

155
2ej



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

"EL EFECTO DE LA TELEVISION EN LA DIRECCION QUE TOMA LA AGRESION DE NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMARIA"

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN PSICOLOGIA

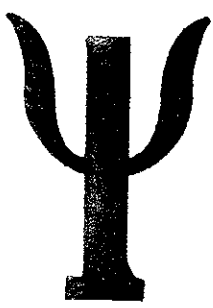
P R E S E N T A :

RUIZ TORRES GABRIELA MARIANA

DIRECTORA DE TESIS: DRA. SELENE CANSINO

MEXICO, D. F.

A 15 DE NOVIEMBRE DE 1999.



TESIS CON FALLA DE ORIGEN

276783



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimiento

Parece difícil llegar al término de un camino, sin embargo al lograrlo te encuentras que detrás de ese triunfo hay gente que todo el tiempo caminó a tu lado, y que aún, sin estar presente en vida sigue ahí, acompañando cada uno de los pasos que cada persona avanza para llegar a su meta. Por el contrario la gente en vida disfruta y celebra junto contigo los logros que alcances simplemente porque eres una persona tan importante para ellos como lo son ellos para ti mismo, es por ello que antes de agradecer a toda la gente que me acompañó durante mi desarrollo, debo agradecerle a la vida por permitirme ser un individuo pensante capaz de cumplir con sus metas, de tener unos padres que en todo momento apoyaron mi desarrollo y unos hermanos en quienes puedo apoyarme sin importar las situaciones a las que nos enfrentemos juntos. Mil gracias a toda mi familia por seguir paso a paso cada momento de mi vida y más de mi formación como profesionista. Y mil gracias por compartir este momento tan importante en mi vida.

Mil gracias a la gente que hizo posible la realización de este trabajo, principalmente a mi Directora de Tesis la Dra. Selene Cansino quien me orientó para mejorar mi trabajo teniendo como resultado un escrito de buena calidad. Gracias a mi revisor la Dra. Anne Marie Brugman García quien me hizo entender el significado de ser estudiante y no un alumno más. Y muy en especial al Profesor Espíritu director de la Escuela Primaria Defensores de la República en donde se llevo a cabo el presente trabajo. Sin embargo, me gustaría agradecerle a todos los maestros que fueron parte tan importante de mí, puesto que ellos me llevaron por el camino de la enseñanza y el conocimiento dándome la oportunidad de usar y explotar mi intelecto para convertirme en una persona profesional y responsable.

Índice

Resumen

Introducción

1. -Antecedentes

1.1- Concepto de Agresión

1.2. - Clasificaciones de la agresión

1.3. - Teorías sobre el comportamiento agresivo

1.3.1. Psicoanálisis

1.3.2. Conductismo

1.3.3. Aprendizaje Social

1.3.4. Cognoscitivismo

1.4. - Adquisición y mantenimiento del comportamiento agresivo

1.5. - Roles sexuales y evolución del comportamiento agresivo

1.6. - Factores que influyen en el comportamiento agresivo.

1.7. - Efectos de la televisión sobre la conducta agresiva

2. - Método

2.1 Planteamiento del problema

2.2 Hipótesis

2.3 Variables

2.4 Sujetos

2.5 Diseño experimental

2.6 Instrumento

2.7 Procedimiento

2.8 Análisis de datos

3. - Resultados

4. - Discusión

Conclusiones

Referencias Bibliográficas

Anexo "Test de Tolerancia a la Frustración de Rosenzweig para niños"

"El efecto de la televisión en la dirección que toma la agresión en niños y niñas de primaria"

Ruiz Torres Gabriela Mariana

RESUMEN

Este estudio tuvo por objetivo detectar hacia dónde se dirige la agresión y cuál es su magnitud en niños y niñas de primaria después de observar escenas televisivas violentas. Se empleó una muestra de 40 niños y niñas con un rango de edad entre 8 y 10 años, quienes fueron divididos en dos grupos. Al grupo control se le mostró un video de una caricatura sin contenido violento y al grupo experimental uno de una caricatura con contenido violento. Posteriormente, a ambos grupos se les aplicó el Test de Tolerancia a la Frustración de Rosenzweig (1944) que permite clasificar las respuestas de los sujetos en agresión extrapunitiva (E), intrapunitiva (I) o impunitiva (M); así mismo, se evaluó la magnitud de la agresión a través del porcentaje de respuestas extrapunitivas e intrapunitivas. Los resultados no muestran diferencias significativas en la dirección de la agresión y el porcentaje de respuestas agresivas entre el grupo control y el experimental. Sin embargo, los resultados reflejan que los niños difieren significativamente de las niñas en la dirección de sus respuestas agresivas. Los niños proporcionaron más respuestas agresivas extrapunitivas (agresión dirigida al exterior), mientras que las niñas muestran más respuestas impunitivas (evitación de la agresión).

Introducción

Los medios masivos de comunicación tienen gran influencia en el ser humano, éstos inciden sobre la forma de pensar, las costumbres, las actitudes y la conducta de los individuos. En especial, los medios de comunicación influyen en la adquisición de comportamientos agresivos en los individuos.

Uno de los medios de comunicación que mayor influencia ha ejercido en la adquisición de comportamientos agresivos y antisociales es la televisión. La televisión es considerada como un poderoso instrumento de manipulación de la sociedad actual, en ella se muestra cotidianamente la omnipresencia de la violencia en el mundo (guerras, asesinatos, películas con contenido violento, etc.).

El comportamiento agresivo y la violencia en general son considerados un problema social, puesto que involucran una relación interpersonal de dos o más personas. Esta relación agresiva se intensifica ante situaciones que favorezcan la manifestación de estos comportamientos.

A partir del contexto en que se sitúa el comportamiento agresivo y la violencia, han surgido diferentes perspectivas teóricas que intentan explicar este fenómeno. En el presente trabajo se abordan las diferentes definiciones que se han otorgado al término agresión. Del mismo modo, se analizan las diferentes clasificaciones que se han propuesto sobre el comportamiento agresivo, así como las principales teorías que han tratado de explicarlo. En otra sección del presente trabajo se describen los factores que intervienen en la adquisición y mantenimiento del comportamiento agresivo, así como las diferencias de género en la expresión de la conducta agresiva. Se analizan los factores que influyen en el comportamiento agresivo, como son la falta de afecto parental, la educación exigente por parte de los padres y las experiencias estresantes, entre otros. Finalmente, se analiza la influencia de la televisión en el comportamiento agresivo y se describen las principales investigaciones sobre este tema. En la segunda parte se describe la investigación que se llevó a cabo en el presente trabajo, desde el método hasta sus conclusiones.

1.1. - Concepto de Agresión

El papel desempeñado por la agresión en las relaciones humanas ha estado abierto a la mirada de los hombres a lo largo de todas las épocas históricas. Mucho se ha hablado sobre la agresión con la finalidad de encontrar sus causas, sus consecuencias y la manera de detenerla. Ante este arduo trabajo han surgido muchos investigadores de diferentes perspectivas teóricas, que se han preocupado por entender los factores que influyen en el comportamiento agresivo en niños adolescentes y adultos. No existe una sola definición del término agresión, cada perspectiva teórica ha proporcionado su propia definición. A continuación se describen las definiciones desde el punto de vista de los psicoanalistas, los conductistas, los etólogos, los cognoscitivistas y los representantes de la teoría del aprendizaje social.

Teoría Psicoanalítica

Freud (1915) fue uno de los primeros autores que se preocupó por estudiar y definir la agresión, la considera como resultado de las sensaciones displacenteras, como instintiva y como un derivado del impulso de muerte. Por otro lado, Karen Horney (1945) simplificó las razones de la agresión, y plantea la existencia de tres formas fundamentales en que se relacionan las personas: el acercamiento, el distanciamiento y el volverse en contra. La última se expresa más abiertamente en la conducta hostil y agresiva: es una forma de enfrentar la ansiedad fundamental; esta ansiedad consiste en un sentimiento de desamparo y soledad que se experimenta ante situaciones hostiles o agresivas.

Teoría Conductista

Los neo-conductistas consideran que la intención de dañar es requisito para definir una conducta como agresiva. Dollard (1939) menciona que la agresión es un acto destinado a herir a otro organismo o a su sustituto. Para Berkowitz (1974) la agresión es una intención de herir o causar perjuicio a otro; en tanto que para Zillmann (1978), la agresión es una tentativa para herir físicamente a otro.

Teoría Etológica

Los etólogos Andrey y Lorenz (1966) mencionan que la agresión es un instinto heredado, una excitación interna que busca una liberación independientemente del objeto o persona que lo desencadene. Sin embargo, Tinbergen (1968) opina que la agresión no es sólo innata, puesto que aparte de la herencia, influyen situaciones ambientales y el aprendizaje.

Teoría Cognoscitiva

La teoría Cognoscitiva (Moser, 1992) postula que un comportamiento agresivo se convierte en una agresión a través del juicio del observador, quien debe identificar el comportamiento como una violación a la norma.

Teoría del aprendizaje social

Esta teoría considera de gran importancia el aprendizaje y la influencia ambiental. Dentro de esta perspectiva se encuentra Buss (1961), quien define la agresión como una reacción que comunica estímulos nocivos a otro organismo. Así mismo, la considera como un comportamiento aprendido que tiene como base la búsqueda de la mayor ventaja para el individuo.

Por otro lado, Bandura (citado por Erausquin, Mantilla, y Vázquez, 1984) supone que la agresión es aprendida por medio de castigos y recompensas y por la observación de modelos agresivos, y la define como una conducta que produce daños a otros o la destrucción de sus propiedades.

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

En el presente trabajo se tomarán los puntos de vista conductista y cognoscitivista, por lo que se entenderá el término agresión como el hecho de provocar daño a una

persona u objeto, ya sea éste animado o inanimado, con fines de defensa o afirmación frente a alguien o algo.

1.2. - Clasificaciones del comportamiento agresivo

El interés de los teóricos por entender el comportamiento agresivo de los individuos, los ha llevado a proponer diferentes clasificaciones sobre este tipo de comportamiento.

Buss (1961) define tres dimensiones que caracterizan la agresión: 1) verbal o física, 2) directa o indirecta y 3) activa o pasiva. La combinación de estas dimensiones dio origen a ocho tipos de agresión: 1) Agresión activa-física-directa: golpes y lesiones; 2) agresión activa-física-indirecta: golpes contra un sustituto de la víctima; 3) agresión activa-verbal-directa: insultos; 4) agresión activa-verbal-indirecta: maledicciones; 5) agresión pasiva-física-directa: impedir un comportamiento de la víctima; 6) agresión pasiva-física-indirecta: rehusarse a participar en un comportamiento; 7) agresión pasiva-verbal-directa: negarse a hablar; y 8) agresión pasiva-verbal-indirecta: no consentir.

Buss (1961) considera en su modelo que la agresividad está determinada por cuatro variables: la frecuencia (referida a las ocasiones en que se presente la misma conducta dañina), la intensidad con la que se ha experimentado el ataque (la magnitud con que se ha manifestado la agresión, tanto hacia uno mismo como hacia la víctima), la facilidad social (el contexto que favorece que se desarrolle dicho comportamiento) y el temperamento (el tipo de reacción de cada individuo, el cual depende principalmente de las características heredadas por los progenitores).

Feshbach (1964) complementa el modelo propuesto por Buss al añadir una dimensión motivacional. Esta dimensión motivacional permite la distinción entre agresión hostil, agresión instrumental y agresión expresiva. La agresión hostil se refiere a provocar daño o sufrimiento sobre otro: la agresión expresiva es el deseo de expresar los sentimientos y emociones por medio de la violencia; mientras que la agresión instrumental es un comportamiento en el que el ataque o la agresión es

perpetrada con un fin no agresivo, en este caso la agresión se emplea como un medio para alcanzar otro objetivo (ganancia, apropiación del bien ajeno, coacción).

Desde el punto de vista cognoscitivo, Moser (1992) considera una conducta como agresiva a partir de un procedimiento de juicio en el que se cumplen tres criterios independientes: 1) comprobación de daño posible o real a la víctima; 2) la intención de parte del actor de producir consecuencias negativas; y 3) el hecho de que el comportamiento sea considerado por la víctima y/o por un observador como no apropiado o agresivo en la situación en cuestión. Es decir, que para calificarse un hecho como agresivo es necesario que dicho comportamiento viole las normas impuestas por el contexto de la sociedad.

Berkowitz (1962) distingue entre la agresión impulsiva y la agresión instrumental. Menciona que la agresión impulsiva es evocada por señales situacionales de una manera semejante a respuestas condicionadas, por otro lado, la agresión instrumental está gobernada por recompensas anticipadas.

Por su parte, Fromm (1977) clasifica la agresión en benigna y maligna. La agresión benigna se presenta de manera defensiva, en tanto que la agresión maligna se muestra como destructividad o crueldad, es una ansia de poder o de destruir.

Con base en la Teoría General de Frustración, Rosenzweig (1957) distingue tres tipos de respuesta que pueden presentarse ante la frustración.

1 - Las respuestas según la economía de las necesidades frustradas, las cuales se dividen en: a) respuestas de persistencia de la necesidad, en las que el componente principal es tomar en consideración el destino de la necesidad que ha sido frustrada; b) respuestas de defensa del yo, las cuales se dan en condiciones en que el yo se encuentra amenazado y toma como principal elemento a la personalidad en su totalidad.

2. -Respuestas de defensa del yo, este tipo de respuestas se divide en tres grupos que son la base de la interpretación del test de tolerancia a la frustración, instrumento que se empleó en el presente estudio.

Los grupos son: a) respuestas extrapunitivas, son aquéllas en las que el individuo atribuye agresivamente la frustración a personas o cosas exteriores; b) respuestas intrapunitivas, son las respuestas en las cuales el individuo atribuye agresivamente la frustración a sí mismo; y c) respuestas impunitivas, en estas respuestas la agresión no se encuentra como fuerza generatriz, lo que intenta esta respuesta es evitar formular un reproche tanto a los otros como a sí mismo, y encarar la situación frustrante en forma conciliatoria.

3. - Respuestas de persistencia de la necesidad, este tipo de respuestas tienen por fin satisfacer la necesidad frustrada por algún medio, las cuales son divididas en: a) respuestas directas, las cuales se hallan estrechamente adaptadas a la situación frustrante en la prolongación de la necesidad inicial; y b) respuestas indirectas, las cuales sustituyen la necesidad inicial.

1.3. - Teorías sobre el comportamiento agresivo

1.3.1. Psicoanálisis

En el contexto del psicoanálisis clásico, Ana Freud (1976) menciona que la conducta agresiva fue observada por primera vez en conjunción con la conducta sexual. De esta forma se descubrió que los niños pequeños cuando perseguían sus metas sexuales pregenitales (período que abarca los estadios oral sádico y anal sádico), manifestaban un grado importante de falta de consideración por los sentimientos de los demás, de hostilidad hacia el ambiente, de sadismo, de agresión y de destructividad. Estas cualidades se hacen aún más evidentes en la edad en que se vive el complejo de Edipo, aunque se considera que su mayor expresión ocurre en la fase anal, puesto que se muestra el desarrollo instintivo del deseo de dañar o destruir cosas, y de atacar en forma sádica a las personas queridas. Sigmund Freud (1915) menciona que en la fase anal del desarrollo psicosexual se observa una importante evolución de la libido: en ella se presenta la oposición de dos términos antagónicos: *activo y pasivo*. El elemento activo parece constituido por la pulsión de dominar, dicha pulsión se encuentra ligada al control de esfínteres; en tanto que el elemento pasivo está representado por la materia y mucosa fecal. Abraham (1966) afirma que la fase anal está constituida por dos etapas en las que se experimenta una ambivalencia afectiva de placer y de pulsiones destructivas. La primera etapa involucra el placer por expulsar y la pulsión destructiva de ésta se refiere a aniquilar y destruir. La segunda etapa implica el placer por retener, en tanto que la pulsión destructiva está orientada a controlar y dominar la situación.

Por su parte, Ballesteros (1983) menciona que desde el punto de vista freudiano, la agresión es el resultado del instinto de muerte, siendo la agresividad una herramienta para dirigir el instinto hacia el exterior en lugar de dirigirlo hacia uno mismo.

Por otro lado, Moser (1992) explica la propuesta de Freud a través de dos modelos sucesivos de la agresión: 1) el de 1905, en el que Freud consideró a la agresión como

una reacción a las frustraciones que impiden la satisfacción de deseos libidinosos. Esta concepción dio origen a la hipótesis "frustración-agresión", que considera toda agresión una consecuencia de la frustración y toda frustración engendra una forma de agresión; y 2) el modelo de 1920, en que Freud propone el instinto de muerte (Tanatos), complementario del instinto de vida o el instinto de autoconservación (Eros), como la fuente generadora del comportamiento agresivo. El instinto de muerte tiene por objetivo la autodestrucción del individuo hasta producir su muerte. Pero mientras dura la vida, y como condición necesaria para la conservación del individuo, los primitivos impulsos de autodestrucción son desviados hacia los objetos exteriores, de esta forma se produce la energía de todos los actos agresivos, hostiles o destructivos y de la sexualidad sádica o masoquista.

Teoría General de la Frustración

Ante la propuesta de Freud en 1905 sobre la agresión como resultado de la frustración, en 1934 Rosenzweig formuló la Teoría General de la Frustración. La Teoría General de la Frustración surge de un marco psicoanalítico sin adoptar las ideas ortodoxas del psicoanálisis. Aunque cabe señalar que existe la posibilidad -sujeta a discusión- de que esta teoría se derivó de argumentos planteados por Freud en otra de sus obras (Freud, 1915, p. 2050): "el Yo odia, aborrece y persigue con propósitos destructores a todos los objetos que llega a suponerlos una fuente de sensaciones de displacer, constituyendo una privación de la satisfacción sexual o de la satisfacción de necesidades de conservación".

Sin embargo, Van Rillaer (1978) afirma que la agresión aparece cuando el Yo se siente herido por el obstáculo, la privación o el rechazo, y no como consecuencia de la insatisfacción de pulsiones.

Es por ello que Rosenzweig (1957) menciona que ante el sentimiento de daño, el organismo emplea tres niveles de defensa psicobiológica que son:

- 1) El nivel celular se encarga de la defensa del organismo contra los agentes infecciosos.

- 2) El nivel autónomo corresponde a las sensaciones de miedo, dolor y rabia, que defienden al organismo contra las agresiones físicas generales.
- 3) El nivel superior cortical o de defensa del yo defiende a la personalidad contra las agresiones psicológicas.

Rosenzweig (1957) considera en su teoría que el organismo emplea como herramienta para su defensa los tres niveles, puesto que éstos son complementarios. Rosenzweig (1957) centró su teoría en dos conceptos muy importantes, la frustración y las presiones o estrés. El término Frustración lo define como: "obstáculo u obstrucción más o menos insuperable que impide la satisfacción de una necesidad vital cualquiera" (Rosenzweig, 1957, p. 12).

Rosenzweig distingue dos tipos de frustración: 1) frustración primaria o privación, que se caracteriza por la insatisfacción subjetiva debida a la ausencia de una situación final necesaria para el apaciguamiento de una necesidad activa; y 2) frustración secundaria, la cual se caracteriza por la presencia de obstáculos que impiden la satisfacción de una necesidad.

Con respecto al término de presión o estrés, Rosenzweig (1957, p. 12) lo define como: "situación estímulo que constituye un obstáculo. La espera del organismo que corresponde a esta presión puede concebirse como un aumento de tensión". Las presiones son clasificadas en pasivas o activas, e internas o externas. Una presión pasiva está constituida por un obstáculo insensible sin que éste sea amenazador; una activa es aquella que representa una amenaza además de ser sensible. Una presión externa se refiere a la presencia del obstáculo fuera del individuo, y una presión interna es cuando el obstáculo se encuentra dentro del individuo.

La Teoría General de la Frustración se complementa por medio de un tercer concepto, el de "la tolerancia a la frustración". Este concepto es definido por Rosenzweig (1957, p. 15) como: "la aptitud de un individuo para soportar una

frustración sin pérdida de su adaptación psicobiológica, es decir, sin recurrir a tipos de respuesta inadecuadas". Es importante mencionar que este concepto muestra una estrecha relación con dos principios psicoanalíticos, los principios de placer y realidad: el niño por su naturaleza dependiente se encuentra regido por el principio de placer, ya que requiere la satisfacción inmediata de todos sus deseos, sin embargo, con el desarrollo, el principio de realidad toma importancia en su vida, percatándose de las consecuencias más lejanas y no sólo de la satisfacción inmediata. Así, el individuo adquiere la capacidad para retardar su satisfacción, esta capacidad es el evento principal de la tolerancia a la frustración.

Otro aspecto de la teoría psicoanalítica con el que se relaciona la teoría general de la frustración es la debilidad del Yo: cuando el individuo adopta reacciones inadecuadas de defensa del Yo para evitar el displacer asociado con la frustración, se trata de un Yo débil, ya que éste necesita defenderse por métodos inadecuados. Así vemos que no sólo es importante tolerar la frustración sino también, la manera en que ésta es tolerada. Por otro lado, Rosenzweig (1957) menciona la existencia de algunos determinantes de la tolerancia a la frustración. Estos determinantes son: 1) factores somáticos, que se refieren a las diferencias individuales innatas y corresponden a variaciones nerviosas, endocrinas, etc. Además de los factores constitucionales y hereditarios agrega aquí los factores somáticos adquiridos como son las enfermedades físicas, la fatiga, etc. 2) factores psicológicos genéticos, un niño que en su primera infancia no ha experimentado frustraciones, será incapaz de responder de manera adecuada ante una frustración, mientras que un niño expuesto a una excesiva frustración, desarrollará zonas de baja tolerancia y por lo tanto, tenderá también a reaccionar de forma inadecuada.

Teoría Frustración-Agresión

A partir del segundo modelo propuesto por Freud, investigadores de Yale encabezados por Dollard (1939), consideraron la agresión como un comportamiento reactivo, es decir, que depende de condiciones particulares que desencadenen este comportamiento y enunciaron la siguiente hipótesis: "Toda agresión es una consecuencia de la frustración y toda frustración engendra una forma de agresión. Es decir, no existe ninguna agresión que no tenga por origen una frustración y no existe ninguna frustración que pueda resolverse de otra manera que por agresión".

Dollard (1939) y su grupo definieron la agresión como una conducta cuyo fin es herir a otro o a su sustituto y a la frustración como "toda acción que impide al individuo alcanzar un fin que se fijó".

Así mismo, agregan estos autores que la relación entre la frustración y la agresión es lineal, es decir, la intensidad de la respuesta agresiva es directamente proporcional a la intensidad de la frustración. La amplitud de la frustración resulta de la importancia que tiene para el sujeto la actividad bloqueada y de la intensidad de este bloqueo. Por otro lado, estos autores complementan su teoría con tres postulados: la inhibición de la agresión, el desplazamiento de la agresión y la catarsis de la agresión (Moser, 1992).

La inhibición de la agresión se produce por medio del castigo, es decir, a medida que la posibilidad de castigo aumenta, la probabilidad de un comportamiento agresivo disminuye. Entre más severa sea la amenaza de castigo, más importante es la inhibición.

El desplazamiento de la agresión se refiere a la dirección que toma la reacción agresiva. La reacción agresiva se dirige espontáneamente hacia el agente frustrador, si para el agresor es imposible atacar al agente frustrador, la agresión se desplaza y se dirige contra otro sujeto o un sustituto del frustrador, como un objeto. Miller

(1948) agrega que la dirección que tome la reacción agresiva desplazada está determinada por tres factores: 1) la intensidad de la disposición para agredir, 2) la intensidad de la inhibición de la agresión, y 3) la semejanza de la víctima con el agente frustrador (Figura 1).

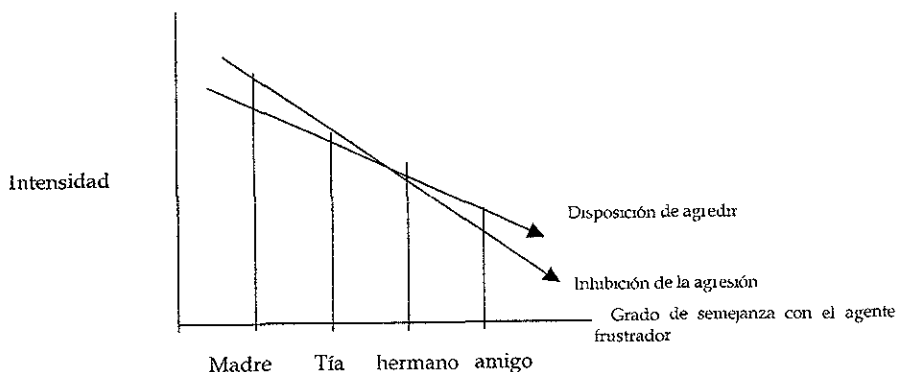


Figura 1. Modelo de explosión de agresión de Miller (1948).

Aunque cabe señalar, que si el ataque al frustrador o a sus sustitutos eventuales se vuelve imposible o si el individuo tiene razones para pensar que el origen de la frustración es interno, puede resultar otro tipo de desplazamiento que se manifiesta en forma de autoagresión, por lo que la autoagresión sería inversamente proporcional a la agresión dirigida hacia otro y viceversa.

El fenómeno de catarsis explica porque cuando se expresa la agresión activamente, disminuye la tendencia a agredir. En cambio, la inhibición de la agresión a pesar de que impide su expresión abierta, no disminuye la manifestación de la agresión en actos encubiertos.

Moser (1992) menciona que a través de los años y en varios experimentos se ha sometido a comprobación la teoría de la frustración-agresión. Estos experimentos han permitido identificar a la frustración como una posible fuente de agresión, mas no como la principal, ya que la agresión puede resultar de factores completamente distintos a la frustración.

Es por ello que ante las deficiencias de la teoría de la frustración-agresión surge el modelo de Berkowitz (1965), quien menciona que la frustración es sólo una condición o un facilitador que necesita de estímulos externos para provocar una reacción agresiva. Niega la relación lineal entre la frustración y la agresión, e introduce dos nuevos elementos intermediarios: 1) la reacción emocional a la frustración: la cólera, y 2) la necesidad de indicios evocadores indispensables para la manifestación de la agresión (ver Figura 2).

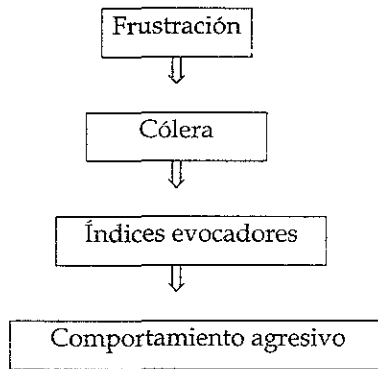


Figura 2. Modelo de Berkowitz (1965).

Berkowitz (1965) menciona que un estímulo debe sentirse como perturbador, amenazante o desagradable para provocar cólera; así mismo, una reacción emocional no siempre esta precedida de una frustración, sino que depende de: 1) el carácter atribuido a la frustración y 2) la evaluación del comportamiento del otro en la interacción sujeto-agresor. Cabe señalar que para que el individuo se involucre en un comportamiento agresivo, necesita condiciones apropiadas, es decir, estímulos externos asociados con el elemento que provoca la frustración. La presencia de estos indicios evocadores se vuelve una condición de la agresión. Estos indicios evocadores pueden asociarse con el estímulo que produjo la cólera o pueden ser señales de agresión más generales. Sin duda alguna, el índice evocador más apropiado es el mismo agente frustrador; sin embargo, individuos u objetos que evocan al frustrador pueden provocar de igual manera la agresión a causa de

asociaciones múltiples. Así mismo, este autor agrega que ante mayor excitación emocional, el sujeto es menos consciente de ella y adquiere mayor importancia al componente impulsivo de la agresión.

1.3.2. Teoría Conductual

Moser (1992) señala que la agresión es en esencia un comportamiento reactivo que se aprende, se mantiene y se actualiza al igual que los demás comportamientos sociales. El punto de partida de esta concepción radica en que el organismo tiene la capacidad para modificar su comportamiento y adaptarlo a situaciones precisas en función de experiencias previas. La agresión como comportamiento social puede surgir o modificarse ante diversas situaciones. Entre los mecanismos de aprendizaje de la conducta agresiva se distinguen: el aprendizaje instrumental, la imitación y el aprendizaje por observación.

En el aprendizaje instrumental las consecuencias positivas de un comportamiento agresivo contribuyen a que éste se incluya dentro de los esquemas de acción posibles en situaciones análogas. La repetición de situaciones en las que el comportamiento agresivo resulta recompensado, conduce a la conservación y a la consolidación de ese comportamiento; el sujeto adquiere la convicción de que la recompensa se obtiene por medio de la agresión. El comportamiento agresivo se manifiesta cuando el sujeto estima que tiene más posibilidades de obtener algún beneficio que a través de otros tipos de comportamientos, y cuando considera que existe poca probabilidad de recibir un castigo por su conducta agresiva.

En el comportamiento por imitación el sujeto reproduce el comportamiento de un modelo. Se adquiere un nuevo comportamiento agresivo si éste es reforzado positivamente por el modelo. Moser (1992) agrega que en ambos aprendizajes es necesario que el sujeto se involucre en un comportamiento agresivo que sea reforzado positivamente.

Sin embargo, Bandura (1975) sostiene que el sujeto puede adquirir nuevos esquemas de comportamiento agresivo sin involucrarse él mismo, únicamente por medio de la observación de otro, es decir, por medio del aprendizaje por observación.

Bandura (1975) distingue dos aspectos importantes del aprendizaje por observación, uno es la adquisición del comportamiento agresivo y el otro es la ejecución y conservación de dicho comportamiento. Es decir, el sujeto adquiere nuevos esquemas de comportamiento agresivo por medio de la observación de un modelo y las consecuencias de su conducta. Cuando un modelo se involucra en un comportamiento agresivo que es reforzado positivamente, es probable que en una situación análoga, el sujeto observador se comporte de la misma manera, aunque no experimente las mismas consecuencias positivas.

1.3.3. Teoría del aprendizaje social

Bandura (1975) menciona que la agresión no sólo se atribuye a un conjunto reducido de instigadores, sino que también existen propósitos agresivos en sí mismos, considera que herir y destruir son actos satisfactorios y que ahí reside el propósito primordial de la conducta agresiva. Desde la perspectiva del Aprendizaje Social, la agresión se ha definido como la conducta que produce daños a otra persona y destrucción de la propiedad.

Bandura (1975) menciona que la teoría del Aprendizaje Social distingue entre la adquisición de conductas potencialmente destructivas y los factores que determinan si una persona ejecutará o no tales conductas. Esta distinción es de gran importancia, puesto que no todo lo que se aprende se realiza, es decir, las personas pueden adquirir, retener y poseer la capacidad para actuar agresivamente, pero tal aprendizaje rara vez se expresará si la conducta no tiene valor funcional para ellas o si está sancionada de manera negativa. Si en el futuro llegan a presentarse los móviles adecuados, los individuos pondrán en práctica lo que han aprendido.

En la teoría del aprendizaje social se menciona que la sociedad moderna cuenta con tres fuentes principales de conducta agresiva: 1) influencias familiares, 2) influencias subculturales, y 3) modelamiento simbólico.

La familia es una fuente preeminente de conducta agresiva, puesto que a través de ella la sociedad modela y refuerza la conducta del individuo; en este proceso existe la oportunidad de aprender comportamientos antisociales. Por otro lado, la subcultura en que reside una persona y con la cual tiene contacto repetido, constituye otra importante fuente de agresión. Los contextos subculturales contienen abundantes modelos agresivos y cuando se considera que la agresividad es un atributo, aumentan las conductas agresivas. Así mismo, el modelamiento simbólico influye en la adquisición de comportamientos agresivos, debido a que mediante el modelamiento pueden transmitirse patrones de respuesta ante situaciones agresivas.

Los patrones de respuesta agresiva en este caso, son producto del modelamiento simbólico que proporcionan los medios masivos de comunicación, especialmente la televisión, por su indiscutible predominio sobre otros medios de comunicación y por la forma vívida en que se presentan los actos agresivos.

Bandura (1975) menciona que desde la perspectiva del aprendizaje social, los comportamientos agresivos se caracterizan por la existencia de tres componentes: 1) orígenes de la agresión, 2) los instigadores, y 3) los reforzadores.

La agresión es originada en gran parte por la observación y posteriormente se perfecciona a través de reforzadores. Así mismo, Bateson (citado en Bandura, 1975) menciona que la sociedad es un determinante estructural, es decir, que las estructuras del contexto social pueden determinar o influir en el comportamiento de los individuos. Por mencionar un ejemplo, aquellas sociedades que proporcionan un entrenamiento constante de comportamientos agresivos, los cuales son considerados como un atributo, influyen en el incremento de amenazas, luchas, mutilaciones y asaltos. En cambio, aquellas culturas en que se desalienta y menosprecia la agresión interpersonal, la gente vive apaciblemente.

En cuanto a los instigadores de la agresión, Bandura (1975) menciona como ejemplo: insultos, desafíos verbales, amenazas en contra del estatus, trato injusto o acciones provocativas.

El Aprendizaje Social adjudica gran importancia al modelamiento en el aprendizaje de conductas agresivas. Además, de acuerdo con Bandura (1975), la observación de modelos que realizan actividades amenazantes sin consecuencias adversas, tiene efectos desinhibitorios sobre los observadores, pues extingue vicariamente los temores de éstos. En la conducta agresiva competitiva libre de restricciones, el modelamiento agresivo funciona como un instigador, aunque también desempeña una función inhibitoria cuando la conducta lesiva provoca temores.

El observar que otros agreden, activa emociones en los observadores. Además, el modelamiento agresivo puede incrementar la probabilidad de la conducta agresiva a través de intensificar los estímulos, por ejemplo al observar armas o instrumentos para agredir.

Dentro de la teoría del aprendizaje social, Bandura (1975) menciona que la conducta aversiva crea un estado general de activación que facilita toda una variedad de conductas aprendidas en el individuo, y éste elegirá la que le haya resultado más eficaz en situaciones estresantes.

Por otro lado, en esta teoría se consideran a los incentivos como los instigadores de la conducta agresiva. Esto se debe a que los individuos encuentran en la conducta agresiva cierto valor funcional que despierta en ellos creencias ilusorias de poderío y superioridad.

El último componente que caracteriza el comportamiento agresivo consiste en las consecuencias directas de la agresión. Las recompensas extrínsecas son importantes puesto que la conducta agresiva en sí misma genera cierta sensación de dolor en el agresor.

En lo que respecta al fortalecimiento vicario, Bandura (1975) afirma que cuando la agresión es recompensada, se incrementa en el observador de la agresión la tendencia a conducirse de manera similar; en cambio, si la agresión es castigada, se atenúa dicha tendencia en el observador. Por otro lado, el autorreforzamiento en quienes se comportan agresivamente consiste en un sentimiento de orgullo personal que refuerza su conducta.

Componentes del comportamiento agresivo

Origen de la agresión	Instigadores de la agresión	Reforzadores de la agresión
<ul style="list-style-type: none"> ➔ aprendizaje por observación ➔ ejecución reforzada ➔ determinantes estructurales 	<ul style="list-style-type: none"> ➔ modelamiento ➔ tratamiento aversivo ➔ incentivos 	<ul style="list-style-type: none"> ➔ reforzadores externos ➔ reforzamiento vicario ➔ autorreforzamiento

Figura 3. Análisis del aprendizaje social de la agresión. Fuente: Bandura (1975,p.80)

1.3.4. Teoría Cognoscitiva

Este enfoque hace referencia a una estructura cognoscitiva constituida por procesos en que se identifican, transforman y elaboran los eventos-estímulo externos que condicionan la respuesta del sujeto.

Esquemáticamente se distinguen dos concepciones del papel de los procesos cognoscitivos en las conductas agresivas: 1) una es propuesta por Zillman (1978), quien afirma que los procesos cognoscitivos intervienen en el comportamiento agresivo bajo ciertas condiciones, y 2) la propuesta de Tedeschi, Brown y Smith (1974) y Da Gloria (1977) en la que los procesos cognoscitivos explican por sí mismos el comportamiento agresivo, esta concepción se basa en la teoría de la atribución.

Zillman (1978) menciona que el individuo tiene capacidad para activar procesos cognoscitivos complejos que analizan las situaciones que causan daño y la respuesta agresiva apropiada en función del nivel de excitación del organismo. Sin embargo, sólo cuando el nivel de excitación es moderado existen condiciones óptimas que permiten al sujeto apreciar las circunstancias de la provocación de la que es objeto. La respuesta del sujeto estará en función de la intención de la acción agresiva de la que es objeto, del tipo de acción, del costo y del esfuerzo que representa su respuesta, así como de consideraciones morales diversas. Según Zillman (1978), si el sujeto se encuentra en un estado de excitación elevado, no puede evaluar la situación y entonces responde con una agresión hostil.

El individuo responde, en este caso, con una fuerte energía (actividad simpática) ante amenazas de todo tipo, pero estas explosiones de energía no se adaptan a las amenazas. Esta forma de reacción agresiva es por lo tanto, una desventaja para el individuo; mientras que las respuestas adaptativas, por el contrario, conducirán a resolver el problema que plantea la situación conflictiva.

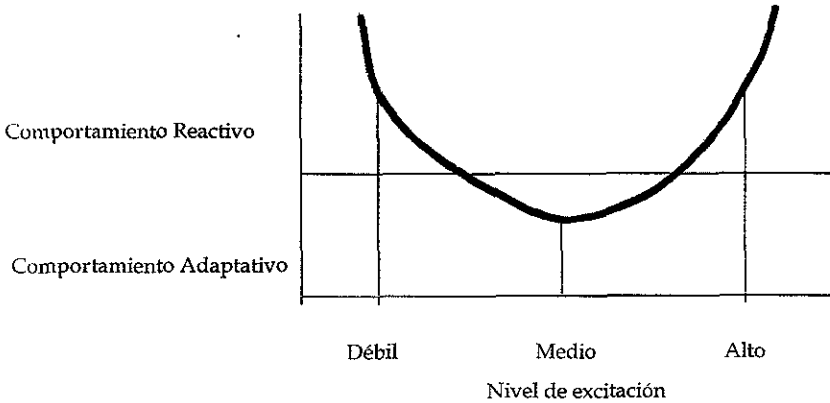


Figura 4. Modelo de Zillman (1978).

Tedeschi, Brown y Smith (1974) abandonan el término agresión por el término de "poder coercitivo", que consiste en la utilización de amenazas o de castigos a fin de convencer a la víctima de acceder a una petición del agresor. Estos autores agregan que el "poder coercitivo" tiene tres fines: 1) defenderse de las usurpaciones, 2) obtener fines externos, y 3) establecer la igualdad en una situación de interacción. En este contexto, la agresión no es un comportamiento sino una descripción de juicios y percepciones sobre formas de poder coercitivo. Este tipo de poder se convierte en agresión si tiene la intención de dañar o violar las normas del observador o la víctima.

Da Gloria (1977) señala la importancia de las causas que influyen sobre el comportamiento agresivo: 1) la reacción interna del individuo (la cólera y su intensidad), y 2) las normas o reglas del agresor y la víctima.

Según Da Gloria (1977), un suceso agresivo puede atribuirse a las características propias de la víctima, es decir, la manera de actuar, sus errores o torpezas. En este caso, la víctima sufre una desvalorización; en cambio, si el suceso agresivo se atribuye al agresor, la víctima no se sentirá desvalorizada.

1.4. - Adquisición y mantenimiento del comportamiento agresivo.

Los seres humanos se distinguen de las demás especies por el grado en que sus conductas son modificadas con base en sus experiencias y aprendizajes. Estos aprendizajes se inician en el núcleo familiar, donde el niño aprende los códigos indispensables para la vida en grupo.

Sin embargo, el niño no sólo aprende los códigos para comportarse según los estereotipos sociales, sino también, como lo indica Serrano (1996), el niño aprende conductas agresivas que observa en sus padres. Los padres se convierten en modelos de conductas agresivas cuando castigan a sus hijos mediante la violencia física o verbal. El niño se da cuenta de que el padre consigue sus propósitos mediante este tipo de conductas, al menos momentáneamente, por lo que éste puede imitar esta forma de actuar.

Por otro lado, el niño puede estar expuesto a otros modelos de comportamiento agresivo que también influyen en el origen de la conducta agresiva. Estos modelos pueden ser observados en la televisión, el cine, las fotografías y en otras personas adultas. Cuando el niño vive rodeado de modelos agresivos adquiere un repertorio conductual caracterizado por una tendencia a responder agresivamente ante las situaciones conflictivas.

Serrano (1996) afirma que el comportamiento agresivo no sólo se adquiere por el modelamiento, sino que también existe la posibilidad de incrementar dicho comportamiento por medio del reforzamiento, que puede ser de tres tipos: 1) reforzamiento positivo, 2) reforzamiento negativo, y 3) reforzamiento vicario.

El reforzamiento positivo consiste en obtener un resultado agradable. En el caso del comportamiento agresivo, si un niño grita, patalea y golpea por conseguir lo que

desea y de esta forma lo consigue, es probable que actúe nuevamente de esta manera para obtener lo que desea en situaciones similares.

En tanto que en el reforzamiento negativo, se presenta una conducta que elimina una estimulación aversiva. En el comportamiento agresivo, por ejemplo, si un niño agrede a otra persona y ésta responde agresivamente, el niño dejará de agredirla. De esta forma se aprende que una manera de evitar la agresión es por medio de la agresión misma. En el reforzamiento vicario el niño observa como otra persona es reforzada después de emitir una conducta. En el comportamiento agresivo, si el niño observa que otra persona obtiene lo que desea por medio de la agresión, aprende vicariamente que ese comportamiento es reforzado.

Cervera y Feliu (citado por Serrano, 1996) afirman que si un niño agrede físicamente a otro con éxito, es posible que en otras ocasiones emplee nuevamente la agresión física. Mientras que si fracasa cuando agrede, tenderá a evitar este tipo de conductas.

El mantenimiento de la conducta agresiva depende de los reforzamientos que recibe el niño y de los modelos que el niño imita. Sin embargo, el tipo de disciplina que recibe el niño también influye en la conducta agresiva. Becker (1964) menciona que una disciplina permisiva y poco exigente junto con actitudes hostiles por parte de ambos padres, fomentan el comportamiento agresivo en los hijos. El padre poco exigente se caracteriza por satisfacer los deseos del hijo y por otorgar libertad, en casos extremos incluso lo descuida y abandona. En tanto que el padre que tiene actitudes hostiles, no acepta al niño, es poco afectuoso y tiende a utilizar con frecuencia el castigo físico sin dar razones cuando ejerce su autoridad. La combinación de padres permisivos y hostiles produce niños rebeldes, irresponsables y agresivos.

Serrano (1996) menciona que otro factor que contribuye al mantenimiento del comportamiento agresivo es la incongruencia en el comportamiento de los padres. Un ejemplo de este tipo de incongruencias puede observarse en los padres que

desaprueban la conducta agresiva en sus hijos, sin embargo, cuando ésta ocurre castigan a los hijos con agresión física. Otra incongruencia es el caso de los padres que a veces castigan al niño por manifestar conductas agresivas mientras que otras veces lo ignoran.

1.5. - Roles Sexuales y Evolución del Comportamiento agresivo.

Los niños pequeños muestran rasgos agresivos, sin embargo, durante su desarrollo estos rasgos tienden a dominarse. Watson (1965) menciona que en la niñez la conducta agresiva predomina, los niños tienden a dirigir su agresividad contra las personas cercanas, principalmente, contra los padres. Por su parte, Herbert (1985) menciona que en el niño el nivel máximo de agresividad se presenta a los dos años de edad, después ésta disminuye hasta alcanzar niveles moderados en la edad escolar. Así mismo, este autor agrega que alrededor de los cuatro años de edad, disminuye en el niño la destructividad y los intentos de humillar a los otros. A los cinco años de edad la mayoría de los niños emplean menos el negativismo, la rebelión o las acciones físicas de rechazo.

Olweus (1979) menciona que entre los seis y ocho años se observa un menor número de conductas agresivas que al inicio de la infancia. Sin embargo, los niños de estas edades presentan una mayor proporción de conductas agresivas dirigidas a dañar a otros que los infantes.

Robinson y Skeen (1983) mencionan que los infantes tienen patrones de agresión física más estables, mientras que los niños mayores usan otras formas de agresión, como la agresión verbal.

Existe controversia en torno a la pregunta de si la agresión es diferente en hombres y mujeres. Johnson (1976) afirma que la agresividad es característica masculina, ya que la mayoría de los crímenes violentos son cometidos por varones. Es importante mencionar que la conducta agresiva en las especies inferiores al hombre, es principalmente determinada por factores biológicos, mientras que en los seres humanos, esta conducta está determinada en gran parte por factores sociales. Johnson (1976) menciona que desde que nace el individuo, éste es tratado como niño o niña. Este trato diferencial continua por el resto de su vida y determina el

desarrollo de los roles de género. De esta forma los roles sexuales influyen en las conductas de los individuos, incluyendo la conducta agresiva.

Buss (1961) menciona que los niños son más agresivos que las niñas, y fundamenta esta conclusión en el hecho de que la conducta agresiva es más recompensada en los niños que en las niñas.

Las diferencias en la conducta agresiva entre hombres y mujeres, despertó el interés por analizar la estructura genética en cada sexo. Melanie Klein (1982) menciona que la mujer es menos agresiva porque no posee los cromosomas necesarios para ser agresiva (XX); en cambio, el hombre (XY) posee el cromosoma Y que ha sido asociado a la conducta agresiva debido al síndrome XYY. Los sujetos con esta estructura cromosómica son en promedio más grandes, tienen a menudo un coeficiente intelectual inferior a la norma y presentan frecuentemente conductas violentas.

Witkin (1976) realizó un estudio en Dinamarca con 12 sujetos que presentaban el síndrome cromosómico XYY y con 411 hombres XY. Mediante el análisis de la historia personal de estos sujetos se concluyó que los hombres que tienen un cromosoma Y adicional, son más agresivos que los hombres con una estructura cromosómica normal.

Desde el punto de vista Psicoanalítico, Melanie Klein (1982) menciona que la menor agresividad de la mujer se explica por la forma en que ésta vive su conflicto edípico y su complejo de castración. Textualmente Klein (1982, p. 25) propone: "la niña no ha sentido, como el varón, el sentimiento de inferioridad, que en relación con la madre se genera en el deseo de tener un hijo; es un sentimiento sobrecompensado por el varón, a consecuencia del sentimiento de superioridad que muestra ante el hecho de tener pene. La madre en virtud de su rol, es vivida psíquicamente por el varón como "castradora" y le inspira miedo, que a su vez genera una agresividad excesiva, con el deseo de despojar a la madre del pene del padre, de sus hijos y de sus órganos sexuales".

Por otro lado, cabe señalar que en las culturas occidentales la agresividad de las mujeres es menos abierta que la de los hombres, y esto se observa desde la infancia. Así mismo, Dot Odile (1988) menciona que alrededor de los dos años y medio de edad, el sentido de la propiedad aparece en el niño. Éste prefiere no prestar sus objetos personales, y si lo hace es con mucha retinencia y sin dejar de vigilar su propiedad.

A los tres años de edad, los niños tienden a manifestar conductas agresivas con sus compañeros; mientras que a los cuatro años de edad, el niño comienza a utilizar insultos y a menudo se muestra antisocial. En el periodo que abarca de uno hasta cuatro años de edad, el niño adquiere habilidades sociales a través de la familia, aunque la escuela también se convierte en un lugar propicio para el aprendizaje de conductas sociales, tanto amistosas como violentas. Así mismo, durante esta etapa el niño aprende a dominar sus impulsos. En los niños de 6 a 9 años de edad, la agresión se vuelve parte fundamental de sus juegos (Odile, 1988).

En el adolescente el comportamiento agresivo tiene por finalidad desvalorizar al adulto y despojarlo de su posición social y de su éxito (dinero, joyas, ropa, etc.). El adolescente al provocar al adulto desencadena la violencia de éste, lo que justifica su comportamiento: la agresividad se alimenta de su propia sustancia, es decir, la violencia responde a la violencia (Odile, 1988).

Por otro lado, Maccoby y Jacklin (citado por Johnson, 1976) consideran que la influencia cultural no es el único factor que diferencia la agresividad masculina y femenina, sino también los factores biológicos influyen en esta diferencia. Estos autores afirman que la agresión está relacionada con los niveles de hormonas sexuales.

Rubin (1987) menciona que la testosterona es la hormona más relacionada con la conducta agresiva. Esta hormona es segregada por los testículos en los hombres y

estimula el desarrollo de las características sexuales secundarias masculinas durante la pubertad. Sin embargo, es importante mencionar que la testosterona no es únicamente característica esencial de los hombres, puesto que en las mujeres se produce en las cápsulas suprarrenales y se le denomina Androstendiona la cual se relaciona con la aparición de vello en el cuerpo y rostro. La Androstendiona es transformada por los ovarios en estrógenos con la finalidad de favorecer la gestación.

Las hormonas pueden afectar la conducta humana de dos maneras: 1) organizando al cerebro en evolución para que ciertas respuestas sean más probables, y 2) activando los mecanismos psicológicos que gobiernan ciertos patrones conductuales (Berkowitz, 1996).

La testosterona interviene en la organización del cerebro y en el desarrollo de características físicas masculinas que a su vez se asocian a comportamientos masculinos. Estos comportamientos generalmente son agresivos (Berkowitz, 1996). Sin embargo, no es posible considerar a la testosterona como la fuente principal de la agresión.

En cuanto a la activación de mecanismos psicológicos a través de hormonas, no existen experimentos con humanos debido a la imposibilidad de disminuir o aumentar la concentración de testosterona para fines experimentales (Berkowitz, 1996).

Berkowitz (1996) concluye que el sistema nervioso central masculino y femenino se organizan en forma diferente, en parte por las hormonas sexuales. Tanto biológica como culturalmente, los hombres han sido considerados más agresivos que las mujeres.

1.6. - Factores que influyen en el comportamiento agresivo.

El comportamiento agresivo es producto de diversos factores: falta de afecto parental, una educación exigente por parte de los padres, hereditarios, neurológicos, las experiencias estresantes, la actitud hacia la agresión y la observación de conductas agresivas en otros individuos.

Widom (citado por Serrano, 1996) menciona que la mitad de los jóvenes que son golpeados por sus madres y/o padres acaban siendo progenitores que maltratan a sus propios hijos.

Por su parte, Serrano (1996) afirma que las relaciones deterioradas entre los padres provocan tensiones que pueden inducir al niño a comportarse agresivamente. Así mismo, las restricciones que los padres imponen a sus hijos son otro factor que puede influir en la adquisición de comportamientos agresivos. Estas restricciones deben ser irracionales y excesivas para causar este efecto.

Otro factor de orden familiar que contribuye a la adquisición de comportamientos agresivos es el empleo en el hogar de expresiones que fomentan el comportamiento agresivo, como: "¿qué no puedes ser más hombre?" "¡demuestra que eres hombre!" "¿no eres macho?"

Dan Olweus (1979) encontró en sus investigaciones que todos los tipos de maltrato infantil tienden a desarrollar conductas agresivas en el individuo. Olweus (1979) evaluó en 78 madres de niños menores a cinco años su grado de negativismo, su permisividad ante las manifestaciones agresivas de sus hijos y el grado en que empleaban una disciplina exigente y punitiva. Además, se evaluó el carácter de los niños y sus conductas agresivas físicas y verbales contra otros niños. Olweus (1979) concluye que los hijos de las mujeres que muestran poco afecto y rechazo cuando éstos son pequeños tienden a ser más agresivos. Del mismo modo, mientras más

punitivos son los progenitores con sus hijos, mayor será la probabilidad de que sus hijos sean agresivos durante edades posteriores.

Patterson (1986) reconoce que las condiciones estresantes que actúan sobre la familia, como el desempleo, los conflictos entre los cónyuges, la educación de los progenitores, los ingresos, afectan el desarrollo de los niños. Así mismo, estos factores afectan el modo en que los hijos son educados (ver Figura 5).

Si un niño aprende conductas agresivas en la familia, tenderá a actuar agresivamente fuera del ámbito familiar. De tal forma que los fracasos sociales y escolares fortalecerán en el niño su disposición antisocial.

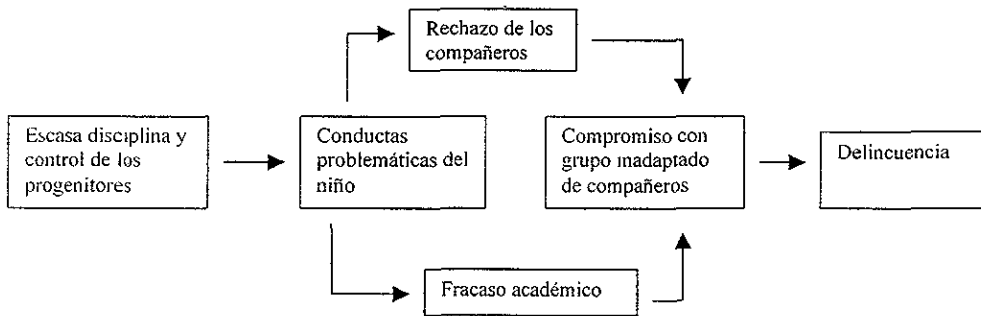


Figura 5. Formulación de Patterson (1986) sobre agresividad y conducta antisocial.

Serrano (1996) menciona que el ambiente en que el niño vive también puede influir en su conducta agresiva. Por ejemplo, los niños que residen en un barrio donde la agresividad es vista como un atributo valioso, tenderán a ser más agresivos. Serrano (1996) agrega que otro factor que favorece el comportamiento agresivo es la incapacidad del niño para enfrentar situaciones frustrantes. Del mismo modo, Bandura (1975) menciona que la falta de estrategias verbales para enfrentar el estrés a menudo conduce a la agresión.

Así mismo, Camp (1977) encontró que los niños agresivos muestran deficiencias en el empleo de habilidades lingüísticas por lo que responden impulsivamente en lugar de reflexionar. Serrano (1996) asegura que no sólo las habilidades lingüísticas deficientes fomentan el comportamiento agresivo, sino que también este comportamiento se ve influenciado por el déficit de habilidades sociales para resolver conflictos. Estas deficiencias son resultado de la falta de interacción de los niños con los adultos y otros niños.

1.7. - Efectos de la televisión sobre la conducta agresiva

Berkowitz (1996) menciona que los espectadores no necesariamente deben padecer trastornos mentales para ser afectados por lo que observan en la pantalla, sin embargo, la televisión y el cine afectan principalmente a los niños.

Jesse Steinfield (1972) considera que existe una relación causal entre la violencia televisada y la posterior conducta antisocial en los niños. Moser (1992) señala que la violencia en la televisión puede influir en el comportamiento de los sujetos principalmente de dos maneras: 1) favorece la adquisición de nuevos esquemas de comportamiento, y 2) reduce la inhibición de comportamientos agresivos. La observación constante de la violencia produce insensibilización en los individuos, y esta pérdida de sensibilidad reduce la inhibición del comportamiento agresivo.

Moser (1992) menciona que la adquisición de conductas violentas y la insensibilidad ante la violencia, dependen de la actitud de los espectadores hacia los comportamientos agresivos que observa.

Berkowitz (1996) menciona que la violencia en los medios de comunicación aumenta la probabilidad de conductas agresivas en adultos y en niños, tanto sanos como mentalmente trastornados.

Desde el siglo pasado se ha enfatizado que la divulgación de actos agresivos incrementa la conducta agresiva en los individuos. En 1890, Gabriel Tarde puntualizó que cuando se divulga información sobre un crimen violento, las personas susceptibles desarrollan ideas agresivas y algunas de ellas imitan abiertamente la conducta descrita. Phillips (1974) afirmó que los suicidios son influenciados principalmente por otros suicidios descritos en los periódicos y en la televisión. Según Phillips (1979) en un artículo que publicó sobre la publicidad que se le hace al suicidio o a los accidentes de personas famosas, ésta genera un

incremento del número de suicidios en la población entre más célebre haya sido la persona que sufrió el accidente o se suicido.

Berkowitz (1996) menciona que las escenas agresivas producen en el individuo "un efecto de cebado": cuando una persona experimenta una situación tiende a producir ideas con significados similares a la situación original. Para explicar el "efecto de cebado", Carver (1983) realizó un experimento en el que pidió a sus sujetos que formarían frases a partir de una lista de cuatro palabras. Estas frases debían tener un significado común. En la condición de "cebado" agresivo, el 80% de las palabras tenían una connotación agresiva. Inmediatamente después de que los sujetos concluyeron la tarea, se les pidió que castigaran a un compañero por los errores cometidos (frases sin un significado común). Los resultados revelaron que los sujetos de la condición de "cebado" agresivo eran significativamente más punitivos que los sujetos de las otras condiciones experimentales. El autor sugiere que las frases activaron pensamientos agresivos en los sujetos que se manifestaron en una evaluación hostil de los otros sujetos.

Turner y Layton (1976) mencionan que los eventos visuales son recordados sin dificultad por los individuos. Si un evento agresivo no produce ansiedad en el observador, éste no sólo lo recordará con relativa facilidad, sino que es probable que su recuerdo active otras ideas, sentimientos o conductas agresivas.

Quizá uno de los efectos más importantes de la violencia televisada en el comportamiento agresivo es el que señala Leyens (1973). Este efecto se produce por la identificación del observador con el agresor, en este caso al observador le afecta todo lo que le suceda al agresor.

Berkowitz (1984) afirma que la frecuente proyección de violencia en la televisión genera en los individuos desconfianza y temor por su ambiente; además las personas que ven frecuentemente la televisión tienen una impresión exagerada de los peligros de su entorno social.

La exposición constante de violencia en la televisión no produce beneficios sociales y puede influir en la conducta antisocial de los individuos. Sin embargo, aún no se conoce exactamente como influyen los programas de televisión violentos en la conducta agresiva del niño. La "Teoría del Guión" intenta explicar cómo el niño aprende de la televisión. Esta teoría, propuesta por Huesmann (1986), sostiene que los telespectadores jóvenes generan un guión sobre la agresión que observan, y cuando el telespectador se encuentra ante una dificultad, tenderá a actuar de acuerdo con este guión.

Huesmann (1986) afirma que las personas que desarrollan guiones agresivos son las más propensas a seleccionar conductas agresivas para solucionar un problema. Además, sostiene que las estrategias sociales de los niños se derivan tanto de la observación de personas reales como televisadas. Este autor menciona tres requisitos para que la violencia televisada produzca conductas agresivas en los niños: 1) los telespectadores deben prestar atención a lo que observan en la televisión, 2) los telespectadores deben interpretar o codificar lo que ven, y 3) los telespectadores deben observar la agresión repetitivamente, ya que si no se desvanecen las imágenes de la memoria.

Por otro lado, Huesmann (1986) asegura que la retención de los guiones aprendidos en la televisión depende de la práctica, ya sea en la imaginación o en una conducta real. Así mismo, es necesario que el guión sea activado, esta activación se produce cuando el ambiente permite que el telespectador lleve a cabo el guión. Huesmann (1986) concluye que la violencia de los medios de comunicación proporciona ejemplos de nuevos guiones agresivos y de como activarlos.

Delval (citado por Serrano, 1996) menciona que la invasión de los medios de comunicación está provocando cambios importantes en la forma de pensar, en las costumbres, en las actitudes y en el comportamiento de los individuos. La televisión es uno de los medios de comunicación que mayor influencia tiene sobre la población, principalmente, la infantil.

Anderson (citado por Moser,1992) menciona que los medios de comunicación son por naturaleza agresivos y por lo tanto provocan en la audiencia un comportamiento agresivo. Sin embargo, cuando existe interacción entre el espectador y los personajes agresivos de los medios de comunicación, disminuye la agresión en el espectador, aunque ésta puede presentarse posteriormente.

Los estudios realizados por Himmelweit, Oppenheim y Vince (citado por Erausquin *et al*, 1984) demostraron que los niños expuestos a periodos largos de televisión muestran: a) actividad mental pasiva, b) preferencias por la vida fabricada en lugar de experiencias propias, y c) una actitud pasiva sin iniciativa.

Las investigaciones realizadas por la Comisión Nacional de Población (CONAPO) (1986) demuestran que los efectos nocivos que produce la televisión son: cansancio, mala postura, vista cansada, pasividad, desinterés por el esfuerzo, agresión, imitación de personajes, apatía y tendencias a confundir la realidad.

Varios investigadores se han interesado por estudiar qué tanto influye la televisión en el incremento del comportamiento agresivo.

Albert Bandura (1963) realizó un experimento con niños de kindergarten entre los tres y los cuatro años, quienes observaron escenas violentas entre un hombre y/o una mujer que golpeaba a un payaso llamado BOBO. Posteriormente, los niños fueron frustrados por medio del otorgamiento de juguetes que les eran retirados inmediatamente. Por último, los niños eran llevados a una sala donde se encontraban diferentes muñecos con cierto parecido a BOBO, en el momento en que los niños entraron, se lanzaron con gritos a los muñecos y los golpearon de igual forma como habían observado. Un comportamiento similar mostró un grupo de niños que vieron una película de dibujos animados con violencia agresiva ficticia, en la que un gato recibía el castigo que anteriormente había tenido BOBO. Por el

contrario, aquellos niños que no vieron escenas violentas, mostraron otras reacciones emocionales hacia los muñecos.

Eron (1963) estudió los hábitos televisivos de los niños: 1) el tiempo que los niños observan la televisión y 2) el grado de violencia existente en los programas favoritos de cada niño. Los datos de este estudio se recolectaron por medio de entrevistas individuales a 689 madres y 522 padres. A través de los padres se obtuvo información sobre los antecedentes psicosociales de sus hijos, y las madres informaron sobre el número de horas que sus hijos veían televisión y sobre sus conductas agresivas en casa y en la escuela. Los resultados mostraron una relación significativa entre la preferencia de los niños por programas violentos y su comportamiento agresivo en la escuela. En tanto que la relación entre el total de horas que los niños ven televisión y su comportamiento agresivo es significativamente positiva. Sin embargo, en el caso de las niñas no existe relación entre los hábitos televisivos y su comportamiento agresivo en la escuela.

Steuer, Applefield y Smith (1971) realizaron un estudio en el que investigaron si el comportamiento agresivo en las relaciones interpersonales de niños preescolares se incrementa con la observación de programas televisivos con contenido violento. Esta investigación fue realizada con una muestra de 10 niños divididos en dos grupos. Uno de los grupos fue expuesto a programas con contenido violento y el otro a programas no agresivos. Los programas tuvieron una duración total de 110 minutos y fueron transmitidos en un periodo de 11 días. Después de este periodo se grabó durante diez días el comportamiento agresivo de los niños cuando interactuaban con sus compañeros. Los resultados reflejaron que los sujetos que vieron programas de televisión agresivos mostraron un incremento significativo en la agresión contra sus compañeros en comparación con los niños que vieron programas de televisión no agresivos.

Eron, Lefkowitz, Huesmann y Walder (1972) realizaron un estudio con jóvenes adultos que mostraban comportamientos agresivos, con el fin de determinar si estos

comportamientos se relacionaban con la preferencia de los sujetos por programas de televisión con contenidos violentos cuando tenían entre 8 y 9 años de edad. Los participantes pertenecían a un medio rural del estado de New York, y fueron 211 hombres y 216 mujeres. Esta investigación de tipo longitudinal tuvo una duración de 10 años. Principalmente, se estudiaron dos variables: 1) la agresión que los sujetos mostraban hacia sus compañeros y 2) las preferencias de los sujetos hacia programas de televisión con contenido violento. Los resultados que se obtuvieron indicaron que la agresión es mayor en los hombres que en las mujeres. Así mismo, los autores concluyeron que por naturaleza los niños de 8 y 9 años de edad tienden a mostrar un comportamiento agresivo, el cual se incrementa por observar programas con contenido violento. Además, existe la posibilidad de que se mantengan esos comportamientos en la adultez, debido a que sus preferencias por ese tipo de programas no decrecientan. Por lo tanto, los hábitos televisivos establecidos durante la niñez influyen en el comportamiento agresivo de la adolescencia y la adultez.

Doob y Climie (1972) intentaron demostrar si la estimulación externa incrementa el comportamiento agresivo y si este efecto desaparece en un período relativamente corto de tiempo. Un grupo de sujetos observó una película de 7 minutos con contenido violento y otro grupo una película con contenido neutro (reportaje de la naturaleza). Se midieron las reacciones agresivas de los sujetos inmediatamente después de la película y 20 minutos después. En otra condición experimental se aplicaron electroshocks largos e intensos al grupo que observó la película con contenido violento y electroshocks relativamente cortos y de poca intensidad al grupo que observó la película neutral. Finalmente, a través de un cuestionario se pidió a los sujetos que clasificaran sus conductas en agresivas o no agresivas. Los resultados demostraron que la agresión incrementa por la observación de una película con contenido violento y que los electroshocks junto con la película violenta no disminuyen en absoluto los comportamientos agresivos.

Turner y Berkowitz (1972) estudiaron si la agresión verbal observada en películas facilita reacciones agresivas en los sujetos. A través de un cuestionario se exploraron

las reacciones que muestran los sujetos ante el enojo y sus mecanismos de identificación. El comportamiento de los sujetos se clasificó en: a) se imagina a sí mismo como un actor de la película que gana agrediendo; b) se imagina a sí mismo como un niño que observa una agresión y c) no se imagina a sí mismo como parte del evento. Esta investigación empleó una muestra de 78 sujetos hombres universitarios, los cuales fueron sometidos a tres fases experimentales. En la primera, los sujetos debían identificarse con los actores de una película con contenido violento; en la segunda, los sujetos observaron una película en la que los actores con los que se habían identificado se agredían y se les pidió que se identificaran como vencido o vencedor. En la tercera fase se exploró la percepción social de los sujetos sobre las películas por medio de la solución de un problema. Los resultados de esta investigación demostraron que la identificación con modelos de la televisión puede causar reacciones impulsivas y agresivas en los sujetos que intentan repetir las acciones violentas cometidas por el modelo.

Berkowitz y Alioto (1973) realizaron una investigación consistente en dos experimentos. En el primero los sujetos observaron una película con un deporte de contacto físico (boxeo y fútbol americano) durante 6 minutos, al final se les preguntó qué significado tenían los enfrentamientos vistos en la película. En el segundo experimento se siguió el mismo procedimiento pero los sujetos observaron una película de guerra de 8.5 minutos de duración. Los sujetos clasificaron la película en cuanto a su grado de ficción y en cuanto al grado de ansiedad que provocaba. Berkowitz y Alioto (1973) concluyeron que si un acontecimiento es interpretado como agresivo, aumentan las reacciones agresivas en los espectadores. Del mismo modo, si un evento es considerado como ficción, los espectadores no transfieren las escenas a su contexto personal, por lo que éstas no contribuyen a las reacciones agresivas de los espectadores.

Fredrich y Stein (1973) realizaron un experimento con niños de 3.5 a 4 años de edad que observaron durante cuatro semanas programas de televisión con diferentes contenidos: dibujos animados de violencia legalizada (Superman y Batman); dibujos

animados con personajes amistosos y cooperativos; dibujos animados con contenido neutro. Los niños que observaron las películas con contenido violento, aumentaron su comportamiento impulsivo en general y mostraron menos capacidad para obedecer reglas que los niños que observaron los otros programas. En cambio, los niños que vieron los programas amistosos, cumplieron más las reglas y mostraron mejor disponibilidad para participar en juegos grupales que los niños que observaron los otros dos tipos de programas.

Collins y Kasper (1976) realizaron una investigación en la que compararon las reacciones de los sujetos ante agresiones físicas observadas en un programa de televisión. Se emplearon tres tipos de programas: los protagonistas del programa no muestran conductas agresivas, documental ecológico y los protagonistas son altamente agresivos. Después de observar los programas, el comportamiento de los sujetos se clasificó en prosocial o agresivo. Los resultados demostraron que los niños que observaron el programa sin conductas agresivas presentaron más conductas prosociales que los demás niños. Mientras que los niños que observaron el programa con contenido violento, incrementaron sus comportamientos agresivos en comparación con los demás niños.

Parke, Berkowitz, Leyens, West y Sebastian (1977) realizaron un estudio con jóvenes delincuentes. En la primera fase participaron treinta jóvenes de Estados Unidos con edades entre 14 y 18 años. La conducta de estos jóvenes fue observada durante siete semanas, dos horas diariamente. En la cuarta semana, los sujetos vieron una película agresiva o una no agresiva, lo que permitió observar el comportamiento de los jóvenes antes, durante y después de la película. Finalmente se evaluaron los efectos de las películas a largo plazo en el comportamiento social. Los resultados mostraron que la película agresiva incrementó el comportamiento agresivo de los sujetos. En la segunda fase se compararon sujetos de Estados Unidos con sujetos belgas. Esta nacionalidad fue elegida porque en la cultura belga existen pocos programas de televisión con contenido violento. Participaron 10 jóvenes delincuentes que no tenían acceso a programas con contenido violento o sexual. Se siguió el mismo

procedimiento que con los sujetos de Estados Unidos y los resultados fueron similares, ya que se observó que los programas agresivos también incrementaron los comportamientos agresivos en los sujetos belgas. Sin embargo, la agresión física fue menor en los belgas que en los estadounidenses. También se observó que los efectos a largo plazo de una película agresiva sobre la agresión, son mayores en los sujetos belgas que en los sujetos estadounidenses.

Leyens, Herman y Dunand (1982) realizaron una investigación con una muestra de 120 niños clasificados en tres grupos: dominantes, sumisos y sumisos-dominantes. Los experimentadores hacían que un niño dominante jugara con un niño sumiso, un niño sumiso jugara solo y un niño dominante jugara solo. Posteriormente, los niños observaron una película con contenido agresivo o una con contenido neutral. En la película neutral se mostraban dos niños que jugaban con diferentes objetos y en la película agresiva, se mostraba la misma historia, pero uno de los niños tomaba una actitud violenta hacia el otro niño. Al finalizar la película, los niños volvían a jugar por un lapso de 5 minutos y finalmente, eran frustrados por medio de la restricción para ver un programa de dibujos animados. Los resultados mostraron que los niños sumisos que jugaron con un niño dominante fueron más agresivos que los niños sumisos que jugaron solos. Sin embargo, los efectos de la película con contenido agresivo no difieren entre estos dos grupos de niños sumisos. Los sujetos que jugaron solos mostraron más conductas agresivas después de observar la película con contenido violento que la película neutral.

Richard Haynes (1984) realizó una investigación en la que clasificó a las caricaturas en: a) caricatura de violencia auténtica que presenta un acto violento como si fuera de la vida real sin intenciones cómicas y b) caricatura cómica cuando la víctima de la violencia no sufre efectos duraderos o verdaderos. Participaron en el estudio 120 niños de quinto y sexto grado de primaria (58 niños y 72 niñas). Los niños observaron cinco minutos de Dick Tracy (violencia auténtica) y cinco minutos de la Pantera Rosa (violencia cómica). Los resultados demostraron que los niños perciben

ambas caricaturas significativamente diferentes. Los sujetos definieron a la caricatura cómica como más violenta y menos aceptable que a la caricatura violenta auténtica.

Sprafkin, Gadow y Grayson (1987) realizaron una investigación en la que examinaron los efectos de la observación de caricaturas agresivas y neutrales sobre el comportamiento social de los niños con dificultades en el aprendizaje. La muestra estuvo constituida por 46 niños con dificultades en el aprendizaje entre las edades de 6 y 10 años. Esta investigación empleó cuatro condiciones: 1) línea base I (pre-televisión), 2) caricaturas agresivas (Tom y Jerry, Bugs Bunny), 3) caricaturas control (Lassie y Rescue Rangers) , y 4) línea base II (post-televisión). Cada niño fue observado durante un período de 25 minutos a través del código de observación de las actividades sociales (COSAS) (Sprafkin, Grayson y Gadow, 1983). Este código clasifica el comportamiento de los niños en agresión física, agresión no física (verbalizaciones agresivas y destrucción de objetos), inconformidad, comportamiento inmaduro (emocionalmente inapropiado), e interacción social apropiada. Los resultados muestran que los niños con un menor nivel intelectual fueron más agresivos físicamente que los niños con un nivel intelectual normal cuando observaron las caricaturas control.

Bushman y Geen (1990) realizaron dos experimentos, en el primero participaron 50 hombres y 50 mujeres estudiantes de Psicología que observaron películas con diferentes niveles de contenido violento. Los sujetos escribieron una lista de pensamientos agresivos después de ver la película y clasificaron las películas en un rango del 1 al 5 de acuerdo a las siguientes características: realista, agradable, entretenida y violenta. Los resultados mostraron que los pensamientos agresivos se incrementan cuando la película es clasificada con altos niveles de violencia. En el segundo experimento participaron 30 hombres y 30 mujeres, quienes fueron sometidos al mismo procedimiento que en el primer experimento, excepto que se incluyeron medidas fisiológicas adicionales (presión sanguínea y pulso cardíaco). Los resultados de este experimento demuestran que los pensamientos agresivos se

Así mismo, el estudio realizado por Fredrich *et al.* (1973) demostró que los comportamientos agresivos se incrementan ante programas con contenido violento y por lo general, la agresión es dirigida al exterior (extrapunitiva). Sin embargo, estas investigaciones no consideraron la agresión hacia el interior (intrapunitiva) y la evitación de la agresión (impunitiva). De allí que resulta interesante investigar qué efecto ocurre en la agresión intrapunitiva o impunitiva cuando se observan programas con contenido violento.

MÉTODOS

2.1. Planteamiento del Problema:

Cuál es la dirección que toma la agresión y su magnitud en niños y niñas que observan caricaturas con contenido violento en comparación con aquellos que ven caricaturas con contenido no violento.

2.2. Hipótesis:

Hipótesis Conceptual

La dirección de la agresión y la magnitud con la que los niños y las niñas la expresan, se manifiesta de manera diferente si los niños y niñas observan caricaturas con contenido violento que con contenido no violento.

Hipótesis Estadísticas

- 1) Existen diferencias significativas en la dirección que toma la agresión entre los niños y las niñas.
- 2) Los niños y niñas que observan caricaturas con contenido violento son más agresivos que aquellos que observan caricaturas con contenido no violento.
- 3) Los niños y niñas que observan caricaturas con contenido violento dirigen su agresión **extrapunitivamente**, en comparación con los que observan caricaturas con contenido no violento.
- 4) Los niños y niñas que observan caricaturas con contenido violento dirigen su agresión **intrapunitivamente**, en comparación con los que observan caricaturas con contenido no violento.
- 5) Los niños y niñas que observan caricaturas con contenido no violento dirigen su agresión **impunitivamente**, en comparación con los que observan caricaturas con contenido violento.

2.3 Variables:

I.- Variables atributivas y sociodemográficas:

Sexo

Edad

Escolaridad

Ocupación de los padres

Promedio de calificaciones.- calificación global del último año escolar, obtenido de los expedientes de los niños en la escuela.

Promedio de conducta.- calificación global del último año escolar, obtenida de los expedientes de los niños en la escuela.

II.- Variables independientes:

- 1) Caricatura con contenido violento con una duración de 8 minutos y a color (Dragon Ball Z). - se muestran actos agresivos que causan daño físico intencional hacia otra persona u objeto como si fuera de la vida real, sin intención de causar efectos cómicos.
- 2) Caricatura con contenido no violento con una duración de 8 minutos y a color (Moomin). - no se muestra ningún acto violento o daño físico intencional hacia otra persona u objeto.

III.- Variables dependientes.-

- 1, - Dirección del comportamiento agresivo según los puntajes obtenidos en el Test de Frustración de Rosenzweig.

a) Extrapunitivamente.- es la agresión que se dirige hacia el exterior, ya sea sobre un objeto o sobre un sujeto.

b) Intrapunitivamente.- es la agresión que se dirige hacia el propio sujeto (hacia sí mismo).

c) Impunitivamente.- la agresión es desviada en un intento por no pelear o por evadirse de la situación (la situación se interpreta como carente de importancia).

2. - Magnitud del comportamiento agresivo.- porcentaje de respuestas intrapunitivas o extrapunitivas que muestren los sujetos en el Test de Frustración de Rosenzweig.

2.4. Sujetos:

Muestra seleccionada intencionalmente al azar y constituida por 40 sujetos (20 niños y 20 niñas) procedentes de una escuela primaria de gobierno mixta y con sistema educativo laico. Los niños de la muestra tuvieron una edad entre 8 y 10 años y cursaban tercero y cuarto grado. La muestra se dividió aleatoriamente en grupo control y grupo experimental.

a) Grupo A (control). - Este grupo estuvo constituido por 10 niños y 10 niñas, quienes observaron caricaturas con contenido no violento.

b) Grupo B (experimental). - Este grupo estuvo constituido por 10 niños y 10 niñas, quienes observaron caricaturas con contenido violento.

2.5. Diseño Experimental:

El diseño experimental de la presente investigación consistió en un diseño de dos grupos por dos tratamientos. Cada grupo conformado por 20 sujetos. Un grupo se asignó al azar a la condición control (caricatura con contenido no violento) y el otro

a la situación experimental (caricatura con contenido violento). A ambos grupos se les administro el test de Frustración de Rosenzweig (1957) después de haber sido sometidos a las condiciones antes descritas.

2.6. Instrumentos:

Se emplearon fragmentos de dos caricaturas infantiles (Moomin y Dragon Ball Z, ambas transmitidas por televisión abierta), las cuales fueron grabadas en un videocasete de formato VHS con una duración de ocho minutos cada una. Posteriormente las caricaturas fueron transmitidas por medio de una videocasetera del mismo formato en una televisión a color de 27 pulgadas.

Así mismo, se midió la dirección y magnitud de la agresión por medio del Test de Tolerancia a la Frustración de Rosenzweig (1957), que tiene el propósito de estudiar las reacciones típicas en situaciones potencialmente frustrantes. Esta prueba se basa en diferentes teorías de tolerancia a la frustración y de la dirección de la agresión, así mismo, permite el diagnóstico individual de las tendencias de la conducta agresiva.

Esta prueba consta de 24 láminas con dibujos tipo historieta que reproducen incidentes de la vida cotidiana. La prueba evalúa 11 factores los cuales son agrupados en tres tipos de respuesta: predominio del obstáculo (O-D), defensa del Yo (E-D), y persistencia a la necesidad (N-P); y en tres formas de dirigir la agresión: extrapunitiva (E), intrapunitiva (I) e impunitiva (M). La interpretación del test se realiza tanto a un nivel cualitativo como cuantitativo. Se puntúan y se sacan porcentajes de las diferentes categorías, además de una estimación de la conformidad del sujeto con el grupo al que pertenece, es decir, la tendencia de la respuesta de acuerdo con las respuestas modales de la muestra de tipificación.

La confiabilidad de este instrumento ha sido estudiada por Clarke, Rosenzweig y Fleming (citado en Rosenzweig, 1957), quienes encontraron que los principios de

calificación del Test de Tolerancia a la Frustración pueden ser aplicados por dos investigadores independientes, obteniéndose un acuerdo del 80%.

En cuanto a las investigaciones sobre validez (Rosenzweig, 1957), éstas demuestran que el Test de Tolerancia a la Frustración de Rosenzweig provoca una conducta consistente de la personalidad total y las reacciones a la frustración coinciden con otras medidas independientes.

2.7. Procedimiento:

La muestra fue dividida en Grupo A (control) y Grupo B (experimental). Estos grupos estuvieron constituidos por 20 sujetos (10 niños y 10 niñas). Cada grupo fue dividido en cuatro subgrupos de 5 niños durante el experimento, con el fin de mantener un mayor control de los sujetos.

A los sujetos de la condición experimental se les proyectó la caricatura con contenido violento (Dragon Ball Z). Esta proyección tuvo una duración de 8 minutos, la cual se realizó en el salón de usos múltiples de la escuela. Al finalizar la proyección se les administró el Test de Tolerancia a la Frustración de Rosenzweig en forma colectiva, siguiendo la consigna descrita por Rosenzweig (1957, ver anexo). Al término de la administración del test, los sujetos respondieron algunas preguntas referentes al número de horas que veían televisión, el tipo de programas que acostumbraban ver y la frecuencia con que los ven.

A los sujetos de la condición control se les proyectó la caricatura con contenido no violento (Moomin). Esta proyección tuvo una duración de 8 minutos, la cual se realizó también en el salón de usos múltiples. Al finalizar se les administró el Test de Tolerancia a la Frustración (ver anexo) y respondieron a las mismas preguntas que los sujetos del grupo de la condición experimental. Se clasificaron las respuestas de cada sujeto de acuerdo al manual en agresión extrapunitiva, agresión intrapunitiva y agresión impunitiva.

2.8 Análisis Estadístico de Datos:

Se empleó estadística descriptiva (media, mediana, rango intercuartil, porcentajes y desviación estándar) con el fin de analizar la distribución de las variables en cada uno de los grupos. Así mismo, se usó estadística inferencial no paramétrica para determinar si existen diferencias significativas entre los grupos en las variables estudiadas. Específicamente se empleó la prueba U de Mann-Whitney (U). Finalmente, se realizaron correlaciones de Spearman (r_s) para determinar si existe alguna relación entre las variables.

3. - Resultados

El análisis estadístico se realizó con el paquete estadístico para las ciencias sociales (SPSS). Se empleó estadística descriptiva (media, desviación estándar, mediana, rango intercuartil y porcentajes) con la finalidad de analizar la distribución de las variables en cada uno de los grupos. Se exponen a continuación los resultados obtenidos en cada grupo.

Ocupación de la madre

En lo que respecta a la ocupación de las madres de los sujetos pertenecientes al grupo control, se obtuvo que el 40% de éstas se encargan de las labores domésticas, en tanto que el 60% restante desempeña una actividad laboral fuera del hogar. En el grupo experimental, el 45% de las madres de los sujetos se dedican al hogar y el 55% restante cuenta con un trabajo remunerado, lo cual indica que ambos grupos son homogéneos en esta variable (Figura 6).

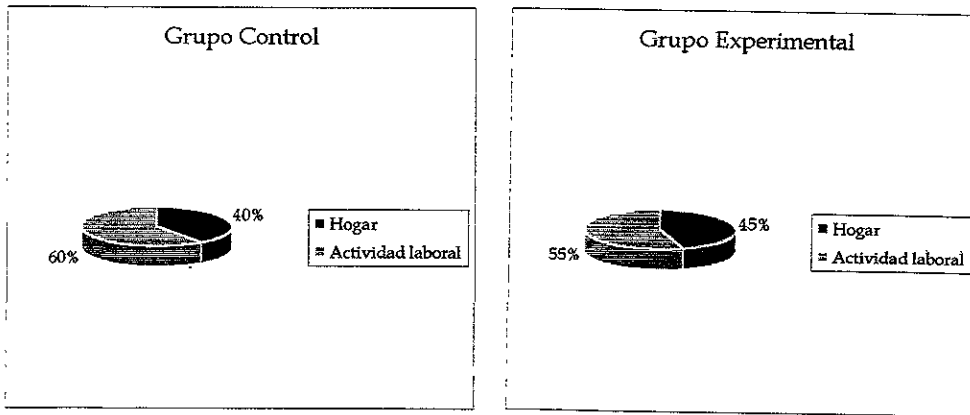


Figura 6. Distribución de las madres de los sujetos que trabajan fuera del hogar en ambos grupos.

Ocupación del padre

En lo referente a la ocupación de los padres de los sujetos, en ambos grupos se obtuvo que el 100% de ellos trabaja. En el grupo control se observó que el 30% es

profesionista, el 55% se dedica a un oficio y en el 15 % restante no se pudo obtener este dato. En el grupo experimental se observó que el 25 % es profesionista, el 55% se dedica a un oficio y en el 20% restante no se pudo obtener este dato. Debido a que esta información se obtuvo directamente de los niños, en varios casos éstos ignoraban a que se dedicaban sus padres (Figura 7).

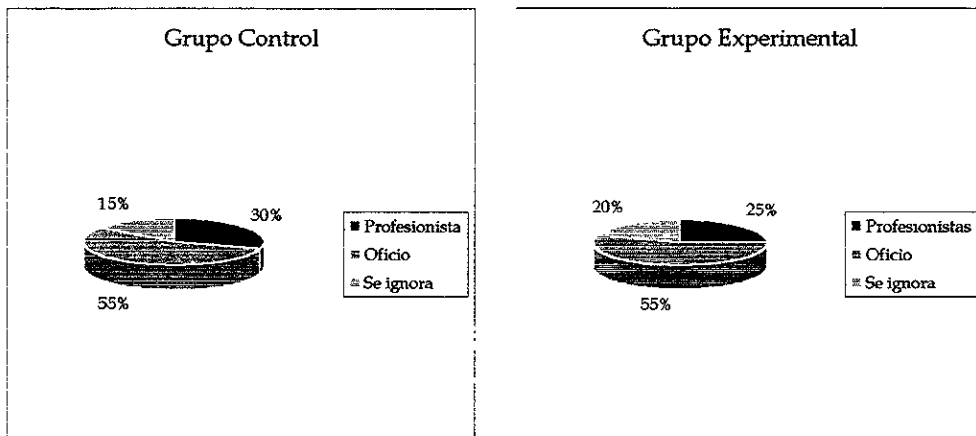


Figura 7. Ocupación de los padres en ambos grupos.

Horas que ven televisión

En lo que respecta al número de horas que los niños ven televisión diariamente, el grupo control obtuvo una media de 3.4 horas y una desviación estándar de 2.1. En tanto que para el grupo experimental, se obtuvo una media de 3.4 horas y una desviación estándar de 1.9.

Programas Favoritos

En cuanto al tipo de programas que los niños prefieren, se obtuvo que en el grupo control, el 60% prefiere programas con contenido violento, mientras que el resto (40%) prefiere programas no violentos. En el grupo experimental el 55% prefiere programas con contenido violento y el 45% prefiere programas exentos de violencia (Figura 8).

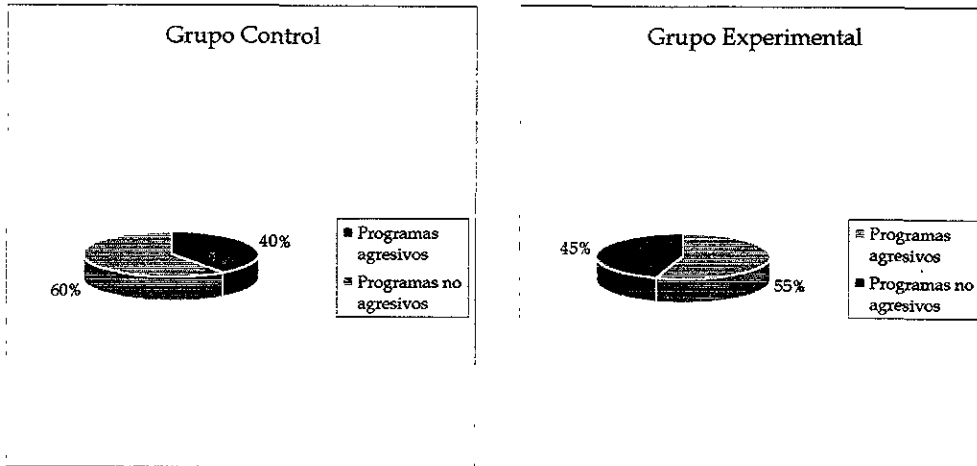


Figura 8. Programas favoritos de los niños en ambos grupos.

Promedio de Calificación

El grupo control obtuvo una media de 8.6 de calificación y una desviación estándar de .6, mientras que el grupo experimental obtuvo una media de 8.7 y una desviación estándar de .6.

Promedio de Conducta

El grupo control obtuvo una mediana de 8.0 y un rango intercuartil de .45, mientras que en el grupo experimental se obtuvo una mediana de 9 y un rango intercuartil de .5.

Dirección de la agresión

La tabla 1 muestra las medianas y rangos intercuartiles de respuestas extrapunitivas, intrapunitivas e impunitivas en ambos grupos.

Tabla 1. Medianas obtenidas en la variable dirección de la agresión, los rangos intercuartiles se muestran entre paréntesis.

Dirección de la agresión	Grupo control		Grupo experimental	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas
Agresión Extrapunitiva (E)	14.5 (2.2)	10 (3.2)	11 (1.95)	8.5 (2.2)
Agresión Intrapunitiva (I)	3 (.5)	4 (.6)	4 (1)	5 (2.2)
Agresión Impunitiva (M)	5.5 (2)	9 (2.9)	7.5 (2.5)	9.2 (2.6)

Magnitud de la agresión

En lo referente a la magnitud de la agresión, en el grupo control los niños obtuvieron una mediana de 76.1 y un rango intercuartil de 8.7, mientras que las niñas obtuvieron una mediana de 60.9 y un rango intercuartil de 12.5. En el grupo experimental, los niños obtuvieron una mediana de 67.4 y un rango intercuartil de 10.9, y las niñas obtuvieron una mediana de 59.8 y un rango intercuartil de 11.4.

Con la finalidad de determinar si existen diferencias significativas entre los grupos (control y experimental) y entre niños y niñas en las variables estudiadas, se empleó la prueba de estadística no paramétrica U de Mann-Whitney. Las variables que se analizaron fueron: respuestas extrapunitivas, intrapunitivas e impunitivas, y magnitud de la agresión.

Los resultados muestran que no existen diferencias significativas en las respuestas extrapunitivas ($U=132.5$, $P=.07$), intrapunitivas ($U=156.5$, $P=.2$), o impunitivas ($U=153$, $P=.2$) entre el grupo control y experimental. Tampoco se obtuvieron diferencias significativas entre los grupos en la variable magnitud de la agresión (U de 153.5 , $p=.2$) Así mismo, se realizaron análisis independientes con los datos de las

niñas y de los niños para determinar si el tratamiento experimental mostraba algún efecto según el sexo de los sujetos, estos análisis no resultaron significativos.

Debido a que no se obtuvieron diferencias significativas en función del tratamiento experimental, posteriormente, se evaluó si existen diferencias significativas en la dirección de la agresión entre niños y niñas. Se reportan los análisis que se realizaron en la muestra total (20 niños y 20 niñas), independientemente de la condición experimental en la que participó cada sujeto, ya que los resultados obtenidos en la muestra total coinciden con los que se obtuvieron en análisis realizados por separado en el grupo control y experimental y debido a que la variable tratamiento experimental no afecta en forma significativa y diferente a los niños y las niñas de este estudio. Con respecto a la agresión extrapunitiva, se obtuvo una U de 111.0 con una probabilidad de .02, lo que permite aceptar que existen diferencias significativas en la agresión extrapunitiva entre niñas y niños. La mediana de respuestas extrapunitivas en los niños fue de 12.5 y un rango intercuartil de 2.5, en las niñas la mediana fue de 9 con un rango intercuartil de 5.5. En la variable de respuestas intrapunitivas no se obtuvieron diferencias significativas ($U=154.0$, $p=.2$). En la variable agresión impunitiva, se obtuvo una U de 124.0 con una probabilidad de .04 por lo que sí existen diferencias significativas entre niñas y niños. La mediana de los niños en esta variable fue de 6.5 (rango intercuartil =4.1) y en las niñas fue de 9.25 (rango intercuartil=3.5).

En la variable magnitud de la agresión se obtuvo una U de 124 con una probabilidad de .04 que determina la existencia de diferencias significativas entre niños y niñas. Los niños tienen una mediana de 16.5 (rango intercuartil= 2.7) y las niñas una mediana de 13.75 (rango intercuartil= 4.5) en esta variable.

Finalmente, se empleó el coeficiente de correlación de Spearman con el objetivo de determinar si existen relaciones entre las variables. Las variables que se emplearon en este análisis fueron: dirección de la agresión (extrapunitiva, intrapunitiva, impunitiva), horas que los niños ven la televisión, promedio de calificaciones y

promedio de conducta. Se reportan los resultados de los análisis realizados con todos los sujetos, ya que en los análisis por grupo los resultados fueron similares.

Los resultados muestran una correlación significativa ($r_s=.42$, $p=.008$) entre la variable agresión extrapunitiva y número de horas que los niños ven televisión. Del mismo modo, la agresión impunitiva y las horas que los niños ven televisión se correlacionaron significativamente $r_s=-.43$, $p=.006$. Los análisis de correlación de las demás variables no resultaron significativos.

4. - Discusión

Los resultados demuestran que no existen diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental en la dirección que toma la agresión ante la frustración. Esta situación, probablemente, se debe a que las condiciones experimentales de la investigación, no afectaron la conducta de los niños y las niñas. Por ejemplo, el tiempo de exposición de los estímulos en cada condición (8 minutos), el uso de caricaturas y no de personajes reales y las escenas violentas de las caricaturas, no causaron suficiente impacto en los niños como para afectar sus conductas agresivas y la forma en que éstas son dirigidas.

Eron *et al.* (1972) encontraron en su investigación una relación entre el comportamiento y el tipo de programas que preferían ver los sujetos. En este estudio los niños entre 8 y 9 años de edad que se caracterizaban por tener un comportamiento agresivo, incrementaron su conducta agresiva cuando observaron programas con contenido violento, efecto que no se observó en los niños que fueron categorizados como no agresivos. Los autores observaron además que los hábitos y las preferencias televisivas durante la niñez influyen en el comportamiento agresivo de los sujetos durante la adolescencia y la adultez.

Los datos del presente estudio no pueden compararse con los de Eron *et al.* (1972) debido a que no se analizó si los tipos de programa que prefieren los niños provocan respuestas agresivas diferentes. Además, la variable promedio en conducta no se correlacionó con las variables agresivas en los sujetos del presente estudio, por lo que al parecer, no siempre el comportamiento típico del sujeto influye en su sensibilidad hacia los programas violentos o en sus respuestas ante la frustración. Sin embargo, es posible que el rango de valores de esta variable en los niños del presente estudio no fuera lo suficientemente amplio como para obtener correlaciones significativas entre esta variable y las respuestas agresivas de los sujetos.

En el presente estudio se observaron diferencias significativas en la dirección de la agresión entre niñas y niños. Las mujeres tienden a dirigir su agresión impunitivamente (la agresión se evita y resulta carente de importancia), en tanto que los hombres tienden a dirigir su agresión extrapunitivamente (agresión dirigida al exterior), lo que permite concluir que los niños son más agresivos que las niñas. Estos resultados coinciden con los de Buss (1961), quien encontró que los niños son por naturaleza más agresivos que las niñas, puesto que en la dinámica de los roles sexuales la conducta agresiva en los niños es más recompensada que en las niñas.

Así mismo, desde la perspectiva de la teoría del aprendizaje social se afirma que las diferencias en la magnitud de la agresión entre niños y niñas se debe, principalmente, a que en las culturas occidentales se refuerza y estimula el comportamiento agresivo en los niños por medio del juego. Esta estimulación de la conducta agresiva se presenta predominantemente entre los 6 y los 9 años de edad. Según Dot Odile (1988), lo principal en estos juegos es la agresión y el contacto físico rudo; en cambio, en las niñas se minimiza la expresión de la agresión debido a que sus juegos carecen de violencia y de contacto físico rudo.

Un factor que favorece la expresión de la agresión, es la familia, principalmente cuando la agresión es considerada por los miembros de ésta como un atributo propio de los hombres. En el contexto familiar, la agresión constantemente se fortalece a través de mensajes de hombría y machismo. Cabe mencionar que desde la perspectiva psicoanalítica, Melanie Klein (1982) describe que el varón es superior a la niña desde su infancia por el hecho de contar con el miembro masculino (pene). El niño muestra su agresividad, principalmente, hacia su madre, quien es vivida psíquicamente por éste como una castradora de la que debe defenderse y de quien debe obtener el pene del padre, sus hijos y sus órganos sexuales.

Sin embargo, cuando Melanie Klein (1982) aborda aspectos biológicos para explicar las diferencias por sexo de la conducta agresiva, su teoría parece justificarse. Esta autora considera que los antecedentes genéticos determinan que la mujer sea menos

agresiva que el hombre, ya que la primera no cuenta con los cromosomas necesarios para ser agresiva. Esta hipótesis ha sido, en parte, confirmada en la investigación realizada por Witkin (1976) 411 hombres (XY) y 12 hombres con el síndrome cromosómico XYY. Los sujetos con doble cromosoma Y son invariablemente más agresivos que los hombres con un solo cromosoma Y.

En el presente estudio se encontró una correlación significativa entre el número de horas que los niños ven televisión y el número de respuestas extrapunitivas e impunitivas. Entre más horas los niños ven televisión mayor es su agresión extrapunitiva (agresión dirigida al exterior) y menor es su agresión impunitiva (agresión que se evita y carece de importancia). En este caso es posible comparar los resultados obtenidos en la presente investigación con los resultados obtenidos por Eron (1963), quien encontró que el comportamiento agresivo de los niños se modifica en función del número de horas que éstos ven televisión y el tipo de programas que ven, en cambio, en las niñas su comportamiento agresivo fue independiente de sus hábitos televisivos. Moser (1992) señala que la observación constante de violencia y por periodos prolongados, produce insensibilización en los individuos y esta pérdida de sensibilidad reduce la inhibición de los comportamientos agresivos. Sin embargo, de acuerdo con Berkowitz y Alioto (1973), la interpretación de los acontecimientos depende de cada telespectador y cuando éstos son interpretados como agresivos, incrementan las reacciones agresivas de los telespectadores, mientras que si un evento es considerado como ficción, no se incrementan las reacciones agresivas. De acuerdo con esta postura, los niños del presente estudio interpretan las escenas de las caricaturas como ficción, por lo que éstas no afectaron sus conductas agresivas.

Además, Berkowitz (1996) afirma que la proyección frecuente de violencia en la televisión influye en la conducta antisocial de los individuos, puesto que los telespectadores crean un guión sobre la agresión que observan y cuando éstos se encuentran en dificultades, tienden a actuar ese guión agresivo. Al parecer el test de frustración de Rosenzweig expuso a los sujetos del presente estudio en situaciones

que permitieran activar los guiones agresivos aprendidos, ya que los niños que reportaron ver más horas la televisión presentaron más respuestas agresivas extrapunitivas. Además, como señalan Moser (1992) y Berkowitz (1996) es importante la frecuencia y constancia con que se observan las conductas violentas para que éstas influyan en la conducta agresiva de los individuos y no sólo la exposición eventual a la agresión.

Cabe mencionar que los resultados obtenidos en la presente investigación no coinciden con los reportados por otros estudios, ya que no se obtuvieron diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental. Por ejemplo, Steuer *et al* (1971) observaron un incremento significativo en el comportamiento agresivo después de que los sujetos observaron programas con contenido violento, este incremento se manifestó, principalmente, en las relaciones interpersonales de los niños con sus compañeros. Es probable que el corto tiempo de exposición de la caricatura violenta utilizado en el presente estudio, explique las diferencias en los resultados. Steuer *et al.* (1971) presentaron programas violentos de 110 minutos de duración. Así mismo, en el presente estudio sólo se utilizó el Test de Frustración de Rosenzweig (1957), mientras que en el estudio mencionado se realizaron registros de observación del comportamiento de los niños durante 10 días en situaciones de interacción social.

Por otro lado, Fredrich *et al.* (citado por Erausquin *et al.*, 1984) demostraron que la exposición a películas con contenido violento aumenta el comportamiento impulsivo de los niños en general y disminuye su capacidad para obedecer reglas. Cabe señalar que la frecuencia de exposición de los estímulos violentos en este estudio fue de cuatro semanas. Estas divergencias metodológicas explican las diferencias en los resultados entre los estudios previos y la presente investigación. Así mismo, permiten validar que la frecuencia y el tiempo de exposición a un estímulo violento son variables determinantes para que la violencia observada influya en la conducta agresiva de los individuos.

Los resultados obtenidos en el presente estudio permiten demostrar que el comportamiento agresivo no es sólo resultado de la influencia de los programas de televisión con contenido violento, sino que también influyen el sexo del sujeto, los roles sexuales y las horas que los niños observan televisión. Del mismo modo, es probable que los reforzadores externos, la manera en que los niños interpretan los estímulos violentos y las características familiares influyeran en los comportamientos agresivos observados.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, puede concluirse que la exposición a caricaturas violentas por un tiempo breve no influye en la dirección de las respuestas agresivas de los niños ni en la magnitud de sus respuestas agresivas. Sin embargo, el número de respuestas agresivas de los niños se incrementa conforme aumenta el número de horas que éstos ven diariamente televisión, principalmente, la agresión extrapunitiva. Así mismo, la conducta agresiva de los niños tiende a dirigirse extrapunitivamente, mientras que en las niñas tiende a dirigirse impunitivamente. Esta situación probablemente es resultado de la influencia familiar en cuanto a la aprobación de la agresión, la educación y el trato que se brinda a los hijos dentro de ésta. Así mismo, es posible atribuir la diferencia entre hombres y mujeres a la capacidad de cada familia para enseñar formas apropiadas de expresar las emociones e impulsos. Es por ello que a las mujeres se les enseña a reprimir sus emociones, en términos de agresión, en tanto que a los hombres se les enseña a expresar su agresión, siendo aceptada en la sociedad.

Así mismo, es posible que la tendencia de los niños a dirigir su agresión extrapunitivamente se debe a que éstos emplean al menos tres mecanismos de defensa de tipo neurótico: la *identificación introyectiva*, que es empleada como una forma de imitar a los personajes que son observados en las caricaturas con contenido violento; la *proyección animista*, por medio de la cual los niños dan vida a los personajes ficticios que observan e imitan; y la *identificación con el agresor temido*, en la que el niño se identifica con la agresión del agresor, y la expresa a través de sus actitudes y conductas.

Sin embargo, la tendencia de las niñas a dirigir la agresión impunitivamente probablemente se debe a que éstas emplean mecanismos de defensa de tipo neurótico como la *represión*, que es una forma intencional de olvidar los impulsos para evitar las normas de censura impuestas por la sociedad y el *desplazamiento*, que consiste en el control de la expresión de la agresión y su manifestación por medios más aceptados por la sociedad.

En el desarrollo de investigaciones similares a la presente se sugiere ampliar la muestra de estudio y emplear programas de más duración y con personajes reales. Así mismo, se sugiere evaluar el comportamiento agresivo de los niños a través de métodos observacionales antes, durante y después de las diferentes condiciones experimentales, y controlar los patrones conductuales agresivos típicos de los niños que participan en el estudio. Una pregunta de investigación que aún queda por resolver es determinar cuál es el tiempo mínimo de exposición a un programa violento capaz de incidir en la conducta agresiva de los niños.

Referencias Bibliográficas

- Abraham, K. (1966). *Esquisse d' une Histoire du Développement de la Libido Basé sur la Psychanalyse des Troubles Mentaux. Oeuvres completes*. Tomo 2. París: Payot.
- Ballesteros, S. (1983). Prólogo a la edición castellana. En P.K. Mackal (Ed.) *Teorías Psicológicas de la agresión*. Madrid: Pirámide. pp. 3-7.
- Bandura, A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 66, 3-11.
- Bandura, A. (1975). *Modificación de la Conducta, Análisis de la Agresión y la Delincuencia*. México: Trillas.
- Becker, G. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. En M.L. Hoffman y L.W. Hoffman (Eds.). *Review of child development research*. Nueva York: Russel Sage Foundation. pp. 31-51
- Berkowitz, L. (1965). Weapons as aggression-eliciting stimuli. *Journal of Personality and Social Psychology*. 7, 202-207.
- Berkowitz, L. (1974). *Aggression, A Social Psychological Analysis*. Nueva York: MacGraw-Hill
- Berkowitz, L. (1984). Some effects of thoughts on anti and prosocial influences of media events: A cognitive neoassociation analysis. *Psychological Bulletin*. 95, 410-427.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión, Causas, Consecuencias y Control*. España: Descleé de Brouwer.

Berkowitz, L. y Alioto, R. (1973). The meaning of an observed event as a determinant of its aggressive consequences. *Journal of Child Psychiatry*. 28, 387-398.

Bushman, B. y Geen, R. (1990). Role of cognitive-emotional mediators and individual differences in the effects of media violence on aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*. 58, 156-163.

Bushman, B.J. (1995). Moderating role of trait aggressiveness in the effects of violent media on aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*. 69, 950-960.

Buss, A. (1961). *The Psychology of Aggression*. Nueva York: Wiley.

Camp, B.W. (1977). Verbal mediation in young aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*. 86, 145-153.

Carver, C. S. (1983). Modeling: Analysis in terms of category accessibility. *Journal of Experimental Social Psychology*. 19, 403-421.

Collins, A.W. y Kasper, G.S. (1976). Children's social responses following modeled reactions to provocation: Prosocial effects of a television drama. *Journal of Personality*. 44, 488-500.

Consejo Nacional de Población (1986). *La televisión y los niños*. México: Consejo Nacional de Población.

Covarrubias, L. L. y Mizrahi, M. E. (1986). *La Relación entre el Rendimiento Escolar y el Manejo de la Agresión y la Tolerancia a la Frustración entre Hombres y Mujeres de Primaria*. Tesis de Licenciatura. México: Universidad Iberoamericana.

Da Gloria, J. (1977). Aggression in dyadic interaction. *European Journal of Social Psychology*. 7,189-219.

Dollard, J. (1939) *Frustration and Aggression*. New-Haven: Universidad de Yale.

Doob, A. y Climie, R. (1972). Delay of Measurement and effects of film violence. *Journal of Experimental Social Psychology*. 8, 136-142.

Erausquin, A., Mantilla, L. y Vázquez, M. (1984). *Los Teleniños*. México: Fontamara.

Eron , L. D. (1963). Relationship of T.V. viewing habits and aggressive behavior in children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 67, 193-196.

Eron, L., Lefkowitz, M., Huesmann, R. y Walder, L. (1972). Does television violence cause aggression?. *American Psychologist*. 27, 253-263.

Feshbach, S. (1964). The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychological Review*. 71, 257-272.

Freud, A. (1976). *Psicoanálisis del Desarrollo del Niño y del Adolescente*. Buenos Aires: Paidós.

Freud, S. (1915). *Trois Essais sur la Théorie de la Sexualité*. París: Galimard.

Freud, S. (1915). Pulsiones y destinos de pulsión. *Obras Completas* (Vol. II). Buenos Aires: Paidós Vol. II.

Herbert, M. (1985). *Conduct Disorders of Childhood and Adolescence. A Social Learning Perspective*. Nueva York: John Wiley and Sons.

Huesmann, L. R. (1986). Media violence and antisocial behavior. A special issue of the *Journal of Social Issues*. 42, no. 3.

Johnson, R. (1976). *La Agresión en el Hombre y los Animales*. México: Manual Moderno.

Klein, M. (1982). *Les Stades Precoces du Conflit Oedipien Essais de Psychanalyse*. París: Payot.

Leyens, P. J., Herman, G. y Dunand, M. (1982). The influence of audience upon the reactions to filmed violence. *European Journal of Social Psychology*. 12, 131-142.

Moser, G. (1992). *La Agresión*. México: Publicaciones Cruz.

Odile, D. (1988). *Agresividad y Violencia en el Niño y el Adolescente*. México: Grijalbo.

Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in male: A Review. *Psychological Bulletin*. 86, 852-875.

Parke, R., Berkowitz, L., Leyens, J., West, S. y Sebastian, R. (1977). Some effects of violent and nonviolent movies on the behavior of juvenile delinquents. *Advances in Experimental Social Psychology*. 10, 153-172.

Patterson, G. R. (1986). Performance and antisocial boys. *American Psychologist*. 41, 432-444.

Phillips, D. P. (1974). The influence of suggestion on suicide: substantive and theoretical implications of the werther effect. *American Sociological Review*. 39, 340-354.

Phillips, D.P. (1979). Suicide, motor vehicle fatalities and mass media violence of fatal aggression: Evidence toward a theory of suggestion. *American Journal of Sociology*. 84, 1150-1174.

Robinson, E. H., y Skeen, S. (1983). The dyadic parent child interaction coding system: Standardization and validation. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 12, 11-126.

Rosenzweig, S. (1957). *Test de Tolerancia a la Frustración (P.F.T.) Manual*. Buenos Aires: Paidós.

Rubin, R. T. (1987) The neuroendocrinology and neurochemistry of antisocial behavior. En S. A. Mednick, T. E. Moffitt y S. A. Stack (Eds.). *The Causes of Crime*. Cambridge, Inglaterra: Universidad de Cambridge. pp. 239-262.

Serrano, P. I. (1996). *Agresividad Infantil*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Sprafkin, J., Gadow, K. y Grayson, P. (1987). Effects of viewing aggressive cartoons on the behavior of learning disabled children. *Journal of Child Psychiatry*. 28, 387-398.

Steuer, F. B., Applefield, M. J. y Smith, R. (1971). Televised Aggression and interpersonal Aggression of preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*. 11, 442-447.

Tallaferro, A. (1992). *Curso Básico de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós

Tedeschi, J., Brown, R. y Smith, R. (1974). A reinterpretation of research on aggression. *Psychological Bulletin*. 81, 540-562.

Turner, C. y Berkowitz, L. (1972). Identification with film aggressor (covert role taking) and reactions to film violence. *Journal of Personality and Social Psychology*. 21, 256-264.

Turner, C.W. y Layton, J. F. (1976). Verbal imagery and connotation as memory-induced mediators of aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. 33, 755-763.

Van Rillaer, J. (1978). *La Agresividad Humana*. Barcelona: Herder.

Watson, R. (1965). *Psicología Infantil*. Madrid: Aguilar.

Witkin, H. (1976). Criminality in XXY and XY men. *Science*. 196, 547-555.

Zillmann, D. (1978). *Hostility and Aggression*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

ANEXO

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

Láminas del Test de Frustración

Test de Rosenzweig (P.F.T.)

Instrucciones

☛ Pídase al sujeto que observe el primer cuadro

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

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

Test de Rosenzweig
Protocolo de registro

Nombre y Apellido _____ Escolaridad _____
Edad _____ Motivos del examen _____
Profesión _____ Examinador _____
Fecha de hoy _____ Lugar _____

Respuestas

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

Protocolo de Evaluación

Clasificación

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

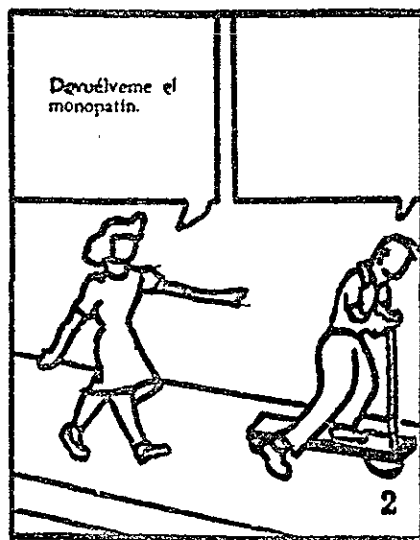
Perfiles

	O-D	E-D	N-P	Total	%	Nota T
E	()	()	()	()		
I	()	()	()	()		
M	()	()	()	()		
Total	()	()	()	()		
%						
NotaT						

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

Tendencias			
1			
2			
3			
4			
5			
G.C.R.	Total	%	Nota T

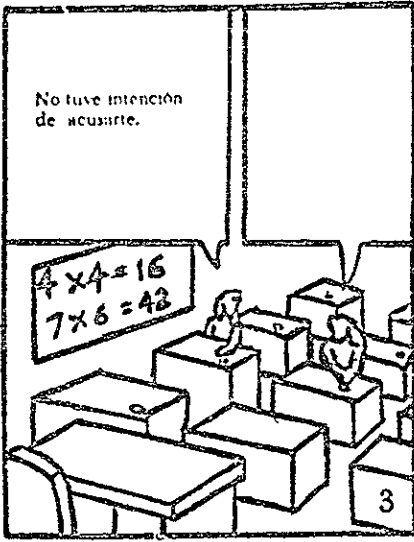




No tuve intención
de acusarte.

$$4 \times 4 = 16$$
$$7 \times 6 = 42$$

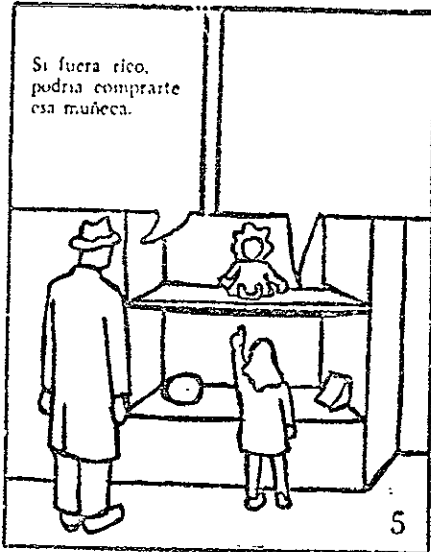
3





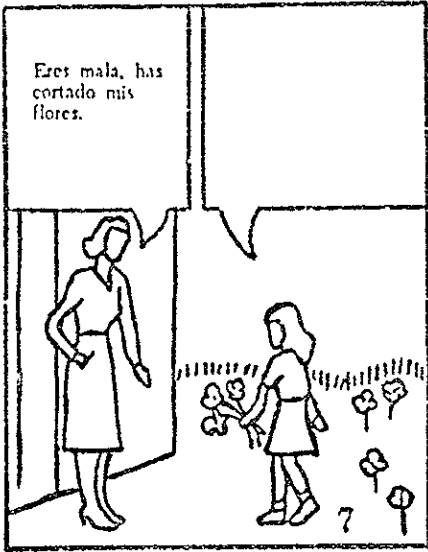
Lo siento, pero no
puedo arreglarle el
camión.

Si fuera rico,
podría comprarte
esa muñeca.

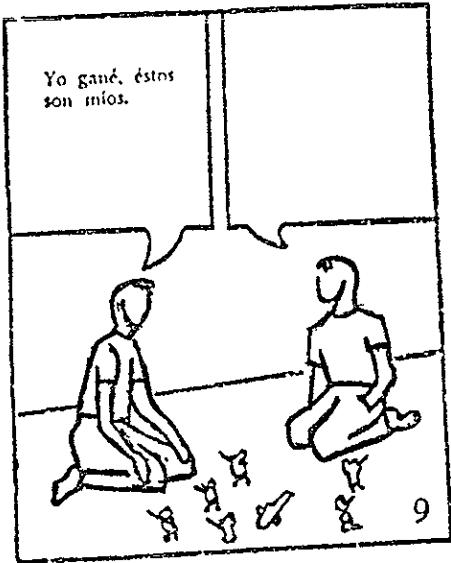


Sos muy chico
para jugar con
nosotros.



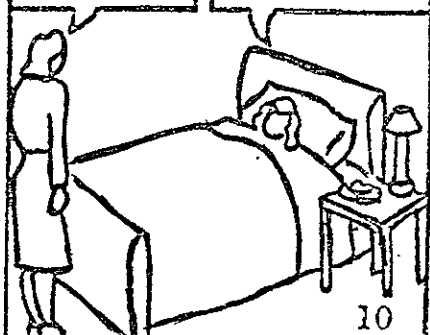






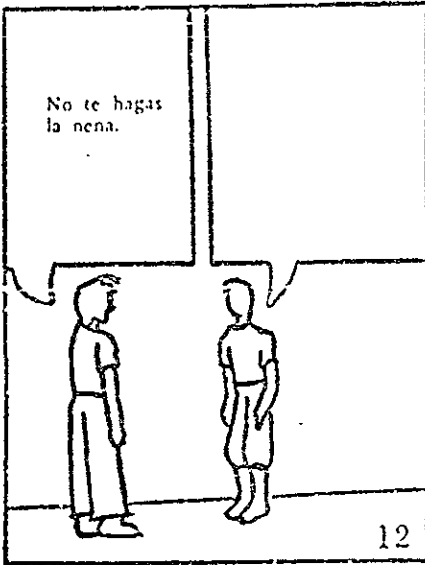
Yo gané, éstos
son míos.

Lamento haber
tenido que
enviarte a la
cama.

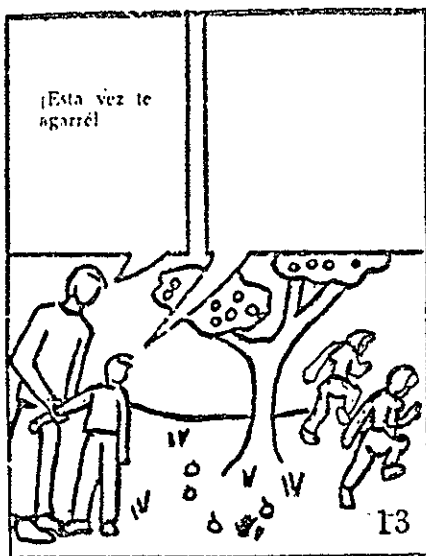


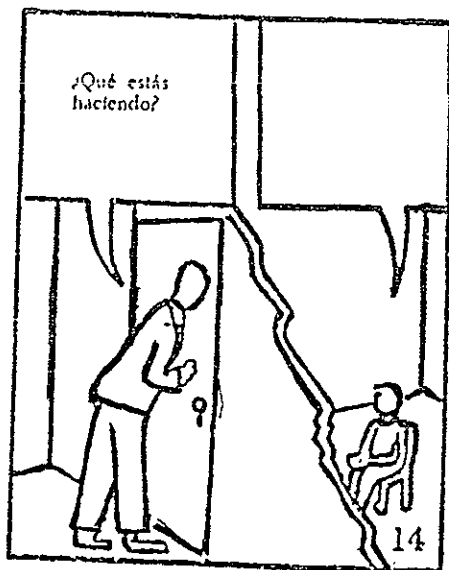


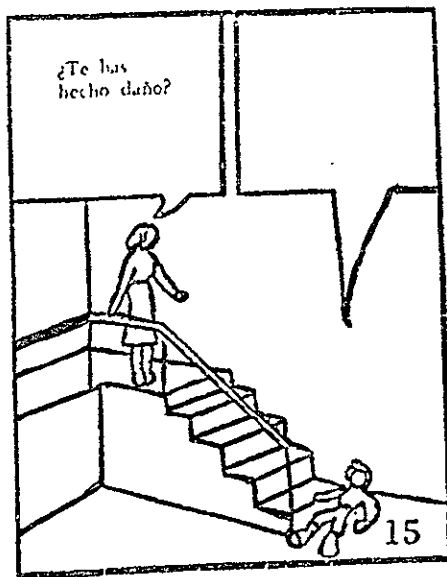
No hagas ruido,
mamá quiere
dormir.



No te hagas
la nena.

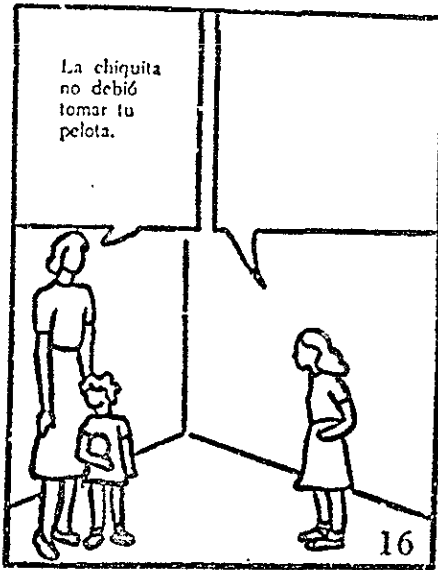




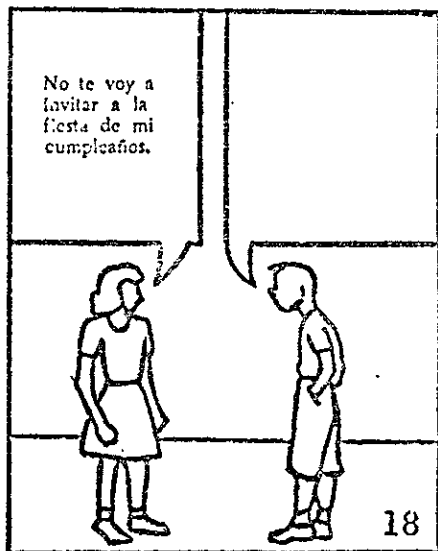


¿Te has
hecho daño?

La chiquita
no debió
tomar tu
pelota.

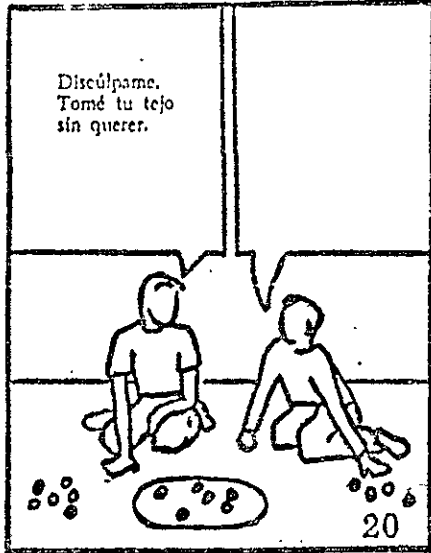




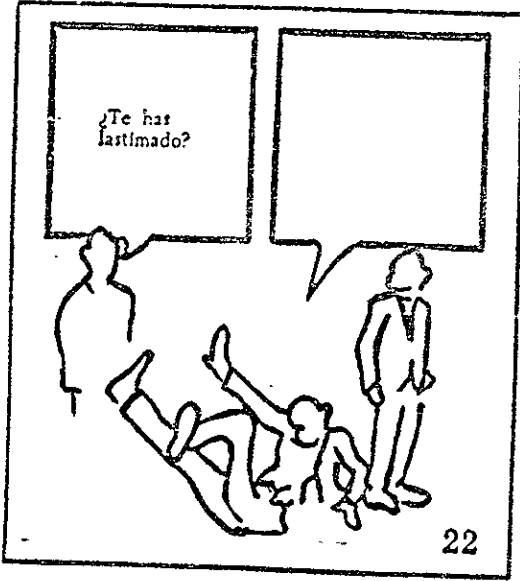




Disculpame.
Tomé tu tejo
sin querer.









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

