

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA



**"VALORACION DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES
EN MANIFESTACIONES DE ENOJO EN NIÑOS
ENTRE 5 Y 10 AÑOS DE EDAD"**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGIA**

**P R E S E N T A
MONICA BEATRIZ TIBURCIO LOPEZ**

**DIRECTOR DE TESIS: DR. HECTOR AYALA VELAZQUEZ
AUTONOMA DE MEXICO.**

MEXICO, D.F.

2001



**EXAMENES PROFESIONALES
FAC. PSICOLOGIA.**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Dedico este trabajo a las personas más significativas de mi vida...

A mis padres,

Por el amor que desde niña me han dado, porque gracias a su apoyo y cuidado he llegado a concluir uno de los logros más importantes de mi vida. Les dedico este trabajo como muestra del inmenso amor y gratitud que siento por ustedes.

A mis hermanos,

Magdalena, por existir y compartir todos los momentos felices y no tan felices que la vida nos ha dado. Busca la armonía y ritmo que mereces en la vida. Te quiero.

Rafael, gracias por el apoyo que siempre me has dado y disfruta a tu hermosa familia, que siempre tiene tres motivos para hacerme sonreír: Mayra, Betty y Rafaelito.

Tomás, eres mi hermano mayor y como tal siempre te admiro. Gracias por ser un sostén tan importante en mi vida. Lucha por tu familia y felicidades por tus luceros: Mariana y Marisol.

A mis abuelos,

Lupita, por seguir adelante y darnos el apoyo y ejemplo que hemos necesitado en el momento preciso, gracias abue y espero que este logro sea un orgullo para ti, tanto como lo es para mi.

Andrés, por tu fortaleza, rectitud y sabiduría.

Trinidad, Soledad y Tomás, por su imborrable recuerdo...

A mi amor,

Por habernos complementado poco a poco. Estos años juntos han sido para mi una búsqueda, un misterio, un regalo que Dios me ha dado. Te dedicó este logro porque tu amor me ha fortalecido en todo momento. Francisco te amo intensamente...

A mis amigos,

Por compartir bellos momentos en las diferentes etapas de mi vida: Carolina Gutiérrez, Jose Luis Reyes, Alejandra Ortiz, Laura Oropeza, Gabriela Cano, Lorena Zacarías, Nancy Betancourt, Mariana Hernández y Aura Ortiz.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México,

Gracias por abrirme las puertas del conocimiento y darme una de las vivencias más enriquecedoras de mi vida. Gracias por brindarme los momentos para conocer personas tan valiosas, especialmente a: Mariana Hernández, Paola Bravo, Celia Aguilar, Cynthia Salgado, Vigilio Arce, Miguel Alcántara, Beatriz Calderón, Berenice Barranco, Agustín Galicia, Fátima Estrada, Diana Cruz y Socorro Bautista.

A los niños que participaron,

Gracias por participar en esta investigación, por el entusiasmo que mostraron y la vivacidad que me transmitieron.

A Aura Ortiz,

Gracias por compartir tus conocimientos, por darme largos momentos de tu tiempo que fueron tan valiosos para la realización de este estudio. Gracias por brindarme tu amistad y transmitirme un gusto enorme por la vida. Gracias Puerto Rico!!!

A ustedes que contribuyeron,

Gracias por apoyar la realización de este estudio, por su tiempo, esfuerzo y compromiso. Muy especialmente a: Paola Bravo, Guadalupe Martínez, Janet Carballedo y Karla Rojas.

Al Dr. Héctor Ayala Velázquez,

Gracias por brindarme la oportunidad de participar en su investigación y por dirigir tan atinadamente el presente estudio.

Al Comité de Tesis,

Mtro. Fernando Vázquez, Lic. Noemi Barragán Torres, Lic. Leticia Echeverría San Vicente y Dra. Fátima Flores Palacios, gracias por el tiempo que amablemente brindaron para la revisión de este trabajo.

INDICE

RESUMEN	1
CAPITULO I	
LAS EMOCIONES	2
1.1 Definiciones de Emoción	2
1.2 Desarrollo de las Emociones	4
1.3 Teorías sobre la Emoción	5
1.3.1 Teoría Evolutiva de Charles Darwin	6
1.3.2 Teoría de James-Lange	7
1.3.3 Teoría de Cannon-Bard	8
1.3.4 Teoría de la Emoción como "Síndrome de Activación de Skinner"	9
1.3.5 Teoría Bifactorial de las Emociones de Schachter-Singer	10
1.4 Función de las Emociones	10
1.5 Expresión de las Emociones	12
1.6 Clasificación de las Emociones	14
CAPITULO II	
EL ENOJO	16
2.1 Definiciones del Enojo	16
2.2 Desarrollo del Enojo	18
2.3 Funciones del Enojo	19
2.4 Modelos del Enojo	20
2.4.1 Hipótesis de la Frustración-Agresión	21
2.4.2 Teoría del Aprendizaje Social de Bandura	21
2.5 Manifestaciones o Expresiones del Enojo	25
2.5.1 Enojo y Agresión	26
2.5.2 Relación entre Enojo, Agresión y Delincuencia	30
2.5.3 El Enojo y su Manifestación Prosocial	33
2.5.4 La Evitación y el Enmascaramiento del Enojo	34
2.5.5 La Expresión Facial del Enojo	37
CAPITULO III	
LA MEDICION DEL ENOJO	38
3.1 Entrevistas	38
3.2 Pruebas Psicométricas	39
3.3 Observación del Enojo	41
3.3.1 Observación Natural o Naturalista	42
3.3.2 Observación Análoga o de Laboratorio	43

3.4 Métodos Experimentales	44
3.5 Diagnóstico del Enojo	47

**CAPITULO IV
DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN LAS MANIFESTACIONES
DEL ENOJO** 50

4.1 Influencia de la Herencia y del Medio Ambiente	51
4.2 Influencia de la Familia	53
4.2.1 Padres	53
4.2.2 Hermanos	55
4.3 Influencia Sociocultural	55
4.4 Diferencias de Género	56
4.5 Influencias Situacionales	58

**CAPITULO V
METODOLOGIA** 61

5.1 Sujetos	61
5.2 Tipo de Investigación	61
5.3 Escenario	61
5.4 Material	61
5.5 Instrumentos	62
5.6 Procedimiento	64

**CAPITULO VI
RESULTADOS** 66

**CAPITULO VII
DISCUSION Y CONCLUSION** 76

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS 87

ANEXOS 93

Anexo 1 Índice de Enojo del Niño	94
Anexo 2 Registro Situaciones Simuladas de Enojo	97

RESUMEN

La actual investigación surgió de la inquietud de entender con mayor precisión las manifestaciones del enojo en niños y conocer la estrecha relación que sugiere la literatura entre la emoción de enojo y la conducta agresiva, relación que en ocasiones es entendida como un precedente para el desarrollo de conductas delictivas. El objetivo de la presente investigación fue observar las diferentes manifestaciones de enojo que pueden experimentar niños de 5 a 10 años de edad durante tres situaciones de provocación de enojo. El promedio de ocurrencia de las diferentes manifestaciones de enojo observadas se graficó y, mediante inferencia visual, se analizaron los datos. La investigación permitió identificar patrones de respuesta tanto individuales como grupales ante las situaciones de provocación. En general, los sujetos expresaron su enojo mediante conductas no dirigidas al provocador como: agresión indirecta, murmurar, diferentes respuestas de evitación (distracción, minimizar y llanto) y acusar. Todas ellas con el fin de manejar la emoción de enojo experimentada.

CAPITULO I

LAS EMOCIONES

Aunque existe mucha polémica sobre qué es el enojo y su forma de estudio, la mayoría de los psicólogos están de acuerdo en que éste es una emoción. Para poder entender este complejo fenómeno y tener un acercamiento más adecuado a todo lo que implica, se hace necesario aproximarse primero a conceptos relacionados con las emociones en general.

1.1 Definiciones de Emoción

El universo de las emociones es muy amplio y complejo, ya que envuelve diversos sentimientos expresados, conductas observables y cambios en estados corporales. La multiplicidad de significados que se le ha dado a la palabra emoción y a todo lo que se deriva de ella ha hecho complicado su estudio. La importancia de entender qué son las emociones radica en que constituyen un sistema fundamental, tanto para la comprensión como para el cambio de la experiencia y de la conducta humana. En este sentido muchos investigadores han tratado de dar su definición de emoción y aunque algunas de éstas coinciden, existe una gran variedad de aproximaciones.

Existen autores que consideran que una definición de emoción debe atender a los componentes o aspectos de la emoción (Izard, 1977; Lazarus, 1991; Rice, 1997; Rosenzweig & Leiman, 1992). Izard (1977), indica que una buena definición de emoción debe tomar en cuenta tres aspectos o componentes: a) la experiencia o sentimiento consciente de emoción, b) el proceso que ocurre en el cerebro y en el sistema nervioso, y c) los patrones expresivos observables de la emoción, particularmente los de la cara. Hace una diferenciación, entre un estado emocional y un rasgo emocional, de forma que un estado emocional es un proceso particular de emoción de duración limitada, mientras que un rasgo emocional es la tendencia del individuo de experimentar una emoción particular frecuentemente en su vida cotidiana.

En cambio, aunque Lazarus (1991) atiende a los componentes de la emoción, estos no son los mismos identificados por Izard. Para Lazarus "la emoción es un trastorno complejo que incluye tres componentes principales: el afecto subjetivo, los cambios fisiológicos relacionados

con formas específicas de acción adaptativa, y los impulsos de acción que poseen cualidades instrumentales y expresivas”.

Para Rice (1997), las emociones son sentimientos subjetivos que se experimentan en respuesta a estímulos. Este investigador menciona que la palabra emoción significa literalmente “el acto de ser removido o agitado”. También brinda una definición de emoción como un “estado de conciencia, o un sentimiento; experimentado como reacción integrada del organismo, acompañada de activación fisiológica y cambios conductuales.”

De manera más completa, Rosenzweig & Leiman (1992), indican que en la literatura psicobiológica se evidencian al menos tres aspectos de la palabra *emoción*:

1. Emoción como un sentimiento subjetivo privado. Los humanos pueden referir un extraordinario abanico de estados, que dicen ‘sentir’ o experimentar. A veces estas referencias se acompañan de signos obvios de placer o dolor. Pero frecuentemente estas manifestaciones de experiencia subjetiva carecen de indicadores evidentes.
2. Emoción como una expresión o manifestación de respuestas somáticas y autónomas específicas - como un estado de activación fisiológica. Esto sugiere que los estados emocionales pueden definirse por diferentes características de respuestas corporales. Específicamente, estas respuestas implican órganos viscerales inervados autónomamente, como el corazón, el estómago y los intestinos, y aparentemente provocadas por estímulos también característicos, aunque no están definidos con precisión los atributos que hacen ‘emocional’ a un estímulo. Al considerar este significado, se puede examinar la emoción tanto en animales como en seres humanos.
3. Emoción como un tipo de acciones comúnmente consideradas ‘emocionales’, como defenderse o atacar en respuesta a una amenaza.

Existen otros autores que dan definiciones más sencillas de la emoción, dejando de lado alguno de sus componentes (Plutchik, 1980; Rado, 1969). Plutchik (1980) define a la “emoción como una reacción corporal producida por un estímulo, que sigue un patrón de destrucción, reproducción, incorporación, orientación, protección, reintegración, rechazo o exploración, o alguna combinación de ellos”. Rado (1969), señala que “la emoción es la señal de alerta que prepara al organismo para un comportamiento de emergencia. El objetivo de ese comportamiento es restaurar el organismo a la seguridad”. Mientras que en el Diccionario de la Enciclopedia de

Psicología, se define de la palabra emoción como un “estado somático y psíquico que se produce en un individuo como respuesta a un acontecimiento inesperado y que tiene una significación particular para él”.

Como se ha podido constatar, la mayoría de las descripciones anteriormente discutidas incluyen cuatro componentes básicos, como son: estímulos que provocan una reacción; sentimientos, entendidos como la experiencia consciente positiva o negativa de la que se tiene consciencia; activación fisiológica producida por las secreciones hormonales de las glándulas endocrinas y una respuesta conductual a las emociones. El considerar estos componentes permite tener una concepción más amplia de la emoción, sin embargo, no todos los científicos están de acuerdo en estos componentes, a pesar de incluir alguno de ellos en sus definiciones. No obstante que no existe un consenso, se han identificado los componentes de la emoción, permitiendo un avance en este campo.

1.2 Desarrollo de las Emociones

Saber cuando aparecen las emociones o si están presentes desde el nacimiento es una interrogante actual en el estudio de las emociones. Existen autores que consideran que las emociones se desarrollan de acuerdo a una tabla temporal biológica (Izard & Malatesta, 1987; Lewis, Alessandri y Sullivan, 1992), la cual se presenta a continuación:

TABLA 1.1. TABLA TEMPORAL DEL DESARROLLO DE LA EMOCIONES (ADAPTADA DE PÁPALIA & OLDS, 1997; RICE, 1997.

EMOCION	MOMENTO DE APARICION
Interés	Presente desde el nacimiento
Angustia	Presente desde el nacimiento
Disgusto	Presente desde el nacimiento
Alegría (sonrisa social)	4-6 semanas
Enojo	3-4 meses
Sorpresa	3-4 meses
Tristeza	3-4 meses
Temor	5-7 meses
Timidez, empatía, recelo, desconcierto	18-24 meses
Desprecio	Segundo año de vida
Vergüenza, Culpa	Segundo año de vida

Esta tabla estima el momento de aparición de la mayoría de las emociones. Es interesante observar que, según esta tabla, son sólo tres las emociones que están presentes desde el momento del nacimiento: interés, disgusto y angustia. La alegría (sonrisa social) se desarrolla a muy temprana edad, desde la cuarta o sexta semana de edad. El enojo, la sorpresa, la tristeza y el temor se desarrollan durante los seis primeros meses. La vergüenza y la timidez se experimentan después de que el niño desarrolla la autoconciencia, momento en el que se dan cuenta de que están separados de las demás personas y de los objetos. Cuando se adquiere esta comprensión, pueden sentir emociones de "autoconciencia", como timidez, vergüenza, culpa, lo cual revela que los niños se evalúan a sí mismos.

El surgimiento de las emociones parece gobernado por el "reloj biológico" de la maduración del cerebro. Sin embargo, este proceso puede alterarse por las influencias ambientales. Por ejemplo, parece alterarse seriamente por las reacciones emocionales de los principales cuidadores. Un estudio demostró que cuando los niños de año y medio sonríen, y cuando sus madres o madres sustitutas les prestan atención y responden a su sonrisa, se incrementa la frecuencia con la que los niños lo hacen (Jones y Raag, 1989). De manera similar, otra investigación encontró que niños de 3 a 6 meses, hijos de madres depresivas, también mostraban conducta depresiva y transferían esta conducta a sus interacciones con otros adultos no deprimidos (Field, Healy, Goldstein, Perry & Bendell, 1988). Aun cuando no exista un consenso del desarrollo exacto de todas las emociones, se ha identificado que el desarrollo de éstas es determinado por la biología. Sin embargo, también se ha encontrado que los factores ambientales pueden modificar el momento de aparición de la emoción.

1.3 Teorías sobre la Emoción

Existen diversas explicaciones de las emociones, algunas se han desarrollado como teorías, cada una de las cuales se centra en un aspecto particular de la emoción y otras tienen únicamente importancia histórica, ya que no se aceptan actualmente. Se destacan por su importancia las siguientes:

1.3.1 Teoría Evolutiva de Charles Darwin

La teoría evolutiva de Darwin (1988), empezó con la explicación del proceso evolutivo en las estructuras anatómicas, pero después se aplicó a la mente del animal y Darwin supuso que la inteligencia, la habilidad para razonar, la memoria y las emociones tenía toda una historia evolutiva. En 1872 Darwin publicó su libro "La expresión de las emociones en el hombre y en los animales", siendo el primer hombre en ocuparse del comportamiento expresivo de la emoción, como posturas, gestos y expresiones faciales. Para estos datos se apoyó en sus propias observaciones, y en descripciones que le proporcionaban los cuidadores de los parques zoológicos, los exploradores y los misioneros, respecto al comportamiento de los animales y los comportamientos expresivos de los individuos en grupos primitivos humanos.

Darwin también identificó tres principios que han regulado el desarrollo de las emociones:

- a) El principio de utilidad: todo acto gratificante o reductor de tensión se transforma en costumbre por obra de la repetición, de suerte que aparece automáticamente cuando se siente de nuevo la emoción, aun cuando ya no sirva de nada. El proceso evolutivo reduce estos actos pero sin hacerlos desaparecer: el gesto de rabia del hombre se asemeja al hocico levantado del animal que está a punto de atacar.
- b) El principio de oposición o antítesis: emociones antagónicas generan comportamientos opuestos.
- c) El principio de acción directa de la excitación nerviosa en el cuerpo: los circuitos nerviosos que controlan la expresión motora de las emociones están, en cierto modo, preconnectados y se comunican cada vez más a medida que la repetición de la situación lo exige.

La evidencia que Darwin presentó tenía el objetivo de ilustrar la continuidad básica en las expresiones emocionales desde los animales inferiores hasta los humanos. El concepto de Darwin respecto al comportamiento expresivo es funcional, indica que las expresiones emocionales desempeñan ciertas funciones en la vida: actúan como señales y como preparación para la acción, también comunican información de un animal a otro sobre lo que es probable que ocurra y de ese modo afectan las posibilidades de supervivencia.

Darwin afirma que la mayoría de las expresiones emocionales son innatas, para ello brinda cuatro evidencias para su afirmación: 1) algunas expresiones emocionales aparecen en forma similar en muchos animales inferiores; 2) algunas expresiones emocionales aparecen en niños muy pequeños en la misma forma que en los adultos, antes de que exista oportunidad de

aprendizaje; 3) algunas expresiones se muestran de modo idéntico en los que nacen invidentes como en los que no lo son; 4) algunas expresiones emocionales aparecen en forma semejante en razas y grupos de hombres sumamente distintos.

Otra interrogante importante es si los animales poseen la capacidad innata para reconocer las expresiones emocionales en los demás. Darwin opinaba que lo más probable era que así fuera, pero que de no ser así, la capacidad de reconocer las expresiones emocionales depende del aprendizaje accidental. Admitió que si este tipo de aprendizaje ocurre, pudiera estar limitado sólo a casos dentro de la misma especie. De esta manera sugirió que el reconocimiento de la emoción dentro de la especie era tal vez innato y tenía un significado de adaptación.

Por último, presentó una hipótesis sobre el carácter relativamente primitivo de distintas expresiones emocionales. Basándose en la similitud entre las expresiones de los animales inferiores y de los humanos, sugirió que la risa y las expresiones de temor y rabia son muy primitivas. Las señales de aflicción y llanto son desarrollos evolutivos posteriores, mientras que fruncir el entrecejo y ruborizarse son adquisiciones evolutivas relativamente recientes. La trascendencia de las observaciones de Darwin es que ha guiado la investigación de varios científicos en el campo de la expresión emocional de animales y humanos.

1.3.2 Teoría de James-Lange

La Teoría de James-Lange también denominada “Teoría clásica de las emociones de James-Lange”, fue desarrollada por el filósofo y psicólogo americano William James y el médico danés Carl Lange, quienes propusieron separadamente la misma idea hace unos 100 años. James (citado en Rosenzweig & Leimar, 1992), sugirió que las emociones eran la percepción de los cambios corporales provocados por un estímulo particular. Así la emoción es la percepción de los cambios corporales.

James (citado en Berkowitz, 1996), percibía cuatro pasos en la producción de una experiencia emocional:

1. Se percibe el suceso,
2. Los impulsos circulan desde el sistema nervioso central a los músculos, piel y vísceras,
3. Las sensaciones que se generan a partir de los cambios en estas zonas del cuerpo se transmiten de vuelta al cerebro, y

4. Cuando los impulsos de vuelta se perciben corticalmente y cuando se combinan con la percepción del estímulo original, producen el 'objeto-emocionalmente-sentido'.

Lange, (citado en Rosenzweig & Leimar, 1992), proponía una explicación semejante que expuso en esta cita:

“Debemos todo: el aspecto emocional de nuestra vida mental, nuestras alegrías y penas, nuestras horas felices e infelices, a nuestro sistema vasomotor. Si las impresiones que llegan a nuestros sentidos no tuvieran el poder de estimularlo, deambularíamos por la vida, sin empatía ni pasión, y todas las impresiones del mundo externo sólo podrían enriquecer nuestra experiencia, incrementar nuestro conocimiento, pero nada podría producirnos inquietud ni miedo” (Lange, 1887).

Esta teoría hace énfasis en el complejo fisiológico total y considera que las respuestas musculares producen la experiencia particular, no sólo los cambios viscerales. A pesar de recibir gran rechazo, la importancia histórica de ésta teoría recae en que provocó numerosos estudios que intentaban refutarla o probarla.

1.3.3 Teoría de Cannon-Bard

La Teoría de Cannon-Bard surgió tratando de hacer una crítica a la Teoría de James-Lange. En 1929 el psicólogo Walter Cannon (citado en Rosenzweig & Leimar, 1992) estudió las relaciones entre el sistema nervioso autónomo y la emoción. En base a estas investigaciones, argumentó que los cambios viscerales pueden ser similares en emociones diferentes, y que algunos cambios viscerales pueden tener consecuencias emocionales muy distintas, dependiendo del contexto. Destacó la integración cerebral entre la experiencia emocional y la respuesta emocional e indicó que los estados emocionales implicaban un considerable gasto de energía. En esta teoría se enfatiza que algunas emociones son una respuesta de emergencia del organismo a una condición de súbita amenaza. También señaló que la respuesta produce una activación máxima del componente simpático del sistema nervioso autónomo.

Así las emociones producen cambios corporales, como el incremento en la frecuencia cardíaca, la movilización de la glucosa y otros efectos mediados por la división simpática del sistema nervioso autónomo. La activación de la viscera por el sistema simpático, según ésta teoría, se produce porque los estímulos emocionales excitan a la corteza cerebral, que a su vez

deshinibe los mecanismos de control talámico. La activación del tálamo produce entonces excitación cortical, lo que provoca experiencias emocionales y actividad del sistema nervioso autónomo. Esta Teoría esta basada en la relación cerebro-emoción. Y su importancia radica en que brinda una explicación biológica al proceso emocional.

1.3.4 Teoría de la emoción como “Síndrome de Activación de Skinner”

La teoría de la emoción como “Síndrome de Activación de Skinner” (citado en Plutckik, 1987) señala que “la emoción no es primordialmente una especie de respuesta, sino más bien un estado de fuerza comparable en muchos aspectos a un impulso”. Para Skinner la manera como un individuo juzga la existencia de la emoción en otra persona es tan sólo observando los cambios en la manifestación de ciertas respuestas aprendidas, tales como la velocidad del habla o el enfoque total o la evitación.

Según esta teoría existen ciertos estímulos u operaciones denominados emotivos porque producen un estado emocional, clasificándolos en cuatro tipos: 1) estímulos no condicionados como el shock; 2) la restricción de una respuesta; 3) retención de un refuerzo; y 4) ciertas drogas. Posteriormente, presentó la idea de que la emoción constituye “un síndrome de activación” que consiste en cambios notables en las víceras y en los músculos del esqueleto. Skinner creía que dicha activación ocurre durante muchas emociones diferentes, lo cual hace imposible distinguir entre las emociones sobre la base de patrones estimulantes autónomos. De este modo, las emociones crean “predisposiciones”; es decir, una persona enojada tiene una mayor probabilidad de golpear, y menos probabilidad de recompensar a otra persona. De esto se infiere que se identifican los estados de enojo o temor, no al notar los cambios autónomos, sino al observar cómo el comportamiento de un individuo afecta el ambiente.

Es por eso que para Skinner la expresión de la experiencia de la emoción es más importante que lo que la persona sienta internamente. Brinda una atención especial al hecho de estudiar las emociones mediante la observación de sus expresiones, siendo un científico que ha motivado la investigación de las emociones con los conceptos que ha desarrollado.

1.3.5 Teoría Bifactorial de las Emociones de Schachter-Singer

La Teoría Bifactorial de las Emociones de Schachter-Singer, es una teoría cognoscitiva publicada en 1962. Sus autores iniciaron su análisis cuestionándose la idea según la cual las emociones específicas están en función de reacciones corporales particulares. Según ellos se siente, por ejemplo ira, ya sea porque el individuo esta globalmente activado y/o porque el individuo tiene ciertas cogniciones sobre la naturaleza de tal activación. Estos autores señalan que las personas activadas se formarán entonces una idea sobre la naturaleza de sus sensaciones y esta cognición convertirá aparentemente el estado de activación personal e indiferenciado en una experiencia emocional específica.

Según Schachter, las etiquetas emocionales -miedo, enojo, alegría- dependen de las interpretaciones de una situación, que son controladas por sistemas cognoscitivos internos. Así un estado emocional es el resultado de la interacción entre la activación fisiológica y las actividades cognoscitivas relacionadas con ella. A pesar de la importancia que le dieron a los factores cognoscitivos, que no se ha desarrollado mucha investigación que aporte datos empíricos que fortalezcan sus afirmaciones.

1.4 Función de las Emociones

Cuando se estudia cualquier fenómeno desde el punto de vista de la psicología, invariablemente surge la pregunta de para qué le sirve al organismo, y cuál es la función que desempeña. En este caso, las emociones por su universalidad a través de las culturas humanas y en los animales hacen pensar que se trata de procesos adaptativos que favorecen la supervivencia del individuo y de la especie, sin embargo, tal vez sea una de las varias funciones que estas desempeñan. Como lo mencionan diversos autores (Fridja, 1986; Oatley y Jenkins, 1992; Pascual-Leone, 1992) las emociones establecen las metas hacia las que se dirigen las cogniciones y las acciones, lo que convierte a la emoción en un determinante crucial de la conducta humana.

De manera más sistemática, Greenberg y Paivio (2000), mencionan las funciones de las emociones:

1. Las emociones son fundamentalmente adaptativas. Como ya se mencionó las emociones son adaptativas, se trata de señales internas que nos dirigen para poder mantenernos vivos. La emoción constituye un sistema biológicamente más antiguo, de acción rápida y

adaptativa, un sistema destinado a mejorar la supervivencia. Una de las funciones más importantes de la emoción es la de conectar la naturaleza biológica con el mundo en el que está inmersa. De este modo, las emociones regulan la atención, controlan el entorno, buscan los acontecimientos que son relevantes para la adaptación y alertan al organismo para que responda.

2. Las emociones influyen en el pensamiento y la memoria. Se ha identificado que las emociones, también influyen en la cognición. Así, la emoción ha ejercido una influencia poderosa sobre la razón y pueden cambiar el razonamiento y la toma de decisiones. En este último punto los autores señalan que el sistema emocional proporciona sentimientos “viscerales” acerca de las cosas que sirven de guía para la precisión y eficacia de la toma de decisiones.

3. Las emociones motivan. Otra de las funciones de las emociones es que, a través de sus componentes fisiológicos y su tendencia a la acción, preparan y motivan a las personas para poder relacionarse con los acontecimientos que elicitán dichas emociones. Además, las emociones están tratando de obtener sus propias recompensas, para lo que motivan conductas que incrementan la probabilidad de ocurrencia de comportamientos que producen ciertos estados emocionales. De este modo, las emociones son, tanto fines en sí mismas como medios que nos guían.

4. Las emociones informan. Si se pone atención a la emoción puede proporcionar información acerca de las reacciones ante las situaciones. Muchas veces las emociones son el resultado de evaluaciones automáticas que se hacen sobre el significado de las situaciones en relación al bienestar.

5. Las emociones comunican. Así como las emociones dan a la persona que las experimenta información, también la proporcionan a los demás. Es así que una emoción puede indicar las intenciones de la persona y su disponibilidad para responder de cierta manera. En las relaciones interpersonales la emisión y lectura constante de estados emocionales, especialmente a través de la expresión facial, informa y regula en gran medida la interacción. Por ejemplo, los preescolares de 3 a 4 años son capaces de reconocer sus propios estados emocionales internos y los de sus hermanos menores, y de hacerles comentarios acerca de esos sentimientos (Howe, 1991).

En los niños las emociones tienen las funciones que se mencionaron anteriormente, además de otros aspectos importantes para su adecuado desarrollo emocional. Las emociones son necesarias para que formen vínculos sociales y apegos, o para mantener a otras personas a

distancia. Las emociones son también fuente de placer o dolor en los niños. Aquellos que sienten dicha y felicidad son capaces de disfrutar el privilegio de los sentimientos positivos. Del mismo modo, las emociones negativas de enojo, disgusto, temor o tristeza crean sentimientos que pueden ser dolorosos y duraderos.

Como ya se mencionó, las emociones constituyen una fuente de comunicación muy importante, ya que mediante su expresión se puede conocer mucho acerca de la persona que lo experimenta. En el ámbito terapéutico, el cómo se manifiesten las emociones puede dar pautas de intervención más precisas y eficientes para el terapeuta. Es por ello que a continuación se habla de manera más amplia de la expresión de las emociones.

1.5 Expresión de las Emociones

El cuerpo de las personas revela emoción de muchas maneras. Se evidencian expresiones claras de emoción a través de la postura, el gesto y la expresión facial. Esta última forma de expresión ha sido la más estudiada, debido a que la cara humana es una gran fuente de información para los demás, ya que es difícil de ocultar a la vista.

Como ya se mencionó, el interés en las expresiones faciales y la emoción apareció en el trabajo de Charles Darwin "La expresión de la emoción en el hombre y en los animales" publicado en 1872. En este libro Darwin (1988), cataloga las expresiones faciales humanas y animales, destaca la naturaleza universal de estas expresiones. Enfatiza especialmente que las expresiones faciales están conectadas con estados emocionales característicos tanto en los humanos como en los primates no humanos. Las expresiones faciales fueron consideradas en cierto modo como información comunicada a los demás.

La semejanza transcultural se advierte también en la producción de expresiones específicas para emociones concretas. Por ejemplo, en la sociedad de Nueva Guinea, cuando las personas expresan emociones determinadas muestran expresiones faciales similares a las de las sociedades avanzadas. Indicando que las diferencias culturales de las expresiones faciales se hacen evidentes en situaciones sociales, debido al aprendizaje social que establece reglas de actuación específicas de la cultura, que estipulan los contextos sociales de la expresión facial. Algo que también varía de cultura a cultura es el estímulo, es decir, las causas o desencadenantes aprendidos para la expresión de cada emoción.

Otro científico que ha aportado trabajos para la comprensión de las propiedades de las expresiones faciales es Paul Ekman (1979), quien junto con sus colaboradores han desarrollado un conjunto de instrumentos analíticos que permiten la descripción objetiva y la medida de las expresiones faciales en humanos de diferentes culturas. Analizando los datos que proporcionaron se revela que la información es proporcionada por las características estáticas de la cara, como la estructura de los huesos faciales, y por sus características rápidamente cambiante debidas a los músculos faciales. Según Ekman se advierten expresiones características para enojo, felicidad, tristeza, disgusto, miedo y sorpresa. Las expresiones faciales de las emociones son reconocidas o identificadas de forma similar en numerosas culturas. No se requiere entrenamiento para interpretar las expresiones en ninguna de ellas. Además de la expresión facial, el cuerpo humano expresa de otras maneras que esta experimentando una emoción. Se presentan cambios viscerales, endocrinos, etc. los cuales requieren dispositivos electrónicos para ser identificados. Cuando se conectan a un sujeto los aparatos que controlan frecuencia cardíaca, presión sanguínea, motilidad gástrica, dilatación o constricción de los vasos sanguíneos, resistencia de la piel o sudoración de las palmas o plantas, se advierte una gran cantidad de cambios sensibles a los estados emocionales.

Debido a que la expresión facial ha sido considerada una forma común y relativamente sencilla de dar cuenta de las emociones que experimenta una persona, ha constituido una línea de estudio para muchos científicos. El interés por la fisionomía data de los tiempos de Aristóteles, esta disciplina, que en un principio parecía comprometerse con la morfología y la expresión corporal, se centró posteriormente en el estudio de la expresión del rostro. En 1971, Blenton y Jones clasificaron la expresión afectiva a partir de nueve componentes anatómicos: la posición de la lengua, la dirección de la mirada, la separación de los labios y los dientes que muestran. Otra forma para evaluar la expresión emocional del rostro consiste en observar qué músculos faciales, en particular, entran en movimiento al emitir una respuesta afectiva determinada. En 1979, Ekman y colaboradores desarrollaron un procedimiento para medir la expresión facial, el cual consiste en un sistema de registro de todas las unidades de acción perceptibles que el rostro es capaz de producir, con sus respectivas bases musculares, para hacer inferencias confiables sobre los músculos que participan en la expresión emocional. También dentro de esta misma línea de

investigación, se encuentra el trabajo de Izard (1977), quien creó otro sistema de codificación de la organización de la musculatura facial, en asociación con diferentes tipos de respuesta afectiva.

A partir de estas investigaciones se empezó a general investigación con el objetivo de identificar las expresiones faciales para cada emoción, y como consecuencia se han clasificado las emociones. El campo se ha desarrollado en la actualidad de manera que cuando se realiza una investigación, los científicos utilizan diversas formas de medir las expresiones faciales y las manifestaciones de emoción. Estas formas de medir pueden ir desde la observación, instrumentos psicométricos, aparatos electrónicos, etc. Esto se tratará más ampliamente en el tema sobre la medición del enojo.

1.6 Clasificación de las Emociones

Existen emociones que han sido identificadas como básicas. Ekman & Oster (1979), encontraron que en todo el mundo la gente era capaz de distinguir seis emociones básicas en distintas expresiones faciales: felicidad, tristeza, enojo, sorpresa, disgusto y temor. Otra forma de clasificación (Rice, 1997), consiste en dividir las emociones en tres categorías de acuerdo con su efecto y resultado, pudiéndose clasificar una misma emoción en diferentes categorías.

- Estados de júbilo: Son emociones positivas de afecto, amor, felicidad y placer. Estos estados de júbilo se desarrollan mediante la satisfacción de necesidades físicas, emocionales y sociales en los niños, por ejemplo, el amor, afecto, compañía, aprobación, aceptación y respeto. Si se les proporciona esos apoyos emocionales, crece su capacidad para demostrar sentimientos positivos hacia los demás y se convierten en personas cariñosas, afectuosas, amigables y sociales, que aprueban, aceptan y respetan a los demás.
- Estados inhibitorios: Son emociones como temor o espanto, preocupación o ansiedad, tristeza o pena, vergüenza, arrepentimiento o culpa y disgusto. Son llamados inhibitorios porque inhiben la conducta de las personas. Es decir, reducen las posibilidades de bienestar de los individuos.
- Estados hostiles: Son emociones como enojo, aborrecimiento, disgusto y celos. Han sido clasificados como estados hostiles porque existe una tendencia natural a expresar dichas emociones mediante diversas formas de hostilidad como riñas, insultos, peleas o rabietas; lo negativo esta principalmente en la forma de expresión de la emoción. En un estudio

(Fernández y Edo, 1994), se menciona que las emociones negativas constituyen un riesgo para la salud, ya sea por tratarse de estados emocionales crónicos (como el estrés); o episodios emocionales agudos (explosión de enojo, angustia excesiva) que pueden agravar ciertas enfermedades.

La clasificación más común es la de identificar a las emociones como positivas y a otras como negativas, sin embargo, como se observa en la revisión anterior, no todas las emociones son puramente negativas o positivas. Para algunas personas algunas emociones serán positivas, mientras que esas mismas emociones en otra persona pueden ser completamente negativas, dependiendo principalmente del contexto, funcionalidad y diferencias individuales de los seres humanos.

CAPÍTULO II EL ENOJO

En el capítulo anterior, se revisó el tema de las emociones, que constituyen un elemento muy importante tanto para la comprensión como para el desarrollo de la experiencia y de la conducta humana. El enojo, el tema de este capítulo es una emoción y como tal comparte la complejidad y amplitud del universo de las emociones lo que constituye un reto para su estudio.

2.1 Definiciones del Enojo

Cuando se trata de entender cualquier comportamiento, se intenta dar una definición precisa de éste, pero en ocasiones es imposible dar una definición universal y aceptada por todos los estudiosos del tema. Este es el caso del enojo, que presenta numerosas definiciones, por lo que se mencionarán las más destacadas.

Existen investigadores que destacan en sus definiciones la universalidad del enojo, presentando la misma como una emoción que experimentan todos los seres humanos (Ekman, Friesen y Ellsworth, 1972; Izard, 1977; Tangney, Hill-Barlow, Wagner, Marschall, Borenstein, Sanftner, Mohr & Gramzow, 1996).

Para Tangney y cols. (1996), el enojo "es una emoción universal y humana que se experimenta cotidianamente". A pesar de lo sencilla de su definición., estos autores destacan un elemento sumamente importante del enojo y es su carácter cotidiano, lo cual indica que esta presente en numerosas ocasiones y que es muy común su experimentación. Debido a esto Tangney y cols. han puesto especial interés en explorar respuestas más adaptativas y constructivas del enojo. Consideran que el enojo puede tener diferentes manifestaciones, desde una agresión clara e intensa hasta una respuesta apenas perceptible.

En el mismo sentido, Ekman y cols.(1972) e Izard (1977), afirman que el "enojo es una emoción común, universal y humana". En cuanto a que es una emoción humana, Ekman y cols. han demostrado mediante diferentes estudios que infantes humanos de todas las culturas muestran una clara y definida expresión de enojo.

Investigadores como Spielberger, Johnson, Rusell, Crane, Jacobs y Worden (1985), hacen referencia a la expresión del enojo en su definición. Indican que el enojo es un concepto elemental, definiéndolo como “un estado emocional que incluye sentimientos que varían en intensidad desde una leve molestia o irritación hasta la furia y la ira, y que está acompañada de una excitación del sistema nervioso autónomo”.

Existen autores que consideran al enojo como un estado interno (Deffenbacher, 1999; DiGiuseppe, 1999). Para Deffenbacher (1999) el enojo “es un estado interno y su experiencia tiene componentes cognoscitivos, emocionales y fisiológicos”. Explica estos componentes:

- Emocionalmente, el enojo es experimentado como sentimiento variando en intensidad de un ligero disgusto e irritación a través de frustración y enojo hasta una furia o rabia.
- Fisiológicamente, el enojo consiste en activación simpática, incrementando tensión muscular, liberando adrenalina y otros elementos de la respuesta de pelear.
- Cognoscitivamente, el enojo envuelve un procedimiento de información, incluyendo pensamientos, imágenes y atribuciones, envolviendo: 1) una sensación exagerada de violación e injusticia; 2) culpa; 3) atacar, venganza; 4) denigración y minimización de la fuente de enojo. De manera similar, DiGiuseppe (1999) define que el enojo “es un estado interno, mental y subjetivo con cogniciones y patrones psicológicos asociados”. Es decir, el enojo es una experiencia emocional privada.

Por otro lado, existen autores (Berkowitz, 1996; Novaco y Robins, 1999), que catalogan al enojo como una emoción negativa. Así, Berkowitz (1996), define el enojo como “una condición interna o estado impulsivo que conduce a la conducta agresiva y a la acción”. Indica que la experiencia de enojo no persigue la consecución de una meta y no sirve a ningún propósito útil para el individuo en esa situación particular. También aclara que ésta experiencia no instiga directamente la agresión, normalmente sólo acompaña a la inclinación a atacar al blanco. Mientras que para Novaco y Robins (1999), el enojo “es una emoción negativa, subjetivamente experimentada como un estado de antagonismo hacia alguien o algo percibido como la causa de un evento aversivo”. Ya en 1976, Novaco tradujo esta respuesta en tres modalidades:

1. Cognitiva: En función de las propias expectativas, declaraciones, valoraciones e imágenes que ocurren en situaciones de provocación.
2. Somática-Afectiva: El enojo resulta de tensión y agitación del cuerpo.

3. Conductual: Mediante dos formas de responder: retirarse y antagonismo. En la retirada la situación no cambia, de esta manera se reprimen los sentimientos de enojo a punto de estallar. En el antagonismo se abastece de combustible al enojo, amenazando el umbral, favoreciendo las secuencias provocativas.

De las definiciones revisadas se puede concluir que todos los autores coinciden en que el enojo es una emoción. De esta manera se le dan todos los componentes de las emociones, así como las explicaciones de los procesos emocionales. Sin embargo, no existe unanimidad en cuanto a que sea una emoción completamente negativa. Es necesario subrayar que el enojo no puede ser interpretado como una simple emoción negativa. En ciertas situaciones la expresión del enojo ha probado tener funciones sumamente adaptativas. Por esto, la decisión de que el enojo constituya un problema o no para una persona, debe estar basada en como su comportamiento afecta sus relaciones interpersonales, su ejecución escolar, su salud, y a su familia.

2.2 Desarrollo del Enojo

Existe poca información acerca del desarrollo de la emoción de enojo. Aún así se ha tratado de identificar la edad de aparición de esta emoción. Autores como Izard y Malatesta (1987), afirman que la emoción de enojo surge a la edad de 3 o 4 meses en los bebés. Sin embargo, indican que la emoción de disgusto, que podría ser un precedente para el enojo está presente desde el momento del nacimiento.

En un experimento realizado por Stenberg, Campos y Emde (1983), se comprobó que el enojo puede observarse en expresiones faciales desde la edad de 7 meses. Para medir la expresión del enojo, utilizaron la prueba "Facial Action Scoring Technique (FAST)" de Ekman y Friesen. Establecieron una condición experimental que consiste en la repetición de secuencias en las cuales una galleta se le da al bebé y después se la quitan. Se le permitía tomar la galleta, ponerla en su boca y chuparla aproximadamente tres segundos. Una vez que esto ocurría, la galleta se retiraba lenta pero deliberadamente, después de esto se repetía la secuencia. Este estudio concluye que ante una situación de provocación, en donde se involucra la frustración, un bebé de 7 meses de edad experimenta enojo, el cual se expresa de manera facial. Aun cuando existe evidencia escasa sobre el desarrollo del enojo, es indiscutible que se trata de una emoción presente desde

los primeros años de la vida de los seres humanos y además susceptible de ser expresada en forma facial.

2.3. Funciones del Enojo

Es común que al hablar de enojo se le identifique como una emoción negativa, como lo indica Tangney y cols. (1996), por muchos años el enojo ha tenido una reputación negativa. Muchas personas creen que no deben sentir enojo. Algunos incluso niegan que lo sienten. En el campo de la psicología, el enojo también tiene reputación negativa, sin embargo esto no es lo más adecuado, ya que en algunas situaciones el enojo tiene funciones adaptativas e incluso necesarias para el bienestar. Por ejemplo, en la evolución de la existencia humana, el enojo fue importante para sobrevivir, su valor radicaba en la habilidad para movilizar la energía y hacer capaz al individuo de defenderse por sí mismo con gran vigor y fuerza (Novaco, 1976). No se puede negar que para algunas personas el enojo constituye un problema que es necesario tratar, a pesar de lo cual se han encontrado diversas funciones en la vida de los seres humanos.

En este sentido, Novaco (1976) identifica varias funciones del enojo:

1. *Funciones vigorizantes:* Una de las funciones más reconocidas del enojo es que da energía a la conducta. Esto puede resultar en respuestas motoras fuertes, como azotar una puerta o elevar el volumen de la voz. Esta vigorización puede hacer que una persona sea más asertiva ante una provocación o ante la injusticia.
2. *Funciones disruptivas:* El enojo también puede tener un efecto disruptivo en el comportamiento. Cuando la reacción suscitada es intensa el enojo puede interferir en la ejecución eficiente de alguna tarea. El proceso cognoscitivo se desorganiza y las reacciones se vuelven impulsivas. Cuando las personas están agitadas, frecuentemente actúan antes de pensar.
3. *Funciones expresivas:* Una relación sana depende de la habilidad de las partes de expresar el enojo y dar una retroalimentación que enriquezca la relación. Algunos problemas nunca alcanzan una solución hasta que se llega a la discusión y muchas veces es hasta que un miembro de la relación se muestra enojado.
4. *Funciones de autopromoción:* Un individuo irascible puede llegar a ser un maestro de la dramatización en la presentación de sí mismo. Cuando la persona está frustrada o estresada prefiere tomar el rol de enojado. El demostrar enojo puede ser visto como una estrategia de fomentar o proteger una imagen pública.

5. *Funciones defensivas:* Como se sabe la ansiedad esta relacionada con la reacción de enojo. Los sentimientos de ansiedad ante la vulnerabilidad son desvanecidos o decrecientan con la reacción de enojo. Es menos estresante estar enojado que estar ansioso. En el enojo se exterioriza el conflicto hacia algo que no es uno mismo.

6. *Funciones potenciales:* La reacción de enojo induce una sensación de potencia, esta reacción de enojo puede llevar hacia acciones constructivas y a la resolución de un problema, este sería el valor adaptativo de este rol potencial. Lo peligroso es que el enojo algunas veces se presenta como un uso de la fuerza en forma ciega.

7. *Funciones instigadoras:* Como una respuesta emocional ante la provocación, la reacción de enojo y el proceso cognoscitivo asociado a la reacción puede instigar acciones agresivas. La mezcla de agitación, las expectativas frustradas y el dialogo hostil interno sirven como estímulos acumulados para la conducta agresiva.

Como se puede observar algunas funciones le sirven al individuo de defensa contra emociones o sentimientos más dolorosos o desequilibrantes. Aunque esta no sea una reacción óptima, a la persona le constituye una ayuda para controlar lo que siente. Por otro lado, se ha visto que cierto nivel de enojo puede ayudar a resolver un conflicto ya que sirve de activador de una discusión. Es necesario tener una concepción del enojo como un fenómeno tanto con componentes positivos y negativos.

2.4 Modelos del Enojo

Los modelos del enojo consisten en explicaciones que los estudiosos del tema han desarrollado en forma de teorías o hipótesis con la finalidad de acercarse a un entendimiento más preciso del enojo. Las teorías que se desarrollaron en el capítulo anterior, aunque son explicaciones sobre las emociones en general, se pueden considerar como modelos que explican al enojo, ya que es una emoción. Existen otras explicaciones que están íntimamente ligadas a la conducta agresiva, ya que esta es una expresión muy común del enojo. Estas son las teorías que se desarrollan a continuación. Estas teorías pueden tener importancia actual dentro del ámbito de la psicología, además de importancia histórica. Este es el caso de la hipótesis de la frustración-agresión, que se desarrolla a continuación.

2.4.1 Hipótesis de la Frustración-Agresión

La Hipótesis de la Frustración-Agresión fue desarrollada en 1939, por un grupo de científicos sociales de la Universidad de Yale, entre los que destacan Dollard, Miller, Doob, Mowrer, Sears (citado en Berkowitz, 1996), los cuales indicaban que el enojo expresado en forma de cualquier acción agresiva podía ser atribuido en última instancia a una frustración previa. La relación que existe entre la frustración y el enojo la menciona Marion (1994), en su definición de enojo: "El enojo es una emoción, un estado afectivo, un sentimiento experimentado cuando las necesidades son frustradas o cuando el bienestar es amenazado". Dollard y cols. definían la frustración como "una interferencia con la ocurrencia de una respuesta-meta instigada en su adecuado tiempo en la secuencia de la conducta". Para ellos la respuesta de agresión generada por una frustración esta en proporción directa con la cantidad de satisfacción que el individuo contrariado 1) había anticipado y 2) no obtuvo.

Estos teóricos admitieron, que no toda frustración generaba una respuesta de agresión abierta, atribuyendo las reacciones no agresivas a una inhibición de la agresión generada por la amenaza del castigo. Más tarde, Miller señaló que otro factor que influía sobre la probabilidad de aparición de una respuesta agresiva era el que los individuos desarrollen o no otras formas para reaccionar ante las frustraciones.

Por su parte, Berkowitz (1996) menciona que cuando las personas esperan alcanzar cierta meta y obtener cierta recompensa, básicamente están anticipando los placeres que esta meta o recompensa conllevará. Mientras mayor es el placer que se anticipa, más provocados se sentirán cuando sus esperanzas se desvanezcan. En la actualidad esta teoría no se aplica como explicación de todas las conductas agresivas, sin embargo, es muy importante históricamente, por las numerosas investigaciones que ha generado.

2.4.2 Teoría del Aprendizaje Social de Bandura

La Teoría del Aprendizaje Social, conocida también como Teoría de la Conducta de Imitación fue relevante principalmente en los años 70's y en la actualidad es una explicación adecuada para una de las principales manifestaciones del enojo, las respuestas agresivas.

El principal exponente de esta teoría, Bandura (1977) estableció que en la adquisición de los modos de respuesta del enojo, las personas no nacen con repertorios prefabricados de.

conducta, deben aprenderlos de una u otra manera. En su teoría del aprendizaje social establece que existen dos formas para adquirir estilos agresivos de respuestas, ya sea por *observación* de modelos agresivos o por la *experiencia directa*. Bandura hace la aclaración de que la estructura biológica impone límites a los tipos de respuestas agresivas que pueden perfeccionarse y la dotación genética influye en la rapidez a la que progresa el aprendizaje.

A continuación se explican los dos tipos de aprendizaje que Bandura incluye en su teoría, el aprendizaje por observación y el aprendizaje por experiencia directa y los conceptos relacionados con ellos:

1. Aprendizaje por observación.

Las conductas se pueden aprender tanto por observación deliberada o inadvertida, a través de la influencia del ejemplo. Sin embargo, la exposición a modelos que expresan su enojo en forma agresiva no asegura automáticamente el aprendizaje por observación, ya sea porque la persona no saca gran provecho del ejemplo, debido a que no observa los rasgos esenciales de la conducta del modelo o porque se olvide de lo observado.

La teoría del aprendizaje social pone énfasis en que gran parte de la conducta humana está bajo el control de estímulos de modelamiento. El poder de las influencias de modelamiento aumenta en condiciones en que los observadores están enojados, cuando la agresión modelada está justificada socialmente y cuando la víctima misma suscita el ataque por asociación previa con la agresión. Es así que las influencias del modelamiento pasado alcanzan algún grado de permanencia cuando pueden representarse a manera de imágenes, palabras o cualquier forma simbólica. Esto debido a la importante función informativa del aprendizaje observacional que se controla por procesos de atención y retención, reproducción motora y motivación.

Bandura menciona que en la sociedad existen tres fuentes principales para aprender conductas agresivas, a las cuales denomina "influencias de modelamiento", éstas son: modelos de agresión, subculturales y el modelamiento simbólico. A continuación se explican brevemente cada una de ellas:

a) Modelos de agresión: Las acciones de los demás son fuente de aprendizaje, ya que dan indicios de las normas apropiadas para cada situación. Los modelos agresivos no sólo muestran las formas de agredir, sino que también envían el mensaje de que su respuesta es buena, correcta y aceptable, y otros pronto los imitan. Trágicamente, las personas a menudo

encuentran modelos agresivos en sus propios hogares: Los progenitores a menudo manejan su enojo dando "soluciones" agresivas a los problemas y en el contexto de las prácticas disciplinarias es en donde los niños reciben de sus padres los ejemplos más vívidos de conducta agresiva. Otros modelos agresivos son los pares, quienes poseen un rol activo, actuando como agentes provocadores, modeladores y reforzadores (Parke y Slaby, 1983). Agentes provocadores porque ejercen una influencia recíproca en el comportamiento del niño, (los actos de los niños tienen a ser similares). De esta manera, pueden servir como modelos porque los niños pueden desarrollar patrones agresivos tratando de imitar los patrones de sus pares y por último, pueden ser reforzadores, ya que actúan como dirigentes del comportamiento, administrando estímulos positivos y/o negativos a sus pares.

- b) **Influencias subculturales:** La subcultura en que reside una persona y con la cual tiene contactos repetidos constituye otra importante fuente de agresión. Las sociedades determinan las reglas y funciones de las respuestas agresivas, por ejemplo ante que personas se pueden mostrar agresivos, así como que lugares son más permitidos. Incluso se tienen fuentes de entrenamiento específicos para la agresión, como pueden ser los colegios militares. Bandura asegura que el convertir a hombres socializados en combatientes eficaces se logra sin necesidad de alterar ni sus estructuras de personalidad ni sus rasgos, esta tarea se realiza atribuyéndole propósitos morales elevados al arte de la guerra y al entrenamiento intensivo. Para Bandura el lograr cambios tan marcados en lo que respecta a la conducta destructiva a través de sanciones morales, sin necesidad de grandes cambios en la persona proporciona el testimonio más notable de que los determinantes de agresión humana se hallan más bien en las prácticas sociales.
- c) **Modelamiento simbólico:** La tercera fuente para aprender respuestas agresivas radica en el modelamiento simbólico que proporcionan los medios de comunicación masiva, especialmente la televisión. Por medio de ésta se han expandido toda clase de modelos al alcance del niño en desarrollo. Esta teoría indica que los niños modernos han presenciado innumerables apuñalamientos, golpizas, agresiones a puntapiés, estrangulamientos, asaltos y formas menos gráficas pero igualmente destructivas de crueldad, antes de alcanzar la edad para asistir al kínder. Es así que, tanto niños como adultos, independientemente de sus antecedentes e instalados cómodamente en sus hogares, tiene oportunidades ilimitadas de aprender del

modelamiento televisado estilos de afrontamiento agresivo y la gama total de conductas delictuosas.

2. Aprendizaje por experiencia directa.

En la vida diaria se pueden aprender diferentes conductas mediante la experiencia directa, por ejemplo, se puede experimentar una situación en la que se aprenda que manejar el enojo de manera agresiva es un error, ya que puede traer consecuencias negativas para la persona. De esta manera los patrones de conducta se van moldeando por una forma de aprendizaje que se funda en recompensar y castigar las consecuencias de ensayo y error. Entre las formas de aprendizaje se encuentra el reforzamiento, el cual puede ser de varios tipos, a continuación se mencionan solo algunos de ellos:

- a) **Reforzamiento externo directo:** En este tipo de reforzamiento la respuesta de agresión es fuertemente influida por sus consecuencias directas. Es común que la gente recurra a acciones agresivas porque de esta manera asegura ciertas recompensas tangibles y deseadas, es el caso de las naciones que son capaces de controlar valiosos territorios a través de la guerra. Otro tipo de recompensas son las sociales y de estatus, que pueden mantener una conducta agresiva por recibir aprobación y cierto estatus de poder o respecto, este reforzador social no solo aumenta las respuestas agresivas en frecuencia, sino que tiende a incrementar otras formas de agresión.
- b) **Autorreforzamiento:** Este tipo de reforzamiento no viene del exterior, y esta basado en que las personas pueden regular sus propias acciones por las consecuencias producidas por ellos mismos. De esta manera las personas hacen cosas que les procuran satisfacciones y sentimientos de dignidad; y se abstienen de conducirse de maneras que produzcan críticas a sí mismos. Esta es una forma de controlar la agresión.
- c) **Autorrecompensa por agresión:** En este caso los individuos pueden adoptar códigos de autorreforzamiento que hacen de la conducta agresiva una fuente de orgullo personal. En culturas agresivas, en donde el prestigio está íntimamente vinculado a las hazañas de combate, los miembros de ellas se sienten muy orgullosos de sus proezas de agresión.

La importancia de la teoría de Bandura radica en que de acuerdo al modelo que propone para explicar la conducta agresiva, existen diversas formas de modificarla, incrementando de esta manera la posibilidad de que el hombre utilice tanto sus capacidades personales como las de la sociedad de manera prosocial en su expresión del enojo. Se trata de un modelo que deja abierta la

posibilidad de que la humanidad utilice códigos de autorreforzamiento y sistemas de reforzamiento social que apoyen a la conducta adecuada y desalienten la destructiva.

2.5 Manifestaciones o Expresiones del Enojo

Ya se revisó en el capítulo anterior que los seres humanos tienen diversas formas de expresar sus emociones, en el caso de la emoción de enojo ocurre exactamente lo mismo. Existen personas que cuando están enojadas únicamente se les nota en la cara, otras que lancen objetos, golpeen a otras personas o a sí mismas, se retiren del lugar o eviten aquello que les molesta, puede que otras personas traten de resolver la situación de la mejor manera, por ejemplo dialogando con la fuente de su enojo e incluso habrá quien enmascare su enojo y no reaccione conductualmente.

Independientemente de como la persona manifieste su enojo, surge la pregunta ¿Cómo se siente una persona enojada? Izard (1977), describe que en el enojo la sangre "hierve", la cara se pone caliente, los músculos se tensan. Hay un sentimiento de poder y un impulso de atacar la fuente del enojo. La persona se siente más fuerte y más energética y con una gran necesidad de acción física. Se ha demostrado que el enojo causa que la persona sienta gran tensión y mucho más confianza en sí mismo que en cualquier otra emoción negativa. La sensación de fuerza física y de confianza en sí mismo ayuda a que la persona se sienta brava y valiente. La experiencia de enojo va acompañada por un fuerte sentimiento de impulsividad. El umbral de control es menor en el enojo que en cualquier otra emoción. La combinación de elevada impulsividad y bajo control ayuda a explicar por qué las reglas para la expresión del enojo son cuidadosamente dejadas a un lado durante la socialización.

A continuación se revisarán las diferentes formas en que el ser humano expresa su enojo. Tangney y cols. (1996), se han dedicado a estudiar y medir la variedad de posibles respuestas tanto cognitivas como conductuales, ya sea constructivas y/o destructivas que las personas pueden seleccionar cuando se enojan. El gran valor de las investigaciones de Tangney, radica en que considera que el enojo puede ser expresado tanto de manera positiva como negativa, consideración que pocos investigadores han hecho. La mayoría de estos investigadores únicamente centran su atención a las respuestas negativas del enojo. En base a los tipos de respuesta que Tangney y cols. han identificado en sus investigaciones empíricas, existen:

1. Respuestas inadecuadas: En las cuales se encuentran respuestas agresivas de diferentes tipos. Entre las cuales destacan: agresión directa, indirecta, desplazada, autoagresión y murmurar.
2. Respuestas no agresivas: En las que se encuentran conductas de adaptación, que son básicamente discutir y tratar de corregir la situación. También están las conductas de evitación o escape, que pueden ser distracción, minimizar el incidente, retirarse del lugar, llorar o no emitir respuesta conductual alguna. A continuación se discuten cada una de estas conductas con más detalle.

2.5.1 Enojo y Agresión

Es necesario comenzar entendiendo qué es la agresión, como es definida y clasificada. Existen investigadores que sitúan su principal interés en las consecuencias que el acto de agredir provoca, como en el caso de Bandura (1977), quien define a “la agresión como la conducta que produce daños a la persona y la destrucción de la propiedad”, además la considera una conducta que viola las normas sociales. De igual manera, para Buss (1961), “agresión es el intento de un individuo para presentar estímulos nocivos a otro”, y presenta la siguiente clasificación:

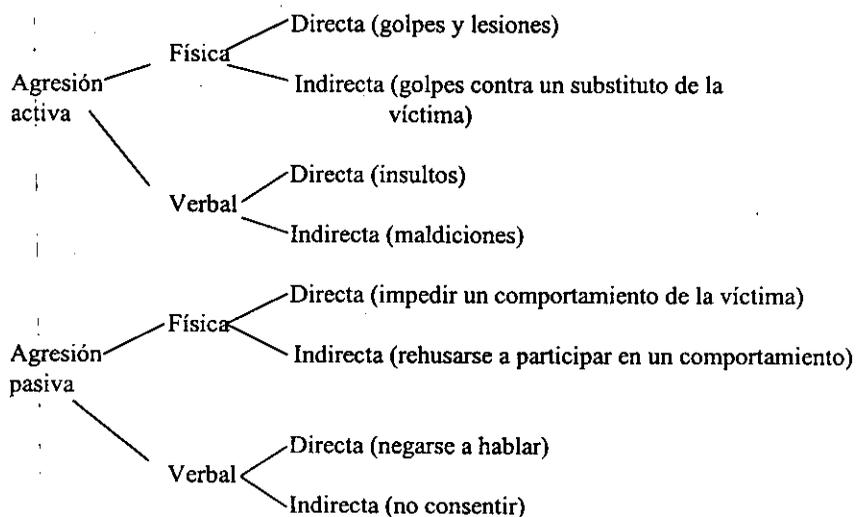


FIG. 2.1 CLASIFICACIÓN DE COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS (BUSS, 1961)

Esta clasificación es interesante, ya que se puede establecer que tipo de agresión es más común para una población particular, e incluso para cada individuo puede existir un tipo de comportamiento característico. El conocer que tipo de conducta es habitual para una persona y si es una conducta inadecuada para su edad o para su bienestar, es trascendental para una intervención terapéutica más precisa.

Isabel Serrano (1998) indica que en el caso de niños, generalmente suele presentarse la agresión en forma directa, como un acto violento contra una persona. Este acto violento puede ser físico. Como patadas, pellizcos, empujones, golpes, etc., o verbal, como insultos, groserías, amenazas. También pueden manifestar la agresión de forma indirecta o desplazada, según la cual el niño agrede contra los objetos de la persona origen del conflicto. Incluso existe el caso de algunos niños que, en vez de manifestar su agresión directa o indirectamente, lo hacen de forma contenida (Vallés, 1988). La agresión contenida consiste en gesticulaciones, gritos, resoplidos, expresiones faciales de frustración, etc.

Otra forma de clasificar la agresión es la que hacen Tangney y cols. (1996):

1. **Agresión directa:** Involucra acciones apuntadas directamente al blanco que provocó el enojo. Distinguen: Física, relacionada con actos como pegar, empujar y lanzar objetos al blanco. Verbal, que comprende gritar, regañar y criticar al blanco. Y simbólica, que indica agitar el puño, azotar la puerta en la cara del blanco.
2. **Agresión indirecta:** Involucra métodos indirectos de dañar al objetivo que provocó el enojo. Se distinguen: Maldecir, que consisten en hablar mal del blanco a sus espaldas. Dañar indirectamente, que es dañar algo importante del blanco o quitar o negar algún beneficio.
3. **Agresión desplazada:** Involucra actos agresivos desplazados hacia otra persona u objeto que no tiene relación con el blanco. Puede ser: Física, consiste en pegar, empujar y lanzar cosas. Verbal, gritar, regañar y criticar. Y a un objeto: dañar o golpear un objeto no relacionado con el blanco.
4. **Autoagresión:** Tendencia a autocriticarse, golpearse o lastimarse a sí mismo.
5. **Murmurar:** Hablar entre dientes y en voz baja del incidente sin expresarlo.

Para otros científicos, el aspecto central en éstas, es indicar la intención que lleva la agresión; una definición ofrecida por la Universidad de Yale en 1939 (citada en Berkowitz, 1996), sugiere que "la agresión es un acto cuya respuesta meta es perjudicar a otro organismo o a

su sustituto”, de igual manera para Zillmann (1978), “la agresión es una tentativa de herir físicamente a otro”.

Feshbach (1984) indica que “la agresión es una actitud negativa que es aprendida, se desarrolla gradualmente” además distingue entre: a) Agresión hostil: un comportamiento cuyo fin es esencialmente infligir un sufrimiento o causar daño a otro, b) Agresión instrumental: un comportamiento en el que el ataque o la agresión es perpetrada con un fin no agresivo, es un medio para alcanzar otro objetivo y c) Agresión expresiva: motivada por un deseo de expresarse por medio de la violencia; posteriormente, Feshbach propuso distinguir la agresión individualmente motivada de la agresión socialmente motivada.

Siguiendo con la distinción anterior, Isabel Serrano (1998), indica en el caso de la agresión instrumental se hablaría de una agresión motivada por un incentivo, como aprobación social, objetos materiales, etc. Mientras que la agresión hostil es motivada por el enojo, es la que se iniciaría por cualquier estímulo que provoca enojo, tales como un insulto, un ataque, etc. Ya que ésta es una agresión provocada por una estimulación aversiva se supone que su objetivo es reducir dicha estimulación.

Berkowitz (1996), establece que “la agresión es una intención de herir o causar perjuicio a otro”, haciendo una distinción semejante a la de Feshbach y a la de Serrano: a) Agresión instrumental: la acción que se ejecuta con algún fin extrínseco diferente al simple placer de hacerlo, es una conducta relativamente racional y comprensible y b) Agresión emocional: el principal objetivo es provocar daño. Además, considera que la conducta agresiva funciona algunas veces como una respuesta condicionada a estímulos situacionales, especialmente cuando las señales ambientales se pueden combinar con estados de excitación interna para provocar respuestas impulsivas agresivas.

Algunos especialistas indican en sus definiciones la interacción entre las personas (Baron, 1979; Moser, 1992; Serrano, 1998). Baron (1979) establece que “agresión es cualquier forma de conducta dirigida hacia la meta de perjudicar o dañar a otro ser vivo, el cual está motivado para evitar tal estímulo”; para Moser (1992), es “un comportamiento interaccional específico entre un agresor y una víctima” y para Serrano (1998) “independientemente como se manifieste la conducta agresiva, siempre resulta ser un estímulo nocivo, aversivo, ya que la víctima protestará, emitirá respuestas de evitación o escape, o se dedicará a una contraagresión defensiva”.

Se ha encontrado que la agresión es una de las manifestaciones más comunes y negativas del enojo, especialmente para el tipo de población en que se realizó el estudio: niños de 5 a 10 años de edad. En este sentido, se ha visto que la conducta agresiva es mucho más frecuente en los primeros años y posteriormente declina su frecuencia (Maccoby y Jacklin, 1980). Aun cuando se supone que el nivel máximo se da, aproximadamente a los dos años, a partir de los cuales disminuye hasta alcanzar niveles más moderados en la edad escolar, esto depende de cómo se entienda la conducta agresiva.

Haciendo la distinción entre agresión instrumental y agresión hostil o emocional (Serrano, 1998) se observa que en el niño pequeño el comportamiento agresivo más frecuente es el instrumental. Entre los dos y cinco años, se observa un declive gradual en la agresión instrumental, al tiempo que se incrementa la agresión hostil (Hartup, 1974). En esta etapa también aparecen ademanes de amenaza y se enfoca la agresión hacia objetos específicos (Maccoby, 1980).

Los arrebatos de agresividad en la infancia se pueden considerar un rasgo normal. Se convierten en un problema para algunos niños por la frecuencia y la incapacidad tanto de los padres como de ellos mismos para controlarlos. Además este comportamiento agresivo va complicando las relaciones sociales, hasta que dificulta la integración a cualquier medio ambiente y es en momento en el que constituye un conflicto sumamente grave, tanto para el niño, su familia y la sociedad.

Existen autores (Fabes & Eisenberg, 1992; Gottman & Katz, 1989) que indican que los niños que presentan enojo aunado a la agresión, generalmente mantienen relaciones interpersonales negativas y responden socialmente en forma no constructiva. También aseguran que son niños cínicos y hostiles y que el enojo crónico así como la hostilidad impiden el funcionamiento en la casa o en la escuela.

Por otro lado, es necesario aclarar que el enojo no es sinónimo de agresión, sin embargo, cuando algunos individuos se enojan frecuentemente manifiestan su enojo en forma de agresiones, tanto físicas como verbales. En ocasiones esto hace que se confundan los términos y se usen de manera indistinta, incluso aparece otro concepto como es la hostilidad. A este respecto, Spielberger, Reheiser & Sydeman (citado en Mayne & Ambrose, 1999) diferencian los conceptos de enojo, agresión y hostilidad. Señalan que el enojo es "un estado emocional que

incluye sentimientos que varían en intensidad desde una leve molestia o irritación hasta la furia y la ira, y que esta acompañado por una excitación del sistema nervioso autónomo". En cuanto a la hostilidad, establece que ésta involucra sentimientos de enojo y connota un complejo aparato de sentimientos y actitudes que motivan el comportamiento agresivo y usualmente vengativo. Izard (1977) hace la aclaración de que la hostilidad tiene componentes tanto experienciales como expresivos, pero no incluye actividad ni verbal ni física. En cambio, la agresión suele describirse como un comportamiento destructivo y punitivo dirigido hacia personas u objetos. Spielberger y cols. (citado en Mayne & Ambrose, 1999) siendo un acto físico que puede o no ser instigado y mantenido por emociones de enojo (Izard, 1977).

2.5.2 Relación entre Enojo, Agresión y Delincuencia

Se ha encontrado que los niños que se enojan frecuentemente, están en mayor riesgo de ser agresivos, de presentar conducta delictiva y de mostrar problemas para relacionarse con pares, así como de presentar conductas antisociales (Fabes & Eisenberg, 1992; Gottman & Katz, 1989).

El problema de la agresión y de la delincuencia se ha encontrado desde las antiguas civilizaciones, las cuales ya se preocupaban por las manifestaciones de conducta delictiva y agresiva. Como lo menciona Gardner (citado en Johnson, 1976) "está escrito en la historia que aun los egipcios se vieron inquietados por el delito en las calles" y aun las primeras civilizaciones tuvieron problemas con la delincuencia en sus ciudades. Entre las cuales están, la hebrea, griega, romana y china que utilizaron formas de protección policiaca.

Tener conocimiento de que en otros tiempos existieron la agresión y la delincuencia, no sirve de gran ayuda, ya que si desde tales épocas se prestó interés en dichos temas y no se llegó a un entendimiento que permitiera su control, se hace evidente una exigencia por continuar con el estudio y análisis de la agresión y la delincuencia. Ya lo sugería Johnson (1976), si el hombre tiene la intención no sólo de sobrevivir sino de mejorar su calidad de vida, está extremadamente claro que existe la urgente necesidad de comprender todos los aspectos de los fenómenos agresivos.

Una de las explicaciones más completas acerca del desarrollo de la agresión y de la delincuencia es el Análisis de Patterson sobre el Aprendizaje Social que recoge diversos factores que influyen en el desarrollo de estas conductas, como lo son la familia, el aprendizaje, el

contexto social. Este análisis (Patterson, 1989) empieza con un supuesto importante: muchos niños se entrenan fundamentalmente mediante sus interacciones con otros miembros de la familia. Si un niño aprende inclinaciones agresivas en sus interacciones con los miembros de la familia, tenderá a actuar de formas socialmente no adecuadas fuera de la familia.

Existe toda una formulación de Patterson sobre el desarrollo de la agresión, que se muestra en la siguiente figura:

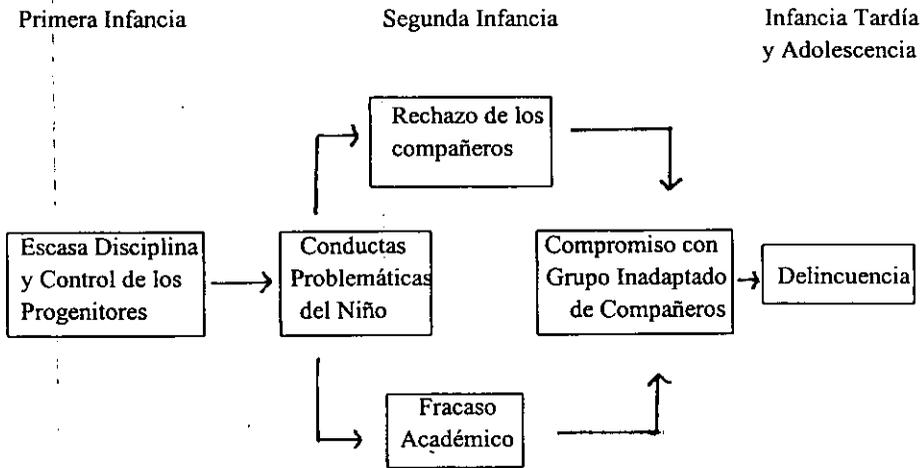


FIG. 2.2 FORMULACION DE PATTERSON SOBRE EL DESARROLLO DE LA AGRESION Y LA DELINCUENCIA (1982)

Como se puede observar en la figura 2.2, el primer paso en la cadena de influencias familiares adversas, según Patterson (1982) está relacionado con la forma en que se controla la conducta inapropiada del niño. Presentando escaso control y los progenitores suelen ser duros y punitivos. Esto lleva al segundo paso, que es el refuerzo de conductas agresivas en los niños, que ayuda a incrementar comportamientos problema del niño (amenazar y atacar a otros y falta de habilidades sociales).

Como consecuencia de las deficiencias en habilidades sociales, existen muchas probabilidades de que un niño antisocial sea rechazado por sus compañeros prosociales y, evidentemente, presente dificultades en el área escolar, ya que suelen ser impulsivos, inquietos y distraídos. Dado su escaso éxito académico y el rechazo por parte de los compañeros, relativamente bien socializados, muchos de estos niños tienden a acercarse a otros niños que no sólo tienen personalidades similares sino que también se inclinan hacia el rechazo de las normas y valores sociales tradicionales. Patterson no atribuye la delincuencia sólo a un mal manejo por parte de los progenitores ni sólo a la influencia negativa de los compañeros socialmente mal adaptados, aunque sí le da un estimación fundamental a estos factores.

Como se pudo observar la relación entre delincuencia y agresión es todo un proceso, tanto temporal como social. En donde múltiples factores juegan un papel determinante para que un comportamiento agresivo en la infancia se convierta en conducta antisocial y delictiva en la adolescencia y juventud temprana. Cabe preguntarse entonces, cuáles son las consecuencias para la sociedad y en este caso particular en nuestro país cuál es el costo social de todo este proceso psicológico que se ha tocado en este rubro. En este mismo sentido, se ha observado que en nuestro país, el incremento en la incidencia de delitos, representa un problema social sumamente grave. Resulta alarmante encontrar con más frecuencia que el infractor es un niño o un adolescente.

En esta tesis, un estudio recientemente realizado en México, por la Fundación Arturo Rosenblueth (citado en el periódico Reforma, 2000, Marzo 10) advierte que durante los próximos cinco años, toda la población habrá sido víctima de al menos un delito cometido por un menor de 20 años. Esta fundación realizó un estudio denominado "Opinión ciudadana sobre inseguridad y violencia". El citado estudio trata sobre la inseguridad y violencia en 16 grandes ciudades del país; para lo cual realizaron 10 mil 400 encuestas aplicadas entre diciembre de 1999 y enero del 2000. Encontraron que existe una enorme concentración de delincuentes jóvenes, según lo declarado por los afectados al estimar las edades de sus victimarios. Entre los porcentajes de delincuentes menores de 20 años en algunos estados, se encontró el 30 por ciento en el D.F. y Guadalajara, el 40 por ciento en Monterrey y resalta el caso de Saltillo con 60 por ciento. Estas estadísticas son impresionantes y llevan a la reflexión de que se deben identificar todas las

conductas relacionadas con la violencia, para realizar intervenciones más certeras, que conduzcan a la solución de este problema social, por demás complejo.

Una investigación realizada en contexto mexicano (Ayala, H., Fulgencio, M., Chaparro, A., Pedroza, F.; 2000) que da atención a este problema social es el “Estudio Longitudinal del Desarrollo de la Conducta Agresiva en Niños y su Relación con el Establecimiento de Conducta Antisocial en la Adolescencia”, este proyecto tiene como objetivo estudiar el proceso de desarrollo de la conducta agresiva en niños mexicanos e identificar variables que están asociadas a este proceso, y desarrollar modelos de intervención terapéutica que sirvan como acciones que permitan reducir la incidencia del comportamiento agresivo y antisocial en niños y adolescentes. Entre los modelos de intervención con los que cuenta este estudio destaca el “Programa de Tratamiento para Niños de Cinco a Diez Años de Edad con Problemas en el Manejo de Enojo” (Ortiz, 2000), durante éste programa de tratamiento se enseñaron destrezas asertivas, habilidades sociales, alternativas de solución y ejercicios de relajación. Estas investigaciones son de suma importancia, ya que sientan un precedente para el estudio de la conducta agresiva y la emoción de enojo en el contexto mexicano, cabe señalar que son escasas, sino es que inexistentes las alternativas de intervención para niños con problemas específicos de enojo.

2.5.3 *El Enojo y su Manifestación Prosocial*

Otra forma de manifestar o expresar el enojo es mediante conductas prosociales o habilidades sociales, denominadas también conductas socialmente exitosas. Una conducta prosocial “se entiende como toda conducta social positiva con o sin motivación altruista”, también se define como: “la capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que se dé como resultado una pérdida de reforzamiento social” (Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 1987)

La conducta prosocial emerge desde temprana edad, aunque no en todos los niños. Desde el segundo año de edad, los niños pueden compartir pertenencias y alimento con otros niños. Estos comportamientos surgen casi al mismo tiempo en que los niños se vuelven cada vez más capaces de emplear símbolos y simular, lo que demuestra la capacidad del niño para desarrollar un sentido moral desde muy temprana edad (Papalia y Olds, 1997). Los niños prosociales tienden a ser más avanzados en el razonamiento intelectual y en la capacidad de asumir los roles de

otros. Asimismo, son bastante activos y autosuficientes. No es de sorprender que otros niños los prefieran como compañeros de juegos (Hart, DeWolf, Wozniak y Burts, 1992).

La expresión del enojo en forma prosocial, ocurre cuando se puede comunicar a los demás que se está enojado, sin que exista una violación a las normas de convivencia social y que de esta manera se resuelva la situación en forma adecuada. Caballo (citado en Michelson y cols., 1987) da una definición más completa de la conducta socialmente exitosa, dice que “es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”.

Las palabras “habilidades sociales”, hacen referencia a “social” que significa cómo nos llevamos con los demás, incluidos los amigos, hermanos, padres y maestros; mientras que la palabra “habilidades” significa la capacidad o talento que se ha aprendido o desarrollado al practicar o hacer algo cada vez mejor. En resumen, las habilidades sociales se refieren a nuestra habilidad para congeniar con los demás.

Cuando se habla de habilidades sociales eficaces en la expresión del enojo, se hace referencia a repertorios de comportamiento social que, cuando se utilizan en la interacción social, tienden a provocar reforzamiento positivo y, generalmente, dan como resultado consecuencias positivas.

Tangney y cols. (1996), indican que existen dos tipos de manifestaciones de enojo ubicadas dentro de las conductas prosociales:

1. Discutir con el provocador: Consiste en hablar de manera racional y sin hostilidad con la persona que provoca enojo.
2. Acción correctiva: En esta conducta se trata de reparar algún aspecto de la acción realizada por el provocador.

2.5.4 La Evitación y el Enmascaramiento del Enojo

Existen personas que cuando experimentan enojo tratan de escapar o evitarlo. La palabra evitación hace referencia a huir, escapar o no querer encontrar algo desagradable e incluso peligroso. En este caso, la persona desea prevenir las sensaciones desagradables y tal vez las

consecuencias que le puede traer una explosión de enojo. Para Tangney y cols. (1996), el tratar de evitar o escapar no son respuestas ni adecuadas ni inadecuadas. No son adecuadas porque no resuelven el incidente, únicamente evitan que la situación sea más angustiante y desagradable. No son inadecuadas porque no agreden a otras personas y de esta manera evitan que la otra persona los continúe provocando y se complique la situación.

Entre las conductas que estos autores destacan están:

1. **Distracción:** Es intentar atenuar el enojo mediante actividades de distracción.
2. **Minimizar:** Es reducir la importancia del incidente, por ejemplo, se pueden levantar los hombros y decir "no me importa".
3. **Retirarse:** Esta es una conducta clara de escape, ya que la persona abandona el lugar donde ocurre la situación.
4. **No reacción conductual:** El no hacer ninguna acción, mantenerse quieto y en silencio; se ha clasificado como una conducta de evitación por no ser ni adecuada ni inadecuada.

Otra manera de expresar el enojo es llorar, esta conducta también se ubica entre conductas de evitación, puesto que llorando la persona no resuelve la situación, simplemente frena o evita que se prolongue la condición desagradable, ya que es probable que la persona que provoca el enojo, se sienta conmovida y detenga su provocación.

Existen autores (Ekman y Oster, 1979), que consideran el llorar como la expresión universal de la angustia. Es muy probable que en los niños pequeños el sentir enojo provoque angustia y por lo tanto lloren. Si se hace referencia al origen del llanto se entenderá mejor qué significa cuando se manifiesta el enojo por este medio. Los bebés humanos están equipados para llorar desde el momento de nacer, actividad que contribuye a la supervivencia. Los llantos del bebé motivan a los que se encargan de él de atender sus necesidades cuando está hambriento, incómodo o le duele algo. El sonido del llanto refleja la excitación del pequeño y produce cambios correspondientes en la atención de los escuchas adultos (Zeskind y cols. 1985).

En el caso de los bebés el llanto es la manera más poderosa y tal vez la única, como los recién nacidos comunican sus necesidades vitales. Cuando se presenta el llanto como manifestación de enojo en niños más grandes es posible que no tengan otras habilidades para

expresar el enojo de manera más eficaz. Tratando únicamente de que otros se encarguen de ellos, como cuando eran bebés.

Como se ha mencionado existen personas que aunque sienten enojo, tratan de evitar manifestar que lo sienten. Es probable que esta forma de respuesta ante el enojo se aprenda desde la infancia. En un estudio (Marion, 1994) se indica que los niños aprenden dos reglas para manifestar su enojo. Una es expresándolo y la otra es enmascarándolo. El enmascaramiento involucra no expresar la emoción en lo absoluto o expresar una diferente que es percibida como más aceptable. Los niños perciben el enmascaramiento del enojo que hacen los adultos, antes de entender las reglas para la expresión de las emociones (Doubleday, Kovacic & Dorr, 1990). Estos autores también indica que los niños tienden a utilizar el enmascaramiento con más frecuencia en presencia de un adulto que en presencia de sus pares. Sin embargo, la edad de los niños es determinante para el uso del enmascaramiento, por ejemplo, los niños de 3 a 8 años de edad no entienden tan bien las reglas de enmascarar el enojo como lo hacen los niños más grandes de 8 a 12 años y, por lo tanto, lo utilizan menos.

Los niños aprenden a enmascarar su enojo porque pueden experimentar vergüenza de sentir enojo. Bradshaw (1988) observó que algunos adultos enseñan a los niños que el enojo es una emoción negativa que no se debe expresar, ya que cuando la expresan son rechazados o castigados, consecuencias que no observan cuando expresan alegría. De esta manera, los adultos hacen que los niños experimenten vergüenza por sentir enojo. Bradshaw describe dos elementos que pasan cuando los niños sienten enojo más vergüenza: 1) cada vez que estos niños sientan enojo también sentirán vergüenza por un fenómeno de condicionamiento y 2) los niños reprimirán su enojo para no sentirse avergonzados.

Underwood, Coie & Herbsman (1992) también estudiaron las reglas del enmascaramiento del enojo en niños de primaria. En el estudio los niños respondían a viñetas que presentaban situaciones de provocación de enojo que involucraban maestros y niños. Los autores encontraron que los niños tienden a enmascarar la expresión de enojo más frecuentemente con maestros, que con pares. También lograron identificar que este enmascaramiento hacia los maestros aumenta con la edad. Esta evidencia indica que aun en niños de poca edad la expresión de enojo puede extinguirse hacia figuras de autoridad. Mientras, la expresión del enojo hacia pares tiende a permanecer y no disminuye con la edad.

2.5.5 *La Expresión Facial del Enojo*

Shakespeare (citado en Darwin, 1988), ya reconocía la expresión del enojo, cuando su personaje del Rey Enrique V, en el acto II, escena I, llamaba a sus soldados a atacar a los franceses en la batalla de Harfleur, les animaba a “imitar la acción del tigre” y adoptar la expresión física de rabia:

“Tensad los nervios, espoleando la sangre,
y dar así a los ojos un aspecto terrible,
¡Ahora, apretad los dientes y
ensanchar las ventallas de la nariz,
respiran profundamente y
elevad los espíritus al máximo!”

Esta descripción de Shakespeare de la rabia es muy ilustrativa, ya que describe los cambios que sufre la persona enojada: los músculos se tensan, los ojos toman un aspecto duro, se pueden enrojecer, se aprietan los dientes y se dilatan los orificios de la nariz. De manera científica, Izard (1977) menciona que en la innata expresión de enojo, los músculos de la frente se mueven hacia dentro y hacia abajo, creando un ceño y un presentimiento aparece en los ojos, los cuáles fijan una dura mirada hacia el objeto del enojo. La nariz se dilata y los orificios de la nariz se abren. Los labios están abiertos y tiran hacia atrás mostrando como un rectángulo, revelando unos dientes apretados. Frecuentemente la cara se enrojece.

La expresión facial del enojo es universalmente aceptada, en un estudio (Ekman y Oster, 1979) se encontró que miembros de diferentes cultura muestran las mismas expresiones faciales cuando experimentan las mismas emociones. En cuanto a los orígenes evolutivos y ontogenéticos de las expresiones faciales (Darwin, 1988) se ha indicado que el hallazgo de la universalidad de las expresiones faciales se puede tomar como evidencia de que éstas expresiones son innatas y signos especializados.

Se han revisado las diferentes formas de expresar o manifestar el enojo, observándose las muy variadas las respuestas que las personas pueden tener a una misma emoción. Para comprender mejor la emoción de enojo es importante conocer cómo se puede medir y cómo se sus manifiesta, temas que se tratarán en el capítulo siguiente.

CAPITULO III LA MEDICION DEL ENOJO

Un aspecto sumamente importante en el estudio del enojo es encontrar una forma de medirlo para conocerlo y entenderlo de manera más exacta y, de esta forma, poder incidir en él. Se ha visto que la forma más eficaz de poder dar cuenta cuando una persona esta enojada es mediante las manifestaciones del enojo que esta presenta, pero en los casos en los que se presente el enmascaramiento del enojo, no pudiéndose observar a simple vista, los instrumentos de evaluación también pueden ser de gran utilidad.

Es necesario decir que la medición se refiere a procedimientos para determinar o indicar la cantidad de algún constructo o entidad; es la asignación de números a los objetos o eventos (Aiken, 1996). En el caso del enojo el saber la cantidad de enojo que puede presentar un sujeto en comparación con otros o en comparación consigo mismo, arroja datos acerca de las conductas problema para ese sujeto, siendo de suma utilidad para la creación de tratamientos más específicos y, por supuesto, más eficaces.

Para medir o evaluar el enojo se pueden utilizar técnicas indirectas, como entrevistas, cuestionarios psicométricos contestados por padres, maestros o la propia persona y autoinformes o autoregistros. También se pueden utilizar métodos directos como observación conductual e investigaciones empíricas, que presentan métodos más complejos y sobretodo más exactos en la medición del enojo. A continuación se explicará cada uno de los métodos, partiendo de los más generales hasta llegar a métodos más precisos y detallados.

3.1 Entrevistas

La entrevista es uno de los métodos más antiguos y que se utilizan con mayor frecuencia para la evaluación de la conducta. Una entrevista puede definirse como un “intercambio verbal frente a frente en el cual una persona, el entrevistador, trata de obtener información por medio de las expresiones de opinión o creencias de otra persona o personas” (Aiken, 1996).

Existen dos amplios tipos de entrevistas: la estructurada y la no estructurada. En la entrevista estructurada las preguntas, la secuencia y su redacción son fijas. Al entrevistador se le

permite cierta libertad para hacer las preguntas, pero no mucha. Las entrevistas no estructuradas son más flexibles y abiertas. Aunque los propósitos de la investigación gobiernan las preguntas formuladas, su contenido, su secuencia y su redacción están en manos del entrevistador.

La información que se obtiene por medio de las entrevistas, permite formular hipótesis tentativas sobre las variables que controlan la conducta de enojo, y seleccionar estrategias de evaluación adicionales. En este sentido, la entrevista es el primer paso en el proceso de evaluación (Ollendick y Greene, 1990). Hay que mencionar que se pueden hacer entrevistas a los padres, maestros y a los niños.

Cuando el paciente es un niño, de acuerdo con Silva y Moro (1994), las principales tareas al entrevistar a los padres y a los maestros son proporcionar información, motivar y recoger información. Para esto último, se debe comenzar la entrevista formulando preguntas generales y abiertas acerca del problema. También se hacen preguntas acerca de la frecuencia, duración e intensidad de la conducta de enojo. Además, a lo largo de la entrevista, se busca información sobre variables ambientales que pueden controlar el enojo. Así, se pregunta acerca de qué pasa antes y después de que el niño se enoja, de esta manera se forma un contexto del comportamiento problema.

La entrevista con los niños suele llevarse a cabo después de realizar la de los adultos (Silva y cols., 1987). Los objetivos, en este caso también consisten en informar y motivar, recopilar información, relacionada especialmente con el tipo de reforzadores que prefiere y con cómo percibe el niño su problema, para elaborar, utilizando la información recabada, el plan de acción.

3.2 Pruebas Psicométricas

La prueba psicométrica es otro método que se utiliza para medir el enojo. Se trata de procedimientos sistemáticos en los cuales los individuos son confrontados con un conjunto de estímulos contruidos a los que responden. Las preguntas permiten al examinador asignar valores o conjuntos de valores numéricos a partir de los que se pueden hacer inferencias sobre el examinado, de aquello que la prueba mida. En el caso del enojo existen diversos instrumentos (citados en Mauro, 1991), que miden las manifestaciones del enojo directamente en el sujeto. A continuación se mencionan los más frecuentes:

- *Inventario de Hostilidad de Buss-Durkee* (Büss-Durkee Hostility Inventory, BDHI) de Buss y Durkee (1957). Es probablemente la medida más común para el enojo y la hostilidad. Cuenta con 75 ítems, de falso y verdadero que pueden ser divididos en dos subfactores mayores: abierta (agresión motora) y encubierta (experiencia afectiva interna) y siete subescalas de variados estilos y reacciones de actitud (asalto, indirecto, irritabilidad, negativismo, resentimiento, sospecha y verbal).
- *Breve Cuestionario de Agresión y Enojo* (Brief Anger-Aggression Questionnaire, BAAQ) de Maiuro, Vataliano y Cann (1987). Cuenta con 6 ítems derivados del Inventario de Hostilidad de Buss y Durkee. Fue creado especialmente para hacer una rápida selección e identificación de sujetos propensos a la violencia. Estudios de análisis de factores indica que BAAQ es una medida de expresión abierta de enojo, caracterizada por irritabilidad generalizada y una tendencia de actuar de manera agresiva y violenta.
- *Escala de Estado-Rasgo de Enojo* (State-Trait Anger Scale) de Spielberger, Jacobs, Russell y Crane (1983). Spielberger y sus colaboradores consideran que el enojo puede ser conceptualizado como un estado emocional que varía en intensidad y también puede ser un rasgo relativamente estable de la personalidad. El estado es valorado mediante 10 ítems, que son medidas situacionales basadas en percepción de injusticia, ser atacado o ser tratado injustamente por otros, o frustración en alcanzar metas personales. El rasgo también es valorado mediante 10 ítems, que son medidas de hipersensibilidad y una tendencia general a experimentar y expresar enojo ante una pequeña provocación o incluso sin provocación.
- *Inventarios de Respuesta al Enojo* (Anger Response Inventories, ARIs) de Tangney y cols. (1996). Estos inventarios fueron diseñados para medir la variedad de posibles respuestas cognitivas y conductuales (constructivas y destructivas) que las personas pueden realizar cuando se enojan. Estos inventarios tienen versiones tanto para niños, adolescentes y adultos. Los ARIs miden cinco tipos de respuestas inadecuadas: agresión directa, agresión indirecta, agresión desplazada, autoagresión y murmurar. También miden tres clases de respuestas no agresivas: conductas de adaptación, respuestas de escape o evitación y revaloración cognoscitiva. Estos inventarios también miden las intenciones de la persona, así como las consecuencias que se pueden presentar a largo plazo. Los ARIs fueron desarrollados para valorar las diferencias individuales en como las personas experimentan y

manejan su enojo a través del tiempo. Los ARIs llenan un gran vacío en la medición del enojo en relación con los procesos y conductas, ya que la mayoría de los investigadores se han enfocado en sus estudios a las implicaciones negativas o inadecuadas de las interacciones sociales del enojo.

Algunas veces no es propiamente el sujeto quien da información sobre su problemática, especialmente en el caso de niños. Es en este caso cuando otras personas como los compañeros, maestros, padres y miembros significativos del medio social del niño aportan la información. Frecuentemente, los informes y valoraciones de los maestros se utilizan en la referencia inicial de los niños problema. Los niños que, en las escalas de valoración de los maestros, son considerados socialmente deficientes, pueden ser seleccionados para una evaluación posterior en varias situaciones. Entre los instrumentos (citados en Michelson y cols., 1987) más comunes están:

- *Escala de Conducta Asertiva del Niño para los Maestros* (Teacher's Rating of Children's Assertive Behavior Scale, TRCABS) de Wood y cols. (1978). Esta escala requiere que los maestros contesten como respondería generalmente el niño ante otro niño o ante un adulto en una serie de distintas situaciones sociales.
- *Inventario de Comportamiento Problema de Peterson-Quay* (Peterson-Quay Behavior Problem Checklist, BPC) de Quay y Peterson (1967). Se trata de una escala ampliamente utilizada con los padres y maestros, que incorpora varias dimensiones sociales. El inventario consta de 55 ítems, a los que el sujeto cataloga como 0,1 ó 2, dependiendo del grado con que cada ítem constituye un comportamiento problema del niño.
- *Lista de Verificación de Comportamientos del Niño* (Child Behavior Checklist, CBCL) de Achenbach y Edelbrock (1983). Esta lista mide conductas agresivas y otras conductas que están bajo control de estímulos inadecuados, además de conductas controladas por muchos estímulos, como la conducta de retirada y ansiedad.

3.3 Observación del Enojo

La observación es algo cotidiano. Todos observan las acciones de los demás. Se observa a otras personas y se hacen inferencias acerca de lo observado. Sin embargo, este tipo de observación cotidiana de la mayoría de las personas es insatisfactoria para la ciencia. Como lo menciona Kerlinger (1988) los científicos sociales también deben observar el comportamiento

humano, pero están insatisfechos con las observaciones no controladas. De esta manera buscan observaciones confiables y objetivas a partir de las cuales puedan hacer inferencias válidas. Estos investigadores tratan a la observación del comportamiento como parte de un procedimiento de medición: asignan valores numéricos a objetos, en este caso actos humanos o secuencias de actos de acuerdo con reglas. En este sentido, la observación directa es uno de los métodos de evaluación del comportamiento social que se utiliza con más frecuencia, por ser uno de los más precisos. Las dos estrategias más utilizadas para medir el comportamiento interpersonal en los niños, en este caso el enojo, son la observación natural o naturalista y la observación análoga o de laboratorio. Las cuales se detallan a continuación:

3.3.1 Observación natural o Naturalista

En la observación naturalista los investigadores observan y registran el comportamiento de las personas en escenarios de la vida real. No manipulan el ambiente ni alteran el ambiente. Este tipo de observación es un método ideal para la valoración de las interacciones sociales de un niño en el medio ambiente natural. La información que se obtiene a través de la observación natural se puede utilizar para identificar niños que manifiestan su enojo en forma inapropiada y también para evaluar los efectos de una intervención o tratamiento.

Como metodología, la observación abarca un gran espectro con métodos abiertos y métodos cerrados. El método abierto, denominado también observación asistemática, se caracteriza por no tener un objeto de observación particular. En este tipo de método no hay un plan predeterminado de observación, o el observador puede tener una idea difusa sobre lo que ha de observar (Bakeman y Gottman, 1989). En cambio, el método cerrado u observación sistemática, se basa en la selección de una estrategia sobre algún aspecto de la conducta a registrar. Espinosa (1997), menciona que el método cerrado se caracteriza por:

- Ganar precisión en el registro del comportamiento.
- Permitir la cuantificación del comportamiento al sistematizar las estrategias de observación.
- Definir varias modalidades de conducta a registrar a través del diseño de códigos conductuales.
- El observador registra cada ocurrencia de comportamiento, anotando el código predeterminado.

- Diseño de formas de medida a fin de establecer la fiabilidad de los instrumentos.

En este tipo de observación, se deben construir categorías conductuales, con su respectivo código. Posteriormente, se elige el tipo de registro que se hará, entre los que destacan (Bakeman y Gottman, 1989):

- Registro de ocurrencia del evento: Es el registro de cierta conducta cada vez que ocurre una conducta (blanco).
- Registro de duración: Se registra la cantidad de tiempo total que el individuo emplea en realizar una amplia conducta.
- Registro de latencia: Consiste en la medición del tiempo que pasa entre el comienzo de un estímulo y la iniciación de una conducta.
- Registro de intervalo: Este registro se hace la partición del tiempo de observación en unidades iguales o de longitud variable entre sí. Aquí se especifica la clase de conducta que ha de ser observada durante un periodo de tiempo preseleccionado.

Los procedimientos de observación habitualmente se llevan a cabo en lugares como las aulas y espacio de juego. Los observadores intentan situarse discretamente en emplazamientos adecuados, donde no interfieran o influyan excesivamente en las interacciones, pero que puedan registrar correctamente la ocurrencia y calidad de los comportamientos objetivo.

La ventaja de la observación natural es que los comportamientos observados reflejen de forma bastante fidedigna el comportamiento social habitual del niño, por lo que son recomendables para la medición del enojo. Si las observaciones se efectúan en muchas y diferentes situaciones sociales, y en distintos momentos a lo largo del día durante un periodo de varios días o semanas, puede realizarse una valoración correcta de los déficits y habilidades sociales que posee el niño en cuanto a la expresión de su enojo.

3.3.2 Observación Análoga o de Laboratorio

En la observación de laboratorio los investigadores observan y registran los comportamientos en escenarios establecidos de antemano: colocan a los sujetos en la misma situación básica y proveen información sobre su comportamiento en esta situación experimental. Esta observación se denomina análoga precisamente porque se realiza en situaciones artificiales, conocidas como tests de role-play. Estas situaciones miden respuestas sociales específicas en

marcos artificiales poniendo de manifiesto las situaciones interpersonales que resultan problemáticas en el momento de la evaluación (Michelson y cols., 1987).

En los procedimientos de role-play generalmente se le presentan al sujeto situaciones a través de un video, un narrador o una persona. Entonces, un colaborador presenta una situación invitando al sujeto a responder. La respuesta del niño se juzga y valora más tarde según muchos componentes verbales y no verbales con el fin de establecer las manifestaciones de enojo que presenta el niño.

La evaluación en situaciones simuladas es particularmente útil cuando el niño presenta dificultades en situaciones que ocurren raramente. En estas situaciones simuladas se puede evaluar de manera estandarizada diferentes conductas. Todos los niños son expuestos a las mismas instigaciones y compañeros de role-play, permitiendo así las comparaciones de sus respuestas. Las ventajas de las situaciones simuladas incluyen: 1) flexibilidad en la presentación de un amplio abanico de situaciones potencialmente relevantes en el medio ambiente natural o en el marco clínico; 2) control sobre los lugares, personas y ambientes presentados al niño; 3) exactitud en el control y la medición de comportamientos específicos (Moser, 1992). Algunos de estos métodos de role-play se combinan con otro u otros métodos, como la observación o la entrevista, dando lugar a los métodos experimentales. Tema del siguiente punto.

3.4 Métodos Experimentales

Un experimento es un procedimiento controlado con rigurosidad en el cual el investigador, llamado experimentador, manipula variables para conocer cómo se afectan entre sí. En el caso del enojo estas investigaciones experimentales se pueden dar en laboratorio o en el campo o medio natural. Se trata de comparar el comportamiento de los sujetos expuestos a un tratamiento experimental (provocación, frustración, etc.) con el comportamiento de sujetos expuestos al mismo tratamiento o a la ausencia de éste.

Como ya se mencionó las investigaciones pueden darse tanto en el laboratorio como en el medio natural. A continuación se dan ejemplo de este tipo de investigaciones:

1. Experimentación en laboratorio. Permite al investigador controlar la naturaleza de los acontecimientos suscitados. Según Moser (1992), existen cuatro tipos de investigaciones según la naturaleza de la expresión agresiva del enojo y el objeto de la misma:

a) Los ataques verbales hacia otro: A los participantes se les frustra de alguna manera para despertar enojo, después se les da la oportunidad de "vengarse" sobre el agente frustrador por medio de palabra, comentario escritos o valoraciones formales. De esta manera se mide la respuesta verbal que pueden dar los sujetos.

b) Ataques a objetos inanimados: Este tipo de escenario es característico de experiencias de aprendizaje. Se les da a los sujetos (casi siempre niños) la oportunidad de golpear, zarandear o atacar a un muñeco del tamaño de un hombre, denominado el "Bobo-Doll". Esto se hace para medir la agresión desplazada con que puede responder la persona ante el enojo, se registra la frecuencia y la fuerza de los ataques contra el muñeco.

c) Las agresiones físicas controladas: Se trata de agresiones contra víctimas pasivas. Los sujetos, la mayoría de las veces niños, tienen la oportunidad de comportarse de la manera que mejor les parezca con otra persona sentada en el piso. El cómplice tiene por consigna permanecer pasivo. Se utiliza principalmente como línea base.

d) Las máquinas de agredir: El ejemplo más claro es el Método de Berkowitz. En este método el sujeto debe evaluar la actuación de un cómplice del experimentador dándole cierto número de choques eléctricos. A los sujetos se les informa que participaran con otro sujeto (cómplice) en un estudio relativo a los efectos del estrés sobre la capacidad de resolver un problema. En la primera fase, el cómplice debe someter al sujeto a dar una solución escrita a un cierto número de problemas planteados por experimentador. Estas soluciones se evalúan por el cómplice por medio de choques eléctricos (entre 1 y 10: donde la solución excelente = 1, y la solución deficiente = 10 choques). En realidad, el cómplice suministra un número determinado de descargas (para encolerizar al sujeto). A continuación, los papeles se invierten y el sujeto evalúa a su vez el trabajo del cómplice. Se miden las expresiones hostiles del enojo por medio de choques eléctricos.

2. *Experimentación en el medio natural.* Si la observación se contenta con describir, registrar y contabilizar las manifestaciones del enojo en el medio natural, la experimentación intenta provocar, dentro de procedimientos codificados, un comportamiento de enojo. Según Moser (1992), se distinguen dos tipos de investigaciones:

a) Los estudios que se refieren a situaciones en que el comportamiento es potencialmente preexistente.

b) Los estudios que buscan provocar un comportamiento como respuesta al enojo en el medio natural. Las confrontaciones pueden ser: 1) Confrontaciones directas: la mayoría de las veces se trata de una escenificación en la que un cómplice provoca a los sujetos en público. Estos procedimientos realistas garantizan una autenticidad en la reacción de los sujetos que no saben que participan en una situación experimental. 2) Confrontaciones indirectas: La mayoría de estos estudios se refieren a automovilistas a quienes se les molesta. La frecuencia, duración y tiempo de latencia que transcurre entre la inmovilización y el toque del claxon por el automovilista sirven de medida de la agresión.

Un ejemplo claro del alcance tan amplio que puede tener un método experimental es el caso de un estudio (Underwood, Hurley, Johanson & Mosley, 1999) que centró su objetivo en desarrollar un método experimental y observacional para investigar las diferencias de género y de desarrollo en la respuesta de enojo ante una provocación realizada por un par. El estudio se realizó con 382 niños de edades entre 8 y 12 años de edad. En una investigación anterior (Underwood, Coie & Herbsman, 1992) se mostraron algunas viñetas que presentaban situaciones con maestros y pares, a niños en edad escolar y les preguntaron cómo se sentirían y que harían en tales situaciones. Los niños dijeron que expresarían su enojo más abiertamente con sus pares que con sus maestros. También se observó que los niños tienden a enmascarar más su enojo y las niñas lo expresan más abiertamente. Finalmente, Underwood et al (1999) eligieron una situación de provocación la cual involucraba competencia y tensión, ya que los niños esperan que una actividad que involucre a otros niños proporcione aprendizaje, juego, sociabilidad (Zarbatany, Hartmann & Rankin, 1990). La situación elegida violaba éstas expectativas por lo que provocó enojo. La situación de provocación consistió en que los niños eran invitados a jugar en la computadora con otro niño de la misma edad, que era presentado como un participante más, pero que en realidad era un cómplice. Para motivar la participación se les prometió un premio al ganador. El objetivo de la situación fue: que el niño perdiera la competencia y que fuera insultado por su par. Las situaciones fueron videograbadas en su totalidad y después del juego se les aplicó un cuestionario que exploraba las respuestas emocionales, percepciones del juego y del cómplice, uso de reglas de comportamiento y estrategias de afrontamiento.

El citado estudio obtuvo resultados muy interesantes, se identificó que los niños expresan el enojo de manera abierta, a medida que son más pequeños. Los participantes reportaron que se

sintieron un poco tristes y furiosos por perder la competencia y por ser molestados por el cómplice. Sin embargo, la mayoría de los niños de estas edades fueron capaces de mantener un notable equilibrio y serenidad cuando fueron provocados. Fueron notablemente expertos en enmascarar las expresiones faciales negativas. Casi la mitad del tiempo de la provocación, los niños respondieron con silencio.

Underwood et al. (1999), indican que el estudio de la expresión del enojo en el laboratorio es muy importante por dos razones. Primero, permite que los comportamientos de la expresión de los niños sean observados y videograbados en un ambiente cuidadosamente controlado. Y segundo, la observación de laboratorio facilita el desarrollo de sistemas de codificación que pueden ser utilizados en investigaciones naturalistas de la expresión del enojo.

Como se pudo observar en el ejemplo anterior, los métodos experimentales pueden arrojar resultados muy interesantes y útiles para el entendimiento del enojo, debido principalmente a que pueden combinar diferentes sistemas de medición, como observación, cuestionarios y situaciones de provocación específicas. También se observa la importancia que tiene controlar cuidadosamente el ambiente obteniendo confiabilidad y exactitud en sus resultados.

3.5 Diagnóstico del Enojo

La medición del enojo en un sujeto lleva al experto a realizar un diagnóstico, ya que la forma de expresión del enojo, la frecuencia en que se presenta y otros aspectos que surgen en la medición, permiten inferir si el enojo constituye o no, un problema para el individuo. De esta manera, el diagnóstico del enojo puede darse en diferentes niveles. Existen personas a las que el mal manejo de la emoción de enojo les constituye un problema de salud (Fernández y Edo, 1994). Otras personas tienen el rasgo del enojo como parte de un trastorno de personalidad más severo (DSM-IV). En el caso de los niños, el que aprendan una manera negativa y agresiva de expresar su enojo, les constituye un problema de conducta que puede ir empeorando a medida que crecen. Es por ello que se hace necesario, tener un conocimiento mayor de los criterios para diagnosticar una problemática en relación con la emoción de enojo y sus componentes. El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-VI (1996), propone un acercamiento de diagnóstico mencionado al menos dos trastornos en los cuales el enojo y la agresión se ven

involucrados como parte de los síntomas. Sin embargo, no existe un trastorno que identifique el enojo como una problemática particular.

A) Trastorno disocial. La característica principal de este trastorno es un patrón de comportamiento persistente y repetitivo en el que se violan los derechos básicos de los otros o importantes normas sociales adecuadas a la edad del sujeto. Estos comportamientos se dividen en cuatro grupos: 1) comportamiento agresivo que causa daño físico o amenaza con él a otras personas o animales; 2) comportamiento no agresivo que causa pérdidas o daños a propiedad; 3) fraudes o robos; 4) violaciones graves a las normas. Los niños o adolescentes con este trastorno suelen iniciar comportamientos agresivos o reaccionar agresivamente ante otros. Se caracteriza por tener una escasa empatía y poca preocupación por los sentimientos, deseos y el bienestar de otros. Son sujetos con escasa tolerancia a la frustración, irritabilidad, por lo cual los arrebatos emocionales y la imprudencia son frecuentes. Este trastorno, especialmente el tipo infantil es más frecuente en varones. El inicio puede producirse hacia los 5 ó 6 años de edad, pero usualmente se observa al final de la infancia o al inicio de la adolescencia. Un inicio precoz predice un pronóstico peor y un riesgo creciente en la edad adulta de sufrir un trastorno antisocial de la personalidad y trastornos por consumo de sustancias.

B. Trastorno negativista desafiante. La característica esencial de este trastorno es un patrón recurrente de comportamiento negativista, desafiante, desobediente y hostil, dirigido a figuras de autoridad que persiste por lo menos durante 6 meses y se caracteriza por la frecuente aparición de por lo menos 4 de los siguientes comportamientos: 1) accesos de enojo o cólera; 2) discusiones con adultos; 3) desafiar activamente o negarse a cumplir demandas o normas de los adultos; 4) llevar a cabo deliberadamente actos que molestarán a otras personas; 5) ser quisquilloso o sentirse fácilmente molestado por otros; 6) mostrarse iracundo y resentido; 7) ser rencoroso o vengativo. El trastorno desafiante suele ponerse de manifiesto antes de los 8 años de edad y en general no más tarde del inicio de la adolescencia. Su inicio es típicamente gradual y suele mantenerse a lo largo de meses o años. El trastorno es más prevalente en varones que en mujeres antes de la pubertad, pero probablemente las tasas se igualan más tarde.

Estos dos trastornos son sólo algunos de los trastornos en que se ve implicado el deficiente control del enojo y de su expresión negativa. Sin embargo, dada la preocupante

consecuencia que puede traer un mal manejo del enojo desde la infancia, se hace imprescindible tener mejores métodos de medición y diagnóstico del enojo, pudiendo de esta manera incidir en su problemática en edades tempranas. Proporcionando a los infantes formas más adecuadas de expresar su enojo y rescatando el aspecto positivo del enojo, se puede dar un manejo más apropiado.

En el ámbito de la salud también existen enfermedades, como los trastornos cardiovasculares y enfermedades psicósomáticas entre otras, que se pueden ver agravadas por un estado de ánimo iracundo y explosivo (Fernández y Edo, 1994). En este sentido, se han desarrollado sistemas de medición psicofisiológicos del enojo. El uso de retroalimentación biológica es conveniente para el manejo del enojo en relación con trastornos físicos. Sin embargo, la principal dificultad para la utilización de éstos métodos es el costo, tanto en equipo técnico como del entrenamiento.

Como ya se ha revisado, la importancia de la medición y el diagnóstico del enojo radica en que es un paso previo e indispensable para una intervención adecuada. No es posible llevar a cabo un tratamiento sin conocer cuál es la problemática particular del paciente. Existen diversos factores que determinan el comportamiento de las personas y un buen profesional debe tener presentes los aspectos de la conducta de su cliente para un adecuado proceder. En el caso del enojo, además de todos los aspectos revisados en los capítulos previos, las diferencias individuales de los seres humanos son un factor importante que conocer para el clínico especialista en el tema.

CAPÍTULO IV

DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN LAS MANIFESTACIONES DEL ENOJO

Las diferencias individuales de los seres vivos son uno de los fenómenos más sorprendentes y característicos de la naturaleza. Desde antaño los filósofos y ahora los científicos han querido buscar una explicación a esta diversidad de formas y funciones que se encuentran en todas las formas de vida. Andrés (1996) menciona que el comportamiento humano se parece al fenómeno de la diversidad biológica, ya que no solamente las personas son diferentes entre sí, sino que muestran conductas, sentimientos, actitudes, etcétera, también distintos e idiosincrásicos.

Todas las personas son únicas y diferentes, pero lo son en relación a un conjunto de atributos y variables comunes, atributos propios de la especie, de la edad, del sexo, etc. Lo que precisamente son las diferencias individuales. La universalidad de la variabilidad ha sido causa de que numerosas disciplinas, científicas y no científicas, se ocuparan de ello. Cuando se habla de diferencias entre los individuos, surge una clasificación (Andrés, 1996): diferencias interindividuales, diferencias intergrupales y diferencias intraindividuales.

Las diferencias interindividuales hacen referencia al hecho natural de que los individuos, de una misma población y especie, se comportan de forma distinta en unas coordenadas de espacio y tiempo, concretas y específicas. Las diferencias entre los individuos aparecen desde el nacimiento y se refuerzan a lo largo del desarrollo, por causa de los cambios madurativos, y por el aprendizaje, y afectan tanto a los rasgos morfológicos como a las funciones psicológicas de los mismos. Así, los rasgos faciales, la constitución y tipología corporal, las capacidades cognitivas, la personalidad, los intereses o valores, etc., todas las características individuales van desarrollándose y formando la variabilidad característica de una población de individuos concreta.

Las diferencias intergrupales hacen referencia al estudio de la variabilidad del comportamiento entre grupos. Cuando se observa o mide una misma capacidad o rasgo psicológico en los individuos de poblaciones o grupos distintos y se obtienen, para estos grupos,

parámetros estadísticos que identifican estas dimensiones, siendo estas las diferencias entre grupos.

Ahora bien, cualquier persona o individuo presenta, además de estas diferencias mencionadas, una variabilidad intraindividual resultado al compararlo consigo mismo. En este sentido, todos los individuos difieren en cierto grado en cuanto a diversas dimensiones taxonómicas, a lo largo del tiempo, o en las distintas situaciones. Estas diferencias intraindividuales se entienden como el resultado de los procesos que determinan el desarrollo individual del organismo.

Una vez hecha esta clasificación de las diferencias individuales, se discutirán en los temas siguientes algunos de los fenómenos que influyen en esta variabilidad.

4.1 Influencia de la Herencia y del Medio Ambiente

Cuando se esta ante cualquier fenómeno psicológico complejo surge la interrogante ¿qué influye más en él, la herencia o el ambiente?. Algunas características físicas, como el color de los ojos y el tipo de sangre, se sabe que son, a todas luces heredadas. Pero algunos rasgos más complejos relacionados con la salud, la inteligencia y la personalidad están sujetos a la interacción de las fuerzas hereditarias y ambientales. En el caso de las manifestaciones del enojo, surgen interrogantes: qué tanto se heredan o qué tanto influye el ambiente. Uno de los más conocidos criminólogos, el italiano Cesare Lombroso (citado en Berkowitz, 1996) de finales del siglo XIX, influido por las ideas de Darwin, defendía que algunas personas eran evolutivamente retrasadas y estaban biológicamente inclinadas hacia manifestar sus emociones mediante conducta antisocial. Basaba su argumentación en que estos “criminales natos” tenían rasgos primitivos distintivos que eran indicativos de sus tendencias antisociales genéticamente dictadas.

Aunque el manifestar el enojo en forma agresiva no es estrictamente una condición heredada, existen investigaciones que indican que los agentes que influyen en la agresión pueden ser transmitidos genéticamente. Osborn & West (1979), encontraron en un estudio que alrededor del 40 por ciento de los hijos de padres infractores fueron acusados por algún delito, mientras que sólo el 13 por ciento de los hijos de padres no infractores contaban con antecedentes criminales. Un estudio mostró cierta heredabilidad de la empatía en pares de gemelos monocigóticos y dicigóticos de entre 14 y 20 meses de edad (Zahn-Waxler, Robinson y Emde,

1992). Estos gemelos mostraron interés emocional, reacción a la angustia de los otros y cierta capacidad para participar en actos prosociales. Goldsmith (1983) descubrió que los gemelos idénticos eran más similares que los fraternos en rasgos de personalidad como la emocionalidad: en la expresión del enojo y los sentimientos agresivos, en el nivel de actividad y sociabilidad, y en los hábitos de trabajo en la escuela como la persistencia en las tareas.

Al hablar de herencia, surge el concepto de temperamento como elemento importante de las diferencias individuales. Rice (1997) resalta que desde las primeras semanas de vida, los bebés muestran individualidades de temperamento. Algunos son felices y cariñosos, siempre sonríen y están contentos, otros en cambio, son irritables, lloran mucho y expresan frecuentemente frustración y enojo. El temperamento se refiere a las disposiciones básicas, relativamente consistentes, inherentes y que modulan gran parte de la conducta, también es identificado como las diferencias individuales en la probabilidad de experimentar y expresar las emociones primarias y la activación. (Goldsmith, Buss, Plomin, Rothburt, Thomas, Chess, Hinde & McCall, 1987).

Según estos autores han identificado tres elementos del temperamento. El primero es la emocionalidad, que consiste en la intensidad de las reacciones emocionales. Esta dimensión varía de una falta casi nula de reacción a reacciones muy intensas y agitadas. El segundo elemento es la actividad, los individuos varían del letargo a la manía. El tercer elemento es la sociabilidad, que consiste en la preferencia por estar con otros en lugar de solo.

Como se puede observar el temperamento esta involucrado en diferentes conductas que realiza el individuo. Sin embargo, a medida que el desarrollo procede, la expresión del temperamento en la conducta se ve cada vez más influida por factores del ambiente (Goldsmith et al., 1987). La investigación indica que los factores ambientales son tan importantes como los genéticos, ya que la posibilidad de heredar un rasgo, en general, no excede al 50%, existe mucho espacio para que actúen las influencias ambientales (Plomin y Rende, 1991). Una fuerza de particular importancia es el ambiente individual de cada persona, tanto en la familia como fuera de ella, en el ambiente social y cultural. Estos aspectos ambientales se tratarán con más detalle en los temas posteriores.

4.2 Influencia de la Familia

La familia es un sistema formado por miembros como son padres, hijos, hermanos, etc. que desempeñan diversas funciones y que se afectan entre sí. Tomando a uno de sus miembros, en este caso un niño, es posible observar que influencia tienen los otros miembros en su comportamiento.

4.2.1 Padres

En la familia se puede establecer como primer medio de socialización a los padres, ya que la relación que se establezca con ellos es trascendental para la conducta de los hijos. Como lo mencionaban ya en 1926, Healy y Bronner (citado en Berkowitz, 1996) “la familia es el crisol donde se forja el carácter del individuo y la principal fuente de las tendencias antisociales”. De este modo, el ajuste psicológico de los padres, el estilo de crianza y la calidad de su matrimonio son factores que afectan la madurez emocional, la competencia social y el desarrollo cognoscitivo de los niños.

En cuanto al ajuste psicológico de los padres, un estudio (Ballard, Cummings y Larkin, 1993) demostró que cuando los padres exponen a los niños a elevados niveles de enojo, el resultado es una alta emocionalidad y reactividad conductual por parte de los niños. Por el contrario, cuando los padres están psicológicamente sanos tienen más probabilidad de tener un efecto positivo sobre el desarrollo de sus hijos.

En cuanto a los estilos de crianza que utilizan los padres, Baumrind (1973) identificó tres estilos parentales y los patrones de conducta infantil que aparentemente producen. A continuación se presenta la tabla obtenida de Berkowitz (1996):

TABLA 4.1. ESTILOS PARENTALES IDENTIFICADOS POR BAUMRIND Y LOS PATRONES DE CONDUCTA INFANTIL QUE PRODUCEN.

ESTILO PARENTAL	CONDUCTA INFANTIL
Progenitores autoritarios: Refuerzan las reglas firmemente. No explican las reglas con claridad. Usan una disciplina dura y punitiva.	Conflictivo - irritable: Es miedoso. Se enfada con facilidad. Alterna la conducta agresiva con la resentida. Es melancólico y triste.

Muestran ira y desagrado.	
Progenitores democráticos: Refuerzan las reglas firmemente. Comunican las reglas con claridad. No permiten la coacción del niño. Muestran desagrado y enfado en respuesta a conducta inapropiada del niño. Se muestran satisfechos y apoyan la conducta constructiva del niño.	Energético - amistoso: Confía en sí mismo. Tiene un alto nivel de energía Se auto-controla. Es alegre y amistoso con los demás. Coopera con los adultos. Soporta bien el estrés.
Progenitores permisivo-indulgentes: No comunican, ni refuerzan las reglas con claridad. Permiten la coacción del niño. Disciplina inconsistente. Son moderadamente cercanos. Glorifican la libre expresión de los impulsos.	Impulsivo - agresivo: Es resistente y poco confiado. Tiene poca confianza en sí mismo. Muestra escaso auto-control. Es agresivo e impulsivo. No persigue un fin.

Como se muestra en la tabla existen conductas infantiles relacionadas al estilo de crianza por parte de los padres. En el caso de los niños que son criados con una combinación de disciplina relajada y poco exigente, denominada por Baumrind "Progenitores permisivo-indulgentes", se caracteriza por una falta de comunicación de las reglas y, por lo tanto, una inconsistencia de éstas, así como poco involucramiento afectivo, la presencia de agresión e impulsividad es frecuente en los niños, lo cual aunado a un escaso auto-control puede desencadenar problemas graves de agresión en los niños al tratar de expresar su enojo.

Por otro lado, el estilo de crianza en donde los padres son autoritarios, se caracteriza porque estos padres muestran enojo y desagrado constantemente, así como disciplina dura y punitiva que se vuelve confusa, lo cual provoca conductas de agresión y resentimiento en sus hijos, que se enojan con suma facilidad. Finalmente Baumrind también identificó un estilo de crianza adecuado, denominado "democrático", en donde los padres refuerzan las reglas que comunican con claridad mostrándose satisfechos y apoyando a sus hijos, los cuales son niños con confianza en sí mismos, con un auto-control conveniente, siendo amistosos y alegres.

La calidad de la relación marital también contribuye al ajuste y al desarrollo de los niños e influye en los problemas conductuales que presentan. La agresión física y los niveles elevados de abuso verbal en la pareja generan niveles mayores de enojo, temor y tristeza en los hijos (Rice, 1997). Cuando estos problemas no se resuelven producen una respuesta más negativa en los niños, ya que se quedan con una gran cantidad de estrés, de sentimientos negativos, disforia (infelicidad generalizada), temor, enojo y desamparo (Grych, Seid y Fineham, 1992).

4.2.2 Hermanos

Así como los padres tienen una influencia en el desarrollo de la conducta de los niños, otro medio de socialización son los hermanos. Las relaciones entre hermanos son únicas porque son diferentes de las relaciones con los padres y compañeros. Las relaciones entre hermanos son el primer paso para el establecimiento de otras relaciones. Si la relación entre hermanos se enmarca en la confianza y compañerismo los niños quizá puedan mantener estos patrones en las relaciones con otros compañeros de juego, de estudio, con amigos y en las relaciones amorosas. En este rubro Strauss & Gelles (1990), presentan los siguientes datos: a) 8 de 10 niños de familias con 2 ó más niños entre 3 y 17 años de edad, fueron agredidos físicamente por un hermano en 1 ó más ocasiones en el último año; b) La proporción de agresión entre hermanos es mayor que la proporción de agresión de un padre a un hijo y c) Las mujeres son menos agresivas que los hombres (74% y 83% respectivamente).

4.3 Influencia Sociocultural

Existen diversos elementos en el contexto social que son influencia para el desarrollo de diversas formas de manifestar el enojo, es posible que no tengan una contribución directa, pero sin duda son un componente relevante.

El principal elemento a considerar es que cada grupo familiar está inserto en una organización social más amplia: la cultura. Es tan determinante la cultura para algunos rasgos de personalidad y conductas que incluso existe la psicología transcultural. En esta disciplina, grupos adecuados de sujetos con la misma escolaridad, sexo y clase social de dos o más culturas, se estudian mediante una o más pruebas o toda una batería de pruebas psicológicas, entrevistas, etc., con el propósito de determinar semejanzas y diferencias. Es a partir de los descubrimientos de la

psicología transcultural que actualmente se conocen el nivel promedio y variación de algunas características concretas de la personalidad en algunos sujetos de un gran número de naciones (Díaz-Guerrero, 1996).

En el caso de las emociones la cultura desempeña un papel muy importante, es por ello que en toda emoción, se encuentra al lado del hecho individual, una expresión que tiene resonancia en el medio social. Dicho medio modifica las manifestaciones de las emociones. En efecto, las obligaciones sociales y legales, impulsan o reprimen las emociones y así ni el odio ni la alegría encuentran, en ciertas circunstancias, pleno desahogo y se transforman, se canalizan o desaparecen debido al interés de la colectividad (De la Mora, 1984). La sociedad determina en gran medida la expresión de las emociones; por ejemplo, el enojo se alimenta del furor o de la indiferencia de los adversarios, de la participación de los amigos y se extingue por falta de resistencia o de colaboración.

En este sentido, se puede observar que de acuerdo a cada cultura existen diferentes normas de expresión y pueden ser completamente opuestas de cultura a cultura. Un estudio muy relevante en este sentido es el de Bandura y Walters (citados en Berkowitz, 1996), en donde pudieron observar que los niños que crecen entre la cultura de los cazadores de cabezas Iatmul, están rodeados de modelos agresivos y no es sorprendente que la expresión agresiva del enojo adquiera caracteres normativos. No hay que olvidar que la cultura realiza la función de promover pensamientos, conductas y estilos de vida en sus miembros.

4.4 Diferencias de Género

Otro elemento que se desprende de la cultura son las diferencias de género. Surge entonces la interrogante de en qué se diferencian los niños de las niñas. Ya se sabe que existen diferencias de sexo, que son las diferencias biológicas entre hombre y mujer. Sin embargo, existen las diferencias de género, que son las psicológicas o de comportamiento. Estas son precisamente las que se tratarán en este rubro.

Un niño aprende la conducta sexualmente tipificada, es decir, los roles que debe desarrollar de acuerdo a su género. Estos roles se refieren a los comportamientos, actitudes, intereses y habilidades que una cultura considera apropiados para hombres y mujeres y espera que los desempeñen (Papalia y Olds, 1998). Estos roles de género se aprenden de la misma manera en

que se aprende cualquier otro tipo de conducta: por una combinación de recompensas y castigos, el adoctrinamiento, la observación e imitación de los demás.

Desde el inicio, los niños y niñas son socializados de manera diferente (Fagot y Hagan, 1991). Se espera que los niños sean más activos, agresivos, jueguen más ruidosamente y son más propensos a dominar a los demás niños y desafiar a los padres. Ellos discuten y pelean con mayor frecuencia, y están dispuestos a utilizar la fuerza para conseguir sus propósitos. Cuando los niños actúan de esta manera son alabados, si se niegan a pelear se les critica de "afeminados". En cambio, las niñas son criticadas o castigadas por ser demasiado alborotadoras o agresivas y son reforzadas cuando son gentiles y sumisas. Por lo tanto, las niñas tratan de resolver los conflictos mediante la persuasión antes que por la confrontación (Miller, Danaher y Forbes, 1986).

Como consecuencia, niños y niñas crecen manifestando conductas diferentes y adquiriendo estereotipos de género. Estos estereotipos se refieren a características asumidas y generalizadas excesivamente de qué los niños y las niñas, deben ser o hacer de acuerdo a la cultura que pertenecen (Rice, 1997). Estos estereotipos pueden empobrecer la visión que los niños tienen de sí mismos y de su futuro, afectan desde los más simples empeños hasta las más grandes decisiones de la vida de las personas (Papalia y Olds, 1997).

Los estereotipos de género suponen diversos problemas, ya que definen lo que significa ser niño o niña dentro de los límites estrechamente definidos. Estos estereotipos tienden a perpetuar características tradicionales, muchas de las cuales pueden ser indeseables. Decir que los auténticos muchachos son rudos y agresivos y que les gusta pelear, y que las niñas son pasivas, gentiles y que no golpean, crea numerosos problemas. Los niños pueden volverse demasiado agresivos y las niñas demasiado pasivas. Un mundo lleno de hombres hostiles y agresivos conduce a peleas y guerra. Un mundo lleno de mujeres pasivas lleva a la explotación (Rice, 1997).

Las diferencias de género también están presentes en las manifestaciones de enojo. Un estudio (Underwood et al. 1999) indica que las niñas expresan su enojo menos abiertamente que los niños durante una situación de provocación. En cuanto a respuestas verbales, las niñas realizan menos afirmaciones negativas, pero también menos afirmaciones positivas y más comentarios autodesaprobatorios. El que las niñas hagan menos afirmaciones negativas que los niños indica que existe un estilo diferente de afrontamiento en una situación de provocación. El

estudio no reporta diferencias de género en cuanto a la expresión facial del enojo, excepto que las niñas muestran más caras tristes que los niños. En cuanto a los gestos, los niños realizan más gestos negativos, pero también más gestos positivos que las niñas, lo cual sugiere que los niños son más expresivos físicamente.

Estas diferencias de género parecen conservarse con la edad. Un estudio (Timonel, 2000) muestra que mientras las mujeres, en general, se sienten incomodas de expresar el enojo, les es difícil admitir este sentimiento y buscan interpretarlo de maneras distintas; los varones lo admiten y descargan con suma facilidad. El estudio demuestra cómo los patrones de género durante la educación en la infancia instigan la culpa en las mujeres por sentirse enojadas, y la culpa en los varones por descubrirse sensibles, una mezcla ideal para fortalecer la violencia de género. Otro estudio realizado por la Universidad de Boston (1998) plantea la teoría del “Embotellamiento de cólera femenino” (Bottled-up anger) como un sistema de defensa hacia la violencia física de los varones. Seis de cada 10 hombres que fueron confrontados con enojo y gritos resolvieron el problema a golpes. Siete de cada diez mujeres confrontadas de igual manera negociaron el conflicto dialogando, mientras otras tres rompieron en llanto por el miedo a la confrontación.

4.5 Influencias Situacionales

Otra influencia importante en las distintas manifestaciones del enojo es la situación específica que se presenta y la interpretación que pueda hacer el sujeto de lo que está pasando. La percepción de haber sido provocado es un punto muy importante para que el sujeto exprese su enojo de forma agresiva, prosocial o de otra manera. Existen algunos factores que influyen en las percepciones de provocación (Smith, 1997):

1. Percepción de la intención de dañar: El acto de infligir dolor no se considera, en sí mismo, como una provocación. Los accidentes y los tratamientos médicos dolorosos no son susceptibles de provocar venganza porque no son percibidos como intentos de herir. La intención que se percibe es lo que transforma “un accidente” o “lo que es parte del juego” en provocación. Cuando la provocación es vista como deliberada, la venganza le sigue inmediatamente.
2. Percepción de la posibilidad de control: Cuando una persona “no pudo evitar” golpear a otra en un “arrebato del momento” o en un estado de ansiedad o distracción, el sujeto golpeado no

sentirá ganas de devolver el golpe. Pero si se percibe que la acción fue premeditada, la situación se vuelve una provocación.

3. Percepciones personales de provocación: Debido a que la provocación depende de las interpretaciones de la intención, una acción que no afecta a algunas personas puede producir ira y deseos de venganza en otras. Esto dependerá de numerosos factores, como el aprendizaje y la experiencia que provocan la generalización. Es decir, las personas que constantemente están expuestas a situaciones de agresión y que responden a ellas de una manera determinada, responderán ante otras situaciones semejantes como lo hacen comúnmente. Esto confirma que es la interpretación individual y no el verdadero origen del mismo, lo que dicta la respuesta emocional de la persona.

Como ya se ha podido observar, uno de los factores diferenciales principales de la personalidad es la vida emocional, que determina las reacciones del sujeto e imprime un sello peculiar a su conducta. La vida emocional tiene consecuencias positivas e influencias negativas para la persona. Estas emociones son las que llenan de alegría la vida de las personas, son fuente de satisfacción y móvil de las buenas acciones, facilitan la adaptación y el éxito. Pero también las emociones pueden determinar los fracasos y amarguras, las separaciones y discordias entre las personas.

La revisión bibliográfica sugiere que la vida emocional es susceptible de modificarse, lo que un profesional pueda hacer para conducir y desenvolver con equilibrio la vida emocional de los pacientes, es un trabajo que tiene como recompensa a corto o largo alcance el bienestar de cada uno de los pacientes y el de la colectividad. En este sentido, una intervención exitosa en el control del enojo es sumamente trascendental para mantener un equilibrio en la vida emocional del individuo ya que en ocasiones las manifestaciones negativas del enojo pueden entorpecer el buen desarrollo de las personas. En el contexto mexicano existe un intervención del enojo en niños, se trata del "Programa de Tratamiento para Niños de Cinco a Diez Años de Edad con Problemas en el Manejo de Enojo" (Ortíz, 2000), éste programa enseña destrezas asertivas, habilidades sociales, alternativas de solución y ejercicios de relajación. La actual investigación toma una parte de este programa: la forma de evaluación mediante la exposición ante situaciones simuladas de provocación y hace un análisis específico de las diferencias individuales de las manifestaciones de enojo. Y, ahora la interrogante ¿Cuál es la importancia de estudiar estas

diferencias individuales? La importancia de estudiar las diferencias individuales en la expresión del enojo es que pueden fortalecer la efectividad de una intervención. Identificar las conductas que específicamente son problemáticas para cada sujeto, permitiendo un tratamiento individualizado, que ahorre tiempo ya que es dirigido a un conflicto identificado. Además, se hace probable un óptimo apego al tratamiento por parte del sujeto, puesto que se están tomando sus características, de esta manera la intervención será posiblemente más eficaz.

CAPÍTULO V METODOLOGÍA

5.1 Sujetos

Los sujetos de la muestra fueron diez niños de ambos sexos (5 niñas y 5 niños), de cinco a diez años de edad, inscritos en los grados de primero a cuarto en una escuela primaria pública localizada en la Ciudad de México.

5.2 Tipo de investigación

Se realizó un estudio de tipo exploratorio que permitió dar una descripción de las manifestaciones de enojo que pueden experimentar niños de 5 a 10 años de edad durante tres situaciones de provocación. El promedio de ocurrencia de las diferentes manifestaciones de enojo observadas durante las provocaciones se graficó y, mediante inferencia visual, se analizaron las diferencias individuales y de grupo de la muestra.

5.3 Escenario

El Índice de Enojo y las evaluaciones (inducción de situaciones de provocación) se realizaron en la escuela en un salón asignado por el director escolar.

5.4 Material

- Cámara de video
- hojas de registro
- videocasetes en formato VHS-C
- plumones de colores
- cronómetro
- dibujo
- rompecabezas
- memorama
- regalos

5.5 Instrumentos

1. Índice de Enojo en Niños IE (Anexo 1):

El Índice de Enojo en Niños (Mendoza, Ortiz y Ayala, 1998). Es un cuestionario para detectar niños con altos índices de enojo, muestra la forma de actuar ante situaciones de enojo y diferencias entre las manifestaciones según el status del provocador. Se aplica individualmente mediante entrevista personal en niños de 5 y 6 años y auto-administrado en niños de 7 a 10 años de edad. El cuestionario está conformado por 27 reactivos, cada uno de los cuales representa una situación de provocación. Para cada reactivo se dan cuatro opciones de respuesta, las cuales indican diferentes formas de reacción: agresión, evitación, acusación, y prosocial. El niño debe escoger solamente una de las opciones de respuesta. La prueba también mide 3 factores, que identifican el afrontamiento del enojo del niño cuando la jerarquía de la persona que lo provoca difiere (par, madre, padre o maestro). El primer factor identifica el afrontamiento cuando el enojo es provocado por una persona mayor que el niño. El segundo factor identifica el afrontamiento cuando quien provoca es una persona con igual edad a la del niño. El tercer factor identifica el afrontamiento cuando el enojo es provocado por situaciones percibidas por el niño como aversivas independientemente de la edad del provocador. El cuestionario se califica sumando los puntajes de cada una de las opciones de respuesta por separado. Puntajes altos (8 o más) en alguna de las opciones indicarán la tendencia a responder ante provocaciones.

2. Registro Observacional durante Provocaciones de Enojo (Anexo 2):

Es un registro de observación, desarrollado a partir de las categorías de respuesta de Tangney et al. (1996) y literatura revisada. Se desarrolló el registro siguiendo los parámetros de construcción de observación directa. Se obtuvo la confiabilidad intra e intersujeto, para lo cual los observadores registraron en forma simultánea e independiente los videos con las situaciones de provocación videograbadas. Para obtener la confiabilidad intersujeto se compararon los registros de los observadores y para la confiabilidad intrasujeto se compararon varios registros de un mismo observador.

Se obtuvo el coeficiente de confiabilidad ; $\frac{\text{Número de acuerdos}}{\text{Número de acuerdos} + \text{Número de desacuerdos}} \times 100$.

Número de acuerdos - Número de desacuerdos

La confiabilidad promedio obtenida de cuatro registros fue de 91% intersujeto y 90% intrasujeto. Para determinar el patrón de respuesta de los niños, se realizaron tres situaciones de provocación simuladas.

Se determinó la ocurrencia o no ocurrencia de las manifestaciones conductuales de enojo de los niños. El criterio de registro de observación fue de 10 segundos, en donde el confederado se mantuvo callado en espera de reacción del sujeto. El código conductual en el registro utilizado contienen las siguientes categorías:

Categorías de Respuesta

A. Agresión

1. Agresión directa:

- a) Agresión Física directa: pegar, empujar, aventar un objeto al provocador.
- b) Agresión Verbal Directa: gritar, regañar, criticar, amenazar al provocador.
- c) Agresión simbólica directa: aventar la puerta frente al provocador.

2. Agresión Indirecta:

- a) Maldecir: decir groserías en relación con el provocador o algún objeto del provocador.
- b) Dañar Indirectamente: dañar o romper un objeto del provocador.

3. Agresión Desplazada

- a) Agresión Física Desplazada: golpear, empujar, aventarle un objeto a otra persona.
- b) Agresión Verbal Desplazada: gritar, decir groserías, amenazar a otra persona.
- b) Agresión Desplazada a un objeto (contra un objeto no relacionado con el provocador): dañar o golpear un objeto.

4. Autoagresión: golpearse o lastimarse a sí mismo.

5. Murmurar: hablar entre dientes y en voz baja sin hacerse entender.

B. Prosocial

6. Discutir con el provocador: platicar sobre lo ocurrido con el provocador.

7. Acción correctiva: revertir la acción realizada por el provocador (ej. tratar de arreglar el dibujo, levantar piezas del piso).

C. Evitar

8. Distracción: intentar distraerse de la situación mediante una actividad (ej. dibujar, silbar, cantar, aplaudir).

9. Minimizar: reducir la importancia del incidente (ej. levantar los hombros al mismo momento, sonreírse durante la provocación, hacer comentarios sin mostrar interés en lo que dice o hace el provocador).

10. Retirarse: abandonar el lugar en donde ocurre la situación.

11. No reacción: no realizar acción alguna con respecto a la provocación, manteniéndose quieto y en silencio.

12. Llanto: derramar lágrimas, respiración entrecortada, llevarse las manos a los ojos, bajar las esquinas de los labios hacia abajo.

D. Expresión Facial

13. Expresión Facial Positiva: sonreír o subir las esquinas de los labios hacia arriba.

14. Expresión Facial Negativa: fruncir las cejas, apretar los labios, apretar los dientes.

E. Acusar

Decir a otra persona la acción realizada por el provocador.

5.6 Procedimiento

Se asistió a una escuela primaria oficial, se pidió autorización al director escolar para realizar la investigación. Se eligieron 5 niñas y 5 niños de entre 5 y 10 años de edad. Se obtuvo el consentimiento de los padres para que los niños participaran en la investigación. Se aplicó el Índice de Enojo a los niños seleccionados. La administración de la prueba se realizó entregando la prueba al niño e indicándole que la misma no está relacionada a las calificaciones escolares. Se le explicó que se le preguntaría sobre situaciones de su vida diaria y que contestaran con honestidad. Las instrucciones que se ofrecieron son: "Te voy a leer algunas situaciones que pueden pasarte.

Dime qué es lo que tú haces después de que te ocurren. Yo leeré algunas respuestas y tú escogerás sólo una". Finalmente, se realizaron tres situaciones de provocación a cada uno de los niños con un confederado adulto entrenado.

Las situaciones simuladas permiten evaluar las estrategias de respuesta del niño para afrontar una situación de provocación por parte de un adulto. Estas situaciones se describen a continuación: Situación niño-adulto confederado negativa (Dibujo): El confederado permanece de pie frente al paciente y le dice en tono de burla: "Que feo dibujo, yo lo hago mejor que tú" y frases similares. Se mantiene callado durante 10 segundos en espera de la reacción. Situación niño-adulto confederado negativa (Rompecabezas): El confederado se acerca al paciente y le dice: "Eres muy lento" y frases similares. Se mantiene callado 10 segundos en espera de la reacción del paciente. Situación niño-adulto confederado negativa (Memorama): El confederado comienza el juego y descubre una tras otra las tarjetas. No permite que el paciente realice sus jugadas y se anota puntos de más para cada pareja que descubra mientras le dice frases como: "Que listo soy", "dos puntos para mí", "muchos puntos para mí", "nadie juega mejor que yo", "me voy a ganar el premio", en espera de la reacción del paciente.

Todas estas situaciones se videograbaron y se registraron utilizando el Registro de Situaciones de Enojo.

CAPITULO VI RESULTADOS

En el presente capítulo se reportan los resultados obtenidos de la actual investigación, describiendo las diferentes manifestaciones de enojo realizadas ante tres situaciones de provocación y las reportadas en el Índice de Enojo.

El método experimental que se utilizó para provocar enojo permitió observar diferentes categorías de respuesta. Se presentan inicialmente los resultados de la muestra (n=10) para todas la categorías evaluadas (agresión, conductas prosociales, evitar, expresión facial y acusar) mediante tres situaciones de provocación (Fig. 6.1). Posteriormente, se presentan los resultados de los componentes de cada una de esas categorías (Fig. 6.2-6.6). Luego, se presentan los resultados de la muestra para las categorías evaluadas mediante el Índice de Enojo: agresión, evitar, acusar y prosocial (Fig.6.7). Finalmente, se reportan los resultados más representativos de dos sujetos de la muestra (Fig. 6.8-6.9).

En la figura 6.1. se indican los promedios de ocurrencia de la muestra para las categorías: agresión, prosocial, evitar, acusar y expresión facial, durante las tres situaciones de provocación. Como se puede observar en la gráfica, la categoría *agresión* alcanzó un nivel promedio de ocurrencia de 4.84. En cambio, la categoría *prosocial* sólo alcanzó un nivel de promedio de 0.95. La categoría que alcanzó el nivel más alto de promedio de ocurrencia (5.25) fue *evitar*. Como se puede observar en la gráfica, las categorías *acusar* y *expresión facial* se mantienen en un nivel promedio de ocurrencia semejante (2.8 y 2.39, respectivamente).

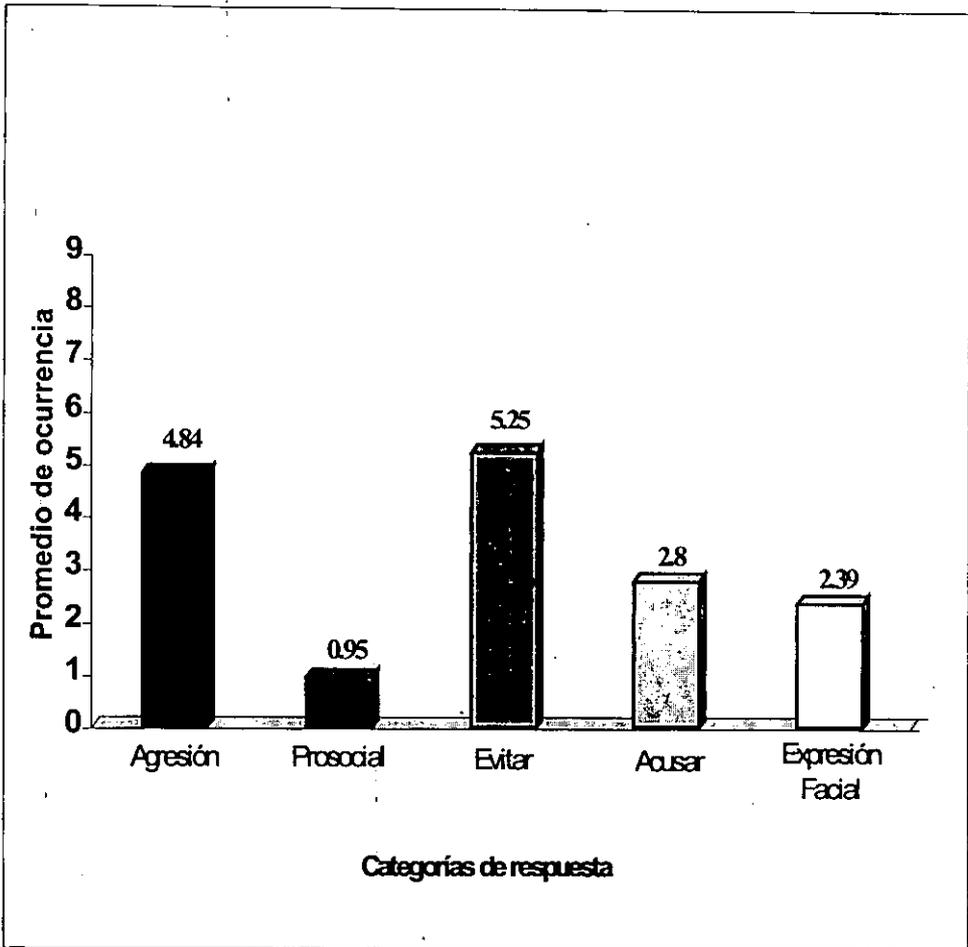


FIGURA 6.1. Promedio de ocurrencia de las categorías conductuales durante tres situaciones de provocación. (n=10)

En la figura 6.2 se reportan los promedio de ocurrencia obtenidos para cada una de las cinco respuestas que conforman a la categoría **agresión**. Se observa que la respuesta *agresión directa* alcanzó un promedio de 1.4, semejante al nivel promedio alcanzado por la respuesta *agresión indirecta* (1.36).

Menor promedio de ocurrencia reportó la respuesta *agresión desplazada* (.33) y más bajo aún el nivel de ocurrencia de *autoagresión* (0.2). Finalmente, cabe resaltar que el componente con mayor nivel promedio de ocurrencia es la respuesta *murmurar* (1.5).

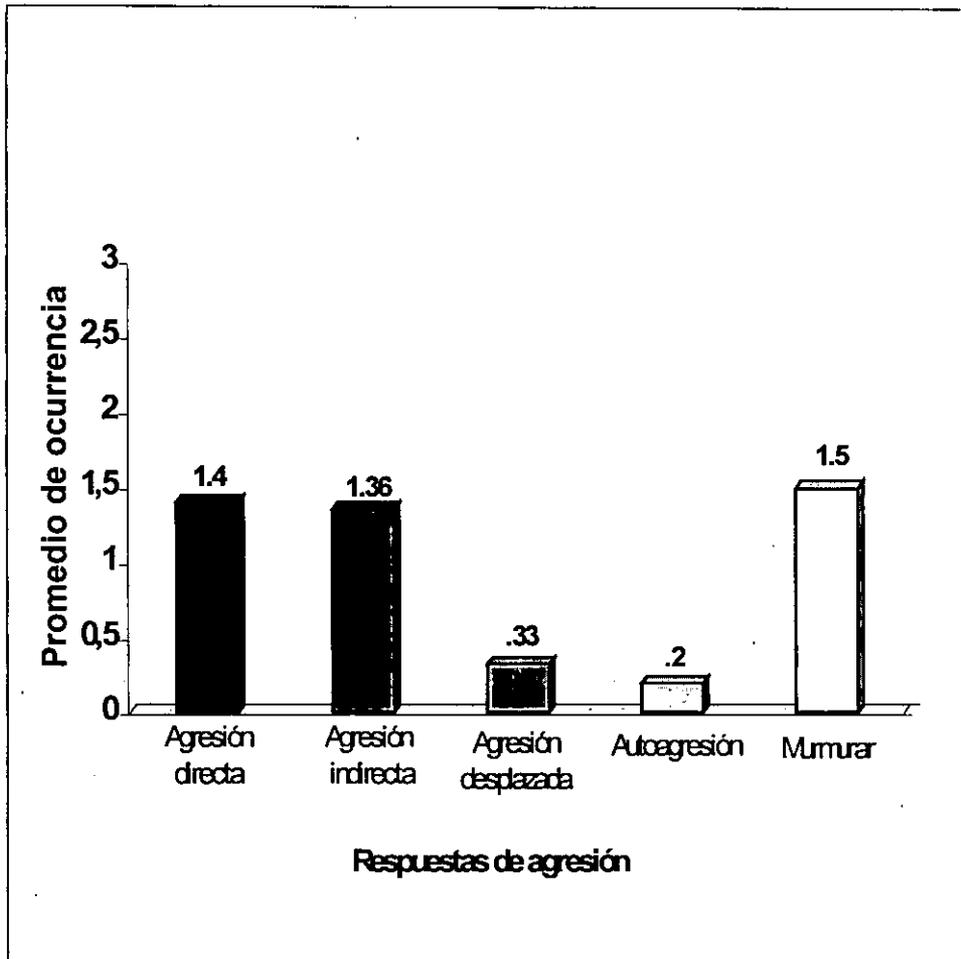


FIGURA 6.2. Promedio de ocurrencia de las respuestas que conforman la categoría Agresión durante tres situaciones de provocación. (n=10)

En la figura 6.3. se observan los resultados para la categoría **prosocial**, compuesta por dos respuestas: *discutir* y *acción correctiva*. En esta gráfica se puede apreciar que el nivel promedio de ocurrencia de las respuestas fue bajo, ya que ambas obtuvieron 0.46 de promedio de ocurrencia.

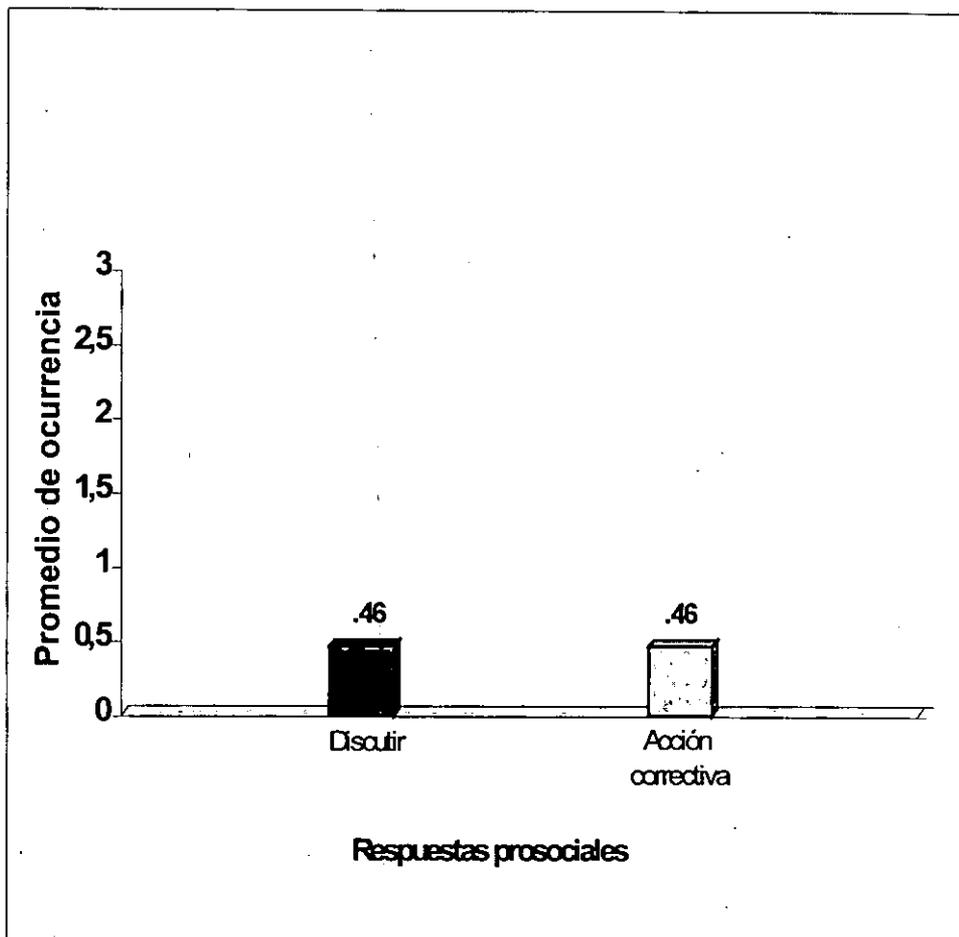


FIGURA 6.3. Promedio de ocurrencia de las respuestas prosociales: Discutir y Acción Correctiva, durante tres situación de provocación. (n=10)

La figura 6.4 muestra las respuestas de la categoría conductual **evitar**. Según se observa los promedios de ocurrencia son elevados. Como muestra la gráfica, la respuesta *distracción* alcanzó el promedio de ocurrencia más alto (2.35). Mientras que la respuesta *retirarse* no se reportó. La respuesta *minimizar* alcanzó un promedio de 1.14 y *no reacción* alcanzó apenas un nivel de promedio de .36. Finalmente, la respuesta *llorar* alcanzó un nivel de promedio de 1.4.

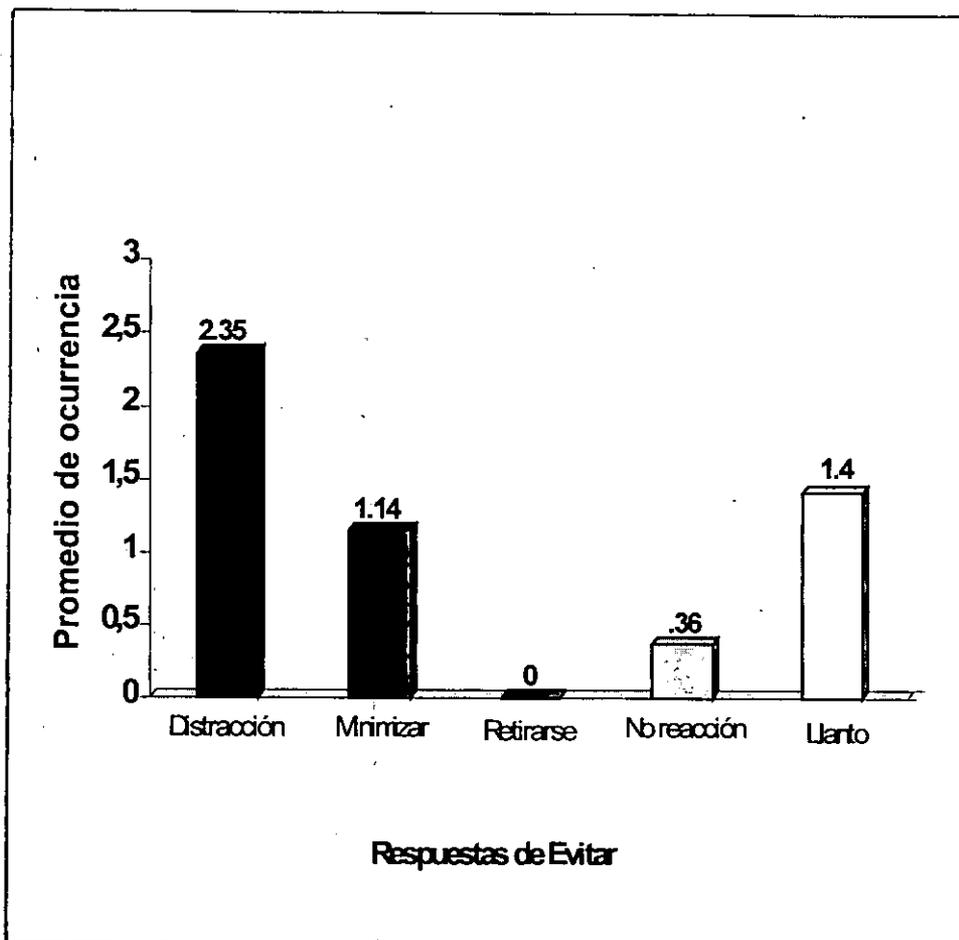


FIGURA 6.4. Promedio de ocurrencia de las respuestas de Evitar durante tres situaciones de provocación. (n=10)

En la figura 6.5 se ilustra otra categoría conductual evaluada en los sujetos de la muestra, **acusar**, la cual según se observa presentó un promedio de ocurrencia de 2.8.

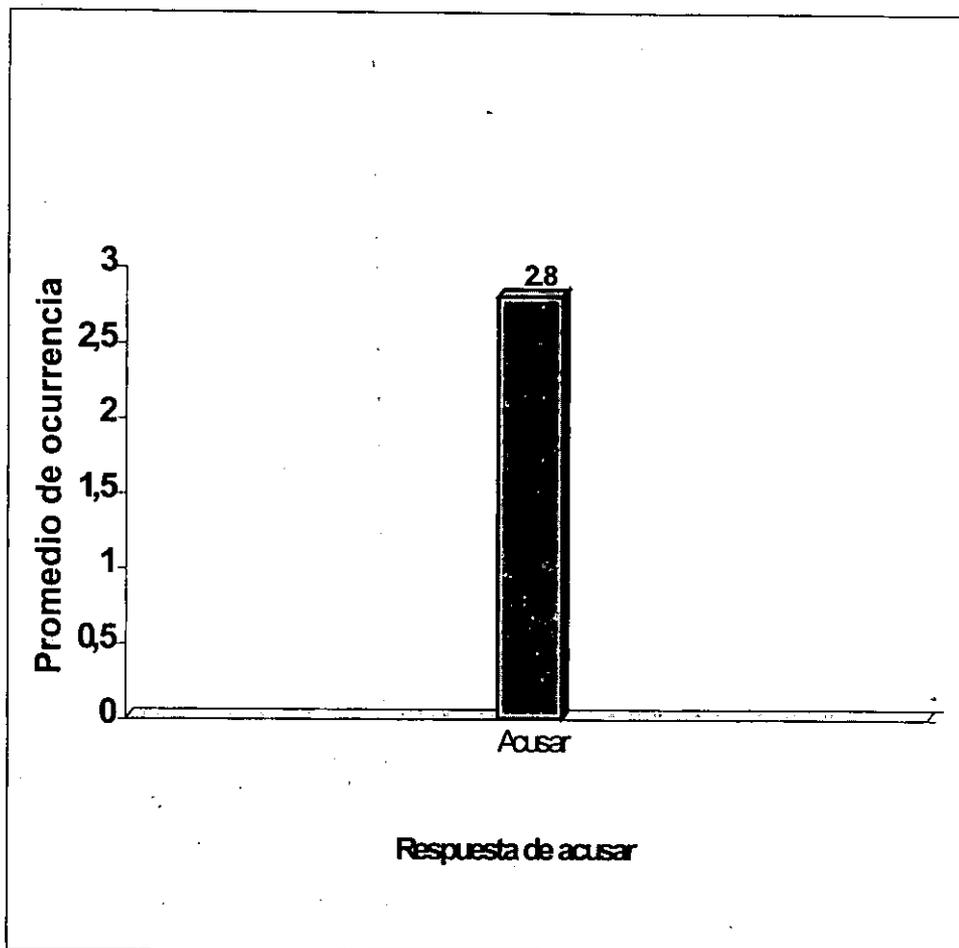


FIGURA 6.5. Promedio de ocurrencia de la respuesta de Acusar, durante tres situaciones de provocación. (n=10)

Los resultados de la categoría **expresión facial** se reportan en la figura 6.6. Como destaca en la gráfica, el nivel más elevado de promedio de ocurrencia pertenece a la *expresión facial negativa* (2.09). A diferencia de la respuesta *expresión facial positiva* que apenas alcanzó un nivel de promedio de 0.3.

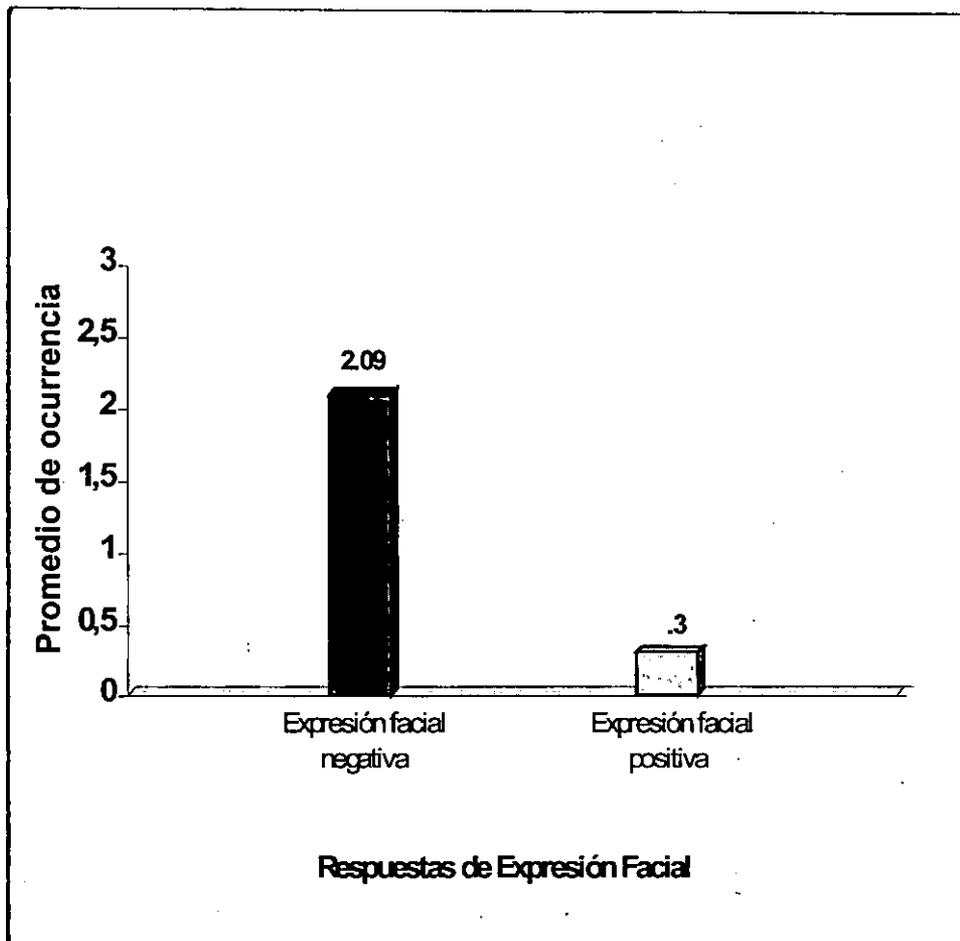


FIGURA 6.6. Promedio de ocurrencia de las respuestas de Expresión Facial, durante tres situación de provocación. (n=10)

En la figura 6.7 se indican los promedios de ocurrencia de la muestra para las categorías: agresión, prosocial, evitar y acusar, obtenidos mediante el Índice de Enojo. Como se puede apreciar en la gráfica, la categoría *agresión* alcanzó un nivel promedio de ocurrencia de 7.2, similar al nivel observado en la categoría *evitar* (6.6). La categoría que alcanzó el nivel promedio de ocurrencia más elevado fue *prosocial* (9.5), a diferencia de la categoría *acusar* que alcanzó el nivel más bajo de promedio de ocurrencia (3.7).

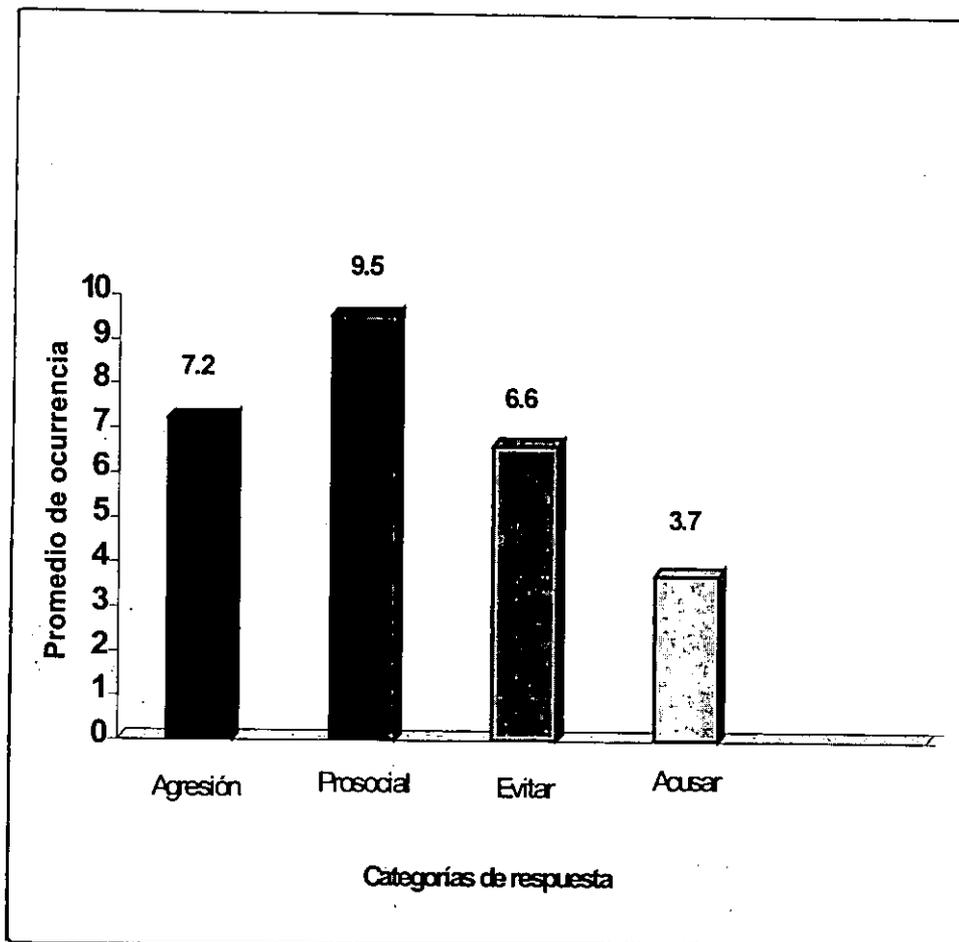


FIGURA 6.7. Promedio de ocurrencia de las categorías de respuesta del Índice de Enojo. (n=10)

En la figura 6.8, se indican los promedios de ocurrencia de las categorías conductuales para el Caso 1 durante las tres situaciones de provocación. Como se puede observar en la gráfica, la categoría *agresión* alcanzó el nivel más alto de promedio de ocurrencia (9). En cambio, la categoría *prosocial* tan solo alcanzó un nivel de promedio de 0.33. La categoría *evitar* alcanzó un promedio de ocurrencia de 3.6. Mientras que las categorías de *acusar* y *expresión facial* se mantienen en un mismo nivel promedio de ocurrencia (3).

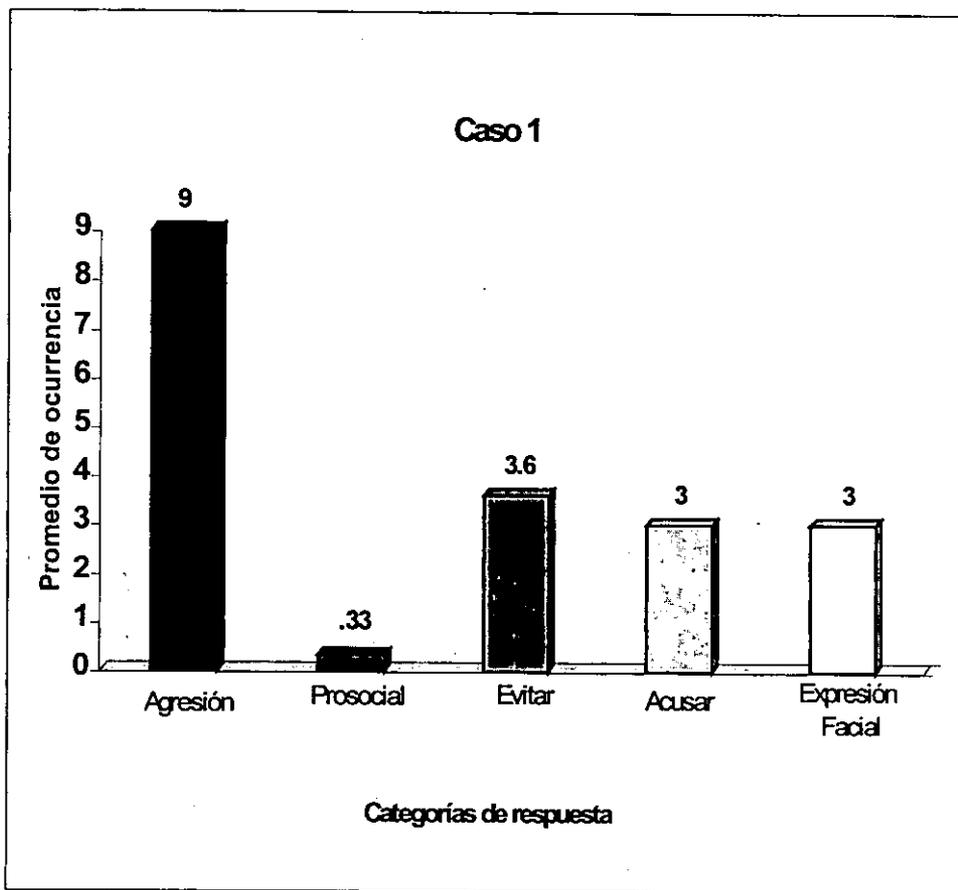


FIGURA 6.8. Promedio de ocurrencia de las categorías conductuales observadas durante tres situaciones de provocación de un sujeto representativo de la muestra (Caso 1).

Los resultados obtenidos para el **Caso 2** se reportan en la figura 6.9. La categoría *evitar* alcanzó el nivel más alto de promedio (7.5), cabe resaltar que la categoría *prosocial* también obtuvo un promedio de ocurrencia alto (6). Mientras que la categoría *acusar* mantiene un nivel promedio de ocurrencia de 3 y las categorías *agresión* y *expresión facial* no se reportaron.

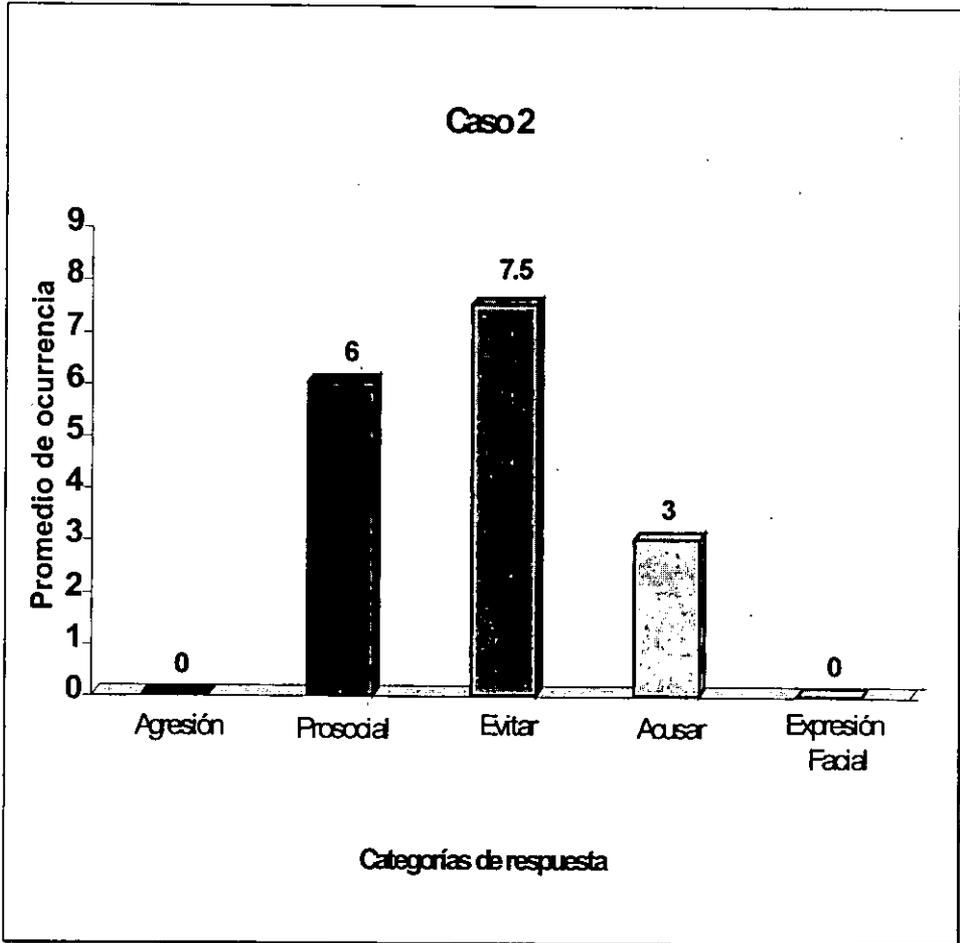


FIGURA 6.9. Promedio de ocurrencia de las categorías conductuales observadas durante tres situaciones de provocación de un sujeto representativo de la muestra (Caso 2).

CAPITULO VII DISCUSION Y CONCLUSION

La actual investigación surgió de la inquietud de entender con mayor precisión las manifestaciones del enojo en niños y conocer la relación que sugiere la literatura entre la emoción de enojo y la conducta agresiva, ésta última entendida en ocasiones como un precedente para el desarrollo de conducta delictiva (Fabes & Eisenberg, 1992; Gottman & Katz, 1989).

El enojo es un fenómeno tan complejo que para conocerlo y entenderlo se han buscado diferentes formas de medirlo en forma más exacta, con el fin de incidir en él eficazmente. Durante la investigación se aplicó un sistema de evaluación en donde se expuso al sujeto ante Situaciones de Provocación y se observaron las diferentes manifestaciones de enojo. Además se utilizó otro sistema de evaluación alternativo: Índice de Enojo, con el objeto de obtener otro elemento de medición que arrojará datos susceptibles de comparación. Los resultados obtenidos del Índice de Enojo, indican que los niños reportaron que expresan su enojo ordinariamente en forma *prosocial* (ver figura 6.7) en contraste con lo que se observó durante las situaciones de provocación (ver figura 6.1) en donde los sujetos mostraron en mayor medida *evitar*. Como se puede observar existe una divergencia entre los datos que arrojan los instrumentos, aunque también se observa que algunas categorías (*agresión, acusar, evitar*) coinciden parcialmente. Es decir, que aun cuando los puntajes son diferentes entre sí, no están tan disparados como el caso de la categoría *prosocial*, que se muestra completamente divergente en los instrumentos. No se puede dar una razón única del por qué de esta divergencia. Posiblemente se debe a que en cuestionarios autoadministrados los sujetos tienen mayor oportunidad de pensar sus respuestas, comúnmente la honestidad y franqueza se ven afectadas (Aiken, 1996), es probable que la respuesta de los niños ante el Índice de Enojo, pudiera estar influida por estos factores o por el deseo de cumplir la expectativa o aprobación del entrevistador. Incluso pudiera ser que aun cuando los niños identifiquen y elijan una respuesta prosocial en el Índice de Enojo, no pudieran realizarla en el ambiente natural por una falta de habilidades sociales para implementar alternativas de respuesta exitosas socialmente. Además cabe resaltar que el enojo experimentado en una situación de provocación genera respuestas reales, hecho que aparentemente no puede replicarse mediante situaciones hipótéticas presentadas en un instrumento autoadministrado.

Sin embargo, estos supuestos no pueden ser una explicación infalible de la divergencia, no se puede afirmar tajantemente cuál instrumento tiene la adecuada sensibilidad para el diagnóstico, esa afirmación solamente se podría hacer mediante otros estudios que se enfoquen exclusivamente al estudio de esta temática. El objetivo de la presente investigación fue observar las diferentes manifestaciones de enojo que pueden presentar niños mexicanos de 5 a 10 años de edad; el interés de estudiar estas diferencias individuales en la expresión del enojo pretende que los datos obtenidos sirvan para fortalecer la efectividad de un tratamiento para el manejo del enojo. Se pueden identificar las conductas que específicamente son problemáticas para cada sujeto, de esta manera se realizaría un tratamiento personalizado y dirigido a un conflicto bien identificado, lo cual permite un buen apego al tratamiento por parte del paciente, y además ahorra tiempo, haciendo más probable el éxito de la intervención.

Durante la investigación se lograron observar patrones de respuesta tanto individuales como grupales ante las situaciones de provocación de enojo. Los patrones de respuesta son unidades de conducta limitada en tiempo y condiciones ambientales variables (Camón, R., Gaya, R.M.; Poch, J. & Tabau, M., 1998). Es decir, un sujeto emite conductas específicas en una situación determinada y se esperaría que ante una situación semejante en otro momento, emita un patrón de respuesta similar. Ciencias como la Etología que se encarga del estudio de la evolución de la conducta, ha querido determinar patrones de respuesta característicos de especies, en fenómenos tales como: el comportamiento sexual, la defensa territorial, la agresión y la captura de presas. Etólogos como Lorenz y Tinbergen (citados en Domjan, 1999) identificaron "patrones de acción modal" que son un modelo de respuesta presentado por muchos animales de una especie de la misma manera.

En la psicología experimental se ha podido observar que un estímulo puede suscitar respuestas emocionales complejas como amor, temor, euforia, terror, satisfacción o enojo. Autores tales como Solomon y Corbit (citados en Domjan, 1999) identificaron un "patrón estándar de la dinámica afectiva" que es un patrón de cambios emocionales que se observa con frecuencia cuando se presenta un nuevo acontecimiento biológicamente significativo para el sujeto.

En esta investigación se observaron diferentes conductas que los sujetos emitieron para responder ante la provocación. Aparentemente existe un patrón de respuesta que destaca en los

sujetos de la muestra, se trata de conductas de agresión y evitación (ver figura 6.1), que los sujetos emitieron como una expresión del enojo que experimentaron. La agresión es una conducta ampliamente estudiada en niños por su relación con el desarrollo de conducta antisocial y delictiva (Ayala y cols., 2000; Fabes & Eisenberg, 1992; Gottman & Katz, 1989; Patterson, 1982). La agresión ha sido entendida como una actitud, conducta negativa que tiene intención herir o causar perjuicio a otro (Baron, 1979; Berkowitz, 1996; Feshbach, 1984; Moser, 1992; Serrano, 1998) que puede ir desde una agresión encubierta apenas perceptible hasta un acto francamente violento y destructivo.

En la categoría agresión, destacan una combinación *agresiones directas, indirectas y murmurar* (ver figura 6.2). Tanto agredir indirectamente como murmurar son respuestas que se caracterizan por ser una forma de expresión que no se manifiesta claramente. Al no agredir abiertamente se obtienen menos consecuencias negativas. Según indican autores como Dollard y cols. (citado en Berkowitz, 1996) la agresión no se dirige necesariamente contra el origen de la frustración, especialmente si ese origen es poderoso y existe la amenaza del castigo como ocurrió durante las situaciones de provocación en las cuales el provocador fue un adulto. Aun cuando este tipo de agresión fue la más frecuente, también destacaron las agresiones directas hacia el provocador. Las *agresiones directas* son una forma muy común en la que los niños expresan su enojo. Esta agresión puede ser identificada como “agresión hostil”, ya que (Isabel Serrano, 1998) este acto violento que realizan los niños contra una persona es motivado por el enojo, iniciado por un estímulo aversivo específico y no tiene como objetivo agredir, sino reducir dicha estimulación desagradable. Por lo anterior, es posible que los niños agredieran directamente como una forma de reducir o detener eventos desagradables que conformaban la provocación.

En contraste, se pudo observar que la categoría conductual prosocial no fue una forma común de expresión del enojo en los niños del estudio (ver fig. 6.1 y 6.3). La expresión del enojo en forma prosocial ocurre cuando se puede comunicar a los demás que se está enojado, sin que exista una violación a las normas de convivencia social y que de esta manera se resuelva la situación en forma adecuada. El que la conducta prosocial no se observará comúnmente en la muestra puede deberse a que conductas prosociales como *discutir y corregir el daño* requieren habilidades sociales que no se han desarrollado en estos niños, ya que estas destrezas precisan un

razonamiento intelectual avanzado, una capacidad de asumir roles de otros, así como oportunidades de aprendizaje específicas (Papalia y Olds, 1997).

Dado que la agresión parece ser una de las manifestaciones de enojo más comunes y negativas en niños de 5 a 10 años de edad (Maccoby, 1980) se esperaba que la categoría que más se presentara como manifestación de enojo fuera agresión, sin embargo, la categoría conductual que predominó fue *evitar* (ver figura 6.1). Este hallazgo indica que los niños intentaron manejar la situación, restando importancia a la provocación y principalmente, atrayendo su atención a otra actividad o conducta de distracción. Estas conductas pueden estar indicando un "enmascaramiento" del enojo, posiblemente debido a que el provocador fuese adulto (Doubleday y cols., 1990; Underwood y cols., 1999). El "enmascaramiento" no indica que no se experimentó enojo, sino que el enojo experimentado no se expresa abiertamente de manera que se pueda observar, o se expresa una emoción diferente que es percibida como más aceptable. Estos niños pueden haber aprendido que el enojo es una emoción negativa que no se debe expresar, ya que cuando la expresan los adultos tienden a rechazarlos y castigarlos, consecuencias que no observan cuando expresan alegría (Bradshaw, 1988). Considerando este aprendizaje los niños aprenden a enmascarar su enojo porque pueden experimentar vergüenza de sentirlo, e incluso lo reprimen para evitar sentirse avergonzados.

Posiblemente, tratando de no obtener consecuencias negativas, una respuesta de la categoría *evitar* comúnmente realizada por los sujetos de la muestra, fue *llanto* (ver figura 6.4). Es probable que los sujetos esperaran que el provocador se sintiera conmovido y detuviera su provocación. No hay que olvidar que llorar está asociado a la fragilidad y dependencia de los bebés, y siendo un sonido que refleja la excitación fisiológica y posible malestar del pequeño tiende a producir cambios en la atención de los adultos (Zeskind y cols., 1985). Por lo tanto, es posible que el niño lllore, esperando que su conducta cambie la situación de provocación.

Parecido a la categoría *llanto*, la conducta *acusar* se presentó frecuentemente en todos los niños de la muestra (ver figura 6.5). Durante las provocaciones se pudo observar que todos los niños acusaron al provocador con el experimentador. Aparentemente, la respuesta *acusar* tiene como objetivo principal que otra persona resuelva una situación que el sujeto considera amenazante, inmanejable, injusta o evitable. Es común que los niños busquen a un adulto, procurando consuelo o soluciones (Marion, 1998) ya que este adulto en gran medida tiende a

buscar alternativas o solucionar el problema del niño en su totalidad estableciendo de tal forma la efectividad de la respuesta acasar.

Al parecer una respuesta que los sujetos no pudieron ocultar fue la *expresión facial*, destacándose la expresión facial negativa sobre la positiva (ver figura 6.6). Este tipo de patrones expresivos observables de la emoción pueden considerarse primitivos, indicando la continuidad básica de las expresiones emocionales desde los animales inferiores hasta el hombre como lo postulara Darwin (1988). El darle una visión filogenética a la expresión facial del enojo viste de importancia y autenticidad a las manifestaciones del enojo mediante patrones expresivos observables, particularmente los de la cara. Darwin daba a este comportamiento expresivo un carácter funcional, ya que estas expresiones faciales actúan como señales y como preparación para la acción, comunican información de un individuo a otro sobre lo que es probable que ocurra y afectan las posibilidades de adaptación y supervivencia. Sin embargo, no siempre ocurre la expresión facial del enojo como lo indican Underwood y cols. (1999) en una investigación semejante, donde niños entre 8 y 12 años se mostraron expertos en ocultar sus expresiones faciales negativas. Lo anterior parece deberse a que entre más grandes son los sujetos más eficaz es el enmascaramiento de expresiones. Es posible que considerando la edad de los sujetos de la presente investigación (5 a 10 años), estos sólo hayan adquirido algunas de las habilidades del enmascaramiento y, por lo tanto, presenta con mayor frecuencia expresiones faciales.

Como ya se indicó el método experimental permitió establecer patrones de respuesta de grupo en la muestra. También se obtuvieron patrones de respuesta de manera individual, cada uno de los sujetos de la muestra alcanzaron diferentes promedios de ocurrencia durante las situaciones de provocación. Es aquí en donde hay que contestar a la pregunta: ¿existen las diferencias individuales? La respuesta parece obvia, quizá nadie se opondrá a que la respuesta sea: sí, si existen las diferencias individuales en la manifestación o expresión del enojo. El que los resultados por sujeto son diferentes entre sí, indica la diversidad que se encuentra en los seres humanos. Esta diversidad ha sido apasionante desde antaño para los filósofos y actualmente para los científicos, quienes han podido demostrar que no solamente las personas son diferentes entre sí, sino que muestran conductas, sentimientos y actitudes también distintos e idiosincrásicos (Andrés, 1996).

Cada niño estableció patrones de respuesta personales. La combinación de diferentes respuestas emitidas a través de las tres situaciones de provocación dan como resultado estilos de expresión del enojo. Y, ¿para qué nos sirve la identificación de estos patrones de respuesta personales o estilos de expresión del enojo? La valoración de estas "obvias" diferencias individuales arroja datos acerca de las conductas problemáticas para un sujeto específicamente. De manera que si se trata de un sujeto que expresa su enojo agresivamente, se puede identificar si se trata de agresión directa, indirecta, autoagresión, etcétera; o si es un sujeto que expresa su enojo con conductas de evitación, identificar cuáles en especial, ¿llorar?, ¿distracción? ¿retirarse?. La descripción de estas conductas permitirá una intervención más personalizada, aún cuando se requiera trabajar en grupo, ya que si se trata de un procedimiento establecido se podrá fortalecer la intervención en donde la requiera el sujeto. Debido a esto será un tratamiento que no perderá el tiempo en "adivinar" las conductas problema, por lo que será dirigido al conflicto, ahorrando tiempo y aumentando la probabilidad de éxito del proceso de intervención.

El presente estudio no pretende dar una explicación de estas diferencias individuales, sin embargo, a lo largo de la investigación se documentaron factores que influyen para el desarrollo de estas diversas formas de expresión del enojo en niños, algunas de las cuales se discuten a continuación: En principio, no hay que olvidar que los seres humanos y sus reacciones emocionales, salud, inteligencia y personalidad están sujetos a interacciones de fuerzas hereditarias y ambientales. Al hablar de herencia, surge el concepto de temperamento que es una serie de disposiciones básicas, relativamente consistentes e inherentes que desde las primeras semanas de vida son diferentes para los bebés. Este temperamento determina la emocionalidad de los individuos y la intensidad de sus reacciones emocionales. A medida que el desarrollo procede, la expresión del temperamento se ve cada vez más influido por factores del ambiente (Goldsmith et al., 1987).

Entre los factores ambientales destaca la familia como "el crisol donde se forja el carácter del individuo y la principal fuente de tendencias antisociales" (Healy & Bronner, citado en Berkowitz, 1996). Es un hecho que la familia desempeña funciones diversas en la adquisición de habilidades sociales en los niños, ya que los padres son el primer medio de socialización, además el estilo de crianza que utilicen puede producir patrones de conducta infantil (Baumrind, 1973). Un estilo parental en donde los progenitores sean permisivo-indulgentes, no comuniquen ni

refuercen las reglas con claridad, utilicen una disciplina inconsistente y expresen sus impulsos libremente, producirá que los niños realicen patrones de conducta donde exista un escaso autocontrol, niños con poca autoestima y expresen sus emociones en forma agresiva e impulsiva.

El *Caso 1*, una niña de 7 años mostró un patrón de respuesta en donde destaca la agresión como la forma más frecuente de expresar el enojo (ver fig. 6.8). Este caso es el más representativo de la muestra en donde la emoción de enojo se expresa en forma agresiva e impulsiva indicando un escaso autocontrol del sujeto. Una de las explicaciones más completas acerca del desarrollo de la agresión y de la delincuencia es el Análisis de Patterson sobre el Aprendizaje Social que recoge diversos factores que influyen en el desarrollo de estas conductas, como son la familia, el aprendizaje, el contexto social. Este análisis (Patterson, 1982) empieza con un supuesto importante: muchos niños se entrenan fundamentalmente mediante sus interacciones con otros miembros de la familia. Si un niño aprende inclinaciones agresivas en sus interacciones con los miembros de la familia, tenderá a actuar de formas socialmente no adecuadas fuera de la familia. El primer paso en la cadena de influencias familiares adversas, según Patterson (1982) está relacionado con la forma en que se controla la conducta inapropiada del niño. Los padres presentan escaso control y suelen ser duros y punitivos. Esto lleva al segundo paso, que es el refuerzo de conductas agresivas en los niños, que ayuda a incrementar comportamientos problema del niño (amenazar y atacar a otros y falta de habilidades sociales).

Como consecuencia de las deficiencias en habilidades sociales, existen muchas probabilidades de que un niño antisocial sea rechazado por sus compañeros prosociales y, evidentemente, presente dificultades en el área escolar, ya que suelen ser impulsivos, inquietos y distraídos. Dado su escaso éxito académico y el rechazo por parte de los compañeros, relativamente bien socializados, muchos de estos niños tienden a acercarse a otros niños que no sólo tienen personalidades similares sino que también se inclinan hacia el rechazo de las normas y valores sociales tradicionales. Patterson no atribuye la delincuencia sólo a un mal manejo por parte de los progenitores ni sólo a la influencia negativa de los compañeros socialmente mal adaptados, aunque si le da un estimación fundamental a estos factores. Como se pudo observar la relación entre delincuencia y agresión es todo un proceso, tanto temporal como social. En donde múltiples factores juegan un papel determinante para que un comportamiento agresivo en la infancia se convierta en conducta antisocial y delictiva en la adolescencia y juventud temprana.

Otra teoría relevante que explica la expresión agresiva del enojo es la del Aprendizaje Social de Bandura (1977), en donde se indica que las personas no nacen con repertorios prefabricados de conducta, deben aprenderlos de una u otra manera. En su teoría del aprendizaje social establece que existen dos formas para adquirir estilos agresivos de respuestas, ya sea por *observación* de modelos agresivos o por la *experiencia directa*. Bandura hace la aclaración de que la estructura biológica impone límites a los tipos de respuestas agresivas que pueden perfeccionarse y la dotación genética influye en la rapidez a la que progresa el aprendizaje. Bandura indica que las conductas se pueden aprender tanto por observación deliberada o inadvertida, a través de la influencia del ejemplo. Sin embargo, la exposición a modelos que expresan su enojo en forma agresiva no asegura automáticamente el aprendizaje por observación, ya sea porque la persona no saca gran provecho del ejemplo, debido a que no observa los rasgos esenciales de la conducta del modelo o porque se olvide de lo observado.

La teoría del aprendizaje social pone énfasis en que gran parte de la conducta humana está bajo el control de estímulos de modelamiento. El poder de las influencias de modelamiento aumenta en condiciones en que los observadores están enojados, cuando la agresión modelada está justificada socialmente y cuando la víctima misma suscita el ataque por asociación previa con la agresión. Es así que las influencias del modelamiento pasado alcanzan algún grado de permanencia cuando pueden representarse a manera de imágenes, palabras o cualquier forma simbólica. Esto debido a la importante función informativa del aprendizaje observacional que se controla por procesos de atención y retención, reproducción motora y motivación.

La sociedad proporciona fuentes para aprender conductas agresivas. Por ejemplo, los modelos de agresión, que consisten en las acciones de los demás como fuente de aprendizaje, ya que dan indicios de las normas apropiadas para cada situación. Los modelos agresivos no sólo muestran las formas de agredir, sino que también envían el mensaje de que su respuesta es buena, correcta y aceptable, y otros pronto los imitan. Trágicamente, las personas a menudo encuentran modelos agresivos en sus propios hogares. Los progenitores a menudo manejan su enojo dando "soluciones" agresivas a los problemas y en el contexto de las prácticas disciplinarias es en donde los niños reciben de sus padres los ejemplos más vívidos de conducta agresiva. Otros modelos agresivos son los pares, quienes poseen un rol activo, actuando como agentes provocadores, modeladores y reforzadores (Parke y Slaby, 1983).

La subcultura en que reside una persona y con la cual tiene contactos repetidos constituye otra importante fuente de agresión. Las sociedades determinan las reglas y funciones de las respuestas agresivas, por ejemplo ante que personas se pueden mostrar agresivos, así como que lugares son más permitidos. Otra fuente para aprender respuestas agresivas radica en el modelamiento simbólico que proporcionan los medios de comunicación masiva, especialmente la televisión. Por medio de ésta se han expandido toda clase de modelos al alcance del niño en desarrollo. Esta teoría indica que los niños modernos han presenciado innumerables apuñalamientos, golpizas, agresiones a puntapiés, estrangulamientos, asaltos y formas menos gráficas pero igualmente destructivas de crueldad, antes de alcanzar la edad para asistir al kínder. Es así que, tanto niños como adultos, independientemente de sus antecedentes e instalados cómodamente en sus hogares, tiene oportunidades ilimitadas de aprender del modelamiento televisado estilos de afrontamiento agresivo y la gama total de conductas delictuosas.

En la vida diaria se pueden aprender diferentes conductas mediante la experiencia directa, por ejemplo, se puede experimentar una situación en la que se aprenda que manejar el enojo de manera agresiva es un error, ya que puede traer consecuencias negativas para la persona. De esta manera los patrones de conducta se van moldeando por una forma de aprendizaje que se funda en recompensar y castigar las consecuencias de ensayo y error. Entre las formas de aprendizaje se encuentra el reforzamiento, el cual puede ser de varios tipos: El reforzamiento externo directo, en donde la respuesta de agresión es fuertemente influida por sus consecuencias directas. Es común que la gente recurra a acciones agresivas porque de esta manera asegura ciertas recompensas tangibles y deseadas. Otro tipo de recompensas son las sociales y de estatus, que pueden mantener una conducta agresiva por recibir aprobación y cierto estatus de poder o respecto, este reforzador social no solo aumenta las respuestas agresivas en frecuencia, sino que tiende a incrementar otras formas de agresión. También puede darse el autorreforzamiento, éste no viene del exterior, y esta basado en que las personas pueden regular sus propias acciones por las consecuencias producidas por ellos mismos. De esta manera las personas hacen cosas que les procuran satisfacciones y sentimientos de dignidad; y se abstienen de conducirse de maneras que produzcan críticas a sí mismos. Esta es una forma de controlar la agresión.

La importancia de la teoría de Bandura radica en que de acuerdo al modelo que propone para explicar la conducta agresiva, existen diversas formas de modificarla, incrementando de esta manera la posibilidad de que el hombre utilice tanto sus capacidades personales como las de la sociedad de manera prosocial en su expresión del enojo. Se trata de un modelo que deja abierta la posibilidad de que la humanidad utilice códigos de autorreforzamiento y sistemas de reforzamiento social que apoyen a la conducta adecuada y desalienten la destructiva.

A diferencia de lo discutido anteriormente, el *Caso 2* muestra un patrón de respuesta en donde destacan conductas prosociales y de evitación. Las conductas socialmente exitosas, comúnmente denominadas habilidades sociales se han definido como “la capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que se dé como resultado una pérdida de reforzamiento social” (Michelson et al., 1987). La presencia de conducta prosocial como parte del repertorio de respuestas de un sujeto depende de varios factores, que incluyen: aspectos del desarrollo que dote al niño del uso de símbolos, de un sentido moral (Papalia y Olds, 1997), un razonamiento intelectual adecuado, capacidad de empatía, así como oportunidades en el contexto familiar y social de aprender estrategias de solución de problemas más efectivos (Kelly, 1992). Cuando se habla de habilidades sociales eficaces en la expresión del enojo, se hace referencia a repertorios de comportamiento social que cuando se utilizan en la interacción, tienden a provocar reforzamiento positivo y, generalmente, dan como resultado consecuencias positivas.

Volviendo al objetivo de la investigación, se puede indicar que éste se logró, ya que el método utilizado permitió la obtención de datos que sugieren la forma en que niños mexicanos de 5 a 10 años de edad pueden manifestar su enojo ante situaciones de provocación que involucran a un adulto desconocido. Al analizar la importancia de la investigación se hace evidente que el estudio sienta un precedente importante en el estudio de la emoción de enojo, fenómeno tan poco estudiado en nuestro país. Además, hay que considerar que el presente estudio es parte de una investigación más compleja como es el “Estudio Longitudinal del Desarrollo de la Conducta Agresiva en Niños y su Relación con el Establecimiento de Conducta Antisocial en la Adolescencia” (Ayala, H., Fulgencio, M., Chaparro, A., Pedroza, F.; 2000) el cual pretende el control de la conducta agresiva y de los factores relacionados. En este sentido, el estudio longitudinal contiene otros modelos de intervención que pretenden abarcar diferentes factores como son: problemas en el manejo de enojo, prácticas de crianza, comportamiento agresivo en

diferentes escenarios: casa y escuela, habilidades sociales, etc. Estas investigaciones específicas han arrojado datos que pueden servir como complemento al presente estudio, datos que al analizarlos brindarían herramientas para un manejo integral del paciente.

Entre las limitaciones del estudio destaca la divergencia entre los métodos de evaluación. Por ello se sugieren estudios en donde examinen fenómenos como enojo y agresión por medio de diferentes instrumentos y se estudie la sensibilidad de los éstos para dar un diagnóstico preciso y confiable. También cabe resaltar que el uso de un método experimental, como el utilizado, permitió que los comportamientos de los niños fueran observados y videograbados en una situación de provocación, lo cual promueve sistemas de codificación de la expresión del enojo más amplios, ya que involucra respuestas tanto inadecuadas como adecuadas, hecho poco común en las investigaciones de enojo, que usualmente se enfocan al aspecto negativo del enojo.

En el caso de las situaciones de provocación es posible, que el afán de cuidar la objetividad se sacrificó algo de realismo en la situación. Parece ser necesario un mayor rapport en las situaciones de provocación, ya que los niños mostraron sorpresa de que una persona desconocida los abordara directamente. Sería interesante investigar que manifestaciones de enojo emite el niño cuando el provocador es una persona conocida por él. Es posible que el hecho de que el provocador fuese adulto también pudo ser una limitación, ya que pudo promover el "enmascaramiento" de la expresión del enojo en algunos sujetos de la muestra. Es común que los niños tiendan a enmascarar la emoción de enojo más frecuentemente con maestros, figuras de autoridad, que con pares (Underwood et al., 1992). Se sugiere realizar investigación en donde se modifique el status del provocador, es posible que estos datos permitan identificar patrones de respuesta más específicos. Por último, cabe resaltar que el método de evaluación utilizado permitió registrar la ocurrencia o no ocurrencia de manifestaciones de enojo que indicaron patrones de ocurrencia de las respuestas en los sujetos. Sería interesante realizar estudios con métodos que evaluaran la duración e intensidad del episodio de enojo, de esta manera se podría realizar un análisis descriptivo y diferencial que arrojara datos más finos, que permitan elegir una intervención más certera y personalizada.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aiken, L.R. (1996) Tests Psicológicos y Evaluación. México; Prentice-Hall.
- Andrés. P.A. (1996) manual de Psicología Diferencial. México; McGraw-Hill.
- Ayala, H., Fulgencio, M., Chaparro, A., Pedroza, F. (2000) Resultados Preliminares del proyecto Estudio Longitudinal del Desarrollo de la Conducta Agresiva en Niños y su Relación con el establecimiento de Conducta Antisocial en la Adolescencia. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 26, 65-89.
- Bakeman, R., & Gottman, J.M. (1989) Observación de la Interacción: Introducción al Análisis Secuencial. Madrid; Ediciones Morata.
- Ballard, M. E., Cummings, E.M., & Larkin, K. (1993) Emotional and Cardiovascular Responses to Adults' Angry Behavior and to Challenging Tasks in Children of Hypertensive and Normotensive Parents. Child Development, 64, 500-515.
- Bandura, A., & Iñesta, E.R. (1977) Modificación de Conducta: Análisis de la Agresión la Delincuencia. México; Editorial Trillas.
- Baron, R.A. (1977) Human Aggression, New-York; Plenum Press.
- Baumrind, D. (1978) Parental disciplinary patterns and social competence in children. Youth and Society, 9, 239-276.
- Berkowitz, L. (1996) Agresión: Causas, consecuencias y control. Bilbao; Editorial Desclée de Brouwer.
- Bradshaw, J. (1988) Healing the shame that binds you. Deerfield Beach, Florida; Health Communications.
- Buss, A.H. (1961) The Psychology of Aggression, New York: Wiley.
- Camón, R., Gaya.R.M., Poch, J. & Tabau, M. (1998) Diccionario de Psicología. Barcelona, España. Ediciones Océano.
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994) A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. Psychological Bulletin, 41, 438-446.
- Darwin, Ch. (1988) La Expresión de las Emociones en los Animales y el Hombre. México; Alianza Editorial.
- Deffenbacher, J.L. (1999) Cognitive-Behavioral Conceptualization and Treatment

- of Anger. Journal of Clinical Psychology, Vol. 55(3), 295-309.
- Díaz-Guerrero, R. (1996) Psicología del Mexicano, México; Editorial Trillas.
- DiGiusepp, R. (1999) End Piece: Reflections on the Treatment of Anger. Journal of Clinical Psychology, Vol. 55(3), 365-379.
- Dodge, K.A., Bates, J., & Pettit, G. (1990) Mechanisms in the cycle of violence. Science, 250, 1678-1683.
- Domjan, M. (1999) Principios de Aprendizaje y Conducta. México; Ediciones Internacional Thomson.
- Doubleday, C., Kovaric, P., & Door, A. (1990) Children's knowledge of display rules for emotional expression and control. Developmental Psychology, 22, 103-108.
- Ekman, P., Friesen, W., & Ellworth, P. (1972) Emotion in the human face: guidelines for research and a integration of finding. New York; Pergamon.
- Ekman, P. & Oster, H. (1979) Facial expressions of emotion. Annual Review of Psychology, 30: 527-554.
- Espinosa, A.C. (1997) Metodología Observacional. Disponible en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fabes, R.A., & Eisenberg, N. (1992) Young children's coping with interpersonal anger. Child Development, 63, 116-128.
- Fagot, B.I.; & Hagan, R. (1991) Observations of parents reactions to sex-stereotype behavior age and sex effects. Child Development, 62, 617-628.
- Fernández, C.J. & Edo, S. (1994) Emociones y Salud. Anuario de Psicología, 61:25-32.
- Feshbach, S. (1984) The catharsis hypothesis, aggressive drive, and the reduction of aggression. Aggressive Behavior, 10, 91-101.
- Field, T., Healy, B., Goldstein, S., Perry, S., & Bendell, D. (1988) Infants of depressed mothers show "depressed" behavior even with nondepressed adults. Child Development, 59, 1569-1579.
- Frijda, N.H. (1986) The Emotions. Cambridge, Cambridge University Press.
- Fundación Arturo Rosenblueth (2000, Marzo 10) Surge generación de delincuentes

jóvenes. Reforma, p. 9A.

- Goldsmith, H.H. (1983) Genetic influences on personality from infancy to adulthood. Child Development, 54, 331-355.
- Goldsmith, H.H., Buss, A.H., Plomin, R., Rothbart, M.K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R.A., & McCall, R. B. (1987) What is temperament?. Four approaches. Child Development, 58, 505-529.
- Gottman, J.M., & Katz, L.F. (1989) Effects of marital discord on young children's peer interaction and health. Developmental Psychology, 25(3), 373-381.
- Greenberg, L.S., & Paivio, S.C. (2000) Trabajar con las emociones en psicoterapia. Barcelona, España; Ediciones Paidós Ibérica.
- Grych, J.H., Seid, M., & Fineham, F.D. (1992) Assessing marital conflicts from the child's perspective: The children's perception of interparental conflict scale. Child Development, 63, 557-572.
- Hart, C.H., DeWolf, M., Wozniak, P., & Burts, D.C. (1992) Maternal and paternal disciplinary styles: Relations with preschoolers' playground behavioral orientation and peer status. Child Development, 63, 879-892.
- Hartup, W.W. (1974) Aggression in childhood: developmental perspectives. American Psychologist, 29: 336-341.
- Howe, N. (1991) Sibling-directed internal state language, perspective taking, and affective behavior. Child Development, 62, 1503-1512.
- Izard, C.E. (1977) Human Emotions. New York; Plenum Press.
- Izard, C.E., & Malatesta, C.Z. (1987) Perspectives on emotional development I: Differential emotions theory of early emotional development. Handbook of infant development. New York; Wiley.
- Johnson, R.N. (1976) La agresión: en el hombre y en los animales. México; Editorial El Manual Moderno.
- Jones, S.S., & Raag, T. (1989) Smile production in older infants. The importance of a social recipient for facial signal. Child Development, 60, 811-818.
- Kelly, J.A. (1992) Entrenamiento en Habilidades Sociales. Bilbao: DDB.
- Kerlinger, F.N. (1988) Investigación del Comportamiento. México; McGraw-Hill.

- Lazarus, R.S.(1991) Emotion & Adaptation. Oxford University Press.
- Lewis, M., Alessandri, S.M., & Sullivan, M.W. (1992) Differences in shame and pride as a function of children's gender and task difficulty. Child Development, 63,630-638.
- Maccoby, E.E., & Jacklin, C.N. (1980) Sex differences, Stanford, California; Stanford University Press.
- Maiuro, R.D. (1991) The evaluation and treatment of anger and hostility in domestically violent men. Revista Intercontinental de Psicología y Educación. Vol. 4 No. 1, 165-189.
- Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-IV (1996) Editorial Masson.
- Marion, M. (1994) Encouraging the development of responsible anger management in young children. Child Development and Care. Vol. 97, pp. 155-163.
- Marion, M. (1998) Ayudando a los Niños a Controlar el Enojo. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Disponible en: www.ericcece.org
- Mayne, T.J., & Ambrose, T.K. (1999) Reserch Review on Anger in Psychotherapy. Journal of Clinical Psychology, Vol. 55(3), 353-363.
- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P., & Kazdin, A.E. (1987) Las habilidades sociales en la infancia. Ediciones Martínez Roca.
- Miller, P.M., Danaher, D.L., & Fobes, D. (1986) Sex-related strategies in coping with interpersonal conflict in children ages five and seven. Developmental Psychology, 22(4), 543-548.
- Moser, G. (1992) La Agresión. México; Publicaciones Cruz O.
- Novaco, R.W. (1976) The Functions and Regulation of the Arousal of Anger. American Journal of Psychiatry. 133, 1124-1128.
- Novaco, R.W., & Robins, S. (1999) Systems Conceptualization and Treatment of Anger. Journal of Clinical Psychology, Vol. 55 (3), 325-337. .
- Oatley, K., & Jenkins, J.M. (1992) Human emotions: Function and disfunction, Human Development, 35(3), 134-141.
- Ollendick, T.H., & Green, R. (1990) Evaluación conductual de los niños. En G.

- Goldstein & M. Hersen (Editores) Handbook of Psychological Assessment, Nueva York; Pergamon.
- Ortiz Sánchez, A.I. (2000) Desarrollo y Evaluación de un Programa de Tratamiento para niños de Cinco a Diez Años de Edad con Problemas en el Manejo de Enojo. Tesis inédita de Maestría en Psicología General Experimental con Énfasis en Salud, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Osborn, S.G., & West, D.G. (1979) Conviction records of fathers and sons compared. British Journal of Criminology, 19, 126-136.
- Papalia, D.E., & Olds, S.W. (1997) Desarrollo Humano. México; McGraw-Hill.
- Parke, R.D., & Slaby, R. G. (1983) The development of aggression. Handbook of Child Psychology, Vol. 4 Pp. 547-641.
- Patterson, G.R. (1982) Coercive Family Process. Castalia Publishing Company.
- Plomin, R., & Rende, R. (1991) Human behavioral genetics. Annual Review of Psychology, Vol. 49, 43-50.
- Plutchik, R. (1987) Las Emociones. México; Editorial Diana.
- Rado, S. (1969) Adaptational Psychodynamics: Motivation and Control. Nueva York, Science House.
- Rice, F.P. (1997) Desarrollo Humano. México; Editorial Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Rosenzweig, M.R & Leiman, A.I. (1992) Psicología Fisiológica. México; Editorial McGraw-Hill.
- Schachter, S., & Singer, J. (1962) Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. Psychological Review, 69, 379-399.
- Serrano, P.I. (1998) Agresividad Infantil, Madrid, España; Editorial Pirámide.
- Silva, F., & Moro, M. (1994) Evaluación Conductual Hoy: Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud. Madrid; Editorial Pirámide.
- Smith, E.R. (1997) Psicología Social, Madrid, España; Editorial Médica Panamericana.
- Spielberger, C.D., Johnson, E.H., Russel, S.F., Crane, R.J., Jacobs, G.A., &

- Worden, T.J. (1985) The experience and expression of anger: construction and validation of an anger expression scale. En M.A. Chesney & R.H. Rosenman (Comps.) Anger and Hostility in Cardiovascular and Behavioral Disorders. Cambridge; Hemisphere.
- Stenberg, C.R., Campos, J.J., & Emde, R.N. (1983) The Facial Expression of Anger in Seven-Month-Old Infants. Child Development, 54, 178-184.
- Straus, M.A., & Gelles, R.J. (1990) Physical violence in American families: Risk factors and adaptations to violence in 8, 145 families. New Brunswick, N.J., Transaction.
- Tangney, J.P., Hill-Barlow, D., Wagner, P.E., Marschall, D.E., Kaplan, T., Sanftner, J., Mohr, T., & Gramzow, R. (1996) Assessing Individual Differences in Constructive versus Destructive Responses to Anger Across the Lifespan. Journal of Personality and Social Psychology. 70(4), 780-796.
- Timonel, D. (2000) Hombres y mujeres manejan la cólera o enojo en forma diferente. Comunicación e información de la mujer. Disponible en: www.cimac.org.mx.
- Underwood, M.K., Coie, J.D. & Herbstein, C.R. (1992) Display rules for anger and aggression in school aged children. Child Development, 63, 366-380.
- Underwood, M.K., Hurley, J.C., Johanson, C.A., & Mosley, J.E. (1999) An Experimental, Observational Investigation of Children's Responses to Peer Provocation: Developmental and gender differences in Middle Childhood. Child Development, Vol. 70 Num. 6 Pp. 1428-1446.
- Vallés, A. (1988) Modificación de la Conducta problemática del alumno: Técnicas y programas. Alcoy Marfil.
- Zahn-Waxler, C., Robinson, J.L., & Emde, R.N. (1992) Development of concern for others. Developmental Psychology, 28, 126-136.
- Zarbatany, L., Hartman, D.P., & Rankin, D.B. (1990) The psychological functions of preadolescent peer activities. Child Development, 61, 1067-1080.
- Zeskind, P.S., & Iacino, R. (1984) Effects of maternal visitation to preterm infants in the neonatal intensive care unit. Child Development, 55, 1887-1893.
- Zillman, D. (1978) Hostility and Aggression, Hillsdale, N.J; Lawrence Erlbaum Associates.

ANEXOS

ANEXO 1

INDICE DE ENOJO DEL NIÑO

Nombre:

Edad:

Escuela:

Grupo:

Instrucciones:

Te voy a leer algunas situaciones que pueden pasarte. Dime que es lo que haces después de que te ocurren. Yo te daré algunas respuestas escoge solo una.

1.-¿Qué haces cuando estas jugando en el recreo y un compañero te empuja?

- a) Le pegas b) te vas de ahí c) lo acusas d) le dices que
tenga más cuidado

2.-¿Qué haces cuando un compañero te dice cosas feas (insultos, apodosos)?

- a) Le pegas b) te vas de ahí c) lo acusas d) le dices que
no te diga así

3.-¿Qué haces cuando tu mamá no quiere comprarte un dulce en la tienda?

- a) Lloras b) ya no le hablas c) le dices que es mala d) la obedeces

4.-¿Qué haces cuando un compañero de clase le pega a un amigo tuyo?

- Le pegas b) te vas de ahí sin decir nada c) lo acusas d) le dices
que no se peleen

5.-¿Qué haces cuando un amigo tuyo rompe tu juguete favorito?

- a) Le pegas b) ya no le vuelves a hablar c) lo acusas d) le dices que los
juguetes deben cuidarse

6.-¿Qué haces cuando ves a tus papas pelear?

- a) Lloras b) te vas a tu cuarto c) les gritas d) les dices que no te gusta
verlos pelear

7.-¿Qué haces si tu mamá te promete comprar un helado y no lo cumple?

- a) Lloras b) te vas a tu cuarto c) le dices mentirosa
b) le dices que lo que se promete se debe cumplir

8.-¿Qué haces cuando tu mamá te regaña por haberle pegado a tu hermano?

- a) Lloras b) te vas a tu cuarto c) le resongas d) te aguantas

9.-¿Qué haces si tus amigos no quieren jugar contigo?

a) Les pegas b) te vas de ahí c) los acusas d) les dices que es más divertido jugar juntos

10.-¿Qué haces cuando un compañero te pega?

a) Le pegas b) te vas de ahí c) lo acusas d) le dices que tenga más cuidado

11.-¿Qué haces cuando te dicen que no puedes hablar en la plática de los adultos?

a) Lloras b) te vas de ahí c) gritas d) les pides que te escuchen

12.-¿Qué haces cuando le llamas a tu mamá y ella no te hace caso?

a) Lloro b) te vas a tu cuarto c) gritas d) vas hasta donde ella este

13.-¿Qué haces si tu papá te pega por haberte portado mal?

a) Lloras b) te vas a tu cuarto c) le dices que no te duele d) te aguantas

14.-¿Qué haces cuando tus compañeros se burlan de ti porque te caíste?

a) Les pegas b) te vas de ahí c) los acusas d) les dices que eso no se hace

15.-¿Qué haces si un compañero tuyo te jala el cabello?

a) Le pegas b) te vas de ahí c) lo acusas d) le dices que tenga más cuidado

16.-¿Qué haces si un compañero tuyo te raya tu cuaderno?

a) Le pegas b) te vas de ahí c) lo acusas d) le dice que tenga más cuidado

17.-¿Qué haces cuando estas jugando con tu juguete favorito y un compañero te lo quita?

a) Le pegas b) ya no le hablas c) lo acusas d) les dices que por favor te lo de

18.-¿Qué haces cuando quieres decirle algo a tus papas y ellos están platicando?

a) Lloras b) te encierras en tu cuarto c) les gritas d) le dices que por favor te escuchen

19.-¿Qué haces si tus compañeros no quieren jugar en el momento que tu quieres?

a) Lloras b) te vas y ya no juegas c) le haces gestos d) les dices que juntos se divertirán más

20.-¿Qué haces cuando juegas a las "luchitas" con tu papá y él te gana?

a) Lloras b) ya no sigues jugando c) le dices que es un tramposo d) lo felicitas

21.-¿Qué haces cuando tu equipo de fútbol pierde contra los más grandes?

a) Les pegas b) ya no juegas con ellos c) les dices tramposos d) les dices que jugaron muy bien por eso ganaron

22.-¿Qué haces cuando vas caminando tranquilo en el recreo y un compañero te pega?
a) Le regresas el golpe b) te vas a sentar c) lo acusas con la maestra
d) le dices que tenga más cuidado

23.-¿Qué haces cuando la maestra te regaña por platicar en clase?
a) Lloras b) te callas y ya no le hablas c) le dices que no te calle
b) le dices que te disculpe por interrumpir

24.-¿Qué haces si estas comiendo un dulce y un compañero se acerca y te lo quita?
a) vas y se lo quitas b) ya no le hablas c) lo acusas
d) le dices que eso no se hace

25.-¿Que haces cuando ves que un compañero empuja a otro compañero?
a) vas y le pegas b) no les haces caso c) lo acusas
d) le dices que eso no se hace

26.-¿Qué haces si tus compañeros no quieren juntarse contigo en el recreo?
a) Les pegas b) te juntas con otros niños c) los acusas
d) les explicas que si juegan juntos se divertirán más

27.-¿Qué haces cuando no puedes ver tu programa favorito porque tu hermano no te deja?
a) Le pegas b) te vas de ahí c) lo acusas d) te sientas a ver la TV con él

ANEXO 2

REGISTRO SITUACIONES SIMULADAS DE ENOJO

Nombre del paciente _____ No. Exp. _____

Fecha _____

Nombre del cómplice _____ Terapeuta _____

Estatus del cómplice: niño () adulto ()

Instrucciones: Se pedirá al cómplice que realice las situaciones simuladas y al término de las mismas registrará lo realizado por el paciente.

Situación _____

AD			AI		AD E			AA	MM	RA		E				RC	AC	C		LI	Notas
F	V	S	M	DI	F	V	O	AA	MM	D	C	DS	MI	R	N	P	Y		+	-	

Situación _____

AD			AI		AD E			AA	MM	RA		E				RC	AC	C		LI	Notas
F	V	S	M	DI	F	V	O	AA	MM	D	C	DS	MI	R	N	P	Y		+	-	

Situación _____

AD			AI		AD E			AA	MM	RA		E				RC	AC	C		LI	Notas
F	V	S	M	DI	F	V	O	AA	MM	D	C	DS	MI	R	N	P	Y		+	-	

Entrevista:
