacher praise". Journal of Abnormal Child Psychology. 1, 248-256.
- Fasteau. (1974). En: Eagly, A. y Steffen, V. (1986). "Gender and aggressive behavior a meta-analytic review of the social psychological literature". Psychological Bulletin 100 (3), 309-330.
- Fensterheim, H. y Baer, J. (1976). No digas sí cuando quieras decir no: El aprendizaje asertivo (AA) que puede cambiar su

vida. Barcelona, Grijalbo.

- Firestone. (1976). En: Ross, A. O. (1981) "Aggressive Behavior".
En: Child Behavior Therapy. Principles, Procedures and
Empirical Basis. U.S.A. John Wiley and Sons. 183-207.
- Forman, S. (1989). "A comparison of cognitive response cost
procedures in modifying aggressive behavior of elementary
school children". Behavior Therapy. 11 (), 594-600.
- Fox, R; Mc. Morrou, M; Bittle, R and Fenlon, S. (1985).
"Teaching social skills to psychiatric inpatients" Behaviors
Recharge Therapy, Vol. 23, 5, pp. 531-567.
- French y Tyne. (1982). En: Van Hasselt, V.B.; Hersen, M.;
Whitehill, M. B. y Bellack, A. S. (1979) "Social Skill
Assessment and training for children: An evaluative
review" Behavior Research and Therapy. 17 (5), 413-437.
- Frias, B. (1990). Evaluación del aprendizaje estructurado en
niños agresivos prescolares. Tesis de Licenciatura E.N.E.P.
Iztacala.
- Furman, W., Geller, M., Simon, S. J. y Kelly, J. (1979). "The use
of behavior rehearsal procedures for teaching job-
interviewing skills to psychiatric patients". Behavior
Therapy. 10, 156-167.
- García, R. y Rodríguez, J. (1985). Aprendizaje estructurado: un
entrenamiento de habilidades sociales en prescolares a
través del juego. Tesis de Licenciatura. México, E.N.E.P.
Iztacala.
- Goldstein, A. P. (1973). "Structured Learning Therapy". En: Roth,
E. (1983) Competencia social: Validación de un paquete

- instruccional para el entrenamiento de habilidades sociales en ambientes no convencionales. Tesis de Maestría, E.N.E.P. Iztacala.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P. y Gershaw, N. J. (1976). En: Roth, E. (1983) Competencia social: Validación de un paquete instruccional para el entrenamiento de habilidades sociales en ambientes no convencionales. Tesis de Maestría, E.N.E.P. Iztacala.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P. y Gershaw, N. J. (1980). En: Roth, E. (1983) Competencia social: Validación de un paquete instruccional para el entrenamiento de habilidades sociales en ambientes no convencionales. Tesis de Maestría, E.N.E.P. Iztacala.
- Goldstein, A. P. (1981). Psychological Skill Training: Psychological skill training: The Structured learning technique, New York, Pergamon Press.
- Goldstein, A. P. (1981 a). "Social Skills Training". En: Goldstein, A. P. (1981). Psychological skill training: The Structured learning technique, New York, Pergamon Press.
- Goldstein, J. H. (1978). "La Naturaleza de la agresión Humana". Agresión y Delitos Violentos. México, El Manual Moderno. S.A.
- Gómez, H. N. y López, F. T. (1989). Efectividad del Aprendizaje Estructurado como Técnica de entrenamiento en niños agresivos de nivel preescolar de 4 a 5 años de edad. Tesis de Licenciatura, E.N.E.P. Iztacala.
- Green, Foreshand, Beck y Vosk (1980). En: Vaughn, Hogan, Kouzekanani y Shapiro (1990) "Peer acceptance self-

- perceptions, and social skill of learning disabled students prior to identification" Journal of Educational Psychology. 82 (1), 101-106.
- Gresham y Nagle (1980). "Entrenamiento en Habilidades Sociales: tendencias actuales". En: Roth, E. (1986). Competencia Social. El cambio del comportamiento individual en la comunidad. México, Trillas. 174 pag.
- Guerra, N; Huesmann, L. y Zelli, A. (1990). "Attributions for social failure and aggression on incarcerated delinquent youth". Journal of Abnormal Child Psychology. 18 (4), 347-355.
- Guerra, N. y Slaby, R. (1989). "Evaluative factors in social problem solving by aggressive boys". Journal of Abnormal Child Psychology. 17 (3).
- Guwitz y Doge. (1975). En: Condry, J. y Ross, D. (1985). "Sex and aggression: The influence of gender label on the perception of aggression in children". Child Development. 56. 233-255.
- Guttman, Gonso y Rasmussen. (1975). En: Vaughn, Hogan, Kouzekanani y Shapiro (1990) "Peer acceptance self-perceptions, and social skill of learning disabled students prior to identification" Journal of Educational Psychology. 82 (1), 101-106.
- Halperin, J; Brien, J; Newcorn, J; Pascualvaca, D; Wolf, L; Young, J (1990). "Validation of hiperactive, aggressive childhood disorders: A research note". Child Psychology Psychiatry 31 (3). 455-459.
- Hanke, B., Huber, G. y Mandl. (1979). El niño agresivo y desatento. Argentina, Kapelusz. 139 pag.

- Harre* (1977). "Entrenamiento en Habilidades Sociales: tendencias actuales". En: Roth, E. (1986). Competencia Social. El cambio del comportamiento individual en la comunidad. México, Trillas. 174 pag.
- Harre y Secord* (1972). "Entrenamiento de Habilidades Sociales: Tendencias actuales". En: Roth, E. (1986). Competencia Social. El cambio del comportamiento individual en la comunidad. México, Trillas 174 pag.
- Hinshaw, S. y Henker, G.* (1989). "Aggressive, prosocial and nonsocial behavior in hiperactive boys: dose effects of methulphenidate in naturalistic settings" Journal of Consulting and Clinical Psychology, 57 (5), 636-643.
- Hops* (1983). "Las Habilidades Sociales" En: Michelson, L. y Suga, D. (1983). et. al. Las habilidades sociales y el desarrollo del niño México, edit. Martínez Roca. 238 pag.
- Huntsberger, D. y Billingsley, P.* (1983). Elementos de Estadística diferencial. México. Compañía Continental.
- Hutt.* (1972 a). En: Manning, M. (1983). "La Agresión en la Infancia". Infancia y Aprendizaje. México Interamericana. 104-139.
- Jiménez, J. C.* (1982). "Exploración de las actividades de los niños ante las conductas problemáticas escolares". Revista de Psicología General y Aplicada. 37 (3).
- Johnson, N.* (1976). "Control de la Agresión" en: Johnson, N. La Agresión en el Hombre y en los Animales. México. Manual Moderno. cap. 7. 279-305.
- Jones* (1968). En: Kelson, J. y Stewart, M.A. (1986). "Factors

- which predict the persistence of aggressive conduct disorder". Journal of Child Psychology and Psychiatry. 27 (1), 77-86.
- Keller, M. F. y Carlson, P. M. (1974). "The use of symbolic modeling to promote social skills in preschool children with low levels of social responsiveness". Child Development. 45, 912-919.
- Kellman, Ensminger y Simon. (1980). En: Kelson, J. y Stewart, M.A. (1986). "Factors which predict the persistence of aggressive conduct disorder". Journal of Child Psychology and Psychiatry, 27, (1), 77-86.
- Kelson, J. y Stewart, M.A. (1986). "Factors which predict the persistence of aggressive conduct disorder". Journal of Child Psychology and Psychiatry. 27 (1), 77-86.
- Kener. (1976). En: Johnson, N. (1976). "Control de la Agresión" en: Johnson, N. La Agresión en el Hombre y en los Animales. México. Manual Moderno. cap. 7. 279-305.
- Kiescolt, J. C. y McGrath, A. D. (1979). "Behavioral Components of Heterosocial Skills". Behavior Therapy, 12, 41-55.
- Kirschenbaum, D. S. (1979). "Social Competence Intervention and Evaluation in the Inner City: Cincinnati's Social Skills Development Program". Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47, 778-780.
- Klaczynski, P. y Cummings, E. (1989). "Responding to anger in aggressive and nonaggressive boys: a note". Journal Child Psychology and Psychiatry. 30 (2) 309-314.
- Korninch. (1975) En: Elder, J. P., Edelstein, B.A. y Narick, N. M. (1979). "Adolescent psychiatric patients. Modifying

- aggressive behavior with social skills training". Behavior Modification. 3 (2), 161-178.
- Laddy y Asher. (1985). En: Bierman, Miller y Stabb (1987). "Improving the social behavior and acceptance of rejected boys: Effects of social skill training with instructions and prohibitions". Journal of Consulting and Clinical Psychology. 55 (2). 194-200.
- Landau, S. y Milich, R. (1985). "Social status of aggressive and aggressive withdrawn boys: A replication across age and method. Journal of Consulting and Clinical Psychology. 53 (1). 141.
- Lange, A. y Jakubowski, P. (1973). "Responsible Assertive Behavior Campaign" Research Press. III.
- Laplanche y Pontalis. (1972). En: Hanke, B., Huber, G. y Mandl. (1979). El niño agresivo y desatento. Argentina, Kapelusz. 139 pag.
- LeBlanc, J.; Busby, K. y Thomson, C. (1979). "Funciones del tiempo fuera para cambiar conductas agresivas en un preescolar: Análisis de línea base múltiple" en: Ulrich, R.; Stachnik, T. y Mabry, J. Control de la conducta humana. Modificación de conducta aplicada al campo de la Educación. México, Trillas. vol. 3
- Lemaneck, K.L.; Williamson, D.A.; Gresham, F.M. & Jensen, B.J. (1986). "Social skills training with Hearing-Impaired Children and Adolescent". Behavior Modification Vol. 10. 1, pp. 55-71.
- Levin, J. (1979). Fundamentos de estadística en la investigación Social. México. Harla, 2da. Edición.

- Liberman, R.P.; Neuchterlein, K. H. y Wallace, C.J.* (1982). "Social skills training and the nature of schizophrenia" En: J.P. Curran y P.M. Monti (eds). Social skills training. A practical handbook for assesment and treatment. New York: The Guilford Press.
- Libet y Lewinsohn* (1973). "Las habilidades Sociales. En: Michelson, L. y Suga, D. (1983). et. al. Las habilidades sociales y el desarrollo del niño México, edit. Martínez Roca. 238 pag.
- Liebert.* (1972). En: Papalia, D. (1985). El Desarrollo Humano. México. Mc Graw Hill. 259-270.
- Lochman, E. y Lampron, L.* (1986). "Situacional social problem solving skills and self-esteem of aggressive and nonaggressive boys". Journal of Abnormal Child Psychology. 14 (4), 606-617.
- Lorenz.* (1974). En: Hanke, B., Huber, G. y Mandl. (1979). El niño agresivo y desatento. Argentina, Kapeluscz. 139 pag.
- Maccoby.* (1980). En: Manning, M. (1983). "La Agresión en la Infancia". Infancia y Aprendizaje. México Interamericana. 104-139.
- Manning, M.* (1979). En: Manning, M. (1983). " La agresión en la infancia." Infancia y Aprendizaje. México, Interamericana. 104-139.
- Manning, M.* (1983). "La Agresión en la Infancia". Infancia y Aprendizaje. México Interamericana. 104-139.
- Margalef, A.* (1983). Investigación relativa a la influencia que ejerce el contexto en la emisión de habilidades sociales

evaluando la eficacia del aprendizaje estructurado. Tesis de Licenciatura E.N.E.P. Iztacala.

Marshall, V.; Longwell, L.; Golstein, M. y Swanson, J. (1990).

"Family factors associated with aggressive symptomatology in boys with attention deficit hiperactivity disorder: A research note". Journal Child Psychology and Psychiatry. 31, (4), 629-636.

McFall, R. M. (1982). "A review and Reformulation of concept of skill". Behavior assessment, 4, 1-33.

McFall, R. M. y Lillesand, D. B. (1971). "Behavior Rehearsal with modeling and coaching in assertion training". Journal of Abnormal Psychology, 77, 313-323.

Mergaree, E. y Hokanson, A. (1976). Dinámica de la Agresión. México, Trillas, 63-80.

Merz. (1965). En: Hanke, B., Huber, G. y Mandl. (1979). El niño agresivo y desatento. Argentina, Kapelusz. 139 pag.

Meyer y Sobieszek. (1972). En: Condry, J. y Ross, D. (1985). "Sex and aggression: The enfluence of gener label on the perception of aggression in children". Child Development, 56, 233-255.

Mischel (1973). "Entrenamiento en Habilidades Sociales: tendencias actuales". En: Roth, E. (1986). Competencia Social. El cambio del comportamiento individual en la comunidad. México, Trillas. 174 pag.

Michelson, L. y Suga, D. (1983). et. al. Las habilidades sociales y el desarrollo del niño México, edit. Martínez Roca. 238 pag.

Miller, P. y DeMarie-Dreblow. (1990). "Social cognitive correlates of childrens. Undertanding of displaced

- aggression" Journal of Experimental Child Psychology. 49 (1), 488-504.
- Moreno, M.G. (1985). Didáctica 1 Fundamentación y Práctica. 2a. Ed. México ed. Progreso.
- Muss. (1967). En: Condry, J. y Ross, D. (1985). "Sex and aggression: The influence of gender label on the perception of aggression in children". Child Development. 56. 233-255.
- Neil. (1976). En: Manning, M. (1983). "La Agresión en la Infancia". Infancia y Aprendizaje. México Interamericana. 104-139.
- Nylander. (1979). En: Kelson, J. y Stewart, M.A. (1986). "Factors which predict the persistence of aggressive conduct disorder". Journal of Child Psychology and Psychiatry. 27 (1), 77-86.
- O'Connor, R. D. (1969). "Modification of Social Withdrawal through Symbolic Modeling". Journal of Applied Behavior Analysis. 2. 15-22.
- O'Connor, R. D. (1972). "The relative efficacy of modeling, shaping and the combined procedures for the modification of social withdrawal". Journal of Abnormal Psychology. 79. 327-334.
- Olson, R. y Roberts, M. (1987). "Alternative treatment for sibling aggression" Behavior Therapy. 18 243-250.
- Oliva, A. y LaGreca, A. (1988). "Children with learning disabilities: Social goals and strategies". Journal of Learning Disabilities. 22 (5).
- Olweus. (1978). En: Manning, M. (1983). "La Agresión en la Infancia". Infancia y Aprendizaje. México Interamericana.

104-139.

Papalia, D. (1985). El Desarrollo Humano. México. Mc Graw Hill. 259-270.

Parsons y Bales (1955). En: Hanke, B., Huber, G. y Mandl. (1979). El niño agresivo y desatento. Argentina, Kapelusz. 139 pag.

Patterson, G. R.; Reid, J. B. y Coger, R.E. (1975). A Social Learning Approach to Family Intervention U.S.A.

Patterson, Ray y Shaw. (1968). En: Reid, J. (1975). "Modificación de la conducta de agresión y de robo, de niños predelinquentes, en sus propios hogares. En: Bandura, A. y Ribes, E. Modificación de Conducta. Análisis de la Agresión y de la Delincuencia. Trillas, México. 115-130.

Perry, D.; Perry, L. y Rasmussen, P. (1986). "Cognitive social learning mediators of aggression". Child Development. 57 (), 700-711.

Pilkkienn. (1983). En: Kelson, J. y Stewart, M.A. (1986). "Factors which predict the persistence of aggressive conduct disorder". Journal of Child Psychology and Psychiatry. 27 (1), 77-86.

Pinkston, E.; Resse, N.; LeBlanc, y Baer, D. (1978). "El control independiente de la agresión de un niño de edad preescolar y de la interacción con sus compañeros, mediante la atención contingente del maestro". En: Bijou, S. Análisis Conductual Aplicado a la Instrucción. Trillas, México. 174-187.

Pogatshnik. (1983). En: Condry, J. y Ross, D. (1985). "Sex and aggression: The influence of gender label on the perception of

- aggression in children". Child Development, 56, 233-255.
- Pope, A.; Bierman, K. y Mumma, G. (1989). "Relation between hiperactive and aggressive behavior and peer relations at three elementary grade levels". Journal of Abnormal Child Psychology, 17 (3), 253-267.
- Prince, J. y Dodge, K. (1989). Reactive aggression in childhood: relations to peer status and social context dimensions" Journal of Abnormal Child Psychology, 17 (4), 455-471.
- Rahaim, S.; Lefebvre, C. y Jenkins, J. O. (1980). "The effects of social skills training on behavioral and cognitive components of anger amangement". Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 11, 3-8.
- Reidl, J. (1975). "Modificación de la conducta de agresión y de robo, de niños predelinquentes, en sus propios hogares. En: Bandura, A. y Ribes, E. Modificación de Conducta. Análisis de la Agresión y de la Delincuencia. Trillas, México. 115-130.
- Ribes, E. (1972). Técnicas de Modificación de Conducta. Su Aplicación al Retardo en el Desarrollo. 2a. Ed. México, Trillas. 151-154.
- Richard, B. A. y Dodge, K. A. (1982). "Social maladjustment and problem solving in school-aged children". Journal of Consulting and Clinical Psychology, 50 (2), 226-233.
- Rim, D.C., Snyder, J. J., Dupue, R. A., Haanstad, M.J. y Armstrong, D. P. (1976). "Assertive Training Versus Rehearsal and the Importance of Making an Assertive Response". Behavior Research and Therapy, 14, 315-321.
- Rimm, D. C. and Masters, J. C. (1974). Behavior Thenapy

- Techniques and empirical Findings. Academic Press, New York.
- Rinn*. (1979). "Las Habilidades Sociales" En: Michelson, L. y Suga, D. (1983). et. al. Las habilidades sociales y el desarrollo del niño México, edit. Martínez Roca. 238 pag.
- Roberts, T.* (1978). Cuatro Psicologías Aplicadas a la Educación. Madrid. Narcea.
- Roberts, M.* (1990). "A behavioral observation method for differentiating hiperactive and aggressive boys" Journal of Abnormal Child Psychology. 18 (2), 131-142.
- Robles, S., Pérez, B. y Luja, E.* (1985). "Construcción de categorías para el estudio de trastornos conductuales en poblaciones infantiles". Trabajo presentado en el V Coloquio de Investigación. E.N.E.P. Iztacala.
- Robles, S., Frias, I. B. y Cortés, T.* (1988). "Efectividad del Aprendizaje Estructurado en el entrenamiento de habilidades sociales relacionadas con la conducta agresiva de niños prescolares de 5 a 6 años". Trabajo presentado en el VIII Coloquio de Investigación. E.N.E.P. Iztacala.
- Robles, S., López, T. y Gómez, N.* (1988). "Evaluación del Aprendizaje Estructurado como estrategia de entrenamiento en niños prescolares de 4 a 5 años". Trabajo presentado en el VIII Coloquio de Investigación. E.N.E.P. Iztacala.
- Robles, S., Silva, M. y Villagrán, L.* (1989). "Definición de seis habilidades sociales en niños prescolares de 5 a 6 años de edad. Trabajo presentado en el IX Coloquio de Investigación. E.N.E.P. Iztacala.
- Rocha y Rogers* (1976). En: Saratino, E. y Amstrong, D. (1988).

- Desarrollo del Niño y del Adolescente. México, Trillas. 274-283.
- Roff, J. y Wirt, R. (1984). "Childhood aggression and social adjustment as antecedents of delinquency". Journal of Abnormal Child Psychology. 12 (1).
- Ross, A. D. (1981). "Aggressive Behavior". En: Child Behavior Therapy. Principles, Procedures and Empirical Basis. U.S.A. John Wiley and Sons. 183-207.
- Roth, E. (1983) Competencia social: Validación de un paquete instruccional para el entrenamiento de habilidades sociales en ambientes no convencionales. Tesis de Maestría, E.N.E.P. Iztacala.
- Roth, E. (1986). Competencia Social. El cambio del comportamiento individual en la comunidad. México, Trillas. 174 pag.
- Rothbart y Maccoby. (1966). En: Condry, J. y Ross, D. (1985). "Sex and aggression: The influence of gender label on the perception of aggression in children". Child Development. 56. 233-255.
- Rutter. (1971). En: Manning, M. (1983). "La Agresión en la Infancia". Infancia y Aprendizaje. México Interamericana. 104-139.
- Salter (1949). "Las Habilidades Sociales". En: Michelson, L. y Suga, D. (1983). et. al. Las habilidades sociales y el desarrollo del niño México, edit. Martínez Roca. 238 pag.
- Sarason, I. G. y Sarason, B. R. (1981). "Teaching cognitive and social skills to high school students". Journal of Consulting and Clinical Psychology. 49 (6), 908-918.
- Saratino, E. y Armstrong, D. (1988). Desarrollo del Niño y del

Adolescente. México, Trillas. 274-283.

Sely. (1974). En: Hanke, B., Huber, G. y Mandl. (1979). El niño agresivo y desatento. Argentina, Kapelusz. 139 pag.

Share, D.; Moffitt, T. y Silva, P. (1988). "Factors associated with arithmetic and reading disability and specific arithmetic disability" Journal of Learning disabilities. 21 (5).

Schilder. (1941). En: Elder, J. P., Edelstein, B.A. y Narick, N. M. 1979). "Adolescent psychiatric patients. Modifying aggressive behavior with social skills training". Behavior Modification. 3 (2), 161-178.

Sidorowicz y Lunney. (1980). En: Condry, J. y Ross, D. (1985). "Sex and aggression: The influence of gender label on the perception of aggression in children". Child Development. 56. 233-255.

Singer y Singer. (1979). En: Papalia, D. (1985). El Desarrollo Humano. México. Mc Graw Hill. 259-270.

Smith, M. 1983). Cuando Digo No Me Siento Culpable. México, Grijalbo, cap. 5. 132-147.

Smith, M. (1984). En: Eagly, A. y Steffen, V. (1986). "Gender and aggressive behavior a meta-analytic review of the social psychological literature". Psychological Bulletin 100 (3), 309-330.

Sobieszek. (1978). En: Condry, J. y Ross, D. (1985). "Sex and aggression: The influence of gender label on the perception of aggression in children". Child Development. 56. 233-255.

Spach. (1954). En: Elder, J. P., Edelstein, B.A. y Narick, N. M. (1979). "Adolescent psychiatric patients. Modifying

- aggressive behavior with social skills training". Behavior Modification, 3 (2), 161-178.
- Spence, S. and Marziller, I. (1981). "Social skills training with adolescent male offenders II. Short term lang and generalized effects. Behaviors Research and Therapy, vol 19, pp.349-368.
- Spencer (1980). "Las Habilidades Sociales". En: Michelson, L. y Suga, D. (1983). et. al. Las habilidades sociales y el desarrollo del niño México, edit. Martínez Roca. 238 pag.
- Stagner, R. (1974). Psicología de la Personalidad. México, Trillas. 488-497.
- Staub. (1971). En: Johnson, N. (1976). "Control de la Agresión" en: Johnson, N. La Agresión en el Hombre y en los Animales. México. Manual Moderno. cap. 7. 279-305.
- Straye. (1977). En: Manning, M. (1983). "La Agresión en la Infancia". Infancia y Aprendizaje. México Interamericana. 104-139.
- Thomas y cols. et. al. (1968). En: Manning, M. (1983). "La Agresión en la Infancia". Infancia y Aprendizaje. México Interamericana. pag. 21.
- Thomas y cols. et. al. (1977). En: Manning, M. (1983). "La Agresión en la Infancia". Infancia y Aprendizaje. México Interamericana. pag. 121.
- Thomae (1972). En: Hanke, B., Huber, G. y Mandl. (1979). El niño agresivo y desatento. Argentina, Kapelusz. 139 pag.
- Tinger. (1980). En: Condry, J. y Ross, D. (1985). "Sex and aggression: The enfluence of gener label on the perception of aggression in children". Child Development, 56. 233-255.

- Tinger. (1981). En: Condry, J. y Ross, D. (1985). "Sex and aggression: The influence of gender label on the perception of aggression in children". Child Development. 56. 233-255.
- Trapani, C. y Gettinger, M. (1989). "Effects of social skills training and across-age tutoring on academic achievement and social behaviors of boys with learning disabilities" Journal of Research and Development in Education. 22 (4).
- Trower, P. (1982). "Entrenamiento en Habilidades Sociales: tendencias actuales". En: Roth, E. (1986). Competencia Social. El cambio del comportamiento individual en la comunidad. México, Trillas.
- Twentyman, C.T.; Greenwald, D. P.; Greenwald, M. A.; Kloss, J. D.; Kovalski, M. E. y Zibung-Hoffman, P. J. (1982). "An assessment of social skills deficits in alcoholics" Behavior Assessment. 4 317-326.
- Van Hasselt, V.B.; Hersen, M.; Whitehill, M. B. y Bellack, A. S. (1979). "Social Skill Assessment and training for children: An evaluative review". Behavior Research and Therapy. 17 (5), 413-437.
- Vaughn, Hogan, Kouzekanani y Shapiro (1990). "Peer acceptance self-perceptions, and social skill of learning disabled students prior to identification" Journal of Educational Psychology. 82 (1), 101-106.
- Vitaro, F.; Pelletier, D. y Coutu, S. (1989). "Effects of a negative social experience on the emotional and social cognitive responses of aggressive-rejected children". Perceptual and Motor Skills. 69, 371-382.

- Wall, W. y Varma, V. (1975). vances en la Psicología de la Educación. México, Morata.
- Whiterhurst, G. y Vasta, R. (1977). Child Behavior. U.S.A. Houghtan, Mifflin Company. 342-352.
- Will, Self y Patan. (1976). En: Condry, J. y Ross, D. (1985). "Sex and agresion: The enfluence of gener label on the perception of aggression in children". Child Development. 56. 233-255.
- Willis, L. y Foster, S. (1990). "Diferences in children's peer sociometric and attribution ratings due to context and tipe of aggressive behavior". Journal of Abnormal Child Psychiatry. 18 (2) 199-215.
- Wolff. (1981). En: Manning, M. (1983). "La Agresión en la Infancia". Infancia y Aprendizaje. México Interamericana. 104-139.
- Wood, P. M. (1980). "Assertion training trainer effects on unassertive and aggressive adolescents" Journal of Conseling Psychology. 27, (1), 76-83.
- Wurzbacher. (1968). En: Hanke, B., Huber, G. y Mandl. (1979). El niño agresivo y desatento. Argentina, Kapelusz. 139 pag.
- Yarrow, M. R. y Sott, P. M. (1972). "Imitation of Nurturant and Nonnurturant Modecs". Journal of Personality and Social Psychology. 23, 267-270.
- Yarrow, Scott y Wdxier. (1973). En: Saratino, E. y Armstrong, D. (1988). Desarrollo del Niño y del Adolescente. México, Trillas. 274-283.
- ul, L. D., Halberg, E. T. y Hassard, H. (1979). " La Terapia de las Habilidades Sociales y el Desarrollo de la Competencia

- Social". En: Roth, E. (1986). Competencia Social. El cambio del comportamiento individual en la comunidad. México, Trillas. 174 pag.
- Younger, A. y Boyko, K. (1987). "Aggression and withdrawal an social schemas underlying children's peer perceptions". Child Development. 38, 1004-1100.
- Younger, A. y Paccinin, A. (1989). "Children's recall of aggressive and withdrawn behaviors: Recognition memory and likability judgments" Child Development. 60 (3), 580-590.
- Younger, A., Schwartzman, A. E. y Ledingham, J. E. (1986). "Age-related differences in Childrn's perceptions of social deviance changes in behavior or in perspective". Developmental Psychology. 22 531-542.

ANEXOS ESTUDIO PILOTO

ANEXO 1

El presente cuestionario tiene como finalidad:

- Conocer el concepto de agresión; la incidencia de esta en la población de 1er. grado y las soluciones que se han desarrollado o propuesto.

Se les agradece de antemano la atención prestada a este cuestionario, y se les suplica que elijan las respuestas que mas se acerquen a lo que usted hace o piensa. La información que nos proporcionen será confidencial.

Nombre de la Escuela: _____
Dirección a la que pertenece: _____ Sector: _____ Zona: _____
Turno: _____

¿Cuántos años de docencia tiene usted? _____

¿Ha tenido en los últimos tres años 1er. grado? SI NO

Grado actual: _____ No. de alumnos: _____

1.- ¿Qué problemas de conducta presentan los niños de primer grado con mayor frecuencia? (Mencione por lo menos a tres).

2.- ¿Estos problemas interfieren en el aprendizaje del niño? _____

3.- ¿De qué manera? _____

4.- El trabajo con niños que tienen problemas de conducta ¿que implica? _____

5.- ¿De qué manera distribuye a sus alumnos dentro del salón de clases?

a) por calificaciones. b) por estaturas. c) Por conducta buena-mala.

1

TEMIS CON
FALLA LE ORIGEN

6.- ¿Qué entiende por comportamiento agresivo? _____

7.- ¿Las conductas agresivas se presentan en los niños de 1er. grado?
a) SI b) NO

8.- ¿De qué manera se manifiestan dichas conductas? _____

9.- Anote la razón matemática de niños agresivos que tiene usted o tuvo en 1er. grado. (3/30 por ejemplo). _____

10.- ¿Cuáles son las conductas agresivas que se presentan con mayor frecuencia? _____

11.- ¿Cuál es la actitud que adopta cuando el niño presenta una conducta agresiva? (Puede tachar las opciones que usted desee).

a) Lo toma con tranquilidad.

b) Se desespera.

c) Se enfada

d) No sabe que hacer.

e) Grita.

f) Lloro.

g) Los golpea.

h) Otras, especifique: _____

12.- Ante la aparición de conductas agresivas usted:

a) Castiga físicamente.

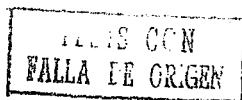
b) Castiga verbalmente.

c) Ignora.

d) Otras, especifique: _____

13.- El método que usted utiliza para controlar el comportamiento agresivo, ¿que resultados le ha dado?

a. Eficaces. ¿por que? _____



b) Ineficaces, ¿por qué? _____

14.- ¿Las conductas agresivas son características de los niños de
ler. grado o se manifiestan de igual manera en los niños de otros
grados? _____

15.- Marque dentro del cuadro, las conductas que presentan sus
niños y las respuestas que usted da a ellas, tache cualquiera de
las opciones. *Cf = Castigo físico. **Cv = Castigo verbal.
***Ig.= Ignorar.

CONDUCTAS.	SI	NO	*Cf.	**Cv.	***Ig.	Otras: Especifique.
Quitar objetos a otros.						
Avantar objetos a otros.						
Pegar con objetos a otros.						
Dañar objetos de otros.						
Pegar con partes del cuerpo a otros.						
Jalonearse.						
Hacer uso inadecuado del mobiliario.						
Regaciones no - vocales.						
Amenazas no - vocales.						
Insulto no - vocal.						
Berrinches.						
Regaciones verbales.						
Amenaza verbal.						
insulto verbal.						
Acusar a otros.						

Otras: _____

SE CÓN
FALLA DE ORIGEN

16.- ¿Le gustaría recibir orientación y apoyo para manejar los casos de agresividad?

a) SI

b) NO

¿por que? _____

17.- ¿Estaría usted de acuerdo en participar en algún taller relacionado con la agresividad?

a) SI

b) NO

¿por que? _____

18.- ¿En qué horario le gustaría que se realizara dicho taller?

a) Antes de su hora de trabajo.

b) Durante la horas de trabajo.

c) Después de sus horas de trabajo.

19.- ¿De cuánto tiempo le gustaría que fueran las sesiones del taller? _____

20.- ¿Le gustaría que se le entregara constancia de asistencia a dicho taller?

a) SI

b) NO

¿por que? _____

Comentarios: _____

ANEXOS ESTUDIO CORRELACIONAL

ANEXO 1

INTRODUCCION:

Se les agradece de antemano la atención prestada a este cuestionario y se les suplica que elijan poniendo una cruz sobre el número de aquella respuesta que más se acerque a lo que usted hace con respecto a cada una de las preguntas. Toda la información que usted nos proporcione será confidencial.

NOMBRE DE LA ESCUELA: _____

DIRECCION A LA QUE PERTENECE: _____

SECTOR _____ ZONA _____ TURNO _____

DATOS GENERALES DEL PROFESOR:

AÑOS DE ESTUDIO: _____ AREA DE ESTUDIO: _____

TIEMPO DE DOCENCIA: _____ EDAD A LA QUE INICIO LA DOCENCIA: _____

GRUPO ACTUAL: _____ No. DE ALUMNOS: _____

1.- ¿Cuántas veces ha tenido usted primer año? _____

2.- ¿Ha tenido 1er. año en los últimos 3 años? _____

SI _____ NO _____

3.- ¿Qué método de enseñanza emplea?

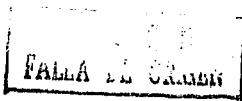
- 1) Tradicional 2) Global 3) Onomatopéyico 4) Otro

Explique: _____

4.- Con base a su experiencia ¿Qué factores considera usted que determinan la carga de trabajo del profesor?

- 1) La edad de los alumnos 2) El No. de alumnos 3) Las condiciones es colares.
4) Los años de docencia 5) Otros.

Explique: _____



5.- ¿Qué problemas de conducta presentan los niños de primer grado con mayor -- frecuencia?

- 1) Golpear (pegar, pelear, patear, etc.)
 - 2) Agredir (físico y/o verbalmente)
 - 3) Distraerse
 - 4) Quitar objetos a otros niños.
 - 5) Otros; Explique: _____
-

6.- ¿Estos problemas interfieren en el aprendizaje del niño?

- 1) Siempre
- 2) Casi siempre
- 3) A veces
- 4) Pocas veces
- 5) Nunca.

7.- ¿De qué manera interfieren en el aprendizaje?

- 1) Problemas de atención
 - 2) Bajo aprovechamiento
 - 3) Retrasa su aprendizaje.
 - 4) No cumple con trabajos y tareas.
 - 5) Otros; explique: _____
-

8.- El trabajar con niños que tienen problemas de conducta, ¿Qué implicaciones tiene para el maestro?

- 1) Mayor gasto de tiempo y esfuerzo por parte del Profesor.
 - 2) Planear detalladamente el programa de trabajo.
 - 3) Mayor esfuerzo por parte del profesor
 - 4) Mayor atención por parte de los maestros.
 - 5) Otros; explique: _____
-

9.- ¿Cuál de las siguientes conductas definiría el comportamiento agresivo de un niño.

- 1) Golpear (a sí mismo y a otros)
 - 2) Decir groserías
 - 3) Insultos no verbales
 - 4) Todas las anteriores
 - 5) Otros, especifique: _____
-

10.- ¿Con qué frecuencia se presentan las conductas agresivas en los niños de primer grado?

- 1) Diariamente
 - 2) de 2 a 3 veces por semana
 - 3) Una vez a la semana
 - 4) Una vez al mes
 - 5) Otros especifique: _____
-

15.- Marque dentro del cuadro, las conductas que presentan sus niños y las respuestas que usted da a ellas:

Tache cualquiera de las opciones.

*CF: Castigo Físico

**CV: Castigo Verbal

*** IG: Ignorar.

CONDUCTAS	SI	NO	*CF	**CV	***IG	OTRAS	ESPECIFIQUE
Quitar objetos a otros							
Aventar objetos a otros							
Pegar con objetos a otros							
Dañar objetos de otros							
Pegar con partes del cuerpo a otros.							
Jalonearse							
Hacer uso inadecuado del mobiliario.							
Negaciones No vocales							
Amenazas No vocales							
Insulto No vocal (gestual)							
Berrinches (llorar, tirarse al suelo, -- patear, etc.							
Negaciones verbales							
Amenaza verbal							
Insulto verbal							
Acusar a otro (s)							

OTRAS: _____

16.- De las conductas antes señaladas ¿Cuáles se presentan con mayor frecuencia en su grupo? _____

17.- Le gustaría recibir orientación y apoyo para manejar los casos de agresividad?

SI _____

NO _____

¿Porqué? _____

18.- ¿Estaría usted de acuerdo en participar en algún taller relacionado con la agresividad?

SI _____

NO _____

¿Porqué? _____

19.- ¿Qué temas le agradaría que fueran abordados en el taller?

20.- ¿Con qué finalidad? _____

21.- ¿Qué aportaría usted al taller? Especifique: _____

22.- En qué horario le agradaría que fueran las sesiones?

23.- ¿Durante cuánto tiempo? _____

24.- ¿Le gustaría que le entregaran constancias de asistencia a dicho taller?

SI _____

NO _____

¿Porqué? _____

HOJA DE REGISTRO.

NOMBRE DE LA ESCUELA: _____

GRADO: _____ GRUPO: _____

FECHA: _____

HORA INICIO: _____ HORA TERMINO: _____

FRECUENCIA POR MINUTO.

CONDUCTA PRESENTADA	1'	2'	3'	4'	5'	6'	7'	8'	9'	10'	11'	12'	13'	14'	15'	16'	17'	18'	19'	20'	
PEGAR A LOS DEMAS																					
AGRESION NO VERBAL																					
QUITAR OBJETOS A LOS DEMAS.																					
DISTRAERSE																					
AGRESION VERBAL (GROSEROS)																					
INQUIETUD																					
JUGAR																					
CORRER EN EL SALON																					
PLATICAR																					
RAYAR																					
DESOBEDIENCIA																					

ANEXO 2

NOMBRE

CALIFICACION

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____

ANEXO 3

DEFINICION DE TERMINOS.

- PEGAR A LOS DEMAS: Ataque o acometimiento violento de un niño contra otro para causarle daño en su persona o bienes.
- AGRESION NO VERBAL: Cualquier señal o ademán que denote o provoque molestia o enojo a otro niño.
- QUITAR OBJETOS A LOS DEMAS: Que el niño tome objetos (cualquier tipo de material que se utilice dentro del salón de clases), de otros sin permiso.
- DISTRAERSE: Que el niño no preste atención a las actividades que se realizan en el salón de clase.
- AGRESION VERBAL (GROSEROS): Expresar de manera verbal, cualquier palabra que ofenda a otro.
- INQUIETUD: No estarse quieto, estar en continuo movimiento realizando diversas actividades: pararse de su asiento, voltear, molestar a los demás y brincar.
- JUGAR: Realizar actividades sin utilidad práctica, sin otro fin que el placer del niño la realiza.
- CORRER EN EL SALON: Trasladarse de un lugar a otro moviendo las piernas de modo que a cada paso haya un momento en que solo uno de los pies toque el suelo (trasladarse rapidamente)
- PLATICAR: Conversar con otro o más niños en el salón de clases cuando debería atender al profesor o a la actividad que se esté realizando.

TEMAS CON
FALLA DE ORIGEN

RAYAR: Tachar sobre una superficie (moviliario), o en algo escrito o impreso con rayas (libros y cuadernos).

DESOBEDIENCIA: Hacer caso omiso de lo que ordena o dice el profesor llevando a cabo una acción contraria.