



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

COGNICIÓN SOCIAL EN ALUMNOS DE SECUNDARIA DE LA
AGRESIÓN EN ESCENARIOS ESCOLARES

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A :

SANABRIA MOLINA PATRICIA ISABEL

DIRECTOR: LIC. LEONEL ROMERO URIBE

COMITE: DR. JOSÉ DE JESÚS SILVA BAUTISTA

MTRO. JUAN C. MARTÍNEZ BERRIOZABAL

DR. JOSÉ MARCOS BUSTOS AGUAYO

DR. RODOLFO HIPÓLITO CORONA MIRANDA



MEXICO, D.F.

2010



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.

DEDICATORIAS

A mi abuela Ana:

Por ser esa persona maravillosa que siempre me inspiró enormes sonrisas. Por que tuviste el amor, paciencia y valor para educarme e inculcarme todos esas cosas bellas que me ayudaron a ser gran parte de lo que soy y que me permitieron llegar hasta esta meta que aunque no tuviste la oportunidad de verla concluida hoy esta orgullosamente realizada.

A mi abuelo Jesús:

Que me ha apoyado siempre incondicionalmente con su nobleza, con su enorme honestidad, comprensión y paciencia. Por que tu espíritu aventurero me enseñó a ver los días de diferente manera. Y por ser claramente uno de mis ejemplos de superación.

A mis padres:

Edmundo y Magdalena por ser parte de mi motivación y razón de lucha. Por que a pesar de la distancia nunca me dejaron caer.

A mis hermanas:

Diana, Maribel y Amayrami: Hermosas compañeras. Por nunca haberme dejado sola y por compartir con mucho amor sus vidas con la mía.

A Francisco:

Por darle un matiz muy peculiar a mi vida.

A mis compañeros y amigos:

Que me acompañaron, comprendieron y apoyaron en muchos momentos difíciles de mi vida, y por compartir todas esas experiencias y

locuras juntos. Y a todas aquellas hermosas personas que del todo no fueron ajenas a mi vida y que me motivaron para que este trabajo se concluyera.

A mis asesores:

. Por que me brindaron con mucha paciencia su tiempo, orientación y apoyo incondicional para que este trabajo pudiese concluirse.

A la UNAM:

Por ser esa magnífica casa de estudios que a pesar de las adversidades sigues cultivando mentes pensantes para el bien común. Por haberme mostrado y enseñado firmemente dentro de tu estancia, día con día, la importancia de los valores; la libertad y la responsabilidad. Gracias hermosa e infinita institución por haberme permitido entrar en tu maravilloso mundo de conocimientos y experiencias.

ORGULLOSAMENTE UNAM

“POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPIRITU”.

**COGNICIÓN SOCIAL EN ALUMNOS DE SECUNDARIA DE LA AGRESIÓN
EN ESCENARIOS ESCOLARES**

ÍNDICE

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I. Violencia	8
1.1. Concepto de Violencia	10
1.2. Tipos de Violencia	11
1.3. Causas de la Violencia.	13
1.4. Consecuencias de la Violencia.	16
1.5. Violencia y Agresión.	18
CAPÍTULO II. Agresión	20
2.1. Concepto de Agresión.	20
2.2. Teorías de la Agresión.	21
2.3. Orígenes de la Agresión.	28
2.4. Tipos de Agresión.	31
2.5. Violencia y Agresión en los Escenarios Escolares.	32
CAPÍTULO III. Cognición Social.	39
3.1. Concepto de Cognición Social.	41
3.2. Representaciones Mentales.	43
3.3. Activación del Conocimiento.	48
3.4. El Proceso de Inferencia.	50
CAPÍTULO IV. Metodología.	52
Descripción y Análisis de resultados.	56
CAPÍTULO V. Discusión y Conclusiones.	72
BIBLIOGRAFÍA.	81
ANEXOS.	86

RESUMEN

La agresión como forma de conducta dirigida a dañar o perjudicar a otro ser vivo que está motivado a evitar tal trato es un factor del comportamiento normal dentro de la conducta humana. Con esto, la presente investigación tuvo como objetivo analizar si hay diferencias en la cognición social de la agresión en alumnos de secundaria. Se elaboró un cuestionario escala tipo Likert, el cual fue aplicado a 200 sujetos que asisten a la Secundaria Técnica #105 "Calpulli" en el Municipio de Nezahualcóyotl; con un muestreo no probabilístico intencional y por cuota. Se realizó un Análisis de frecuencias, y dentro del Análisis Estadístico un Factorial, Alfa de Cronbach, ANOVA, Correlación Bivariada y Regresión Múltiple. Se concluyó que si existen diferencias en la cognición social de la agresión de los alumnos de secundaria; la primera distinción radica en que la caracterizaron en 4 categorías: la agresión hostil que se lleva a cabo sin motivos, la agresión instrumental por la que se obtiene algo, la agresión simbólica en la que no hay un contacto directo y la agresión legitimada que se considera necesaria o incluso justificada. Y la segunda distinción radica en que el tipo, grado y ejecución de estas puede variar según el sexo, edad y/o si se consideran agresores o agredidos, en esta muestra.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de transición económicos, políticos, sociales y culturales que atraviesa la sociedad han generado una serie de tensiones que han terminado en explosiones de agresión y violencia.

La agresión y la violencia son fenómenos complejos y multidimensionales que obedecen, según varias teorías relativas al tema, a factores psicológicos, biológicos, económicos, sociales y culturales. Según Peyru y Corsi (2003, citado por Ibarra, 2008), algunos de los modelos explicativos son: los Modelos Psicopatológicos, que intentan buscar enfermedades y trastornos psicológicos como orígenes de las actitudes y conductas agresivas y violentas; el Modelo de los Recursos, según el cuál la violencia se produce porque falta algún recurso, ya sea económico, educativo o de cualquier otra índole; el Modelo Sociocultural, que hace surgir formas de la violencia y agresión de las estructuras sociales y los Modelos Conceptuales Clásicos, son los que hacen

jugar los tres polos interconectados: las emociones, las cogniciones y las conductas.

Entendiendo a la violencia como el uso deliberado de la fuerza física y el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo; contra uno mismo, otra persona, grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daño psicológico, trastornos del desarrollo o privaciones, según la OMS (2006).

Y a la agresión como cualquier forma de conducta dirigida a dañar o perjudicar a otro ser vivo que está motivado a evitar tal trato (Baron y Richardson, 1994:7, citado por Morales, 2007).

Aunque, entre estos dos fenómenos, en la violencia siempre esta constante el contexto de desigualdad de poder para que esta se propicie y en la agresión no siempre es así.

Los fenómenos y las consecuencias que acompañan al comportamiento violento y agresivo cruzan, constantemente, las fronteras entre individuo, familia, comunidad y sociedad. La propia multidimensionalidad de la violencia y la agresión generan distintas manifestaciones y distintos tipos de las mismas. Todas estas manifestaciones se han reflejado en la pérdida de la tranquilidad, de la normalidad de la vida cotidiana, de la seguridad y los valores familiares, comunitarios y sociales en general; en suma, la pérdida de la confianza en las formas tradicionales y/o institucionales de solución de los conflictos (Rodríguez, 2002).

Todo esto ha traído consigo problemáticas actuales que han ido agravándose en cuestión de seguridad y convivencia social. Todo este escenario ha repercutido en las formas de convivencia haciendo necesarias nuevas formas de enfrentamiento ante tal situación. Una de las partes en que se ha visto reflejada esta situación es en los escenarios escolares con la generación de comportamientos agresivos como forma de convivencia y resolución de problemas entre el alumnado, y que probablemente de seguir así, su uso podría expandirse en estos escenarios con mayor gravedad.

Respecto a estos fenómenos, Rodríguez (2009) menciona que las creencias de los jóvenes se han convertido en referentes comunes que se han

reproducido y difundido por efectos y necesidades de los sujetos. Así, cuando la agresividad tenga matices más explícitos es probable que se propague con mayor flujo y difundirá caracterizaciones muy semejantes del fenómeno. (op. cit.)

Y ya que el problema de la agresión y la violencia como lo menciona Farrington (1992); Loeber Farrington y Waschbusch (1998) citado por Redondo (2007), afecta severamente etapas vitales del desarrollo de los individuos como la infancia, la adolescencia y juventud con actividades antisociales; un reporte de esto está situado en una investigación del Instituto Nacional de Juventud en el 2000, donde señalaron que el 45.5% de los alumnos adolescentes observan violencia entre ellos y un consecuente incremento de conductas desviadas entre estos grupos (Zerón, 2002). Así, estos fenómenos exigen conocimiento de sus orígenes, formas y relaciones, mediante estudios científicos que posibiliten el entendimiento e incentiven el deseo de cambio y las acciones de transformación.

Es por tal motivo que la investigación se centra en el tema, desde unos de sus actores más jóvenes, que son parte integral de la familia. Estos, atraviesan por procesos de enseñanza, donde, a través de los padres o tutores encargados, se llevan a cabo la transmisión de todos aquellos valores y actitudes etc., que servirán al individuo en su futuro para una buena adaptación y convivencia dentro de la sociedad y sería de mucha importancia y utilidad conocer la visión que tienen los jóvenes respecto a los comportamientos agresivos que se suscitan entre los iguales escolares en sus escenarios; además de explorar si la cognición que tienen al respecto están relacionados con la forma de cómo se conciben o son tratados entre sus compañeros; ya sea que se consideren agresores o agredidos, y de explorar si estas últimas variables influyen en la presencia de normas, actitudes y comportamientos que favorecen la aparición de la agresión.

CAPÍTULO I.

VIOLENCIA

La violencia ha existido durante mucho tiempo a lo largo de la historia del hombre. Su crecimiento desenfrenado la ha ubicado como un fenómeno constituyente de las relaciones humanas y sociales, convirtiéndose en parte del comportamiento mediante el cual se logra la satisfacción de necesidades a pesar de que no sea la mejor forma de lograrlo. La violencia esta tan presente que se la percibe, a menudo, como un componente ineludible de la condición humana.

Ante esto, la búsqueda de paz por medios violentos parece ser una de las características actuales. Las situaciones de impotencia e injusticia entre las comunidades les llevan a la pérdida de la creencia en las autoridades, en las instituciones y en el orden. Ante el incumplimiento por parte de la autoridad, la tolerancia tiene límites y cuando son rebasados solo hay un camino de sed de justicia (Riella, 2001).

Con este panorama, la violencia se ha convertido en un problema social que afecta varias esferas de la vida. De manera cada vez más evidente, cualquier ser humano esta expuesto a ella y se puede manifestar de diferentes formas. Sin embargo, esto no lo es todo, las condiciones estructurales: crisis, desigualdad social, etc., son elementos que median y contribuyen con la creación de hechos violentos.

Para Riella (op. cit.), la situación económica, geográfica, cultural, familiar e histórica, determinan la calidad de vida de sus habitantes y, en ocasiones, cuando estas no son adecuadas, se pueden generar condiciones que influyen para qué un individuo actúe en contra de la sociedad o uno de sus miembros. Así, normalmente la situación de marginación por la que atraviesa una persona es la causa de la manifestación de comportamientos discrepantes o desviados (Rodríguez, 1994).

Los sujetos responden a las demandas y presiones del mundo exterior, pero lo hacen desde su posibilidad de intercambio estructural. Existe un

panorama en el que la violencia se ha convertido en una forma de relacionarse y de resolver conflictos, de la misma forma en que no se respetan las reglas ni procedimientos en la convivencia social.

Al respecto, la experiencia cotidiana muestra evidencias de que existen relaciones de poder y que en muchos casos se sigue privilegiando modelos, elementos y dinámicas institucionales que pueden incidir para que la violencia se refuerce. No hay país ni comunidad a salvo de la violencia.

El crecimiento de la violencia en la vida social se debe principalmente al proceso de agotamiento del modelo de dominación y sus diversas formas de control social. Las formas de disciplinamiento y control social que las clases dominantes fueron instaurando desde los orígenes del capitalismo se encuentran hoy en crisis (Riella, 2001:185).

Así, la desorganizada capacidad de la sociedad por mantener una cierta armonía se ha ido caracterizando por distintos mecanismos sociales: fronteras morales, valores, símbolos y costumbres establecidas por la sociedad que no les han ayudado de la mejor forma a solucionar problemas.

Hoy día, el mismo proceso de socialización y pensamiento se ha modificado en mayor medida y en periodos relativamente cortos respecto a los procesos de reproducción y organización de la sociedad. Ante esto ha habido indudables repercusiones en la calidad de vida de los habitantes; las familias están absorbiendo costos económicos y sociales que se están reflejando en la vulnerabilidad de sus integrantes. Los sujetos no han podido seguir a la par la rapidez de estos cambios, ni mucho menos hacerlos a la vez parte de sus repertorios cotidianos.

Con esto, los efectos devastadores que genera la violencia, el peligro que representa para las estructuras sociales, así como para la formación de los individuos que actúan dentro de la sociedad que lo rodea; afecta a múltiples miembros. Ante tales situaciones surge la importancia de estudiar en Psicología las cogniciones que se tienen hacia este fenómeno y sus

alrededores desde sus actores más jóvenes; ya que en estos se puede evidenciar de forma más cercana las causas y orígenes del como y quizás el por qué se manifiesta este proceso.

Pero, ya que este fenómeno abarca una multitud de variantes y situaciones, sería importante delimitar y ahondar en el significado de este proceso para mayor entendimiento.

1.1. Concepto de Violencia.

La Organización Mundial de la Salud (2006), definió a la violencia como el uso deliberado de la fuerza física y el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo; contra uno mismo, otra persona, grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daño psicológico, trastornos del desarrollo o privaciones.

Según Torres (2001), para que la violencia pueda presentarse se requiere de un desequilibrio previo, es decir, un esquema de desigualdad en el que haya un arriba y un abajo reales o simbólicos, que en general adoptan la forma de modelos de conducta complementarios: padre-hijo, adulto-infante, hombre-mujer etc.

De esta forma a la violencia se la identifica con aquella fuerza que expresa la asimetría del poder y que tiene por objeto impedir el desarrollo del contrario o su destrucción, o bien como la fuerza que se aplica para resolver el antagonismo de la contradicción (Tecla, 1995).

Tales citas reflejan una condición que posibilita la violencia; la existencia de cierto desequilibrio de poder, de cualquier índole que este sea, que pueda estar definido culturalmente, por el contexto o producido por maniobras interpersonales de control de la relación. Por tanto, la violencia es producto de las relaciones asimétricas de poder entre las personas, así como de las desigualdades sociales, esto explica por que hay más personas o grupos que son más susceptibles de vivir la situación de violencia.

Una forma más de hacer evidente esta asimetría de poder viene desde la explicación del surgimiento de la violencia de Van Soest (1997 citado por

García, 1998) que menciona que esta es como una pirámide de tres niveles: el primero en la base, donde la violencia es estructural y cultural; en segundo, la violencia es institucional y tercero, la violencia es individual. La asimetría se refleja desde el orden de los niveles, de como se transmite, como se alimenta o combate.

Y ya que la violencia esta presente a cualquier nivel, también será variada puesto que los mismos individuos y/o comunidad le dan su matiz particular, conceptualizándolos como tipos de violencia.

1.2. Tipos de violencia

La violencia no es única e indivisible, presenta numerosas variantes que se reflejan ejercidas no siempre de la misma manera, es por ello hacer hincapié a los diferentes tipos de violencia, de los cuales según Corsi (2003) son:

Violencia física: Se considera toda acción que implique el uso de la fuerza contra otra persona; puede consistir en golpes, patadas, pellizcos, lanzamiento de objetos, empujones, cachetadas, rasguños y cualquier otra conducta que atente contra la integridad física; ya sea que produzca marcas en el cuerpo o no.

Violencia verbal: Esta forma de violencia es una de las manifestaciones de violencia emocional. Se da cuando insulta, ofende o dirige palabras denigrantes o peyorativas a otro(s).

Violencia psicológica: Todo acto que realiza una persona contra otra para humillarla y controlarla. Este tipo de violencia se puede producir mediante la intimidación, amenazas, manipulación, humillaciones, acusaciones falsas, vigilancia, persecución o aislamiento etc.

Violencia sexual: Cualquier clase de contacto sexual desde una posición de abuso de poder o autoridad sobre él individuo.

Violencia cotidiana: Es la que se viene sufriendo diariamente y se caracteriza básicamente por el no respeto de las reglas.

Violencia socio-económica: Que es reflejada en situaciones de pobreza y marginalidad de grandes grupos de la población: desempleo, subempleo, informalidad; todo reflejado en la falta o desigualdad de oportunidad de acceso a la educación y la salud.

Violencia delincuenciales: Robo, estafa, narcotráfico, es decir, conductas que asumen medios ilegítimos para alcanzar bienes materiales.

Violencia autoinfligida: Se refiere a la violencia que la persona ejerce sobre si misma; comprendiendo el comportamiento suicida y las autolesiones (Moreno, 2004).

Violencia interpersonal: se divide, a su vez, en dos subcategorías; familiar y de pareja. Aquí la violencia se ejerce entre los miembros de la familia y con la pareja y generalmente sucede en el hogar. Incluye también el maltrato a menores y a personas mayores.

Violencia comunitaria: Se produce entre personas sin parentesco y que pueden conocerse o no y sucede por lo general fuera del hogar. Incluye la violencia juvenil, los actos fortuitos de violencia, la violación o el ataque sexual por parte de extraños y la violencia en instituciones como escuelas, lugares de trabajo, prisiones y asilos para ancianos.

Violencia intrafamiliar: Acto de poder u omisión, intencional, recurrente o cíclico, dirigido a dominar, someter, controlar o agredir física, verbal, psicoemocional o sexualmente a cualquier miembro de la familia dentro o fuera del domicilio familiar, que tengan parentesco o lo hayan tenido por afinidad, civil, matrimonio, concubinato o mantengan una relación de hecho, y que tienen por efecto causar daño (P.G.J.D.F., 1997: 73).

1.3. Causas de la violencia

La violencia es un fenómeno complejo que tiene múltiples causas y, a la vez, estas causas se relacionan entre sí. Sin embargo, los factores asociados a

la violencia se pueden organizar en predisposiciones biológicas y antecedentes sociales, características situacionales y eventos desencadenantes. Algunas de las clasificaciones de las causas de la violencia propuestas por Buvinic (2005) son:

Bases biológicas.

Los factores genéticos y biológicos aumentan la predisposición a exhibir conductas violentas. Existen vínculos entre la violencia y las anomalías cerebrales y neurobiológicas, la mayoría de ellas prevenibles.

Las experiencias de la infancia temprana tienen una importancia desproporcionada en la organización del cerebro adulto. Ambas, la negligencia física o la emocional en las etapas prenatal y de la infancia temprana, como la exposición del infante a la violencia traumática, alteran el desarrollo del sistema nervioso central, predisponiendo a la violencia. Estos eventos también contribuyen a su aprendizaje, subrayando la interacción entre lo biológico y lo ambiental.

Aun cuando el daño cerebral o el abuso infantil por sí no conducen necesariamente a la violencia y la violencia se da sin la presencia de daño cerebral o abuso previo, la combinación de anomalías cerebrales y abuso infantil aumenta significativamente la probabilidad de una futura conducta violenta.

El consumo de alcohol o drogas.

Según McAlister (2000, citado por Buvinic op. cit.) el consumo de alcohol o ciertas drogas modifica el procesamiento de la información y los procesos evaluativos reduciendo los umbrales, limitando la revisión de opciones e impidiendo el raciocinio.

Carácter aprendido.

La conducta violenta se aprende y la primera oportunidad para aprender a comportarse agresivamente puede surgir en el hogar observando e imitando la conducta agresiva de los padres, otros familiares o incluso personajes que

aparecen en programas de los medios de comunicación masiva (Bandura, 1973 en op. cit.).

Las reacciones de los padres que premian las conductas violentas de sus hijos y el maltrato infantil por parte de ellos son algunos de los mecanismos mediante los cuales los niños aprenden, a una temprana edad, a expresarse de forma violenta (Berkowitz, 1996 en op. cit.) El niño aprende a asociar estímulos agresivos con conductas violentas y a responder con violencia a frustraciones o a otros eventos nocivos.

Factores demográficos.

La edad, la densidad poblacional, y el género influyen en la violencia por medio de mecanismos distintos y pueden servir para predecir, en forma muy general, las tendencias de violencia en la sociedad.

El crecimiento y aumento en la densidad poblacional, especialmente en las grandes ciudades, aumentan el estrés, la frustración y el anonimato que incitan la conducta violenta (Calhoun, 1962 en op. cit.).

Factores económicos.

Aun cuando no existe evidencia empírica concluyente con respecto al impacto de la pobreza sobre la violencia, algunas condiciones que están presentes en situaciones de pobreza, tales como el hacinamiento y el desempleo, incrementan significativamente la probabilidad de violencia (Buvinic, 1999).

Por otra parte, el nivel de ingresos promedio de cada país y la escolaridad promedio no tienen un efecto concluyente sobre los niveles de violencia por países, aunque las diferencias de ingreso y escolaridad distinguen a grupos violentos de grupos no violentos dentro de algunos países. Pero puede que tenga más peso la transmisión intergeneracional de la violencia así como el entorno y las normas de la sociedad (op. cit.)

Ejemplo de esto, en el enfoque económico del crimen, basado en el trabajo de Becker (1968, en op. cit.) dice que el agresor realiza una decisión racional al incurrir en actividades ilegales o violentas, después de examinar el costo-beneficio de las mismas y tratar de maximizar su beneficio.

Debilitamiento de las Instituciones y capital social.

Las instituciones efectivas de control social cumplen un papel central en disuadir el comportamiento violento. Entre la variedad de instituciones se incluyen la policía, el aparato judicial y penal en el sector público, así como las iglesias y las organizaciones sociales y comunitarias en el sector privado.

En América Latina, la debilidad de las instituciones de control social en el sector público, y la consecuente impunidad de la conducta criminal es vista por muchos como uno de los factores de riesgo principales de las altas tasas de violencia criminal (Sanjuan, 1998 citado por Buvinic op. cit.). Un papel similar de control social juegan las instituciones y grupos privados que fomentan lo que hoy se llama el capital social, entendido como las características de organización social, incluyendo la confianza, las normas y las redes sociales, que, al facilitar acciones coordinadas, pueden mejorar la eficiencia del funcionamiento social (Putnam, 1993; en: op. cit.) por lo que las comunidades con deficiente capital social pueden ser más susceptibles a la violencia. Las altas tasas de migración parecen contribuir a la reducción del capital social, puesto que representan una ruptura de los vínculos comunitarios.

Toda esta multicausalidad de eventos al no poderse enfrentar ni solucionar en buen parte de la mejor manera, ha causado el descontento social que ha desembocado en diversos eventos de violencia, lo cual ha traído decepcionantes consecuencias.

1.4. Consecuencias de la violencia.

La violencia como tipo de agresión puede tener un gran número de consecuencias para el que la sufre.

Consecuencias a la salud

La violencia contra un individuo y demás miembros de la sociedad, aumenta el riesgo de mala salud. La verdadera medida de las consecuencias es difícil de evaluar porque los registros médicos carecen de detalles vitales en cuanto a las causas violentas de las lesiones o la mala salud.

Las consecuencias de la violencia pueden no ser mortales y adoptar la forma de lesiones físicas, desde cortes menores y equimosis (golpes,

moretones) a discapacidad crónica o problemas de salud mental. También pueden ser mortales: ya sea por homicidio intencional, por muerte como resultado de lesiones permanentes o SIDA, o debido a suicidio, usado como último recurso para escapar de la violencia (La violencia, 2003).

Consecuencias físicas

Homicidio: Cuando la violencia culmina con la muerte de personas. Numerosos estudios informan que la mayoría de las mujeres que mueren de homicidio son asesinadas por su compañero actual o anterior (La violencia, 2003).

Lesiones graves: Las lesiones sufridas debido al maltrato físico y sexual pueden ser sumamente graves. Muchos incidentes de agresión dan lugar a lesiones que pueden variar desde equimosis, fracturas hasta discapacidades crónicas (op. cit).

Lesiones durante el embarazo: Las investigaciones recientes han identificado a la violencia durante el embarazo como un riesgo a la salud tanto de la madre como del feto no nacido (op. cit).

Lesiones a los niños: Los niños en las familias violentas pueden también ser víctimas de maltrato. Con frecuencia, los niños se lastiman mientras tratan de defender a algún integrante de la familia (op. cit).

Embarazo no deseado y a temprana edad: La violencia contra la mujer puede producir un embarazo no deseado, ya sea por violación o al afectar la capacidad de la mujer de negociar el uso de métodos anticonceptivos con sus parejas por temor de ser golpeadas o abandonadas (op. cit).

Consecuencias psicológicas

Suicidio: En el caso de las personas golpeadas o agredidas sexualmente, el agotamiento emocional y físico puede conducir al suicidio.

Estas muertes son un testimonio dramático de la escasez de opciones con las que se cuentan para escapar de las relaciones violentas (op. cit).

Problemas de salud mental: Las personas maltratadas experimentan enorme sufrimiento psicológico debido a la violencia. Muchas están gravemente deprimidas o ansiosas, mientras otras muestran síntomas del trastorno de estrés postraumático. Es posible que estén fatigadas en forma crónica, pero no pueden conciliar el sueño; pueden tener pesadillas o trastornos de los hábitos alimentarios; recurrir al alcohol y las drogas para disfrazar su dolor, desahogarse o retraerse para así agravar el problema (op. cit).

Falta de autoestima: Los adolescentes que son maltratados o que han sido maltratados desde niños, tienen menos probabilidad de desarrollar un sentido de autoestima y pertenencia que los que no la experimentaron. Tienen mayor probabilidad de descuidarse e incurrir en comportamientos arriesgados como de tener relaciones sexuales en forma temprana o sin protección. Algunos estudios indican que las niñas que son maltratadas sexualmente durante su niñez tienen un riesgo mayor de embarazo no deseado durante la adolescencia (op. cit).

Así, estas son algunas de las consecuencias que trae consigo la violencia, sin embargo, en algunas de las clasificaciones se hace mención de la palabra agresión en su contenido, lo cual incita a hacer una diferenciación de estos dos términos.

1.5. Violencia y Agresión

La agresión y la violencia son asuntos que con el paso del tiempo han ido cobrando intensidad. Estos, a pesar de ir muy de la mano y que al parecer desembocan en lo mismo no son acontecimientos iguales, he aquí que es necesaria una distinción.

La agresión para algunos estudiosos del tema, esta conceptualizada como un comportamiento determinado biológicamente (ej. Freud, Melani Klein y

Konrad Lorenz). Sin embargo, para algunos autores (ej. Karli) la agresión es aprendida.

A pesar de sus usos y consecuencias mas frecuentes, la agresión también puede permitir al individuo la subsistencia en un medio adverso (agresión benigna), encaminarlo a lograr retos, a competir con compañeros, a la autoafirmación personal y el autocuidado (Santiago, 1989).

El comportamiento violento es intencional, con esto se descartan los accidentes, aún cuando ambas (agresión y violencia) conducen a situaciones adversas. Es relacional porque participa un sujeto de la violencia hacia un objeto de ella.

La violencia es una “construcción social”, no es algo que venga con los individuos, es decir, es una apropiación de las características que la sociedad asigna.

El comportamiento violento se aprende, pero es incorporado de acuerdo a los esquemas y la experiencia personal. Es imitado si esta valorado de una manera positiva. Además un componente esencial en la violencia es la presencia de la desigualdad de poder como uno de los principales propiciadores y en la agresión no.

Sin embargo, dado el origen y desarrollo de diversos procesos y el ambiente actual, según refiere Corsi (2003) el ser humano es agresivo por naturaleza, pero es pacífico o violento según su propia historia individual y la cultura a la que pertenece.

Los dos procesos indudablemente ligados, influyen uno en el otro, aunque esto no signifique que la violencia y la agresión sean conceptos equivalentes. Así, la agresividad es una potencialidad de todos los seres vivos mientras la violencia es un producto esencialmente humano.

La agresividad es un componente más en la naturaleza, pero también recordemos que los individuos de la especie humana disponen de capacidades que vienen a modificar los procesos naturales, cosa que no muchos o quizás

ningún otro ser vivo posea. El aprendizaje permite cambiar patrones hereditarios.

En este sentido se puede pensar a la agresividad como innata del ser humano que viene a ser modificada por el entorno, la cultura, el aprendizaje para convertirse en violencia (Ibarra 2008). La agresividad al estar predispuesta por el aprendizaje como las relaciones entre los individuos y los factores socioculturales, entonces la agresividad se vuelve violencia (Ortega, 2003 citado por Fernández, 2003).

La agresividad es un instinto de la naturaleza humana, una dotación que enriquece el bagaje para andar por el mundo, defenderse y subsistir. La violencia es una cualidad exclusiva del hombre que se constituye durante la vida (Ibarra op. cit.).

CAPÍTULO II.

AGRESIÓN

A lo largo de las últimas décadas el estudio de la agresión ha estado marcado por un profundo interés en transformar la sociedad, de tal forma que contribuya al desarrollo de una cultura de la paz en la que la justicia, la igualdad, y la ausencia de humillación prevalezcan sobre otras formas de cultura que pueden fomentar la agresividad (Morales, 2007).

Muchos de los individuos han resultado afectados de alguna manera por la agresión, ya sea que hayan sido blancos de esta, que hayan participado en ella o que se hayan encargado de observarla y controlarla en otras personas. Así, la agresión les concierne a las víctimas, a los perpetradores y a aquellos profesionales encargados de su tratamiento, ya sea por su seguridad personal, su bienestar o su obligación (Renfrew, 2001).

La agresión causa serios problemas en varios niveles, desde el ámbito social hasta el personal, y afecta situaciones no asociadas usualmente con la violencia extrema (op. cit.).

Aunque los problemas de la agresión son algo obvios, la solución a esos problemas no lo es. La gente puede protestar contra la agresión, los medios informativos pueden describirla y los políticos pueden legislar contra ella. Sin embargo la solución efectiva depende de comprenderla.

2.1. Concepto de Agresión

Se entiende por agresión a cualquier forma de conducta dirigida a dañar o perjudicar a otro ser vivo que está motivado a evitar tal trato (Baron y Richardson, 1994:7, citado por Morales, 2007).

La agresividad es un estado emocional que consiste en sentimientos de odio y deseos de dañar a otra persona, animal u objeto. La agresión es cualquier forma de conducta que pretende herir física y/o psicológicamente a

alguien. La agresividad es un factor del comportamiento normal puesto en acción ante determinados estados para responder a necesidades vitales, que protegen la supervivencia de la persona y de la especie, sin que sea necesaria la destrucción del adversario (Geen, 2001).

Ya que la agresión es considerada un factor del comportamiento normal dentro de la conducta humana, una explicación más detallada sería de utilidad para una mayor comprensión.

2.2. Teorías de la Agresión.

Las teorías adoptadas por la Psicología Social para el estudio de la agresión se distinguen por el grado en el que consideran a la agresión como algo innato o aprendido. Sin embargo, un gran número de estudiosos de la agresión afirman que, a pesar de que el comportamiento agresivo de los animales puede ser explicado por procesos instintivos, en los seres humanos no es posible admitir que éste sea totalmente regulado por impulsos internos sino, más bien como algo aprendido con otros seres humanos (Aroldo, 2002). Silberman (1998) menciona que no se cuentan con teorías o factores únicos que por sí mismos sirvan para explicar la agresión en su totalidad.

Dentro de los Modelos de Aprendizaje del Comportamiento, existen evidencias teóricas de la influencia de la agresión sobre el desarrollo de conductas violentas diversas. Pero ya que diversos enfoques psicológicos tienen diferentes bases para explicar las posibles causas de la conducta agresiva como un fenómeno aprendido o innato, se hace mención de diversas teorías y explicaciones.

Si el comportamiento agresivo de los seres humanos es, de hecho, aprendido se sugieren dos tipos de proceso: aprendizaje instrumental y aprendizaje observacional (Bandura, 1973 en op. cit).

Aprendizaje Instrumental.

De acuerdo con el aprendizaje instrumental, cualquier comportamiento que es reforzado o recompensado tiene mayor probabilidad de ocurrir en el

futuro. Existe gran variedad de reforzadores de la conducta, pudiendo ser estos materiales o sociales (Geen y Stonner, 1971).

Aprendizaje Observacional (o vicario).

Se concentra en el grado en el que se aprende no solo de la experiencia directa, el tipo de aprendizaje explicado por el condicionamiento clásico y operante, sino también al observar lo que sucede a otra gente o escuchar acerca de algo. En efecto, se pueden aprender nuevas conductas sin haberlas realizado o sin haber sido reforzadas (Morris, 2005). Así, de modo alguno se ha aprendido prestando atención y recordando antes de hacer o ponerse en práctica algo.

La teoría del aprendizaje social.

Desde la perspectiva de la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura, la agresión es una conducta que posee el individuo, una conducta que se rige por los principios del aprendizaje observacional (Rodríguez, 1994).

Para Bandura, el comportamiento humano es un fenómeno adquirido por medio de la observación e imitación, propiciando así que el individuo que ha sido observador de la agresión puede tener la oportunidad de ejecutarlos.

En un experimento clásico, Bandura (1965 en Morris, 2005) demostró que la gente puede aprender una conducta sin ser reforzada por hacerlo y que no es lo mismo que aprender una conducta que realizarla.

Para demostrarlo, Bandura y colaboradores (Bandura, Ross y Ross, 1961, 1963 citados por Aroldo, 2002) desarrollaron una serie de experimentos para demostrar las maneras por medio de las cuales la observación del comportamiento agresivo de adultos afectaría la selección de juegos para los niños. Los resultados indicaron que el comportamiento de los niños que observaron un modelo adulto agresivo fueron consistentemente más agresivos que aquellos que observaron un modelo no agresivo o formaban parte del grupo control. El resultado de este experimento fue que los niños aprenden por imitación conductas agresivas que observan a otros individuos y mayor será el aprendizaje cuando el modelo sea recompensado por su conducta agresiva, e

inhibirá su conducta agresiva en el caso de que sea castigado dicho modelo. (Rodríguez, 1994).

Según esto, el aprendizaje por observación según Bandura (1971; citado por Davidoff, 1989) parece requerir cuatro pasos:

1. Adquisición. Quien aprende observa un modelo y reconoce los rasgos distintivos de su conducta.
2. Retención. Las respuestas del modelo se almacenan de manera activa en la memoria.
3. Ejecución. Si quien aprende acepta el comportamiento del modelo como apropiado y con posibilidades de llevar a consecuencias valiosas, entonces la reproducirá.
4. Consecuencias. La conducta de quien aprende se enfrenta a las consecuencias que la debilitarán o fortalecerán. En otras palabras se da el condicionamiento operante.

Hipótesis frustración-agresión.

Formulada por Dollard y sus colaboradores, destaca la importancia de los factores ambientales en la producción de comportamientos agresivos (Davis, 2008). Esta teoría propone dos hipótesis generales: la frustración siempre lleva a alguna forma de agresión y la agresión siempre resulta de la frustración (Aroldo, 2002).

De este modo y según esta hipótesis, si un individuo está frustrado es muy probable que actúe agresivamente, y si este actúa agresivamente es por que esto resulta de la frustración.

La frustración fue definida como toda interferencia en la ocurrencia de una respuesta orientada hacia un objetivo en su debido momento en una secuencia de comportamientos, y la agresión, como una respuesta que tiene por objetivo causar daño a un organismo vivo (op. cit.). Dicho de otra forma, la frustración puede definirse como verse impedido para alcanzar una meta.

Sin embargo, como menciona Morris (2005), la frustración no siempre produce agresión. De hecho los individuos tienen respuestas muy diferentes ante la

frustración: algunos buscan ayuda y apoyo, otros se alejan de la fuente de frustración, mientras que otros deciden escapar por otros medios como las drogas o el alcohol. La frustración sólo parece generar agresión en personas que han aprendido a ser agresivas como una forma de afrontar las situaciones desagradables.

Teoría Psicodinámica de Freud.

Según Aroldo (op. cit.), la base instintiva de la agresión fue defendida sobre todo por Freud, quien en 1933 sustentó que la agresión se deriva de un poderoso deseo o impulso de muerte (thanatos) presente en todas las personas. El impulso, inicialmente dirigido hacia la autodestrucción, es parcialmente reorientado hacia afuera. La agresión es un impulso innato, semejante a los impulsos de hambre y sed, que se incrementa hasta ser liberado (Freud, 1905 citado por Morris, 1992).

DeRidder (1991) menciona que, la agresión, como consecuencia de un instinto innato, se vuelve operativa cuando un individuo siente displacer (frustración). Cuando un individuo manifiesta un comportamiento agresivo, se siente aliviado, proceso al que se le llama "catarsis". Debido a que muy frecuentemente no se permite la conducta agresiva, el individuo desplazará su conducta agresiva o la sublimará. El desplazamiento significa que se han elegido otros objetos de agresión y/o medios más aceptables. El impulso de agresión se deberá canalizar hacia actividades socialmente aceptables.

Según Morris (2005) para Freud una función importante de la sociedad es canalizar la pulsión agresiva por vías constructivas y socialmente aceptables. Sin embargo, investigaciones han demostrado que al menos en ciertas circunstancias, es más probable que luego de dar salida al enojo la agresión se incrementa en lugar de reducirse (Bushman, Baumeister y Stack, 1999 en op. cit).

La teoría etológica.

La teoría etológica proviene de la observación del comportamiento animal y después aplicado al hombre; la cual sostiene que la agresividad se

debe a un instinto innato, programado filogenéticamente, que busca su descarga y espera la ocasión apropiada para manifestarse. Para esta teoría la agresividad es un instinto encaminado a preservar la integridad del organismo (DeRidder, 1991).

Con base en la perspectiva etológica de Konrad Lorenz (1966, 1974 citado por Aroldo 2002), postula que la agresión es básicamente un instinto de lucha heredado que los seres humanos compartían con muchas otras especies. El instinto agresivo existe en todos los animales, los seres humanos incluidos, como un rasgo inevitable y genéticamente determinado (Papalia, 1988).

Teoría del aprendizaje social cognoscitivo.

En contraste con las teorías de los rasgos de personalidad, las teorías del aprendizaje social cognoscitivo sostienen que la gente organiza internamente sus expectativas y valores para guiar su conducta. El conjunto de estándares personales son únicos entre los individuos y surgen de las historias de vida.

La conducta es el producto de la interacción de cogniciones (como se piensa acerca de una situación y como ven esa conducta en esa situación), el aprendizaje y las experiencias previas (que incluyen el reforzamiento, castigo y modelamiento) y el ambiente inmediato (Morris, 2005).

Con esta definición, se puede intuir que la agresión deviniendo desde un proceso en gran parte social, este tiene algo de aprendido, sin embargo también es mediado y controlado.

La teoría del aprendizaje social cognoscitivo de Walter (1973, 1984 citado por Santiago, 1989) parte de cinco variables personales en el aprendizaje:

1. Competencia. Cada persona tiene diferentes capacidades y aptitudes. Pueden ser aptitudes mentales, como inteligencia, creatividad, memoria; capacidades físicas, como velocidad etc, donde la competencia afecta lo que se hace y con frecuencia lo que se tratará de hacer.

2. Estrategias de codificación y construcciones personales. Las formas en que se recibe o codifica la información a cerca de objetos o sucesos ambientales, y a los conceptos o construcciones que usan los individuos para percibir y categorizar a otras personas. Las percepciones influirán en la conducta.
3. Expectativas: Las expectativas son variables claves en la determinación de las acciones. Debido a la experiencia y la conducta además de lo que se ve a cerca de uno mismo, se tienen expectativas acerca de las consecuencias de las propias acciones.
4. Valores. Lo que se valora o se considera como reforzante, es decisivo en la determinación de la conducta. Las conductas que producen los resultados que más se esperan o valoran son las conductas que se tratarán de llevar a cabo.
5. Sistemas y planes autorregulatorios. Los sistemas autorregulatorios comprenden las metas y aspiraciones autoimpuestas, que afectan a la conducta. Incluyen las normas con las que se evalúan la conducta. Muchas personas regulan su propia conducta recompensándose o no por ciertas acciones.

Según Anderson, Anderson y Deuser, 1995; Berkowitz, 1989, 1997 (citado por Silberman y Ramos, 1998), los factores cognitivos desempeñan un papel crucial en determinar la manifestación de una reacción agresiva. Aun cuando estas presentan variaciones, según Baron y Byrne (1996, en op. cit.) se pueden caracterizar de acuerdo con tres factores predominantes.

El primer factor lo constituyen los “guiones” (scripts), los cuales funcionan como una especie de “programas” cognitivos que se aplican a diferentes situaciones u objetos. Incluyen actitudes y respuestas implícitas al cuándo y por qué ocurren dichos sucesos; en otras palabras, actúan como evaluaciones y atribuciones que buscan explicarlos. Los guiones pueden ser individuales o compartidos por un grupo, denominándose en este último caso guiones culturales (Markus y Kitayama, 1994 en op. cit.).

El segundo factor son las evaluaciones (appraisals, cuya definición según Frijda y Mesquita (1994, en op. cit.) alude a procesos que ocurren durante encuentros reales con hechos específicos y que se relacionan con la selección de o con expectativas de ciertos rasgos concretos en la interacción con ese hecho en particular (op. cit.). Tales procesos evaluativos y cognitivos implican reconocer e interpretar el suceso en sus diferentes aspectos: desde el placer o dolor que evoca hasta la intencionalidad de quien lo ha producido.

El tercer y último factor son los estados de ánimo vigentes, los cuales pueden tener efectos notorios en el desarrollo de los procesos cognitivos señalados, al aumentar la probabilidad de que se realice una conducta agresiva.

Todo esto refleja la agresión como un producto complejo de interjuego entre los estados de ánimo y las experiencias, los pensamientos y los recuerdos que los provocan y las evaluaciones cognitivas que se hacen de la situación actual (Silberman, 1998).

2.3. Orígenes de la Agresión

La controversia acerca de la naturaleza de la agresión es muy antigua. Filósofos y científicos asumen posiciones distintas al discutir si la agresión debe considerarse como un fenómeno innato e instintivo o como un comportamiento aprendido (Aroldo, 2002).

Según Renfrew (2001), ya que varias funciones del cuerpo están involucradas en el comportamiento agresivo, por tanto, es necesario mencionar como algunos mecanismos contribuyen a la agresión, y como de las alteraciones de estos mismos se pueden provocar alteraciones en los niveles de agresión.

Al respecto, científicos han ofrecido diversas explicaciones del comportamiento agresivo, tendencias heredadas, los resultados de la experiencia y el aprendizaje y una mutua interrelación de estas dos fuerzas principales. Es decir, parece que los individuos nacen con una predisposición hacia la agresión

y que luego se aprende en que momento se puede expresar esta tendencia y en qué momento inhibirla (Papalia, 1988).

Para Aroldo (2002), la agresión está tan intrínsecamente asociada con la naturaleza humana que, inevitablemente, tendrá que encontrar una forma de expresión; en esta postura se ubican los teóricos que defienden la base biológica de los comportamientos agresivos (psicoanalistas, etólogos y sociobiólogos).

Cuando la agresión es una respuesta natural a la frustración, y la idea subyacente es que la respuesta agresiva se deriva de un impulso básico que surge por condiciones externas. Esta postura la defienden los psicólogos sociales que proponen la hipótesis frustración-agresión en su versión original y en sus revisiones posteriores. Y finalmente que la agresión es aprendida, por tanto, es resultado de normas sociales y culturales y de experiencias de socialización. Respaldan esta idea los teóricos del aprendizaje instrumental y observacional (op. cit.).

Orígenes sociales de la agresión

Uno de los principios fundamentales que guiaron los intentos de Vygotsky para entender al individuo, fueron tomar como guía a las relaciones sociales en las que éste se desenvuelve. Así, Vygotsky, puso de manifiesto la siguiente afirmación: “parafraseando una conocida idea de Marx, se podrá decir que la naturaleza psicológica humana representa la superposición de las relaciones sociales interiorizadas que se han transformado en funciones para el individuo y en formas de la estructura individual” (Wertsch, 1985).

El tipo de procesos sociales sobre los que Vygotsky situó su interés principal es en los denominados interpsicológicos. Los procesos interpsicológicos implican pequeños grupos (por regla general, díadas) de individuos implicados en una interacción social determinada y explicable en términos de dinámica de grupos pequeños y práctica comunicativa (op. cit.).

Al tratar los orígenes sociales de los procesos psicológicos superiores (aprendizaje de la agresión) Vygotsky hace referencia básicamente al

funcionamiento interpsicológico donde, cualquier función presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces en dos planos distintos. En primer lugar, aparece en el plano social, para hacerlo luego, en el plano psicológico. En principio aparece entre las personas y como otra categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica (op. cit).

Así, otro elemento referente de Vygotsky es la internalización como propiciador del aprendizaje agresivo. Vygotsky concebía la internalización como un proceso donde ciertos aspectos de la actividad que se han realizado en el plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno.

De esta forma para Vygotsky es necesario que todo aquello que es interno en las formas superiores haya sido externo, es decir, que fuera para otros lo que ahora es para el individuo mismo. Toda función psicológica superior atraviesa necesariamente una etapa externa en su desarrollo, ya que inicialmente es una función social. Este constituye el principal problema del comportamiento interno y externo. Cuando se hace referencia a un proceso externo, eso quiere decir social. Toda función psicológica superior ha sido externa porque ha sido social en algún momento anterior a su transformación en una auténtica función psicológica interna (Vygotsky, 1981b: 162 citado por Wertsch, op. cit.). La internalización es un proceso implicado en la transformación de los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos individuales (op. cit). Ante esto para Vygotsky los procesos externos de los que se derivan los procesos internos son necesariamente sociales, los procesos internos reflejan ciertos aspectos de la estructura social (op. cit.).

Origen biológico de la Agresión

En la parte biológica, la amígdala es ubicada como la responsable de conductas agresivas dentro del ser humano, tanto la huida como el ataque. Pero siendo la corteza prefrontal la estructura que controla dichas tendencias, sin embargo cuando una lesión o una enfermedad debilita el control que la corteza prefrontal, los impulsos destructivos son irresistibles (Ibarra, 2008).

Otro factor más es en los hombres la característica del cromosoma XYY, el cual ha sido común en la ocurrencia de sujetos con mayor número de delitos y menor inteligencia social para esconder los delitos.

En los factores hormonales como en el caso de las mujeres están relacionados más relacionados los estados agresivos durante el síndrome pre-menstrual pues se pueden encontrar más irritables y agresivas.

Origen ambiental de la agresión

En determinadas sociedades y culturas, la agresividad puede estar bien considerada como forma de cambiar ciertas actitudes, por ejemplo en Inglaterra está bien visto que un profesor pegue a los alumnos para que estos aprendan mejor.

También las normas familiares que fomentan la agresividad de sus miembros. Los padres a veces pueden ser modelos de la conducta agresiva, por ejemplo, padres que pegan a sus hijos. Es necesario saber que, en términos generales, se fomenta más la agresividad en el hombre que en la mujer.

Influencia de la TV y los medios de comunicación en la aceptación de la conducta agresiva: en las películas el bueno y el vencedor siempre el que pega mejor, el más fuerte, no siempre es el que tiene mayor capacidad de diálogo. Aunque sería muy difícil establecer una relación directa entre número de horas de TV y aumento de la violencia (Gerard, 2002).

2.4. Tipos de Agresión

La agresión se comete bajo varias condiciones y toma formas diversas. Algunos investigadores han propuesto varios tipos de agresión y han intentado describir los comportamientos específicos involucrados en cada una de ellas, así como delinear las variables que controlan cada clase (Renfrew, 2001).

Los Psicólogos sociales acostumbran distinguir diferentes tipos de agresión humana con base en los motivos o las intenciones a las que, se presume, están sujetos tales comportamientos (Aroldo, 2002).

Entre los conceptos más recientes en cuanto a los tipos de agresión, se distinguen entre fines últimos e inmediatos. La intención de causar daño esta presente en toda agresión, aunque puede expresarse de manera necesaria solo como un fin inmediato, y en el fin último puede conducir a diferentes formas de agresión, de acuerdo si se obtiene beneficio o no (Geen, 2001).

Agresión hostil: En la agresión hostil, la motivación principal de la agresión es la mera intención o deseo de producir daño en la víctima, sin sopesar sus eventuales costos y beneficios (Olweus, 1986 citado por Andrew, 2000) las acciones están caracterizadas y ligadas a estados de alta excitación, irritación o rabia y a situaciones de emergencia, con el objeto principal de disminuir un estado emocional negativo previo, además estas acciones no son necesarias para la preservación de la integración del sujeto (op. cit.).

Agresión instrumental: Se refiere a la agresión como un medio para obtener una meta u objetivo, siendo el daño un aspecto secundario de la finalidad. Es más deliberada y racional ya que se realiza tras anticipar consecuencias reforzantes ya sean sociales o materiales o para evitar castigos. Por ejemplo, un asaltante ataca a su víctima para robar algo, no porque esté enojado con la víctima, el comportamiento agresivo es decisivo en la obtención de la meta buscada (Davis, 2008).

Agresión simbólica: Se refiere a la agresión que puede no involucrar contacto y/o daños físicos. La víctima puede ser agredida verbalmente, u otros le pueden impedir alcanzar su objetivo (Aroldo, 2002).

Agresión legitimada o no sancionada: Se refiere a la agresión que la sociedad juzga aceptable o inclusive imperiosa (op. cit).

2.5. Violencia y Agresión en los Espacios Escolares.

A la escuela se le ha denominado el segundo hogar, incluso, el templo del saber. Atribuciones hechas debido a la gran cantidad de tiempo que se pasa en ellas asimilando y recreando conocimientos, así como organizar

relaciones sociales. En palabras de Moreno (1998) "...la escuela es una fuente productora, trasmisora, legitimadora, promotora, sancionadora, socializadora, e informadora de una multiplicidad de valores, creencias, normas, actitudes, conocimientos y pautas de comportamiento que obedecen a formas sociales particulares de ver el mundo...". Para Emile Durkheim (1985:19) "...la escuela es una institución encargada de desarrollar en el sujeto el ser individual social ..."; su función es proporcionar a los individuos los conocimientos necesarios para integrarse a su grupo social.

Así, la escuela es el espacio en el que se transmiten los conocimientos, habilidades, y saberes que una sociedad, una comunidad o un grupo consideran relevantes para que las personas respondan a las exigencias culturales, económicas, políticas etc., que en el momento se plantean.

De esta forma, la escuela se vuelve en un centro de convivencia y educación de mucha importancia para los individuos. Es un marco para la adquisición y el ejercicio de los hábitos de respeto mutuo y de participación responsable en las actividades propias de la vida en sociedad. Pero por desgracia, los que asisten a ellas, son protagonistas y partícipes de la aparición de casos de agresión y violencia.

Conjuntamente la escuela, al ser una especie de microuniverso de la sociedad, refleja las relaciones, situaciones y transformaciones que su contexto real vive. No se puede entender a la escuela como un recinto cerrado. Por lo contrario, la escuela está influida por los acontecimientos sociales externos; sufre cambios (Ibarra, 2008).

Al respecto Martínez (2005) menciona que "la agresión y la violencia en el ámbito escolar es un hecho tan viejo como la propia institución educativa... estas, para la escuela es un producto de importación. Le llega desde la sociedad que la genera, y que hoy es incapaz de contenerla.

Por otra parte el comportamiento y las expectativas de los alumnos han evolucionado tan rápidamente que actualmente son ellos quienes han incorporado recurrentemente nuevas situaciones.

Según Moreno (1998) menciona que algunos estudios realizados a finales de los 90's respecto a temas escolares pusieron de manifiesto tres puntos importantes:

- Los fenómenos de comportamiento violento y agresivo en las escuelas tienen raíces muy profundas en la comunidad social a la que los centros educativos pertenecen.
- Los episodios de agresión y violencia no deben ser considerados simplemente como eventos aislados que ocurren espontáneamente y arbitrariamente.
- Las distintas manifestaciones de comportamientos agresivos y violentos en las escuelas ocurren con más frecuencia de lo que usualmente se piensa y las consecuencias personales, institucionales y sociales de la violencia y la agresión son incalculables.

Muestra de estos hallazgos mencionados por Moreno (1998) se hacen evidentes desde hace algunos años a través de las noticias y en los diarios con distintos hechos que hablan de la agresión y la violencia dentro de las escuelas; todo ha llegado al punto que, lo que antes sorprendía, hoy parece un dato más, una anécdota más dentro de las aulas. Con esto, las escuelas dan muestra de que existen relaciones y elementos que tienen que ver con la dinámica que potencia la agresión y la violencia. Las relaciones existentes dentro de la institución serán las que favorezcan o desalienten la existencia de las mismas.

El hecho es que a pesar de los esfuerzos de algunos elementos de la comunidad estudiantil, ahora son los propios jóvenes quienes generan situaciones transgresivas, quienes han incorporado en los espacios escolares formas catalogadas como agresivas y/o violentas como parte de la convivencia cotidiana y de manifestaciones que expresan su malestar.

De este modo, miles de alumnos han tenido que entrar en una nueva dinámica que en lugar de garantizar su tranquilidad, les ocasiona una fuerte presión que

afecta tanto sus procesos de enseñanza-aprendizaje como su condición de sujeto en su integridad física, emocional e intelectual. Sin embargo es preciso tomar en cuenta que no se puede generalizar; ni estereotipar las conductas de los alumnos como agresivas y/o violentas; ya que pueden conformar códigos, comportamientos y lenguajes particulares de socialización, comunicación e interacción entre ellos (Ibarra, op. cit.).

Por desgracia la violencia ha adquirido nuevas facetas e intensidades dentro de la escuela. La violencia ha dejado de ser inesperada; un problema que involucra a todos los actores escolares, convirtiéndose la escuela en un espacio donde la formación es cada vez más difícil.

A la agresión y la violencia escolar se las puede definir como una manera de actuar, directamente o por omisión, de un individuo en el que se asocian ideas, sentimientos, emociones y tendencias comportamentales que tienen como fin lastimar, someter, maltratar, dañar a otro sujeto en su integridad física, psíquica o moral en el marco de un espacio escolar y su alrededor inmediato. La agresión y la violencia escolar son aquellas que se gestan y explotan en una institución escolar, manifiesta por un repertorio extenso de acciones (Ibarra, op. cit.).

La agresión y violencia escolar pueden tomar diferentes formas de expresión; algunas de ellas categorizadas por Moreno (1998) de la siguiente manera:

- **Disrupción en las aulas:** Se trata de comportamientos realizados por un alumno o grupo de alumnos quienes con sus comentarios, risas, movimientos, juegos, etc. impiden la labor educativa.
- **Problemas de indisciplina:** Se refiere a conductas que desestabilizan por completo la vida cotidiana en el aula: incumplimiento de tareas, retrasos injustificados, falta de atención al profesorado. En ocasiones desafío, amenazas y trasgresiones verbales del alumno al profesor o viceversa. Se constituyen estas faltas como un grado mayor de conflicto que las ocasionadas por las conductas disruptivas.
- **Maltrato entre compañeros:** Utiliza el término *bullying*, el cual denomina los procesos de intimidación y victimización entre compañeros

acompañado de un evidente desequilibrio de poder por parte de algunos de los actores. Así, uno a más alumnos acosan e intimidan a otro(s) mediante insultos, burlas, aislamiento social, golpes.

- Vandalismo y daños materiales: Violencia y agresión física hacia las cosas materiales como ventanas, puertas, mesas, escritorios, paredes.
- Violencia física: Manifestación evidente de una trasgresión física hacia las personas.
- Acoso sexual: Manifestación que pasa inadvertida a través del hostigamiento, tocamientos y en menor medida, violaciones.
- Violencia económica: Robos, chantaje, extorción.

Sin embargo las dos primeras categorizaciones atañen más a la indisciplina que a la agresión y la violencia, ya que violan el reglamento y normas impuestas explícita e implícitamente en el interior de la escuela.

A parte, factores internos de la propia institución favorecen la agresividad, puesto que la propia escuela presupone un formato y unos principios básicos de socialización. Esta socialización puede que este o no basada en un principio de equidad, y esta equidad intenta igualar las discrepancias y diferencias dentro de la sociedad. A la vez la escuela se fundamenta en una jerarquización y organización interna que en sí misma alberga distensión y conflicto (Fernández, 2003).

Algunos de los rasgos más significativos que propician agresividad y violencia en las escuelas según Fernández (op. cit).son:

- La crisis de valores en la propia escuela, donde la dificultad de aunar referentes comunes por parte de los profesores y comunidad educativa.
- Las discrepancias entre las formas de distribución de espacios, de organización de tiempos, de pautas de comportamiento y los contenidos basados en objetivos de creatividad y experimentación, incoherentes con su contexto de aula.
- El énfasis en los rendimientos del alumno con respecto a un listón de nivel con poca atención individualizada a cada caso concreto y, en última instancia, con la necesidad de incluir su progreso académico

dentro de los marcos de la norma. Esto produce fracaso escolar lo que representa fracaso social para el adolescente.

- La discrepancia de valores culturales distintos de los estipulados por la institución escolar en grupos específicos.
- Los roles del profesor y del alumno que suponen un grado o un nivel superior y otro inferior, creando una asimetría con problemas de comunicación real.
- Las dimensiones de la escuela y el elevado número de alumnos que impide una atención individualizada al sumergirse en una masificación donde el individuo no llega a crear vínculos afectivos y personales con adultos del centro.

La agresión y la violencia en las secundarias.

La agresión y violencia escolar se ubican como resultado del reflejo exterior que impacta hacia dentro de la escuela. Así, las manifestaciones de agresión y violencia en los centros escolares adquieren diversas caras y magnitudes; y es de saberse que no adquieren la misma intensidad en los distintos niveles educacionales ya que hay toda una gama de elementos que pueden favorecer o no la presencia de la violencia.

Uno de los grupos de edad más afectados es el de los sujetos de entre 10 y 19 años de edad. En este periodo de transición a la adultez, un proceso de desarrollo importante es el de la construcción de la identidad; en él la agresión y la violencia son retomadas y significadas según la posición social y de género y las experiencias vividas de los sujetos, entre ellas la escolar (Stern, 1998 citado por Villaseñor, 2003). Pero la edad, la posición social o el género no son las únicas que contribuyen a la generación y victimización de la agresión y violencia, también las cogniciones de los individuos son partícipes del proceso.

Al respecto, Rivera (1995) menciona que variables como el sexo y la edad influyen en la cognición y, aunque la actividad cerebral es similar en uno y otro sexo, hombres y mujeres muestran diferencias significativas en ciertas áreas relacionadas con procesos cognitivos y emocionales.

Y los actores de la agresión y la violencia según en el Informe “Violencia y Disciplina en Escuelas Primarias y Secundarias de México del ciclo 2004-2005”, en torno al último tramo de la educación básica, se ubica que el índice más alto de participación de los alumnos en actos de violencia son en las escuelas secundarias privadas (7.4.), seguida por escuelas secundarias técnicas (5.8). Continúan en la lista las escuelas secundarias diurnas y nacionales, ambas con el mismo índice de violencia (5.6), ubicándose al final las telesecundarias (4.8) (Ibarra op. cit).

Siendo según Prieto (2005) las problemáticas mas usuales en las escuelas secundarias los robos, vandalismo, la violencia física y verbal como algunas de las manifestaciones generadas en el interior de la escuela, siendo los escolares los actores principales en la generación de la problemática; asimismo el ambiente social inmediato de la escuela como determinante para la generación de la agresión y la violencia.

Y como el ambiente social inmediato tiene una importante contribución en torno a estos fenómenos, es necesario mencionar el tema de la Cognición social, pues es a partir de este proceso que se hacen inferencias e interpretaciones del exterior para después proceder al actuar.

CAPÍTULO III.

COGNICIÓN SOCIAL

La cognición social comienza siendo un área específica de investigación, pero que con el tiempo se fue convirtiendo en un enfoque apegándose a temas tratados en Psicología Social, analizando relaciones sociales (agresión, cooperación, influencia, sumisión etc.), pudiendo considerar cómo diversos procesos dependen de la percepción y del conocimiento que se tengan tanto de las otras personas implicadas como de la situación en las que tienen lugar las relaciones (Morales, 1999).

Las reacciones de las personas ante el mundo son una función de cómo perciben, comprenden, o interpretan dicho mundo (es decir del significado que le han dado a través de procesos de cognición activa). La perspectiva cognoscitiva de la psicología social mantiene que la conducta individual es una función de cómo el individuo construye activamente una interpretación o definición con sentido de la situación y de las representaciones mentales internas (por ejemplo actitudes, creencias, esquemas, expectativas, explicaciones etc.) que la persona trae a la situación y emplea para darle sentido (op. cit.). En otras palabras "El hombre actúa hacia las cosas con base en los significados que estas tienen para él y el significado se deriva, o emerge de la interacción social que el ha tenido con sus congéneres (Blumer, 1964, citado por Perlman y Cozby, 1986).

Esto implica que los seres humanos viven en un entorno altamente complejo. Ante esto, miles de fragmentos de información llegan constantemente a los sentidos y cada instante se convierte en un dilema que demanda una respuesta inmediata.

Por ejemplo, si se trasladara a un algoritmo todas las operaciones mentales conscientes e inconscientes con las que se afrontan los ciclones informativos, el resultado sería una fórmula imposible. De igual manera, si se sometiese a una situación similar a una computadora, muy seguramente esta colapsaría y se bloquearía desajustándose todo su sistema y por consiguiente sus decisiones (Morales, 1999).

Por tanto, si los individuos quisieran tener una representación relativamente articulada del mundo es importante que los perceptores desarrollen estrategias que les permitan acomodar sus capacidades a las diferentes demandas cognitivas, sobrevivir a la presión informativa y conformar una red de apoyo que propicie el necesario ajuste social (Morales, 2007).

A resultado de esto, las personas construyen su conocimiento del mundo para planificar y controlar sus acciones. Las interacciones y las relaciones con el medio social en el que los individuos están inmersos dependen en buena medida de las percepciones que se tengan de él. El medio incluye a otras personas y grupos, así como normas, costumbres y demás regulaciones sociales; posibilitándose el fenómeno de la percepción de la realidad social (también denominada cognición social) (Romero, 2004).

Cuando los individuos construyen su conocimiento para tratar de hacer más tangible su realidad social este, percibe o se imagina originalmente algo, el proceso de construcción no se limita al objeto en sí. En general, se construye (o reconstruye) un marco de referencia espacial y temporal, además de conceptual (Neisser, 1996). Dentro del proceso de construcción, las estructuras cognoscitivas desempeñan un papel especialmente interesante en el aprendizaje y el recuerdo. Al respecto, este proceso de construcción se le llama con más frecuencia esquemas, de acuerdo con Bartlett (1932, citado por Neisser op. cit.).

La estructura cognoscitiva (o sistemas codificadores como los denominó Bruner, 1975 citado en Neisser op. cit.) hace posible el recuerdo, también tiene algunos efectos negativos; tienden a introducir prejuicio y distorsión tanto en la construcción inicial, como en la reconstrucción posterior. (Neisser, op. cit.).

A partir de esto, dentro de las relaciones sociales se construye e interpreta el mundo social en que se vive; cada individuo trata de hacer lo posible por estar en lo cierto y sostener opiniones y creencias correctas, sin

embargo no siempre se perciben las cosas de forma completa y racional, ya que muchas veces no se dispone de toda la información relevante y la capacidad de procesamiento es limitada. Resulta casi imposible pensar detenidamente en todos y cada uno de los fragmentos de información que llega al individuo, sobre todas y cada una de las decisiones que debe tomar. Por todo ello, se llegan a tomar “atajos mentales”, siempre que se puede para ahorrar energía cognitiva, de modo que, muchas veces se ignora cierta información o se abusa de otra información para no tener que buscar más, o se aceptan alternativas que aunque no sean las más adecuadas, son aceptables.

Este tipo de estrategias (atajos mentales) pueden ser eficientes pero tienen el inconveniente de que pueden conducir a graves errores y sesgos. Si se eligen estrategias equivocadas o, si por las prisas se pasa por alto información vital, por ej, con frecuencia se juzga a partir de estereotipos así como el modo en que se presenta la información, esto puede afectar los juicios. Sino se está consciente de todos los posibles inconvenientes, se puede llegar a creer que las perspectivas que se tienen son las únicas posibles, y por tanto, que es sinónimo de verdad.

Además la cognición humana tiende a ser conservadora: intenta preservar aquello que ya está establecido, a mantener los conocimientos, actitudes e hipótesis previas (Cognición Social, 2008).

3.1. Concepto de Cognición Social

Se refiere a todos los procesos mediante los cuales el ingreso sensorial es transformado, reducido, elaborado, almacenado, recobrado o utilizado (Neisser, 1996), dando como resultado la interpretación de la realidad social.

De este modo, la cognición es un término que describe los procesos psicológicos implicados en la obtención, uso, almacenamiento y modificación del conocimiento a cerca del mundo y de las personas. Las personas desarrollan estructuras psicológicas de conocimiento (estructuras cognitivas) como creencias, opiniones, expectativas, hipótesis, teorías, esquemas, etc. que

usan para interpretar los estímulos de manera selectiva y que sus reacciones están mediadas por estas interpretaciones (Romero, 2004).

Así, al entrar en contacto con el ambiente social que rodea a los individuos, estos, perciben a otras personas, se relacionan con miembros de diferentes grupos e interactúan con esas personas y grupos. El proceso de socialización constituye un incesante intercambio con personas y estímulos sociales y, en el intenso intercambio se recopila información, se procesa y se llega a emitir juicios. La cognición social se refiere al proceso cognoscitivo en el cual los individuos son influidos por tendencias, esquemas sociales y heurísticas (atajos utilizados en el conocimiento de la realidad social y donde tiene lugar una fuerte tendencia a descubrir las causas del comportamiento, tanto el propio como el de los demás) (Aroldo, 2002). Sintetizando en palabras de Fiske y Taylor (1991, citado por Aroldo, op. cit), "...las personas hacen inferencias a partir de información obtenida en el ambiente social...".

La cognición social también puede definirse como el área que estudia las ideas, categorías y principios que estructuran el conocimiento del mundo social y los procesos implícitos en la elaboración de tal conocimiento (Enesco, 1994).

De esta manera, la cognición social es el marco de conocimiento que estudia la "habilidad para percibir las emociones en los demás, inferir lo que están pensando, comprender e interpretar sus intenciones y las normas que gobiernan las interacciones sociales (Penn y otros, 1997, citado por Lahera, 2008).

Las cuatro hipótesis de la Cognición social según Morales (2007) son:

- Las conductas humanas no son respuestas al medio, sino el resultado de un interacción ente la información nueva y el conocimiento previo.

- La racionalidad humana no es producto de la lógica. Sino del uso de heurísticos que potencian la capacidad adaptativa.
- Los motivos, afectos y emociones no solo interfieren en la racionalidad humana, sino que son indispensables para lograrla.
- Los aspectos inconscientes y automáticos, lejos de representar un mundo instintivo y paralelo al consciente, son una parte importante del escenario responsable de la conducta.

Y entonces como las impresiones que se forman sobre las personas, el mundo y el propio comportamiento tienen como referencias las tendencias, atribuciones, esquemas sociales, disonancias, e impresiones etc., es importante hacer mención de las representaciones mentales, pues estas dan lugar a los procesos anteriores.

3.2. Representaciones Mentales

Se entiende por "representación mental" a aquellas formas materiales o simbólicas que dan cuenta de algo real en su ausencia, organizándose así en estructuras que permiten darle sentido al entorno (Arbeláez, 2002).

Sin embargo no es posible construir representaciones puras y aisladas, sino que se construyen a partir de un contexto representacional delimitado por la actuación cognitiva, constituida por una serie de interacciones aprendidas del ordenamiento de la realidad, que la tradición cultural de cada grupo social ha llevado a cabo y que por lo tanto es histórica dependiendo también de lo que privilegie el contexto en el que el sujeto se desarrolle (op. cit.).

Los seres humanos construyen representaciones mentales sobre el entorno que los rodea, sobre sí mismos, sobre la sociedad y sobre la naturaleza en la cual se constituyen como personas. Las "representaciones mentales", se forman a través de las experiencias directas, de procesos hipotéticos y de comprobación, y se expresan de manera simbólica (Graciarena, 2006).

Las representaciones mentales se convierten en una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana. Es un proceso mental elaborado por las personas dentro de los grupos a fin de fijar posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les concierne (op. cit.).

De este modo, como parte del proceso de socialización, las personas construyen el conocimiento del mundo para planificar y controlar sus acciones (Romero, 2004).

Según Morales (1999, citado por Romero, 2004) las estructuras de las representaciones mentales son:

- Redes asociativas: Son nódulos conectados por vínculos de diferentes tipos, de manera que la memoria es una gran estructura asociativa interconectada.

Los vínculos se forman o se fortalecen si ya existen, cuando los objetos que unen se experimentan asociados. Los vínculos varían en fuerza mientras que los nódulos tienen una propiedad denominada activación. El recuerdo consiste en la activación de determinado nódulo; por ejemplo si se conoce a una persona pelirroja que cuenta chistes y es muy graciosa, cuando se vea a otra pelirroja se le relacionara con que es graciosa.

- Esquemas: Son representaciones a gran escala de una estructura interna significativa. Un concepto u observación simple adquirirá significados diferentes si están en diferentes esquemas, pues es el esquema el que otorga el significado a las partes constituyentes en un proceso de arriba hacia abajo. Los esquemas son unidades estructuradas de conocimiento general sobre un objeto o concepto. Existen diferentes tipos de esquemas: a) esquemas de personas, b) esquemas del yo, esquemas de roles o estereotipos y de esquemas de sucesos o guiones (visita al dentista, ir a clase, ir a fiestas, comer en un restaurante).
- Ejemplares: Son representaciones mentales que contienen información sobre estímulos o experiencias específicas, sobre todo casos típicos o buenos ejemplos. Se almacenan y recuerdan los ejemplares más claros

con los que se encuentran los individuos, por ejemplo la palabra militar, se la asocia con características como el uniforme y el carácter.

Esta estructura de las representaciones mentales muestran que la formación base de estas es a partir del constructivismo, es decir, las personas construirán unas interpretaciones u otras acerca de la realidad, dependiendo de su estructura mental, ésta a su vez, es determinada por la etapa evolutiva, mientras que el medio se concibe como un soporte mínimo de estimulación relativamente invariable desde el punto de vista cultural (Graciarena, 2006).

Si se reconoce el carácter constructivo de las representaciones mentales, desconoce que el ser humano no construye sus representaciones en solitario, sino que el hecho de formar parte de grupos sociales introduce elementos en el proceso de construcción de las representaciones (op. cit.).

De este modo apoyando y reiterando la influencia reciproca de lo social y lo individual en la construcción de las representaciones mentales, al momento de tratar de explicar y entender las estructuras psicológicas de conocimiento (estructuras mentales cognoscitivas), se debería de tomar en cuenta la consideración que menciona Elías (1979:17) de "...interpretar al ser humano como una imagen de muchos seres humanos interdependientes, que constituyen composiciones, grupos o sociedades de tipo diverso...".

Las representaciones son construidas por cada persona, sin embargo, no hay una infinita variedad de representaciones porque los individuos "reproducen" las representaciones fundamentales de la sociedad en la cual viven, del mismo modo que reproducen el lenguaje, las normas de comportamiento, entre otros. Es posible utilizar aquí la noción de "anclaje social de las representaciones" según la cual existe una "red de significación" en torno al núcleo central de la representación (Graciarena, 2006).

Las representaciones mentales están, a la vez, determinadas socialmente y son el producto de prácticas e intercambios comunicativos desarrollados por los propios individuos, una dialéctica entre lo individual y lo social (op. cit.).

Se parte del supuesto de que las representaciones son construcciones tanto individuales como sociales, pues el ser humano no construye su representación en solitario, ni sobre la base de experiencias idiosincráticas, sino a partir de las relaciones con los miembros de su cultura, es decir, las representaciones están fuertemente orientadas por la actividades que el individuo realiza en su grupo (prácticas culturales) y que suele tener lugar en un contexto de relación y de comunicación interpersonal (formatos), que trascienden la dinámica interna de la construcción individual. En este sentido las actividades que se llevan a cabo en estos contextos suelen estar socioculturalmente definidas.

Las representaciones se convierten en una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana. Es un proceso mental elaborado por las personas dentro de los grupos a fin de fijar posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les concierne.

Las representaciones también, son un intento por explicar la realidad, teniendo como antecedente la influencia social; el como ejerce efecto el juicio de los demás sobre el individuo. La influencia social y sus efectos en el individuo y viceversa, llevan al sujeto a cambiar su percepción individual de la realidad y su relación con el mundo exterior, influido por su interacción con el otro que lo lleva a la construcción social del objeto.

En este sentido las representaciones no se transmiten, sino que son construcciones cognitivas que se llevan a cabo en el interior de un grupo social, pudiéndose decir, el individuo construye su conocimiento en entornos sociales y durante la realización de prácticas culturales.

En la práctica de la construcción de representaciones no se recibe un conocimiento ya elaborado por el grupo, lo que hace el individuo es elaborar el conocimiento por si mismo, a partir de patrones de experiencias obtenidas en su entorno psicosocial. La síntesis individual del conocimiento se ve propiciada por la práctica y la red de relaciones interpersonales que constituyen la manifestación de la cultura. Es así como se asume que el individuo es un constructor activo del conocimiento pero que requiere, un marco experiencial e interpersonal (op. cit).

Proceso de construcción de la representación.

Las representaciones mentales lo mismo que otras clases de representaciones, tienen dos dimensiones: un aspecto sintáctico que tiene que ver con la forma y las relaciones mutuas, y un aspecto semántico, que tiene que ver con la referencia de las representaciones y con sus condiciones de verdad (Engel, 1993).

Los seres humanos construyen representaciones mentales sobre el entorno que los rodea, sobre sí mismos, sobre la sociedad y su entorno. Dentro del proceso de construcción Arbelaez (2002) menciona que las representaciones se organizan en estructuras conceptuales, procedimentales y actitudinales para darle sentido a la interioridad y exterioridad de su entorno, con miras al dominio, la intervención, el control y la transformación del mismo.

Es este ordenamiento el que posibilita cualquier tipo de experiencia, como una de las maneras de actuar intencionalmente (La violencia, 2003).

3.3. Activación del Conocimiento

En la mente existe un sin número de representaciones mentales y solo algunas están activadas y se utilizan cuando se identifican, interpretan o en general, se responde a los estímulos que rodean. Por ejemplo, si se lee en el anuncio de un comercio la palabra jarcería, se activara en la mente el concepto en el caso de conocer el significado, y probablemente venga a la mente determinadas imágenes o ideas relacionadas con cierta palabra. Sin embargo, si no se tuviese conocimiento de tal palabra probablemente estaría inactiva en la mente (Morales, 1999).

La cuestión de la activación del conocimiento es de considerable importancia, pues el hecho de que se active una u otra representación mental influye en la percepción de la realidad y en la conducta del perceptor (op. cit.)

La activación es un estado fisiológico que se experimenta como una capacidad para procesar información, para reaccionar frente a una emergencia y para experimentar una amplia gama de emociones (Papalia, 1988).

La activación como uno de los procesos del aprendizaje significa un cambio en la fuerza potencial de todas las respuestas, como cuando un organismo se vuelve más dinámico, independientemente de la forma de comportamiento que se lleve a cabo. Si el nivel de activación se incrementa gradualmente en un organismo dado, los cambios subsecuentes del comportamiento mostrarían una similitud sospechosa en relación al aprendizaje, si la misma respuesta dominante ocurriese continuamente. De este modo el término “activador” se utiliza para denominar cualquier cosa que afecte el nivel general de energía en el que opera un organismo (Champion, 1979).

La activación de una representación depende básicamente de su accesibilidad (potencial de activación del conocimiento disponible que depende de lo reciente que haya sido utilizado el conocimiento y/o frecuencia de uso); aplicabilidad (relación entre el conocimiento almacenado y las características observadas en el estímulo), así como de la saliencia (no todas las características de un estímulo reciben, en un momento concreto la misma atención) (Higgins, 1996 citado por Morales, 1999).

Respecto al potencial de activación, Papalia (1988) menciona que la gente no solo se encuentra más a gusto en niveles de activación moderados, sino que la mayoría son más eficaces en tal situación. Probablemente no se trabajará bien si un individuo se encuentra demasiado nervioso, pero tampoco si está agotado.

De acuerdo con la ley de Yerkes-Dodson, establecida en 1908, el nivel óptimo de estimulación varía de acuerdo con lo que se está haciendo. Si algo es muy fácil, se realizará mejor si se está muy activado, mientras que una tarea

complicada o difícil la ejecutará mejor si el nivel de activación es algo más bajo (Papalia, op. cit.).

Esta ley toma importancia dentro de la agresión ya que dependiendo de que tan activado este el individuo en cualquier situación, dependerá de cómo éste reaccione y de respuesta.

Así nuevamente el potencial de activación depende, según Markus y Zajonc (1985 en op. cit), de lo que cada persona tiene en relación consigo misma pues cada uno tiene concepciones relativamente claras en algunas áreas y menos claras en otras; por ejemplo, si a un individuo se le pregunta que si es trabajador, respondería rápidamente que si, cuando se le preguntase que si es cariñoso quizás dudaría y tardaría más en responder. Sin embargo, la accesibilidad de ciertos constructos es diferente según los grupos o subgrupos a los que pertenecen las personas, o la ideología que comparten (op. cit), por ejemplo, cuando se sigue haciendo uso frecuente de los remedios caseros de los abuelitos ante la enfermedad a pesar de la existencia de la medicina actual.

Otra característica que hace más probable la frecuencia de preactivación del conocimiento o información, a parte de lo reciente que es, es el carácter llamativo.

Por otra parte la aplicabilidad (que también es una fuente de activación) se refiere a la relación entre las características del conocimiento almacenado y las características observadas en el estímulo. Cuanto mayor es la superposición entre ambos tipos de características, mayor es la aplicabilidad del conocimiento al estímulo y mayor es la probabilidad de que el conocimiento sea activado en su presencia (Higgins, 1996). Por ejemplo Banaji y cols (1993) encontraron que aunque unos determinados constructos estuvieran preactivados y fueran aplicables a una serie de conductas realizadas por una persona, esos constructos no eran utilizados si no se ajustaban a la categoría social de pertenencia de la persona estímulo.

3.4. El Proceso de Inferencia

El conocimiento social no solo consiste en detectar información, reconocerla, recuperarla o comprenderla. Con frecuencia implica ir más allá de la información disponible y requiere formarse impresiones, realizar juicios o formular inferencias (Markus y Zajonc, 1985:176 citado por Morales, 1999).

La definición de inferencia establece que se trata de un proceso en el que se va más allá de la información disponible, pretendiéndose llegar a unas conclusiones acerca de unos datos que no están completamente contenidos en los datos mismos; por ejemplo cuando un psicólogo en su labor de selección de personal tiene que buscar las características más apropiadas del sujeto entrevistado para un puesto en discordia (Morales, op. cit.).

Para Fiske y Taylor (1999: 346 citado por op. cit.) la inferencia es el tema central de la cognición social. Es un proceso y un producto. Como proceso implica decidir que información se reúne en torno a un tema o una cuestión, recoger dicha información y combinarla en alguna forma y de alguna manera. Como producto viene a ser el resultado de un proceso de razonamiento.

Según Moya (en op. cit.) menciona que algunos autores defienden que a la hora de realizar cualquier inferencia existiría un modelo o teoría normativa, esto es, una forma adecuada o correcta de realizarla, por ejemplo cuando se sabe que $2 + 2$ son 4. De esta manera, siguiendo unas reglas determinadas se llegaría a una inferencia correcta. Al hacerse inferencias, se procede ordenadamente en tres fases sucesivas: a) recogida de información: se escruta y pondera toda la información relevante, cuanto mayor y más detallada sea la información más correcta será la inferencia; b) muestreo de la información: se centra en el grado de adecuación de la información al objetivo; y c) uso e integración de la información: donde cuanto mejor sea la forma en que se combina la información mejor será la inferencia, la cual se puede combinar estableciendo relaciones entre eventos (por ejemplo, ¿aprobaré si estudio?) y/o estimando probabilidades .

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

Planteamiento del problema:

La escuela es el espacio en el que se transmiten los conocimientos, habilidades, y saberes que una sociedad, una comunidad o un grupo consideran relevantes para que las personas respondan a las exigencias culturales, económicas, políticas etc., que en el momento se plantean.

De este modo, escuela y alumnos están influidos por los acontecimientos sociales; sufren cambios (Ibarra, 2008).

Y ya que la escuela se vuelve un centro de convivencia y educación de mucha importancia para niños y jóvenes; donde observan su realidad social más próxima y debido a que la agresión sigue siendo un problema social en incremento, nos vemos en la necesidad de buscar datos que contribuyan a comprender las principales causas psicosociales que conllevan al surgimiento y reforzamiento de este fenómeno dentro de los escenarios escolares y sus actores. Y como los que asisten son protagonistas y participes de diversos procesos, se explorará si existen diferencias en la cognición que tienen los alumnos respecto a la agresión, y explorar si hay una relación con la presencia de normas, actitudes y comportamientos que favorecen la aparición de la agresión. Teniendo como guía la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué diferencias existen en la cognición social de la agresión en escenarios escolares de alumnos y alumnas de secundaria?

Hipótesis:

Existen diferencias en la cognición social de la agresión en escenarios escolares en alumnos y alumnas de nivel secundaria.

Objetivos generales:

- Obtener y aportar información acerca de la violencia y agresión.
- Conocer cuales son las diferencias en la cognición social de la agresión en escenarios escolares de alumnos y alumnas de secundaria.

Objetivos particulares:

- Revisión teórica respecto al tema que ayude a contribuir con información y/o datos importantes para la comprensión del tema.
- Elaborar un instrumento válido y confiable que permita explorar y encontrar diferencias respecto a la cognición que se tiene acerca de la agresión en escenarios escolares.

Variables:

V.I.: Sexo, edad, grado, lugar de residencia, con quien vive.

V.D.: Cognición social de la agresión.

Definición de variables:

Agresión: Se entiende por agresión a cualquier forma de conducta dirigida a dañar o perjudicar a otro ser vivo que está motivado a evitar tal trato (Baron y Richardson, 1994:7, en Morales, 2007).

Cognición social: Se refiere a todos los procesos mediante los cuales el ingreso sensorial es transformado, reducido, elaborado, almacenado recordado o utilizado (Neisser, 1996: 14).

Tipo de investigación:

De campo, descriptiva, de corte transversal

Diseño:

Multivariado e intragrupo, ex pos – facto.

Población:

Estudiantes del turno matutino que asisten a la Escuela Secundaria Técnica # 105 “Calpulli” ubicada en Calle Voladores esquina con Ixtapan s/n, Colonia Metropolitana 1ª sección, Cd. Nezahualcóyotl, Edo. de México.

Muestra:

La muestra se comprendió de 200 sujetos; 89 hombres y 111 mujeres de los tres grados de secundaria.

De primer grado son 66 alumnos; de los cuales 33 son hombres y 33 son mujeres.

De segundo grado son 67 alumnos; de los cuales 33 son hombres y 34 son mujeres.

Y de tercer grado son 67 alumnos; de los cuales 33 son hombres y 34 son mujeres.

Muestreo:

No probabilístico, Intencional y por cuota

Instrumentos:

El instrumento empleado fue elaborado en base al marco teórico para la presente investigación. El instrumento denominado “Instrumento de Medición de Cognición de la Agresión”, es un cuestionario que además de preguntar datos sociodemográficos, consta de una serie de 35 preguntas con respuestas escala tipo Likert de cinco opciones; un reactivo en el que se les preguntó si se consideraban agresores o agredidos y finalmente 3 reactivos más en los que se preguntó si consideran que su agresión iría en aumento, disminución o permanencia con opción de 5, 10 y 15 años (Anexo 1. Instrumento de Medición de la Agresión Sanabria-Romero).

Procedimientos:

A los sujetos encuestados se les expuso que el presente cuestionario era con fines investigativos universitarios y que los resultados obtenidos serían manejados de forma confidencial, además de pedirles la mayor sinceridad en sus respuestas y remarcándoles que no dejaran alguna parte del cuestionario sin contestar.

Se entregó un cuestionario por sujeto y todos recibieron las mismas instrucciones para contestarlo. La aplicación del examen se llevó a cabo en diferentes horarios ya que los sujetos al ser de diferentes grados no coincidían en estos.

El espacio utilizado por los sujetos para contestar el cuestionario fueron los salones correspondientes a cada grupo de alumnos, donde las bancas son individuales y están acomodadas en filas.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos de 200 instrumentos aplicados fueron analizados por medio del paquete estadístico S.P.S.S.

La descripción y análisis de resultados se presentan de la siguiente manera: primero se encuentran las tablas 1-5 que muestran las frecuencias y porcentajes correspondientes a las variables sociodemográficas de los sujetos encuestados.

Las tablas 6-9 corresponden a los tipos de agresión que son Agresión Hostil, Instrumental, Simbólica y Legitimada, donde cada categoría contiene sus reactivos con respuestas equivalentes a 1=Totalmente de Acuerdo, 2=De Acuerdo, 3=Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo, 4=En desacuerdo y 5=Totalmente en Desacuerdo. Las tablas 10-11 que corresponden a las variables agresor y agredido. Y las tablas 12-14 correspondientes al aumento, disminución y permanencia de la agresión en determinado tiempo.

Posteriormente la tabla 15 con el Análisis Factorial que contiene todos los reactivos del instrumento, ordenados de mayor a menor según su carga y distribuidos en columnas según el factor al que corresponden.

Después la tabla 16 correspondiente a la Correlación Bivariada entre los cuatro tipos de agresión y las variables agresor y agredido.

Siguiendo con las tablas 17-20 del Análisis de Varianza (ANOVA) correspondiente a la comparación de cada uno de los factores encontrados en el instrumento (agresión hostil, instrumental, simbólica y legitimada) contrastados con las variables: sexo, edad, agresor y agredido.

Y finalmente las tablas 21-22 de Regresión Múltiple de las variables Disminución y Aumento de la agresión.

TABLA 1. SEXO

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
mujer	111	55.5
hombre	89	44.5
Total	200	100.0

Tabla 1.

TABLA 2. EDAD

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
11	6	3.0
12	65	32.5
13	60	30.0
14	64	32.0
15	5	2.5
Total	200	100.0

Tabla 2.

TABLA 3. GRADO ESCOLAR

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
Primero	67	33.5
Segundo	67	33.5
Tercero	66	33.0
Total	200	100.0

Tabla 3.

TABLA 4. LUGAR DE RESIDENCIA

	Frecuencia	Porcentaje
Metropolitana 1 secc.	77	38.5
Metropolitana 2da secc.	37	18.5
Metropolitana 3ra secc.	10	5.0
Atlacomulco	12	6.0
Porfirio Díaz	13	6.5
Evolución	17	8.5
Otros	34	17.0
Total	200	100.0

Tabla 4.

TABLA 5. CON QUIEN VIVE

	Frecuencia	Porcentaje
Ambos padres	147	73.5
Un solo padre	45	22.5
Familiares	8	4.0
Total	200	100.0

Tabla 5.

Las tablas 1-5 describen la frecuencia y porcentaje de cómo están distribuidas las características de la población. Donde 111 sujetos son mujeres y 89 son hombres; están entre un rango de 11 a 15 años de edad. De los sujetos, 67 de ellos son de 1º, 67 de 2º y 66 de 3º; los lugares en los que residen son las colonias que están alrededor de la escuela. Y 147 de los sujetos viven con ambos padres, 45 con un solo padre y 8 de ellos con familiares.

TABLA 6. AGRESIÓN HOSTIL

Tabla 6.

	TOTALMENTE DE ACUERDO		DE ACUERDO		NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		TOTALMENTE EN DESACUERDO	
	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%
1. Dentro de la escuela la agresión entre compañeros es lo más común.	48	24	56	28	66	33	15	7.5	15	7.5
2. La mejor forma de resolver los problemas es a través de la agresión.	9	4.5	11	5.5	30	15	46	23	104	52
3. Cuando se esta jugando con compañeros es valido agredirlos.	12	6	8	4	40	20	64	32	76	38
4. Cuando se esta enojado es valido agredir a compañeros.	11	5.5	10	5	31	15.5	65	32.5	83	41.5
5. Si se tiene la oportunidad de agredir a compañeros cuando se está discutiendo es valido hacerlo.	8	4	16	8	39	19.5	52	26	85	42.5
6. Cuando es difícil resolver los problemas a través del diálogo es valido fomentar la agresión entre compañeros	9	4.5	17	8.5	35	17.5	58	29	81	40.5
7. Se debe agredir a alguien si lo provoca.	26	13	32	16	55	27.5	45	22.5	42	21
8. Si se tiene la oportunidad se debe aprovechar para desquitarse de alguien a través de la agresión.	7	3.5	10	5	46	23	64	32	73	36.5
9. Agredir a compañeros cuando tienen un aspecto diferente esta permitido.	4	2	4	2	29	14.5	64	32	99	49.5

La tabla 6 muestra la descripción de frecuencias y porcentajes obtenidos de los reactivos 1-9 que corresponden a la categoría de Agresión Hostil. Se puede observar que la mayoría de las respuestas de cada pregunta tienen una mayor tendencia a desaprobar (totalmente en desacuerdo) este tipo de agresión; siendo el reactivo 2 (La mejor forma de resolver los problemas es a través de la agresión) bastante significativo con un 52% de respuestas que están totalmente en desacuerdo con lo que se plantea.

TABLA 7. AGRESIÓN INSTRUMENTAL

Tabla 7.

	TOTALMENTE DE ACUERDO		DE ACUERDO		NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		TOTALMENTE EN DESACUERDO	
	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%
10. Es valido agredir a compañeros como un medio para obtener beneficios.	8	4	8	4	22	11	66	33	96	48
11. Cuando hay algo que ganar en una discusión la mejor forma de resolverlo es a través de la agresión.	7	3.5	11	5.5	30	15	54	27	98	49
12. Si se quieren obtener beneficios personales fomentar la agresión esta permitido.	0	0	14	7	33	16.5	62	31	91	45.5
13. Es mejor agredir a los compañeros más pequeños porque se puede obtener algo de ellos.	5	2.5	6	3	27	13.5	45	22.5	117	58.5
14. Al apropiarse de pertenencias de compañeros es útil ser agresivo.	6	3	15	7.5	30	15	48	24	101	50.5
15. Entre compañeros es mejor ser agresivo para ganar más aliados.	9	4.5	10	5	32	16	54	27	95	47.5

Se observa en la tabla 7 la descripción de frecuencias y porcentajes obtenidos de los reactivos 10-15 que corresponden a la categoría de Agresión Instrumental. Como se observa las respuestas de cada pregunta tienen una mayor tendencia a desaprobado (totalmente en desacuerdo) este tipo de agresión. Siendo la pregunta 13 la más significativa con un 58.5% de sujetos que están totalmente en desacuerdo en que "Es mejor agredir a los compañeros más pequeños porque se puede obtener algo de ellos".

TABLA 8. AGRESIÓN SIMBÓLICA

Tabla 8.

	TOTALMENTE DE ACUERDO		DE ACUERDO		NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		TOTALMENTE EN DESACUERDO	
	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%
16. Las señas obscenas son un medio eficaz para insultar a compañeros.	22	11	32	16	35	17.5	54	27	57	28.5
17. Los insultos son mejores que los golpes como medio para resolver problemas.	12	6	18	9	52	26	45	22.5	73	36.5
18. Las miradas ofensivas son suficientes para generar una pelea entre compañeros.	36	18	33	16.5	43	21.5	36	18	52	26
19. Las humillaciones a compañeros son una forma de agresión.	54	27	41	20.5	28	14	28	14	49	24.5
20. Humillar a un compañero es una forma de lucirse ante los demás.	26	13	26	13	31	15.5	38	19	79	39.5
21. Hacer bromas de compañeros es divertido aunque puedan ser agresivas.	25	12.5	29	14.5	47	23.5	42	21	57	28.5
22. Burlarse de algún compañero es una forma de agredirlo.	48	24	39	19.5	37	18.5	37	18.5	39	19.5
23. Los gestos ofensivos son mejores que los golpes para intimidar a compañeros.	20	10	15	7.5	64	32	46	23	55	27.5

La tabla 8 muestra la descripción de frecuencias y porcentajes obtenidos de los reactivos 16- 23 correspondientes a la categoría de Agresión Simbólica. Como se observa la mayoría de las respuestas a las preguntas tienen una mayor tendencia a desaprobado (totalmente en desacuerdo) este tipo de agresión, sin embargo hay una ligera variabilidad en las respuestas elegidas de cada reactivo; siendo la pregunta 20 la más significativa con un 39.5% de sujetos que están totalmente en desacuerdo con que "Humillar a un compañero es una forma de lucirse ante los demás".

TABLA 9. AGRESIÓN LEGITIMADA/ NO SANCIONADA

	TOTALMENTE DE ACUERDO		DE ACUERDO		NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		TOTALMENTE EN DESACUERDO	
	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%	FREC	%
24. Si entre compañeros se llevan es valido insultarse.	21	10.5	35	17.5	57	28.5	32	16	55	27.5
25. Si entre compañeros discuten es valido que se agredan.	9	4.5	23	11.5	47	23.5	58	29	63	31.5
26. A los alumnos que les gustan los ambientes agresivos dentro de la escuela son más populares.	23	11.5	33	16.5	45	22.5	32	16	67	33.5
27. Cuando compañeros se llevan también suelen agredirse.	35	17.5	48	24	39	19.5	36	18	42	21
28. Resolver problemas entre compañeros a través de la agresión esta permitido.	9	4.5	14	7	46	23	38	19	93	46.5
29. Cuando se pertenece al mismo grupo de amigos las agresiones entre ellos son validas.	11	5.5	30	15	40	20	47	23.5	72	36
30. Es valido jugar agresivamente entre compañeros cuando es parte de las reglas.	13	6.5	29	14.5	50	25	36	18	72	36
31. Es valido agredir a compañeros cuando se está enojado.	6	3	15	7.5	37	18.5	56	28	86	43
32. Cuando los compañeros no entienden razones es mejor utilizar la violencia.	7	3.5	8	4	32	16	58	29	95	47.5
33. Se debe agredir a compañeros si estos lo provocan por que es una forma natural de responder.	12	6	25	12.5	45	22.5	49	24.5	69	34.5
34. Lo común es agredir a otros compañeros para desquitar el coraje.	11	5.5	16	8	43	21.5	43	21.5	87	43.5
35. El uso de la agresión dentro de la escuela se hace necesario para defenderse.	32	16	33	16.5	44	22	30	15	61	30.5

Tabla 9.

La tabla 9 muestra la descripción de frecuencias y porcentajes obtenidos de los reactivos 24-35 correspondientes a la categoría de Agresión Legitimada o No Sancionada. Como se observa la mayoría de las respuestas a las preguntas tienen una mayor tendencia a desaprobado (totalmente en desacuerdo) este tipo de agresión sin embargo son más tolerantes a la agresión entre compañeros si es que estos se llevan o lo permiten. Y siendo la pregunta 32 la más seleccionada en su categoría con un 47.5% de sujetos que están Totalmente en Desacuerdo en que "Cuando los compañeros no entienden razones es mejor utilizar la violencia".

TABLA 10. SUJETOS AGRESORES Y NO AGRESORES

AGRESORES		NO AGRESORES	
FREC	%	FREC	%
31	14.5	169	84.5

Tabla 10.

La tabla 10 muestra la descripción de frecuencias y porcentajes obtenidos del reactivo en el que se les pregunto a los sujetos si se consideraban agresores o no agresores. Teniendo que un 14.5% de los sujetos se consideran agresores y un 84.5% no.

TABLA 11. SUJETOS AGREDIDOS Y NO AGREDIDOS

AGREDIDOS		NO AGREDIDOS	
FREC	%	FREC	%
34	17	166	83

Tabla 11.

La tabla 11 muestra la descripción de frecuencias y porcentajes obtenidos del reactivo correspondiente a los sujetos que se consideran Agredidos o No Agredidos. Como se observa, un 83% de los sujetos se consideran no agredidos mientras que un 17% si se consideran agredidos.

TABLA 12. AUMENTO DE AGRESIÓN

5 AÑOS		10 AÑOS		15 AÑOS	
FREC	%	FREC	%	FREC	%
80	40	38	19	82	41

Tabla 12.

La tabla 12 muestra la descripción de frecuencias y porcentajes obtenidos del reactivo correspondiente al Aumento de la Agresión en los sujetos. Un 40% de ellos considera que en 5 años aumentará su agresión, 19% en 10 años y 41% en 15 años.

TABLA 13. AGRESIÓN PERMANENTE

5 AÑOS		10 AÑOS		15 AÑOS	
FREC	%	FREC	%	FREC	%
91	45.5	64	32	45	22.5

Tabla 13.

La tabla 13 muestra la descripción de frecuencias y porcentajes obtenidos del reactivo correspondiente a aquellos sujetos que consideran que su agresión será permanente. Un 45.5% de los sujetos considera que en 5 años su agresión permanecerá igual, 32% en 10 años y 22.5% en 15 años.

TABLA 14. DISMINUCIÓN DE LA AGRESIÓN

5 AÑOS		10 AÑOS		15 AÑOS	
FREC	%	FREC	%	FREC	%
90	45	40	20	70	35

Tabla 14.

La tabla 14 muestra la descripción de frecuencias y porcentajes obtenidos del reactivo correspondiente a la Disminución de la Agresión. Donde un 45% de los sujetos considera que en 5 años su agresión disminuirá, 20% en 10 años y 35% en 15 años.

TABLA 15. ANÁLISIS FACTORIAL

REACTIVOS	HOSTIL	INSTR	SIMBÓ	LEGITI
1. Dentro de la escuela la agresión entre compañeros es lo más común.	.809			
9. Agredir a compañeros cuando tienen un aspecto diferente esta permitido.	.726			
3. Cuando se esta jugando con compañeros es valido agredirlos.	.754			
2. La mejor forma de resolver los problemas es a través de la agresión.	.729			
4. Cuando se esta enojado es valido agredir a compañeros.	.613			
5. Si se tiene la oportunidad de agredir a compañeros cuando se está discutiendo es valido hacerlo.	.586			
8. Si se tiene la oportunidad se debe aprovechar para desquitarse de alguien a través de la agresión.	.577			
7. Se debe agredir a alguien si lo provoca.	.535			
6. Cuando es difícil resolver los problemas a través del diálogo es valido fomentar la agresión entre compañeros	.435			
10. Es valido agredir a compañeros como un medio para obtener beneficios.		.783		
14. Al apropiarse de pertenencias de compañeros es útil ser agresivo.		.659		
11. Cuando hay algo que ganar en una discusión la mejor forma de resolverlo es a través de la agresión.		.622		
12. Si se quieren obtener beneficios personales fomentar la agresión esta permitido.		.622		
13. Es mejor agredir a los compañeros más pequeños porque se puede obtener algo de ellos.		.544		
15. Entre compañeros es mejor ser agresivo para ganar más aliados.		.491		
23. Los gestos ofensivos son mejores que los golpes para intimidar a compañeros.			.738	
19. Las humillaciones a compañeros son la una forma de agresión.			.722	
22. Burlarse de algún compañero es una forma de agredirlo.			.690	
17. Los insultos son mejores que los golpes como medio para resolver problemas.			.684	
20. Humillar a un compañero es una forma de lucirse ante los demás.			.676	
21. Hacer bromas de compañeros es divertido aunque puedan ser agresivas.			.529	
18. Las miradas ofensivas son suficientes para generar una pelea entre compañeros.			.457	
16. Las señas obscenas son un medio eficaz para insultar a compañeros.			.425	
24. Si entre compañeros se llevan es valido insultarse.				.700
26. A los alumnos que les gustan los ambientes agresivos dentro de la escuela son más populares.				.676
29. Cuando se pertenece al mismo grupo de amigos las agresiones entre ellos son validas.				.664
30. Es valido jugar agresivamente entre compañeros cuando es parte de las reglas.				.664
27. Cuando compañeros se llevan también suelen agredirse.				.621
32. Cuando los compañeros no entienden razones es mejor utilizar la violencia.				.615
25. Si entre compañeros discuten es valido que se agredan.				.607
35. El uso de la agresión dentro de la escuela se hace necesario para defenderse.				.566
33. Se debe agredir a compañeros si estos lo provocan por que es una forma natural de responder.				.558
34. Lo común es agredir a otros compañeros para desquitar el coraje.				.541
28. Resolver problemas entre compañeros a través de la agresión esta permitido.				.450
31. Es valido agredir a compañeros cuando se está enojado.				.410
ALFA DE CRONBACH	.794	.835	.781	.876

Tabla 15.

La tabla 15 muestra el Análisis Factorial el cual explica el **60.862** de la varianza total del instrumento de medición del cual se desprendieron de su matriz de componentes rotados cuatro factores los cuales fueron: Agresión Hostil, Agresión Instrumental, Agresión simbólica y Agresión legitimada/No sancionada. Los cuatro factores tienen en su categoría, además de sus reactivos ordenados de mayor a menor según su significancia, sus correspondientes alfas.

El **primer factor** encontrado es la **Agresión Hostil**, que comprende a aquellos actos derivados como resultado de satisfacer impulsos hostiles, es decir, la agresión que forma parte del ambiente (Berkowitz, 1994 en Davis, 2008: 663), además de no existir ninguna razón para presentarla o ejercerla. Siendo el reactivo 1 con .809 el de mayor carga factorial dentro de su categoría.

El **segundo factor** es la **Agresión Instrumental**, que corresponde a aquellos actos encaminados como un medio para obtener una meta u objetivo, siendo el daño un aspecto secundario de la finalidad (Davis, 2008: 663). El reactivo 10 es el de mayor carga factorial con .783 dentro de su categoría.

El **tercer factor** es la **Agresión Simbólica**, que comprende aquellos actos en los que no involucra daños físicos ya que la víctima principalmente es agredida verbalmente o impidiéndole sus objetivos (Aroldo, 2002). Siendo el reactivo 23 el de mayor carga factorial con .738 dentro de esta categoría.

Y el **cuarto factor** encontrado es la **Agresión Legitimada** que comprende aquellos actos agresivos que la sociedad no siempre sanciona, juzga aceptable o inclusive imperiosa (op. cit.). Siendo el reactivo 24 el de mayor carga factorial con .700 dentro de su categoría.

TABLA 16. CORRELACIÓN BIVARIADA ENTRE TIPOS DE AGRESIÓN, AGRESORES Y AGREDIDOS.

	Hostil	Instrumental	Simbólica	Legitimada	Agresor	Agredido
Hostil	1 200					
Instrum.	.686(**) .000 200	1 200				
Simbólica	.369(**) .000 200	.348(**) .000 200	1 200			
Legitimada	.593(**) .000 200	.553(**) .000 200	.591(**) .000 200	1 200		
Agresor	.236(**) .001 200	.133 .061 200	.191(**) .007 200	.308(**) .000 200	1 200	
Agredido	-.099 .163 200	-.085 .232 200	-.094 .186 200	-.167(*) .018 200	-.194(**) .006 200	1 200

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 16 se muestra la correlación total entre los factores del instrumento en la cual se encuentran influencias significativas en los factores Hostil e Instrumental, Hostil y Simbólica, Hostil y Legitimada, Hostil y Agresor; así mismo en los factores Instrumental y Simbólica, Instrumental y Legitimada, Simbólica con Legitimada, Simbólica con Agresor, posteriormente el factor Legitimada con Agresor, Legitimada con Agredido y por último Agresor con Agredido.

La correlación entre todos los tipos de agresión es significativa y puede deberse a la integración de los reactivos en el instrumento y a algunos patrones de conducta comunes entre la agresión hostil, instrumental, simbólica y legitimada; los individuos muestran ciertas regularidades en la presentación de comportamientos agresivos. Los tipos de agresiones entre si no son excluyentes, incluso los sujetos pudieran producirlas en diferentes combinaciones según las condiciones incluso, para aumentar la efectividad de la acción.

Todos los tipos de agresión se relacionan tanto con agresores como con agredidos puesto que “muchos de los individuos han resultado afectados de alguna manera por la agresión, ya sea que hayan sido blancos de esta, que hayan participado en ella o que se hayan encargado de observarla y controlarla en otras personas. Así, la agresión les concierne a las víctimas, a los perpetradores y a aquellos profesionales encargados de su tratamiento, ya sea por su seguridad personal, su bienestar o su obligación (Renfrew, 2001).

TABLAS 17. Y 17.1 ANOVA DE LA VARIABLE SEXO

AGRESIÓN HOSTIL

SEXO	N	Media	gl	F	Sig.
Mujer	111	3.89	1	10.666	.001
Hombre	89	3.58	198		
Total	200	3.75	199		

Tabla 17.

AGRESIÓN INSTRUMENTAL

SEXO	N	Media	gl	F	Sig.
Mujer	111	4.38	1	22.785	.000
Hombre	89	3.88	198		
Total	200	4.16	199		

Tabla 17.1

En las tablas 17 y 17.1 se presenta el ANOVA realizado a la variable sexo en la cual se encontraron diferencias estadísticamente significativas respecto a la agresión hostil e instrumental. Donde en ambos tipos de agresión las mujeres se muestran más en desacuerdo que los hombres.

Respecto a las diferencias en cuanto al sexo, Andreu (2009), dice que “los hombres, tanto adolescentes como adultos, muestran niveles mayores de justificación de la agresión severa, además de percibir el uso de la violencia como un elemento instrumental, que sirve para resolver problemas. Las mujeres, por el contrario, tienden más a ver la agresión como reacción ante una situación determinada, como forma de defensa, o como un momento de pérdida de control”.

TABLAS 18- 18.3 ANOVA DE LA VARIABLE EDAD

AGRESIÓN HOSTIL

EDAD	N	Media	gl	F	Sig.
11-12	71	4.06	2	13.759	.000
13	60	3.68			
14-15	69	3.50			
Total	200	3.75			

Tabla 18.

AGRESIÓN INSTRUMENTAL

EDAD	N	Media	gl	F	Sig.
11-12	71	4.34	2	3.078	.048
13	60	4.10			
14-15	69	4.03			
Total	200	4.16			

Tabla 18.1

AGRESIÓN SIMBÓLICA

EDAD	N	Media	gl	F	Sig.
11-12	71	3.65	2	8.780	.000
13	60	3.24			
14-15	69	3.08			
Total	200	3.33			

Tabla 18.2

AGRESIÓN LEGITIMADA

EDAD	N	Media	gl	F	Sig.
11-12	71	3.96	2	10.811	.000
13	60	3.62			
14-15	69	3.35			
Total	200	3.65			

Tabla 18.3

En las tablas 18-18.3 se muestra el ANOVA de la variable edad donde se encontraron diferencias estadísticamente significativas respecto a los factores agresión hostil, instrumental, simbólica y legitimada. Siendo el grupo de 11 a 12 años quienes se muestran en mayor desacuerdo que el resto de los grupos con respecto a los diferentes tipos de agresión.

Respecto al vínculo existente entre la edad de los sujetos y la agresión, Farrington 1992; Loeber Farrington y Waschbusch, 1998 citado por Redondo (2007), mencionan, a partir de las contribuciones de la Psicología de la delincuencia que hay conexiones con etapas vitales del desarrollo de los individuos como la infancia, la adolescencia y juventud con actividades antisociales.

TABLA 19-19.2. ANOVA DE LA VARIABLE AGRESORES Y NO AGRESORES

AGRESIÓN HOSTIL

SUJETOS	N	Media	gl	F	Sig.
AGRESORES	31	3.37	1	11.682	.001
NO AGRESORES	169	3.82	198		
Total	200	3.75	199		

Tabla 19.

AGRESIÓN SIMBÓLICA

SUJETOS	N	Media	gl	F	Sig.
AGRESORES	31	2.94	1	7.482	.007
NO AGRESORES	169	3.40	198		
Total	200	3.33	199		

Tabla 19.1

AGRESIÓN LEGITIMADA

SUJETOS	N	Media	gl	F	Sig.
AGRESORES	31	3.06	1	20.767	.000
NO AGRESORES	169	3.75	198		
Total	200	3.65	199		

Tabla 19.2

En las tablas 19-19.2 se muestra el ANOVA de las variables agresores y no agresores, se encontraron diferencias estadísticamente significativas con los factores agresión hostil, simbólica y legitimada. Donde el grupo de los no agresores muestran estar en mayor desacuerdo con estos tipos de agresión.

Respecto a este fenómeno Andrews y Banta (2006); Title (2006); mencionan que las vivencias de agresión en los individuos los inclina a ser propensos a cometer ciertos delitos, especialmente violentos.

Por lo que los individuos que han estado en contacto con sucesos y/o personas agresivas, es muy probable que aprendan y reproduzcan la misma dinámica como un acto más dentro de su repertorio normal.

TABLA 20. ANOVA DE LAS VARIABLES AGREDIDOS Y NO AGREDIDOS

AGRESIÓN LEGITIMADA/ NO SANCIONADA

SUJETOS	N	Media	gl	F	Sig.
AGREDIDOS	34	3.95	1	5.699	.018
NO AGREDIDOS	166	3.58	198		
Total	200	3.65	199		

Tabla 20.

En la tabla 20 se muestra el ANOVA de las variables agredidos y no agredidos donde se encontraron diferencias estadísticamente significativas con el factor Agresión Legitimada o también conocida como No sancionada. Donde el grupo de los agredidos manifiesta estar en mayor desacuerdo con este tipo de agresión.

Cruz (1999), en su descripción de los niveles de victimización de la población salvadoreña a causa de la violencia y su relación con la presencia de normas, actitudes y comportamientos que favorecen la aparición de la violencia, encontró que las personas que han sido víctimas de agresiones graves suelen mostrar con más frecuencia que el resto, normas de justificación y aprobación del uso de la violencia, inclinación por el uso de armas, y conductas de agresión hacia otras personas.

TABLA 21. REGRESIÓN LINEAL DEL AUMENTO DE LA AGRESIÓN

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
1 (Constante)	1.146	.391		2.933	.004
Hostil	.329	.134	.253	2.459	.015
Instrumental	-.126	.116	-.108	-1.089	.277
Simbólica	.079	.090	.076	.876	.382
Legitimada	-.029	.113	-.027	-.261	.794

a Variable dependiente: 38. Aumento de agresión
Tabla 21.

En la tabla 21 se muestra que el único tipo de agresión que se espera irá en aumento para los próximos 5, 10 y 15 años siendo la variable de Agresión Hostil.

TABLA 22. REGRESIÓN LINEAL DE LA DISMINUCIÓN DE LA AGRESIÓN.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
1 (Constante)	2.400	.380		6.312	.000
Hostil	-.017	.130	-.013	-.130	.897
Instrumental	-.246	.113	-.213	-2.179	.031
Simbólica	.252	.087	.247	2.885	.004
Legitimada	-.070	.110	-.064	-.639	.523

a Variable dependiente: 40. Disminución de la Agresión
Tabla 22.

En la tabla 22 se muestra que los tipos de agresión que disminuirán para los próximos 5, 10 y 15 años siendo la Agresión Instrumental y Simbólica, según los sujetos.

Respecto a las tendencias evidenciadas en la regresión lineal de la agresión al paso del tiempo, se ha encontrado en algunos campos específicos tales como la violencia juvenil, que la investigación continua sugiriendo que los porcentajes de violencia y agresión han permanecido sin cambios o con cambios mínimos (Kandakai & King, 2002 en Juárez, 2003).

CAPÍTULO V.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación se realizó con el objetivo de explorar y conocer si existen diferencias en las cogniciones sociales de los alumnos de nivel secundaria acerca de la agresión dentro de escenarios escolares.

En la primer parte del análisis de resultados que corresponde a la **descripción** de frecuencias y porcentajes de las **variables sociodemográficas** de los sujetos no presentan grandes variaciones. La cantidad de hombres y mujeres encuestados no difiere en mucho, no hay gran variabilidad en el rango de edad por grupo dentro de los tres grados; los lugares de residencia de los sujetos, en su mayoría, son colonias que se ubican en los alrededores de la secundaria y la mayoría de ellos vive con ambos padres.

Posteriormente, las frecuencias y porcentajes de las **respuestas de los reactivos 1-35**, que en general tuvieron una tendencia a estar En Desacuerdo y no del todo con Totalmente en Desacuerdo en los cuatro tipos de agresión; lo cual pudiera sugerir que al menos la mayoría de los sujetos encuestados comparten ciertos significados o que dichos significados son comunes a diversos grupos de personas (Kerlinger, 1975 citado por Romero, 1998:71), aunque su percepción o la realidad de las situaciones sean distintas. Sin embargo existen pequeñas diferencias que son la connotación que cada sujeto le da al fenómeno, ya sea entre mujeres y hombres, o entre los diferentes grupos escolares, debidos entre otras cosas, al rol social que juegan, al proceso de socialización o al contexto que comparten como grupo (Romero, 1998).

Continuando con las **frecuencias y porcentajes** de las **variables agresor y agredido** con un 14.5% y 17% de incidencia respectivamente. Y las tendencias de **aumento, disminución y permanencia de la agresión**; donde un 40% de los sujetos consideran que en 5 años aumentará su agresión, 19% en 10 años y 41% en 15 años. Por otra parte, un 45.5% de los sujetos

considera que en 5 años su agresión permanecerá igual, 32% en 10 años y 22.5% en 15 años y finalmente un 45% de los sujetos considera que en 5 años su agresión disminuirá, 20% en 10 años y 35% en 15 años.

En el **Análisis Factorial** se encontró que varios reactivos del instrumento tenían algo en común, dando como resultado la obtención de 4 factores que coincidieron con los tipos de agresión que en determinado momento se manejaron en el marco teórico, pudiendo determinar que los ítems si evalúan el fenómeno en estudio y que hay una buena validez de instrumento.

En la **Correlación** entre los tipos de agresión y las variables agresor y agredido, se encontró significativa la correlación entre los agresores con la Agresión Hostil, Simbólica y legitimada ya que pudiera ser que estos se ven motivados a realizar con más frecuencia aquellos actos en los cuales es muy probable que se vuelvan a repetir sin perder su posición de poder, de agresores, puesto que estos tipos de agresión son menos evidentes y más comunes pudiéndose mimetizar más y pudiendo ser que no siempre cometen actos agresivos con la convicción de esperar algo, pues no hubo correlación significativa entre los agresores y la Agresión Instrumental en esta muestra.

Por otra parte, los sujetos que resultan ser agredidos tienen una correlación significativa con la Agresión Legitimada puesto que hay ciertas características conductuales de estos que justifican dichos actos. Como menciona Torres (2001), “para que la violencia pueda presentarse se requiere de un desequilibrio previo, es decir, un esquema de desigualdad en el que haya un arriba y un abajo reales o simbólicos, que en general adoptan la forma de modelos de conducta complementarios.

Por otra parte, en el **ANOVA** se hicieron evidentes algunas diferencias en cuestión a algunas de las variables sociodemográficas de los sujetos y del tipo de agresión al que se comparó.

En el ANOVA de la **variable sexo**, se evidenció que si existen diferencias en la cognición social de la agresión en escenarios escolares en alumnos y alumnas de nivel secundaria, ya que se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la Agresión Hostil e Instrumental según el

sexo de los sujetos, pues en los dos tipos de agresión las mujeres están en mayor desacuerdo que los hombres. Ante esto pudiera decirse que la mayoría de las mujeres en muchos casos no agreden solo por ser hostiles como menciona Olweus, (1986 en Andreu, 2000) o por “la mera intención o deseo de producir daño en la víctima, sin sopesar sus eventuales costes y beneficios”; ni tampoco lo hacen con la convicción de obtener algo en comparación con los hombres.

Así, el sexo de los sujetos cobra mayor importancia dentro de los centros escolares ya que es ahí donde estos se sitúan más objetivamente en las relaciones con otros para tomar más conciencia de su rol sexual (Romero, 1998).

En el ANOVA de la **variable edad** también existen diferencias en la cognición social de la agresión en escenarios escolares en alumnos y alumnas de nivel secundaria. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas con la Agresión Hostil, Instrumental, Simbólica y Legitimada, pudiéndose deber de alguna forma al rol social que desempeñan los sujetos. Como menciona Rivera (1995) que variables como el sexo y la edad influyen en la cognición y, aunque la actividad cerebral es similar en uno y otro sexo, hombres y mujeres muestran diferencias significativas en ciertas áreas relacionadas con procesos cognitivos y emocionales.

Ya que las personas construyen sus interpretaciones acerca de la realidad, dependiendo de su estructura mental, ésta a su vez, determinada por la etapa evolutiva (Graciarena, 2006), entonces, en algunas etapas del desarrollo, los individuos son más vulnerables a condiciones para la adquisición de conductas que van en contra del orden social y la convivencia pacífica.

Así con los resultados encontrados respecto a las variables sexo y edad, las mujeres están en mayor desacuerdo con la Agresión Hostil e Instrumental que los hombres pudiéndose deber al rol sexual que estos aprendieron y desempeñan en sus entornos más cercanos; y en cuestión a la edad, el grupo de 11 a 12 años esta en mayor desacuerdo en todos los tipos de agresión pudiéndose deber a que todavía no están muy relacionados con este tipo de conductas ya que por su edad aun pasan más tiempo en el seno familiar y a su

recién ingreso al nivel de secundaria, aunado con su aun pobre exposición a eventos de agresión peculiares de cada escuela. Ante esto, Del Barrio (2009) menciona que las mujeres tienen menos niveles significativos que los hombres tanto en la agresión física como en la verbal.

En el ANOVA de las **variables agresores y no agresores** se encontró que si existen diferencias en la cognición social de la agresión en escenarios escolares en calidad de la posición de los sujetos. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas respecto a la Agresión Hostil, Simbólica y Legitimada, donde los sujetos no agresores están en mayor desacuerdo con estos tipos de agresión. Aunque una menor parte de los agresores también estuvo en desacuerdo con estos tipos de agresión, pudiera decirse que algunos de ellos en algún momento no descartarían del todo realizar actos característicos de estos tipos de agresión.

Respecto a los agresores, Andreu (2009) menciona que “las personas violentas suelen minimizar o justificar su agresión. Los sujetos agresivos justifican más la agresión si se sienten atacados. Añadiendo desfavorablemente que, según las revisiones de estudios sobre la violencia de la Asociación Americana de Sociología en Washington, D.C., señalan que se conoce más sobre la víctima que sobre el victimario, aunque los estudios muestran la cercanía demográfica de ambos grupos (Cruz, 1999). Con todo esto, a pesar de ser menos los agresores siempre habrá algo o alguien que los justifique o propicie.

En el ANOVA de las **variables agredidos y no agredidos** si existen diferencias en la cognición social de la agresión en escenarios escolares en calidad de si los sujetos se consideran agresores o no agresores. Con estas variables, se encontraron diferencias estadísticamente significativas con la Agresión Legitimada/ No Sancionada, donde los agredidos se muestra en mayor desacuerdo con este tipo de agresión.

Yanes y González (2000) mencionan en su investigación de “Cogniciones asociadas a las experiencias de violencia” donde analizaron la relación existente entre el nivel de violencia al que se vieron expuestos los participantes

de la misma, indicaron en sus resultados la confirmación de la existencia de diferencias significativas en los juicios de los sujetos en función tanto del nivel de violencia experimentado como de sus creencias. Además, según Cruz (1999) en su descripción de los niveles de victimización de la población salvadoreña a causa de la violencia y su relación con la presencia de normas, actitudes y comportamientos que favorecen la aparición de la violencia, encontró que las personas que han sido víctimas de agresiones graves suelen mostrar con más frecuencia que el resto, normas de justificación y aprobación del uso de la violencia, inclinación por el uso de armas, y conductas de agresión hacia otras personas.

Y así, con las contribuciones de estos dos autores pudiera decirse que, aunque los agredidos están en mayor desacuerdo con la Agresión Legitimada, estos muestran una serie de normas y comportamientos que favorecen e incluso justifican este tipo de agresión.

Y respecto a las **Regresiones Múltiples**, con el objetivo de determinar un papel predictivo, se encontró como significativa para aumentar en los próximos 5, 10 y 15 años la Agresión Hostil y para disminuir en los próximos 5, 10 y 15 años a la Agresión Instrumental y Simbólica.

A pesar de los resultados obtenidos, aunque el aumento y la disminución en algunos tipos de agresión resultaron significativas en nuestra población, nuevamente, es necesario indicar que “las líneas de base no se deberían entender como el comportamiento promedio de la población a lo largo del tiempo, sino como el conjunto de las diferentes secuencias de conducta que se presentan en un grupo de individuos (Juárez, 2003).

A partir de los resultados de la presente investigación se encontraron diferentes tipos de agresión las cuales fueron: Agresión Hostil referida a aquella que forma parte del ambiente en el que se dan las interacciones entre los alumnos como una forma de disminuir un estado emocional negativo, (dentro y fuera de la escuela); la Agresión Instrumental que consistente en el uso de esta como medio para obtener beneficios materiales o sociales; la Agresión Simbólica cuyas características no siempre implican un contacto físico sino que su

objetivo es el impedir a otros la realización de objetivos; finalmente la Agresión Legitimada en la que se justifican este tipo de conductas por usos y costumbres de las personas.

Se pudo observar que la tendencia de los sujetos fue la de estar en Desacuerdo y no Totalmente en Desacuerdo con los diferentes tipos de agresión, esto quiere decir que existe la posibilidad de que en algún momento o situación si la lleven a cabo, pues durante la aplicación del instrumento algunos de los sujetos a pesar de sus respuestas en el instrumento, manifestaron estar de acuerdo y/o realizar algunas de estas expresiones de agresión. Ante esto también puede deducirse que también cognocen a la agresión como un modo de vida, como algo común en sus vidas, como una forma común de convivir y relacionarse, un modo invisible de dirigir las acciones de los otros, como actos normales derivados de estados emocionales fuertes e impulsivos, como una forma de responder ante estímulos desagradables, es una forma de obtener algo, inclusive se le percibe como justificada o imperiosa según sus vivencias, obteniendo así en cada sujeto matices particulares.

La agresión se constituyo de elementos ambiguos entre el bien y el mal y con límites poco claros de permisividad. Hubo dificultades delimitantes sobre hasta donde, en determinadas circunstancias, la agresión no sólo es justificable, sino deseable, "se puede, y se vale, siempre y cuando no sea yo quien la sufra" en algunos de los alumnos encuestados.

Las causas de la conducta agresiva son múltiples; atribuir el origen o el desarrollo de tal conducta a una causa singular es muy arriesgado. El desarrollo de la conducta agresiva, tanto en los animales como en los humanos, depende de fases de desarrollo, de la compleja interacción entre ellos y medio ambiente como ya se evidenció en varios resultados presentados anteriormente.

Además las cogniciones difirieron según el tipo de agresión a partir de algunas de las características de los sujetos, y en el caso de esta población haciéndose evidentes las variables sexo, edad, y si se consideran agresores o agredidos.

Entre los sujetos masculinos, vivencian episodios de agresiones más directas, la agresión es un elemento instrumental, es una forma común de resolver problemas, además de haber un poder ligado a la dominancia masculina. Para las mujeres, vivencian más la agresión por medio de actos agresivos indirectos; como es la agresión simbólica. En los hombres, las agresiones son más directas y en las mujeres es más común la agresión indirecta, psicológica o de exclusión (Cerezo, 2001; Olweus, 1998; Defensor del Pueblo, 1999 citados por Sevilla, 2006). Las experiencias que hombres y mujeres tienen con los fenómenos de violencia y agresión difieren en cantidad y calidad por lo que se asocian con conductas emociones y evaluaciones diferentes; la construcción depende de las experiencias (Salas, 2008).

Además la cognición de la agresión se encontró dentro de una controversia explicativa y moral, en la que los valores ideológicos de hombres y mujeres sustentan conceptos y argumentos que tienden a legitimar sus acciones.

En cuestión a la edad, nuestros sujetos entre más próximos estén a una mayoría de edad, estos van haciendo más usual el uso de la agresión con un fin de objetivos, ya que a esta edad comienzan a convivir con más personas fuera del seno familiar. Sin embargo, algunos autores como Olweus, 1998 y El Defensor del Pueblo (citados por Sevilla, 2006) ubican que entre los 13 y los 15 años de edad es la etapa en la que mayormente los alumnos suelen comportarse agresivamente.

Si los sujetos se consideran agresores, estos actúan con “la principal motivación, intención o deseo de producir daño en la víctima, sin sopesar sus eventuales costes y beneficios” (Olweus, 1986 citado por Andreu, 2002) las acciones están caracterizadas y ligadas a estados de alta excitación, irritación o rabia o hasta situaciones de emergencia, con el objeto principal de disminuir un estado emocional negativo previo.

Si los sujetos se consideran agredidos, estos, a pesar de utilizar en menor medida o casi nulamente la agresión, la consideran algunas veces como justificada ya que pueden percibirla como necesaria.

Así, a razón de los resultados significativos encontrados en los análisis, la hipótesis de esta investigación fue aceptada: existen diferencias en la cognición social de la agresión en escenarios escolares en alumnos y alumnas de secundaria. Las diferencias se hicieron evidentes en primer lugar con la categorización de los tipos de agresión, hubo una distinción entre estas. Y en segundo lugar respecto a la relación que guardan algunos tipos de agresión con algunas de las características de los sujetos para llevarlas a cabo.

Entre las características de los sujetos, los del sexo masculino están en mayor acuerdo con algunos tipos de agresión y las mujeres no; respecto a la edad, dependiendo de ella se está en mayor o menor desacuerdo.

Los agresores están más relacionados con la agresión hostil, simbólica y legitimada; estos no están de todo motivados a actuar con la convicción de obtener algo, quizás al agredir es ya más un acto del repertorio normal.

Los agredidos están más relacionados con la agresión legitimada y el agresor; los agredidos evidencian algunas características que quizás hacen posible el uso de la agresión sobre ellos.

Las variables predictivas que si fueron significativas para aumentar linealmente en los próximos 5, 10 y 15 años fue la agresión hostil lo cual puede significar a la variable como de riesgo pues los sujetos seguirán llevando a cabo la agresión hostil como una forma de disminuir estados emocionales negativos por medio de actos cada vez más frecuentes y quizá hasta más graves.

Y también fue significativa para disminuir linealmente la agresión instrumental y simbólica.

Entonces, al hablar de agresión hay una innegable contribución social; la cognición de la agresión es expresada y diferenciada a partir de la forma de ser, vivir y sentir del individuo, de la percepción que se tenga de situaciones y de la representación mental que se activa y de cómo se llega a esa percepción a partir de inferencias, ya que los individuos no son neutrales, van llenos de expectativas, atribuciones, heurísticos, prejuicios, distorsiones o disonancias, esquemas, inferencias etc. Los individuos, cada uno con sus características

particulares, construyen sus propias estructuras cognitivas a partir de sus interacciones.

A pesar de que la sociedad tenga sus propias creencias acerca del fenómeno de la violencia y la agresión, esto no quiere decir que estas creencias sean absolutamente coherentes y libres de contradicción. En consecuencia, lo que los sujetos perciben de la agresión son determinadas por sus funciones o acciones, son resultado de aquello que “ven” o “perciben” en su realidad social más próxima, y quizás a partir de esto pudiera ser posible que los resultados encontrados en esta investigación sean particulares de esta población.

De este modo el impacto psicosocial de la agresión y la violencia, expresado en la modificación de las normas, actitudes y conductas de las personas, quizás comprende la concurrencia de otros factores que no se han explorado en este estudio y que, por tanto, no es posible definir, pero que han de dilucidarse en el futuro para poder entender la reproducción de la agresión y la violencia y diseñar programas de atención social (Cruz, 1999).

BIBLIOGRAFÍA

Adorno, s. (1995). *A violencia na sociedade brasileira: um painel inconcluso em uma democracia nao consolidada.* En revista de Sociedade e estado: violencia. Departamento de sociología de Universidade de Brasilia, julio-diciembre, vol x, num 2. Brazil.

Andreu R. José M.; Peña F. Ma. E.; Ramírez M. Jesús (2009). *Cuestionario de agresión reactiva y proactiva: un instrumento de medida de la agresión en adolescentes.* Departamento de personalidad, evaluación y tratamiento psicológico I. Oficina de transferencia de resultados de investigación. Unidad de información científica y divulgación de la investigación. Universidad complutense de Madrid. Facultad de psicología.

Arbelaez G. Martha C. *Las representaciones mentales.* Revista de Ciencias Humanas. Año 2002 enero num.29. Colombia

Aroldo R.; Assmar, E.; Jablonski B. (2002). *Psicología social 5ª ed.* México: trillas.

Buvinic M.; Morrison A.; Orlando M. B. *Violencia, crimen y desarrollo social en america latina y el caribe.* Revista papeles de población, enero-marzo, 2005/ num. 043. Redalyc, Toluca, México. Universidad autónoma del estado de México. pp. 167-214.

Cognición Social (2008). Disponible en: <http://html.rincondelvago.com/cognicion-social.html>

Corsi J. & otros (2003). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico. Fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares.* Buenos aires: Paidós.

Champion R. A. (1979). *Psicología del aprendizaje y de la activación del aprendizaje.* Limusa: México p. 16

Cruz José M. *El impacto psicosocial de la violencia en el salvador.* Revista panamericana de salud pública, abril-mayo, 1999/vol. 5, No. 4-5. Scielo, salud pública. Washington.

Davidoff L. Linda (1989). *Introducción a la psicología.* 3ª ed. México: Mcgraw-hill.

Davis Stephen f. & Palladino Joseph J. (2008). *Psicología 5a ed.* México: Pearson educación de México.

Del Barrio V.; Carrasco M. A.; Rodríguez M. A. y Gordillo R. (2009). Prevención de la agresión en la infancia y la adolescencia. International Journal of Psychology and Psychological Therapy. Vol. 9, No. 1, pp. 101-107. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España.

Deridder, R. (1991). Seminario "hacia una psicología social de interdependencia individuo-grupos". Universidad de Tilburg, Holanda. Coordinadora regional del Sur, A.C. Y APIS, A.C.

Durkheim, E. (1985). "El carácter y las funciones sociales de la educación". En Ibarrola, M., Las dimensiones sociales de la educación. México. El caballito. p. 19.

Elias, N. (1979). El proceso de la civilización. Madrid: Rondo de cultura económica pp. 17.

Enesco Ileana (1994). Cognición social. Universidad complutense de Madrid.

Engel Pascal (1993). Psicología ordinaria y ciencias cognitivas. Gedisa: España.

Fernandez F. A. (1989). Psicología médica y social.5ª ed. España: Salvat Editores.

Fernandez Isabel (2003). Escuelas sin violencia: resolución de conflictos. 3ª ed. México: Alfaomega p. 26.

(Geen, 2001). Psicología en la Universidad de Concepción. Copyrights (2001). Disponible en www.apsique.com

Graciarena José Ma. (2006). Representaciones mentales. Un ensayo de representaciones mentales y sociales que aparecen entre los actores de una escuela del nivel medio de educación de la ciudad de buenos aires. Universidad de buenos aires- facultad de ciencias sociales. Profesorado de enseñanza media y superior en ciencias de la comunicación. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos38/representaciones/representaciones2.shtml>

Ibarra Aguilar R. D. (2008). Educación y violencia: una aproximación a las dinámicas escolares. Tesis de licenciatura. Facultad de filosofía y letras, colegio de pedagogía, UNAM. México.

Juárez Fernando (2003). Características comportamentales de la agresión y la violencia. Implicaciones para la prevención. Acta colombiana de psicología 9, 71-81-03. Centro de estudios e investigaciones en adicciones y violencia.

Facultad de psicología. Universidad católica de Colombia. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx>

Kerlinger Fred N., Lee Howard B. (2002). Investigación del comportamiento, 4ª ed. México: Mcgraw-hill.

Korinfeld, Daniel (2005). Vida cotidiana y conflictos en las escuelas. En violencia y escuelas: propuestas para comprender y actuar. Buenos aires: Aique.

Lahera Forteza Guillermo (2008). Cognición social y delirio. Revista de la Asociación Española de neuropsiquiatría. Vol 28, no. 1. Madrid.

La violencia (2003). Disponible en:
<http://www.monografias.com/trabajos10/vioso/vioso.shtml>

Papalia Diane e. Y Wendkos O. Sally (1988). Psicología. México: Mcgraw-hill .

Prieto Ballenato Guillermo (2005). Antídoto frente a la violencia juvenil. Revista digital de educación y nuevas tecnologías. No. 28. Madrid, España.

Melero M. J. (1993). Conflictividad y violencia en los centros escolares. España: siglo XXI.

Martínez Santiago, R. (2005). "Introducción" en Revista Iberoamericana de Educación. Enero-abril. Numero 37. pp 7-9.

Megarge I. E. & Hokanso E. J. (1976). La dinámica de la agresión. México: trillas

Moscovici, S. (1986). L'ere des représentations sociales. En w. Doise y a. Palmonari, l'etude des représentations sociales, neuchatel, delachaux et niestlé.

Morales F. J; Moya C. M; Gaviria E; Cuadrado I. (2007). Psicología social. (3ª ed.). España: Mcgraw-hill.

Moreno, García (2004). Contexto y tendencias de la violencia familiar. RESPYN (revista de salud pública y nutrición. Vol. 5, no 4. Universidad autónoma de nuevo león. México.

Moreno M. Olmedilla J. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde europa. En revista Iberoamericana de educación. Septiembre-diciembre. Num. 18. pp. 179-187.

- Morris, Charles G. (2002). Psicología social. México: trillas.
- Myers D. G. (2000). Psicología social. 6ª ed. Colombia: Mcgraw-hill.
- Neisser Ulric (1996). Psicología cognoscitiva. México: trillas. p. 14.
- Organización mundial de la salud, (1996). Who global consultation on violence and health. Violence: a public health priority. Ginebra.
- Páez D.; Márquez J.; Insua P. (1994). Cognición social. Madrid: Mcgraw-hill.
- Perlman, D. & Cozby. (1986). Psicología social. México: Nueva Editorial Interamericana.
- P.G.J.D.F. (1997). Violencia sexual e intrafamiliar; modelos de atención. p. 73.
- Prieto García Martha (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. Revista mexicana de investigación educativa. Octubre-diciembre, num. 27, vol. X.
- Redondo Illescas Santiago & Pueyo Antonio A. (2007). La psicología de la delincuencia. Papeles del psicólogo. Septiembre-diciembre, vol. 28, No. 003. Pp. 147-156. Consejo general de colegios oficiales de psicólogos. Madrid, España. Disponible en la red de revistas científicas de América latina y el Caribe, España y Portugal <http://redalyc.uaemex.mx>
- Renfrew John W. (2001). La agresión y sus causas. México: trillas.
- Riella Alberto. Violencia y control social: el debilitamiento del orden social de la modernidad. Papeles de población, Universidad Autónoma del Estado de México. Octubre-diciembre, 2001, No. 030, pp. 183-204.
- Rivera Alicia (1995). El componente esencial de la agresividad es la motivación. Periodico El País. Madrid: Impresa.
- Rodríguez Cerda O.; Calderón Cervantes T. A.; García Santana G.; Huerta Peralta E.; Díaz Rojas F. (2009). Representación social de la violencia: un prototipo de cognición. Uam iztapalapa, departamento de sociología. México.
- Rodríguez F. Javier & Susana G. Paíno. (1994). Violencia y desviación social. Psicothema. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo. P. 232.
- Rodríguez Guillen Raúl (2002). Los linchamientos en México: crisis de autoridad y violencia social. El Cotidiano, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. Enero-febrero, vol. 18 no. 111, pp 18-27.

Romero U. L.; Silva B. José. J; Corona M. R. (2004). Psicología y evolución: una perspectiva multidisciplinaria. México, D.F. UNAM. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

Santiago Z.; Crider A. B.; Goethals G. R.; Kavanaugh R. D.; Solomon P. R. (1989). Psicología. E.U.A. : Scott, Presman and Company.

Sevilla R. Carmen M.; & Hernández P. Ma. A. (2006). El perfil del alumno agresor en la escuela. Psicólogos y Pedagogos al Servicio de la Educación. VI Congreso Internacional Virtual de Educación. Universidad de Murcia

Silberman Garcia Sarah & Ramos Lira Luciana (1998). Medios de comunicación y violencia. México: fondo de cultura económica. Instituto Mexicano de Psiquiatría.

Tecla J. F. (1995). Antropología de la violencia. México: ediciones taller abierto.

Torres, F. M. (2001). La violencia en casa. México: paidós.

Villanueva Ana. ¿que violencia y que escuela muestran los medios? En Korinfedl, Daniel (2005). Violencia, medios y miedos. Buenos Aires: Novedades Educativas. p. 47.

Villaseñor Farías M. & Castañeda Torres J. D. Masculinidad, sexualidad, poder y violencia: análisis de significados en adolescentes. Salud pública de México. Vol. 45. Suplemento 1 del 2003.

Wertsch James V. (1985). Vygotsky y la formación social de la mente. México: Paidós.

Zaczyk Christian (2002). La agresividad: comprenderla y evitarla. España: Paidós.

- 1. TOTALMENTE DE ACUERDO
- 2. DE ACUERDO
- 3. NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO
- 4. EN DESACUERDO
- 5. TOTALMENTE EN DESACUERDO

20. Humillar a un compañero es una forma de lucirse ante los demás.	1	2	3	4	5
21. Hacer bromas de compañeros es divertido aunque puedan ser agresivas.	1	2	3	4	5
22. Burlarse de algún compañero es una forma de agredirlo.	1	2	3	4	5
23. Los gestos ofensivos son mejores que los golpes para intimidar a compañeros.	1	2	3	4	5
24. Si entre compañeros se llevan es valido insultarse.	1	2	3	4	5
25. Si entre compañeros discuten es valido que se agredan.	1	2	3	4	5
26. A los alumnos que les gustan los ambientes agresivos dentro de la escuela son más populares.	1	2	3	4	5
27. Cuando compañeros se llevan también suelen agredirse.	1	2	3	4	5
28. Resolver problemas entre compañeros a través de la agresión esta permitido.	1	2	3	4	5
29. Cuando se pertenece al mismo grupo de amigos las agresiones entre ellos son validas.	1	2	3	4	5
30. Es valido jugar agresivamente entre compañeros cuando es parte de las reglas.	1	2	3	4	5
31. Es valido agredir a compañeros cuando se está enojado.	1	2	3	4	5
32. Cuando los compañeros no entienden razones es mejor utilizar la violencia.	1	2	3	4	5
33. Se debe agredir a compañeros si estos lo provocan por que es una forma natural de responder.	1	2	3	4	5
34. Lo común es agredir a otros compañeros para desquitar el coraje.	1	2	3	4	5
35. El uso de la agresión dentro de la escuela se hace necesario para defenderse.	1	2	3	4	5

Instrucciones: A continuación hay dos situaciones opuestas separadas por cinco espacios. Te pedimos pongas una cruz en solo uno de los espacios que indique lo más cercano a tu forma de pensar.

Agresor _____ **Agredido**

Consideras que tu agresión aumentará en:

5 años	10 años	15 años
--------	---------	---------

Consideras que tu agresión permanecerá igual en:

5 años	10 años	15 años
--------	---------	---------

Consideras que tu agresión disminuirá en:

5 años	10 años	15 años
--------	---------	---------