

01962
10
20



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

AUTOCONCEPTO Y FRUSTRACION EN
ADOLESCENTES INTERNADAS Y NO INTERNADAS

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN PSICOLOGIA CLINICA

P R E S E N T A,

EDGAR ANTONIO TENA SUCK

Director: Dr. Mario Cicero Franco

Miembros del Comité: Mtra. Patricia Andrade Palos
Dra. Isabel Reyes Lagunes
Mtra. Miria Flores Galaz
Dra. Luisa Rossi Hernández

MEXICO, D. F.

1993

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

índice

Resumen	4
Introducción	5
1. Frustración	
1.1 Naturaleza de la agresión-frustración	11
1.2 Naturaleza de la frustración	20
1.3 Dinámica de la frustración	29
1.3.1 Frustración-agresión	32
1.3.2 Frustración-regresión	33
1.3.3 Frustración-represión	34
1.3.4 Frustración-fijación	35
1.4 La frustración y su relación con otros constructos	40
1.5 Aproximaciones en la medición de la frustración	53
1.6 Clases o tipos de frustración	60
1.7 Reacciones defensivas y mecanismos de ajuste ante la frustración	68
2. Autoconcepto.	
2.1 Naturaleza del autoconcepto	77
2.2 El autoconcepto y su relación con otras variables	88
2.2.1 Autoconcepto y estructura familiar	88
2.2.2 Estructura social y la articulación del autoconcepto	93
2.3 Aproximaciones a la medición del autoconcepto	98
3. Metodología	
3.1 Problema de investigación	103

3.2 Hipótesis estadísticas	103
3.3 Definición de variables	104
3.3.1 Definición conceptual	104
3.3.2 Definición operacional	105
3.4 Tipo de estudio	106
3.5 Criterios de selección de la muestra	107
3.5.1 Tipo de muestreo	108
3.6 Diseño de la investigación	108
3.7 Instrumentos	109
3.8 Procedimiento	115
3.9 Análisis estadístico	122
4. Resultados	
4.1 Resultados cuantitativos y cualitativos	125
5. Conclusiones y discusión	143
Bibliografía	151
Apéndices	
Apéndice I	167
Apéndice II	168
Apéndice III	170

Resumen

La frustración y el autoconcepto son procesos que influyen en la personalidad y en el comportamiento de los adolescentes de ahí que la interacción que éstos tengan con su medio, se verá alterado tanto por los cambios físicos como psicológicos que surgen en esta etapa. Dichos cambios traen consigo la necesidad de adaptarse a ellos.

La presente investigación establece las diferencias existentes entre adolescentes, del sexo femenino, de trece a dieciséis años de edad, internadas y no internadas en cuanto a su nivel de autoconcepto y frustración, incluso en cada uno de los factores que las pruebas contienen, así como con algunas variables sociodemográficas que se consideraron relevantes: Estructura familiar, número de hermanos, ocupación de la madre y constelación familiar. Con el objetivo de evaluar la importancia y trascendencia de los internados en México como probables predictores de salud mental e integración social.

Se tomó una muestra aleatoria simple de 64 internadas y 44 no internadas de un Internado del Nacional Monte de Piedad de la Ciudad de México.

Los instrumentos seleccionados fueron: La escala tipo diferencial semántico de Autoconcepto de Jorge La Rosa (1985) y el Test de Frustración de Rosenzweig (1936).

El diseño de investigación es de tipo ex-post-facto y el tratamiento estadístico fue a través del cálculo de la chi cuadrada y la t de student, ambas a un nivel de significancia del .05. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las adolescentes internadas y no internadas en cuanto a su autoconcepto, excepto en el factor social I de autoconcepto, en cuanto a la estructura familiar y en el factor ocupacional del autoconcepto en cuanto al número de hermanos.

Por otro lado, en la medición de la variable frustración, se observó como el test de Frustración de Rosenzweig discrepó entre la investigación y la práctica, ya que puede ser una ayuda cualitativa complementaria y no como un test psicométrico.

Introducción

El autoconcepto ha sido descrito en los últimos años dentro del campo de la psicología. Shavelson (1982) afirma que el autoconcepto "es una percepción individual del sí mismo; está formado a través de la experiencia con el medio ambiente, la interacción con otros miembros importantes y con atribuciones de nuestra propia conducta". (p.3). Para Coopersmith (1967), el autoconcepto de las personas depende de aquello que pretenden ser y alcanzar. Wells y Marwell (1976) describen el autoconcepto en términos de actitudes reflexivas, las cuales son consideradas mediante tres aspectos fundamentales: 'el cognitivo' (contenido psicológico de la actitud), 'la autoestima' (aspecto motivacional) y 'el físico' (la percepción de su propia imagen).

El autoconcepto que el individuo tiene de sí mismo influye fuertemente en su comportamiento, hay que enfatizar la importancia del Yo como determinante de la capacidad de aprendizaje de cualquier tipo. Por otro lado, el autoconcepto es un producto social, es decir se forma como resultado de la interacción con el mundo, especialmente con las experiencias congruentes del self.

El autor de la presente tesis, propone que es necesario diferenciar y delimitar el término de autoconcepto, ya que se ha confundido con el YO, con la autoestima y con el concepto de sí mismo; cada uno de estos conceptos denota un comportamiento particular de la personalidad global del sujeto. El Yo es la parte de la individualidad de la cual se tiene consciencia; el concepto de sí mismo es el conjunto de ideas y

actitudes de las que se tiene consciencia en un momento determinado, es decir, la estructura cognoscitiva organizada y derivada de las experiencias del YO personal; y la autoestima constituye la dimensión afectiva de la personalidad e indica el grado de admiración o valor que se le concede al YO. El YO es el medio por el cual se expresa la personalidad, adquiriendo múltiples y diferenciadas facetas en cada individuo.

Para Parish & Parish (1983) el autoconcepto "es la percepción de uno mismo que se desarrolla a través de sucesivas comparaciones y contrastes entre el sí mismo, el del padre y la madre" (p. 293). A este respecto, proponen que si uno de los padres está ausente, el niño acudiría al padre presente para ganar y obtener la añorada relación interpersonal y evitar así el rechazo. El autoconcepto del padre, del adolescente y sus patrones de comunicación están tan unidos que posiblemente uno afecta a los otros. Si el padre es rechazante, autoritario y juicioso, el autoconcepto del niño será más bajo; por otro lado, si el padre es positivo y empático, el autoconcepto del niño será más alto.

Las personas que poseen un alto autoconcepto aceptan a otros, se aceptan a sí mismos, se vuelven defensivos y tolerantes, ya que teóricamente han aprendido a manejar su hostilidad y autoamenaza como buena, permitiéndose actuar de acuerdo a su bondad.

Cooper (1983) en los resultados de su investigación realizadas sobre el autoconcepto y la cohesión familiar, reporta que los hijos de familias cohesivas, con uno o dos padres, se sienten cerca de sus familiares y los perciben como una fuente de apoyo y soporte. Las familias que están divididas y que tienen mayor grado de conflicto y

menor grado de alegría en las actividades que realizan, influyen en que el niño perciba menor apoyo de la misma; son niños que se sienten solos y aislados dentro de su familia. En resumen, la autoestima disminuye conforme el apoyo y la cohesión familiar, afectando principalmente las relaciones sociales con compañeros y la autovaloración. Así la calidad en el estilo de vida en la familia es crucial para el buen desarrollo psicológico del niño.

Matteson (1974) señala que los adolescentes con bajo autoconcepto perciben la comunicación con sus padres como menos facilitadora que los adolescentes con alto autoconcepto.

Rosenberg (1965) comenta que los conflictos entre padres e hijos, aumentan los sentimientos de devaluación en los hijos y por lo tanto dan un bajo autoconcepto.

Turner (1987) enfatiza la influencia de la sociedad en el individuo, afirmando que el comportamiento está determinado por los roles sociales. La identidad entonces, no es más que el resultado de los roles sociales internalizados, y bajo esta perspectiva el autoconcepto es una mera construcción social, siendo importante para la adaptación social el '¿donde encajo?' más que el '¿quién soy?'.

El autoconcepto es un proceso con la colectividad, en donde el individuo y la actitud de los otros se involucran en una interacción. El autoconcepto está dado por el estatus social al que se pertenece y se determina por aspectos históricos, culturales, subculturales y de estructura social. Es más, la sociedad puede afectar la autonomía o movilidad del individuo.

Según Coopersmith (1959), Byrne (1984), Fleming y Courtney (1984), Gergen (1971), Hansford y Hathie (1982), Herbert (1968), Piers (1969), Rosenberg (1965), Shavelson (1976) comprobaron que las personas que poseen un alto autoconcepto buscan y alcanzan más logros que los individuos con un bajo autoconcepto.

Así, los patrones de conducta se adquieren por la experiencia o por la observación de modelos, por ejemplo: la agresión puede ser hasta cierto punto modelada. Puede favorecerse la expresión abierta o la canalización a ciertas actividades que requieren de una gran dosis de agresión, a través de la experiencia de cada sujeto. Por lo que se puede inferir, que ciertas personalidades tienden a la destrucción, si se han creado en un ambiente de frustración o desamparo. La destrucción es la respuesta al resentimiento. Los abandonos no siempre son reales sino que también pueden ser fantaseados, de la misma manera en que las frustraciones no siempre son negativas pues capacitan al individuo para la espera.

Para Rosenzweig (1934) "cada vez que el organismo encuentra un obstáculo o una obstrucción, más o menos insuperable en la vía que lo conduce a la satisfacción de una necesidad vital cualquiera", existe frustración (p. 11).

Sea que el individuo exija más de lo que el ambiente pueda proporcionarle o que el ambiente le proporcione menos de lo que el individuo exija o necesita, o que las metas están más allá del alcance normal, las condiciones esenciales para que se presente la frustración, son todavía la existencia de una necesidad no satisfecha (privación) y el fracaso de conductas de pugna disponibles para obtener la meta

necesaria (impedimento).

Según Fenichel (1987), las tendencias agresivas, manifiestan en parte un carácter reactivo, es decir son la respuesta a la frustración y tienen como objetivo la superación de ésta. La agresión está en función directa con el grado de frustración. Conforme disminuye la probabilidad de alcanzar una meta, la frustración aumenta.

Para Gago (1946), citado por Cofer, C. N. y Appley (1976), la frustración se clasifica en tres categorías: ambientales, personales y por conflicto. Las ambientales son las que estorban nuestro paso, por ejemplo: las convenciones sociales, nos impiden expresar libremente muchos de nuestros impulsos. Un individuo padece frustración personal, independientemente de que sea real o imaginaria, ésta es frecuentemente la causa de sentimientos de inferioridad y de que el individuo piensa que carece de valor personal, lo cual contribuye a aumentar la frustración.

La frustración por conflicto se refiere, cuando un individuo tiene que elegir entre dos metas o cuando posee sentimientos positivos y negativos respecto a una meta en particular.

El objetivo del presente trabajo es dar a conocer las diferencias entre los factores de autoconcepto y tipos de respuesta a la frustración en adolescentes internas y externas de una institución de enseñanza media en el Distrito Federal.

En el capítulo uno se encuentra la revisión de la naturaleza de la agresión-frustración, así como una presentación exhaustiva de la naturaleza, dinámica y tipos

de frustración. También se estudia las diferentes aproximaciones que se han realizado para medir dicho concepto y su relación con otras variables.

En el siguiente capítulo se presenta la naturaleza del Autoconcepto, tanto en su estructura familiar como social, así como los diferentes intentos de medición para una variable tan compleja y relevante en la psicología contemporánea.

El tercer capítulo contiene la metodología utilizada para la realización de la presente investigación. Los resultados obtenidos y el análisis de los mismos se desarrollan en el cuarto capítulo.

A su vez en el capítulo quinto se exponen las conclusiones y discusión a las que se llegaron a partir de la realización del presente trabajo.

Capítulo 1

1.1 NATURALEZA DE LA AGRESION - FRUSTRACION.

Es conveniente hacer una revisión acerca de diferentes teorías que abordan la agresión para poder comprender en esencia este fenómeno. En el presente apartado se revisará la postura etológica, la teoría del aprendizaje social y la teoría psicoanalítica. Partiendo de una definición teórica de agresividad que proponen Laplanche y Pontalio (1986), como "la tendencia o conjunto de tendencias que se actualizan en conductas reales o fantásticas dirigidas a dañar a otro, a destruirlo, etc. La agresión puede adoptar modalidades distintas de la acción motriz violenta y destructiva. No hay conducta tanto positiva como negativa, tanto simbólica como afectivamente realizada que no pueda funcionar como agresión" (p.8).

Se puede observar la importancia y versatilidad de la agresión en cualquier conducta, de ahí que la estudiemos en profundidad. Desde el punto de vista etológico, Lorenz, (1974) considera a la agresión como "una excitación interna que busca hallar su expresión independientemente que el medio externo sea o no el adecuado". (p.12).

Considera que en el hombre la agresión interespecífica -es decir, la agresión entre seres de la misma especie-, es un impulso instintivo y por lo tanto se expresa de manera espontánea, en el mismo grado que en los animales vertebrados superiores. La función de la agresión interespecífica implica la supervivencia de la especie y se deriva en tres funciones:

- a) la distribución territorial.
- b) la selección efectuada por combates entre rivales, para seleccionar quien es el más apto para proteger a la familia.
- c) la defensa de los hijos.

Para Lorenz (1974) el instinto es una substancia capaz de dar energía al comportamiento contenido, y por naturaleza está orientado a la supervivencia, negando que el instinto en sí mismo sea objeto de modificarse a través de la experiencia. La relevancia de la teoría etológica está en explicar que el comportamiento de las especies animales es comparable con la especie humana.

Según este autor, la agresión se puede manifestar en tres maneras:

1. Agresión abierta o indirecta. Se refiere a los sujetos que expresan sus sentimientos valiéndose de actos hostiles. Agreden para obtener aceptación, elevar su autoestima y conseguir el respeto y admiración del grupo al que pertenecen.
2. Agresión Indirecta. Cuando se dificulta la identificación con el agresor. Como ejemplo de este tipo de agresión podemos citar el hecho de dañar los objetos de una persona; se destruyen propiedades que estimaba el sujeto en lugar de agredirlo directamente.
3. Agresión Activa contra Agresión Pasiva. Se refiere a que en la actividad de

agredir; el agresor des carga una estimulación nociva sobre su víctima. La agresión pasiva es cuando el agresor impide a su víctima el alcanzar su meta. En la teoría del Aprendizaje Social Bandura y Walters, (1978) consideran a la conducta como un producto del medio ambiente. Los patrones de conducta se adquieren por la experiencia o por la observación de modelos.

Para ellos el castigo físico por una conducta puede inducir a inhibiciones o por el contrario ser un modelo a imitar. Esta teoría demuestra que no toda instigación a la agresión se determina genéticamente y que la agresión puede ser hasta cierto punto modelada. Puede favorecerse la expresión abierta o la canalización a ciertas actividades que requieran de una gran dosis de agresión, a través de la experiencia de cada sujeto.

Según la perspectiva psicoanalítica, iniciando el estudio de la agresión quizá con el trabajo de Freud (1920) Más allá del principio del placer, en donde postula la existencia de 2 impulsos: el agresivo "Thanatos" y el sexual o "Eros". El impulso sexual da origen al componente erótico mientras que el agresivo tiene componentes destructivos. La teoría dual de los impulsos sostiene que en cualquier manifestación instintiva participan ambos impulsos, los cuales están fusionados pero en diferentes cantidades y cualidades.

Al impulso sexual esta asociada la energía psíquica llamada libido y al impulso agresivo la energía de este tipo. En la primera formulación de Freud, estos impulsos eran considerados como de vida (sexual); e impulsos de muerte (agresivo). En su obra Tres ensayos para una teoría sexual (1896) describe cómo se desarrolla la libido

y se va depositando en las zonas oral, anal y fálica. El impulso agresivo también va pasando por las distintas fases.

En el recién nacido el impulso agresivo puede descargarse por la actividad oral, al morder. Posteriormente el retener y soltar sus heces es una forma de agresión y en el niño mayor la representación simbólica de sus genitales o su actividad también puede manifestar el impulso agresivo. Es conveniente mencionar que aunque la agresión se manifiesta a través de diferentes zonas, no son tan adecuadas a cada zona como la libido. Por ejemplo: un niño en periodo de lactancia descarga su agresión en forma oral.

Lebovici (1964), citado por Ajuriaguerra (1983), afirma que el comportamiento agresivo, no se puede considerar como un factor aislado en el niño sino que entran en juego la comunicación que ha establecido con su madre. La agresión no es tan solo la proyección del niño hacia la madre y para estudiarlo hay que atender las respuestas maternas ante las proyecciones agresivas del niño.

Cuando no le es permitido al niño expresar dicha agresión puede volcarla sobre el mismo y manifestarse en trastornos somáticos. Hartman, Kris y Lowenstein (1944) formularon una teoría de la agresión donde consideran que la agresión es un instinto independiente. Comparten la postura de Freud en cuanto a la naturaleza instintiva pero no la consideran un instinto de muerte. Para estos autores las agresiones son manifestaciones de pulsiones agresivas independientes.

Es por medio de la herencia biológica que el hombre reacciona agresiva y

sexualmente, y es mediante estas dos reacciones que el individuo puede sobrevivir. La energía puede seguir dos caminos: la descarga y la internalización; en caso de presentarse éste último, se manifiesta de tres maneras:

- a) El yo quien la neutraliza,
- b) El super yo quien la utilizaría para atacar al yo y se manifestaría en culpa, o
- c) puede convertirse en fuente de autodestrucción.

Por lo que podemos inferir que las personalidades que tienden a la destrucción se han criado en un ambiente de frustración o desamparo. La destrucción es la respuesta al resentimiento. Los abandonos que sufrieron estas personas no siempre se refieren a abandonos reales sino también fueron fantaseados o bien la madre preferentemente no estuvo presente en el momento que la necesito su hijo.

Las frustraciones no siempre son negativas pues capacitan al individuo a la espera. En caso de niños sobreprotegidos, no desarrollan una capacidad de tolerancia a la frustración, cuando llegan a ser mayores, se muestran indefensos e incapaces de enfrentar sus situaciones, por sí solos.

Según Hartman (1959) si la calidad de las frustraciones o la cantidad sobrepasa la capacidad del niño para tolerarlas, su agresividad o forma de responder a la frustración no se estructuran adecuadamente. Si por el contrario la cantidad de frustraciones es adecuada la agresividad se estructura de forma que le sirve para vencer los obstáculos de la vida. Considera que, en grados variables " Los niños son inevitablemente abandonados " (p. 56).

Para Hartman (1959) la madre, el primer objeto de hostilidad. El niño quisiera agredir a su madre por que lo hace sufrir, pero se ve obligado a reprimir sus impulsos agresivos hacia ella por que la necesita para sobrevivir. Así gran parte de los problemas para controlar la expresión de la agresión tiene su origen en la primera relación con la madre quién desamparó, obstaculizo o no permitió el desarrollo de la frustración óptima o por el contrario frustró demasiado.

Por otro lado, es importante destacar que la agresión puede ser modificada de las siguientes formas según Cofer y Appley (1976):

1. Desplazando el impulso agresivo hacia objetos que no vayan a reaccionar de forma aversiva, es decir que no se desquiten.
2. Si se reduce la intensidad del acto, puede limitarse la agresión.
3. Por medio de la sublimación.
4. Fusionando la agresión con libido.

Centro de la teoría psicoanalítica, no podríamos dejar de lado las aportaciones de Ana Freud (1946) para el estudio de la agresión principalmente en niños. Para ella el instinto agresivo actúa en el niño desde el comienzo de la vida y sus manifestaciones están íntimamente ligadas al impulso libidinal.

Durante la fase oral, aparece en forma de sadismo oral y se expresa en el deseo de destruir e incorporar al objeto del niño que le gusta, los dientes son en este caso el instrumento de agresión. En la fase anal aparece el sadismo anal, los niños se muestran tercos, dominantes, opositores. Resulta difícil distinguir las manifestaciones agresivas de las libidinales, puesto que en algunas expresiones de afecto se matizan de crueldad o de poca consideración. En la fase fálica, la agresión aparece bajo las actitudes de virilidad por lo que es más aceptada. Los niños se muestran protectores o competitivos.

Las fuerzas agresivas deben estar puestas al servicio de la conservación y se dirigen al medio circundante. Si se dirigieran a sí mismo constituirían una amenaza para la salud mental y física del niño. Ana Freud (1946) comenta que algunas escuelas en psicología consideran a la agresión como un producto del medio ambiente.

Sin embargo, ella sostiene que la agresión espontánea, es una respuesta al medio ambiente, pero que no es un producto de el medio. Puede decirse, que es algo mucho más complejo que la respuesta ante un estímulo aversivo ya que intervienen factores constitucionales, genéticos, ambientales, etc..

El instinto agresivo es indispensable para la conservación de la vida, pero también la agresión origina conflictos y perturbaciones e incluso puede terminar con la vida. Los primeros años de vida se caracterizan por una gran ambivalencia de sentimientos, ya que los niños aman y odian con igual intensidad a una misma persona. El odio culmina con la fantasía de el deseo de muerte de las personas importantes para él. El niño teme que sus malos deseos provoquen enojo en sus padres y lo dejen de

querer, o bien que sus deseos se cumplan y los dañen. El amor a su propia agresividad va a generar angustia y sentimientos de culpa (espera que sus padres lo castiguen). Con el proceso madurativo su agresividad se va socializando, deja de creer en sus fantasías omnipotentes de destrucción, con lo que disminuye su ansiedad.

Para Ana Freud (1946) los mecanismos con que se evita la agresión son:

1. Represión: Se elimina de la consciencia del niño las intenciones hostiles y deseos de muerte hacia los padres, sin quitar del inconsciente estos deseos.
2. Formación reactiva: Para disminuir el peligro de que surjan de la represión los deseos inaceptados, el niño desarrolla tendencias reactivas, es decir opuestas, excesiva amabilidad a la persona amada.
3. Desplazamiento: En el intento de alejar los sentimientos hostiles de sus seres queridos, hace que estos sentimientos se depositen en personas del exterior, con esto se experimenta intolerancia e irritación ante los extraños y con los cercanos el ambiente es pacífico.
4. El niño se asusta de sus tendencias agresivas. Trata de negar estas tendencias en él y se las atribuye a otras personas, generalmente a quién se dirige la agresión.
5. Introyección de la agresión: Ciertas cantidades de agresión se dirigen a él mismo, permanece también componentes eróticos.

6. Sublimación: Cuando se funden con impulsos eróticos, los impulsos agresivos ya no son destructivos y contribuyen a la vida. La fuerza impulsiva se transforma separándose de la meta original (destructiva) y se liga a actividades placenteras socialmente aceptadas.

La agresión puede funcionar como un instinto del Yo, es decir que los impulsos agresivos están al servicio del Yo para preservar la vida y tener satisfacción. Un niño al que no se le gratifica su deseo, responde de manera agresiva, especialmente se puede observar en los niños pequeños. Mucho se ha hablado de la energía libidinal que reviste al bebé y que durante los primeros años de vida el placer es autoerótico; es decir que este lo obtiene al estimular su propio cuerpo.

En la agresión ocurre algo parecido, pues en los primeros meses de la vida la agresión está volcada hacia sí mismo, posteriormente logra dirigir esta agresión a objetos externos para poder conservar la vida, por ejemplo en la etapa oral sádica donde se vuelca la agresión al pecho de la madre, aunque en esta acción se entremezclan componentes sexuales con los agresivos. Posteriormente, esta mezcla de los dos tipos de impulsos puede verse en el juego de los niños, donde maltratan a su juguete favorito. Cabe señalar, que el factor cuantitativo y la carencia de fusión entre las fuerzas libidinales y agresivas, es lo que define a la agresión como patológica.

Ana Freud (1946) comenta que en las enfermedades psicósomáticas, la agresión juega un papel primordial ya que existen alteraciones en la esfera mental como una

pobre autocrítica, un super Yo severo, tendencias depresivas y autodestructivas. Todo esto como resultado de internalizar la agresión en forma excesiva y de no manejarla en forma adaptativa.

Para Madigan y Nehren (1973) los mecanismos de defensa ante la frustración, son: Compensación, racionalización, identificación, exhibición (mecanismo para llamar la atención), proyección, formación reactiva, aislamiento (timidez por un sentimiento de inferioridad), negativismo, fantasía, regresión y represión. La frustración puede ser causa de desviaciones en el desarrollo de la personalidad aunque también tiene un aspecto adaptativo y de desarrollo. La decisión anticipada de que nos enfrentamos a los problemas a medida que van surgiendo contribuyen a la utilización constructiva de la energía creada por las tensiones en vez de permitir que se disipe en una actitud vana o negativa. No es la situación la que crea la frustración sino la reacción del individuo a ella.

1.2 NATURALEZA DE LA FRUSTRACION.

Para Freedman, Kaplan y Sadock (1975) la frustración, es un " Impulso contrariado, la capacidad para tolerar la frustración y posponer la gratificación se considera como un signo de madurez y de fortaleza del Yo" (p.841).

Según Cofer y Appley (1976). " La frustración, implica que no se ha llevado a su meta o a su conclusión una línea de acción, o que no se ha alcanzado un estado final de algún tipo que no se ha logrado materializar una solución o una consecuencia

esperada (p.413).

Un conflicto puede producir frustración, así como la persistencia de un conflicto sin solución, casi por definición debe eliminar la satisfacción de cualquiera de estos motivos, la ejecución de cualquier tendencia de acción o el logro de cualquier estado meta.

Lawson y Marx (1958 citado por Cofer y Appley 1976), señalan que el fenómeno de frustración es vago. Parte de la dificultad, surge de usar a veces el término frustración en lugar de motivación cuando se hace referencia a condiciones de simple privación o a una demora en el reforzamiento. Hall (1961 citado por Cofer y Appley 1976), describió que el uso del término frustración implicaba una "confusión proceso - producto" y Britt y Janus (1940 citado por Cofer y Appley 1976), notaron con anterioridad que se usaba el término por lo menos en tres formas importantes, que describían:

- a) Una situación frustrante o una condición instigadora;
- b) Los efectos de tal instigación sobre la persona (por ejemplo "cambio de la tensión perturbación de la homeostasis y una adaptación defectuosa") y
- c) Los efectos sobre el sistema de reacción de la persona (como son ego, agresión, retraimiento, regresión).

Existen dos precondiciones necesarias para la frustración:

1. La presencia de un impulso o de un motivo previamente alertado o no recompensado (Privación): Si sólo se satisface la primera de estas condiciones, puede hablarse de privación o pérdida pero no de frustración. La privación se refiere a una condición en que la necesidad o la tensión existentes aumentan en intensidad al estar ausentes los medios de reducirlas.

Maslow (1943) citado por Cofer y Appley (1976) señala que la privación o pérdida implica "mucho menos" de lo que implica la frustración. Rose Weig (1936) hace hincapié en las diferencias existentes ante privación y frustración, e indicó la prioridad de las dos condiciones al llamarlas, respectivamente, frustración primaria y secundaria. Sin embargo, se considera que se mantiene mejor la distinción si se usa el término frustración para aquellos ejemplos que llenen ambas condiciones y:

2. Alguna forma de interferencia o impedimento, según Dollard (1939) citado por Cofer y Appley (1976) la frustración surge "cuando una respuesta de meta sufre una interferencia que le impide ocurrir" (p.37), o "cuando hubiera podido esperarse que el organismo efectuara actos, y se ha impedido que ocurra tales actos" (p.37). Tanto la privación como el impedimento son precondiciones necesarias de la frustración.

Brown (1961), citado en Cofer y Appley (1976) describe tres métodos para producir el impedimento:

- a) por medio de barreras físicas.
- b) retirando el estímulo sustentador y

c) por la provocación de respuestas incompatibles.

Melton (1941 citado por Cofer y Appley 1976), señala que todas las situaciones de aprendizaje implican frustración. A veces se decide que la frustración surge a causa de una inadecuación, por parte del individuo para satisfacer sus necesidades ante existencias ambientales ordinarias. En otras ocasiones, la frustración puede resultar de una excesiva demanda o exigencia ambiental, o tal vez a causa de un ambiente excepcionalmente empobrecido.

Sea que el individuo exija más de lo que el ambiente pueda proporcionarle o que el ambiente le proporcione menos de lo que el individuo exija o necesite, o que las metas estén más allá del alcance normal aunque dicho alcance sea normal, las condiciones esenciales de la frustración son todavía la existencia de una necesidad no satisfecha y el fracaso de conductas de pugna disponibles para obtener la meta necesaria. La "situación humana" ha creado varias situaciones de crisis que puede servir como instigadoras de la frustración.

Symonds (1946) y Young (1961) dan una lista de una serie de contingencias del ciclo de una vida normal que casi de necesidad provocan la frustración. Dichas contingencias incluyen restringir la actividad infantil, impedir la expresión autoerótica, la pérdida de atención y cuidado, las experiencias insatisfactorias durante la crianza, el destete, la enseñanza de hábitos higiénicos, la pérdida del amor o de la seguridad y el apoyo, una independencia forzada durante la adolescencia, dificultades en la vida adulta y otras pérdidas, incluyendo pérdidas debidas a la muerte de seres queridos o la anticipación de la propia muerte.

Rosenzweig (1936) hace una interesante distinción entre barreras pasivas y activas. Así, una puerta cerrada podría efectivamente impedir la recompensa de una necesidad (barrera pasiva) sin ser en sí amenazante. Por otra parte, un policía o un soldado que guardara la misma puerta (barrera activa) sirve para frustrar la necesidad inicial (por ejemplo, el hambre), provocando al mismo tiempo una conducta aversiva respecto a futuros acercamientos a dicha puerta.

Brown (1961) supone que nunca puede tenerse la seguridad de que una respuesta probablemente impedida ocasionará frustración, a menos que existan pruebas de que la respuesta habría continuado (hacia el logro de la meta) de estar ausente el agente impedidor. Por lo mismo propone varios criterios para juzgar el impedimento:

- 1) Los esfuerzos hechos por parte del individuo detenido para continuar una conducta interrumpida.
- 2) El reasumir la respuesta al retirarse el agente impedidor, y
- 3) Asumir respuestas anteriormente dadas con seguridad, aunque estén presentes las claves suficientes para evocarlas. Tanto la privación como el impedimento son precondiciones necesarias para la frustración. Sin embargo, esto no significa que sean condiciones suficientes. Preparar a un organismo de alguna sustancia necesitada o deseada ocasiona, una conducta instrumental o de pugna, que dura hasta satisfacerse la necesidad o eliminarse la instigación. Esto podría implicar la repetición de un acto a la ejecución de actos variados que constituyen el

repertorio de respuestas de un individuo.

Generalmente se habla de tal conducta como instigada por una pulsión (más bien que instigada por frustración). La frustración es un proceso, una tensión o un estado de necesidad nuevo, tal vez relacionado con su naturaleza. También se sugiere que la frustración surge como una función negativa de la posibilidad anticipada de lograr una meta o satisfacer una necesidad. Zander (1944) concluye que la frustración solo ocurrirá cuando se considere importante y obtenible " la meta en cuestión.

Sherman (1941), Maslow (1943) y otros han subrayado que la pulsión implícita debe ser importante para el individuo. Maslow y Rosenzweig (1962) han puesto cada uno una división entre estados afines a la privación y aquellos que representan amenazas a la personalidad.

Se usan términos como "defensa del ego" "amenazador del ego" e "involucrador del ego" para describir esos estados emocionales más intensos; interferir con ellos podría provocar la frustración.

En resumen, la frustración es una consecuencia de interrumpir la conducta motivada pero solo cuando tal conducta es importante. Britt y Janus (1940) sugirieron que se ha duplicado el concepto de frustración a condiciones instigadoras, a un estado del organismo y a formas de reacción. Para Sargent (1945), la frustración ha sido caracterizada como un estado emocional desagradable "contra el que se moviliza en forma más o menos vigorosa las energías afectadas del individuo". (p.325).

Para Brown y Farber (1951) basados en la teoría de la conducta general, originalmente presentada por Hull, proponen dos factores: La Pulsión (P) y el hábito (H).

La Frustración (F) que es una variable hipotética, resulta de interferir con una secuencia conductual motivada en funcionamiento, sea por medio de una tendencia inhibitoria (producida por un bloqueo) o por medio de una tendencia excitatoria competidora. Por lo general la frustración es un proceso temporal que en última instancia se resuelve en función de las fuerzas relativas de las tendencias en competencia y en una dirección resultante de la tendencia excitante y de la inhibitoria separadas. De acuerdo a esta formulación, la frustración a la vez vigoriza y da dirección. Produce un incremento hacia una pulsión general que es un verdadero efecto motivacional.

Para Mussen, Conger y Kagan (1982), entre las circunstancias y acontecimientos que propician, en los niños, conductas agresivas; figuran las frustraciones, como barreras que la impiden al individuo alcanzar o satisfacer un motivo; la coerción o el ataque de parte de otros; cualidades personales como la irritabilidad, la hostilidad contenida y acumulada y la ansiedad que provoca la idea de una conducta agresiva; y las experiencias pasadas de reforzamiento de las acciones agresivas, así como la oportunidad de observar e imitar a modelos agresivos.

Los niños sufren numerosas frustraciones en el transcurso de su nacimiento y conforme a una hipótesis popular, considerablemente bien fundada, la agresión es una reacción común ante la frustración. Las frustraciones son acontecimientos que

obstaculizan la conducta meta, amenazan el autoaprecio o impiden la satisfacción de algún motivo fuerte. Las fuentes de la frustración, pueden ser externas, como las barreras que se oponen al avance hacia una meta importante, o internas, como los propios sentimientos del individuo de miedo o de ansiedad del individuo que puede constituir un obstáculo en el camino conducente a una meta.

Los niños de edad de guardería producen más respuestas agresivas (pegar, gritar, empujar, burlarse): cuando están confundidos en un campo de juego restringidos, donde sufren con mayor frecuencia interferencias y frustraciones. Después de sufrir frustraciones experimentalmente inducidas, como el no poder resolver un acertijo, los niños se portan más agresivamente que de ordinario, sobre todo si se encuentra en un ambiente permisivo.

En la forma e intensidad de las reacciones agresivas influyen muchos factores, por ejemplo: Un niño muy dependiente puede sentirse frustrado si se le priva de la compañía de su madre durante un breve momento; pero siendo muy pasivo, quizá no se sienta frustrado si otro chico lo domina en el juego. Un niño más independiente quizás no se sienta frustrado por la ausencia de la madre, pero si cuando otro chico "se apodera" del juego. La presencia de amigos íntimos y la seguridad que esto proporciona puede servir para disminuir la agresión y para fomentar reacciones socialmente deseables ante la frustración.

Wright, (1940) en Rosenzweig, Fleming y Clarck (1947) experimentalmente frustró a varios niños que estaban jugando con sus buenos amigos, y observó que su juego se hizo más constructivo, se comenzaron a mostrar más expresivos y cooperativos,

además de que se unieron para expresar su agresión en contra del experimentador, que era la fuente de frustración.

Para Vincent (1969), la frustración, se relaciona con el aprendizaje de la limpieza y el control de esfínteres, la madre debe mostrarse en ocasiones frustrante para promover la separación del niño. La madre impone ciertas frustraciones al niño, lo enseña al mismo tiempo a sobrelevar con ayuda de la ternura.

La frustración temprana puede llevar al bebé al conocimiento de sí mismo como ente separado de la madre. Ella es un objeto que siempre lo satisface y se convierte en objeto indeseable cuando no lo hace de inmediato (frustra), así la madre, el primer "otro" que el niño conoce.

Todo atraso en la satisfacción es frustración pero el niño es muy pequeño produce una desesperación total ya que no sabe esperar o prever. Alrededor del décimo mes el niño comienza a andar y por ello inicia hacia la independencia con el mundo de los adultos, con el "no": el no materno es frustrante.

Cuando algo se le niega o prohíbe, el niño debe comprender que no se le ha retirado el cariño de la madre pero que debe seguir su voluntad y ofrecerle a ella su renuncia como obsequio. Así va dándose cuenta de que no es el centro del mundo sino una parte de un mundo en el que hay que respetar a los demás elementos. Los niños educados sin límite alguno, con padres que satisfacen hasta sus menores deseos, no podrán soportar más tarde la más pequeña frustración o medida de disciplina y puede presentar una reacción agresiva hacia ella.

Según Fenichel (1987), las tendencias agresivas, manifiestan en parte un carácter reactivo, es decir son la respuesta a la frustración y tienen como objetivo la superación de ésta. El hecho de experimentar frustraciones excesivas trae como resultado que el organismo se niegue a seguir adelante estancándose en el nivel de desarrollo que no le proporcionó suficiente satisfacción, reclamando las satisfacciones que le fueron negadas.

Los niños que han sido excesivamente mimados no han aprendido a tolerar frustraciones y experimentar las frustraciones pequeñas como si fueran graves. El efecto de la angustia de castración resulta especialmente claro en los casos en que el trauma ha traído consigo un intenso peligro de daño físico. Hay un buen número de neurosis traumáticas post-operatorias en las que el paciente tiene carácter decisivo de la intensidad de la predisposición inconsciente a crear angustias y la forma en que ha aprendido a enfrentarlas. Con el trauma se reactivan conflictos infantiles vinculados con él. Viejas amenazas y angustias de la infancia reaparecen súbitamente y asumen un carácter de gravedad.

1.3 DINAMICA DE LA FRUSTRACION.

Según Cofer y Appley (1976) la frustración no es un estado de pulsión sencillo (primario), surgido de la necesidad corporal y reducido al eliminarse tal necesidad, sino que es un estado emocional que nace una y otra vez en el curso natural de las contingencias de la vida y que lleva a patrones de resolución en función de los contextos de su alertamiento y de las consecuencias de las respuestas que ocurren

en ellos.

Para Cameron (1988) la frustración es un acaecer en la vida de toda persona y condición esencial para que haya un desarrollo normal. Tan necesario le es a un niño aprender a soportar la demora, la decepción y la negación como experimentar satisfacciones plenas y adecuadas.

Cameron (1988) argumenta que no hay necesidad de que el niño conozca antes de tiempo la frustración o se le sujete a un grado de ella que no pueda soportar. Es una de las principales funciones de paternidad, proteger al niño de verse expuesto a mayor frustración de la que es capaz de soportar, pero puede aprender con ayuda del adulto. El niño que con ayuda comprensiva no aprenda a tolerar las inevitables frustraciones que enfrentará en la vida no llegará a ser un miembro saludable de la sociedad.

Durante el proceso del complejo de Edipo, comenta Cameron (1988) el niño se ve obligado a reconocer que su amor y sus esperanzas han tenido como base una ilusión imposible, no sólo ocurre que se da cuenta que es físicamente incapaz de convertirse en el esposo de la madre, sino que se entera que ella no tiene el menor deseo de casarse con él cuando haya crecido. A medida que esto ocurre paso a paso el niño va experimentando el enojo y el odio que sus repetidas frustraciones le provocan.

Ese enojo y odio tiene como causa no sólo el padre del mismo sexo que funge como competidor sino el padre del sexo opuesto que ha rechazado el amor ofrecido por el

niño. El padre del mismo sexo provoca la frustración al obstaculizar al niño el cambio hacia su objeto amoroso, el padre del sexo opuesto lo provoca al ignorar, rechazar o menospreciar las insinuaciones del niño. Algunos efectos ejercidos por la frustración sobre el desarrollo del yo se han estudiado a fondo como la reacción a una agresión creciente.

Cameron (1988) cree que la frustración tiene un papel rector en las introyecciones y las identificaciones que estimulan la formación del Yo. Un resultado de la frustración tiene mucho que ver con el desarrollo y diferenciación del Yo, se trata de la internalización de alguna parte o aspecto de una persona o situación que causa frustración.

La experiencia de la introyección, según Cameron (1988) toma como modelo de la imitación, aunque no necesariamente consciente. Los propósitos de la identificación son conseguir parecerse a otra persona, en cierto sentido ser ella, ocupar su puesto o llevar a cabo sus funciones. Es vista la relevancia que juega la identificación con el padre frustrante en la precipitación del complejo de Edipo el padre del sexo opuesto frustra también al hijo aunque de modo menos intenso al rehúsa-se a tomar las declaraciones tan en serio, como las hace, de este tipo de frustración también surge cierto grado de identificación.

Para Fairbairn citado por Cueli y Reidl (1986) la ambivalencia no es en sí misma un estado primario sino que surge como reacción a la privación y a la frustración. De éste modo no considera que en ausencia de la frustración el bebé dirigirá agresión directa espontáneamente hacia su objeto libidinoso. De acuerdo con ésto, en tanto

que la agresión es un factor dinámico primario no parece capaz de resolverse en libido.

Es tomada también como subordinada en última instancia a la libido y representando esencialmente una reacción por parte del bebé a la frustración y privación en sus relaciones libidinosas y especialmente al trauma de separación de la madre. Son entonces las experiencias de privación y frustración libidinosas las que originalmente provocan la agresión del niño hacia su objeto libidinoso y dan lugar así a la ambivalencia, y a que para el bebé ambivalente, la situación se presenta como aquella en la que su madre funciona también como un objeto ambivalente.

Cofer y Appley, (1976) proponen 4 hipótesis principales respecto al resultado de la frustración:

1.3.1 FRUSTRACION – AGRESION.

Dollard y Miller (1939) citado por Cofer y Appley (1976), definen a la frustración como una "interferencia con la respuesta de meta" cuya consecuencia natural era una conducta de enojo y ataque. Se relaciona la intensidad con:

- a. la fuerza de la instigación,
- b. el grado de interferencia con la respuesta frustrada y
- c. la frecuencia con que se interrumpe la secuencia de respuesta. De aquí se concluye que aunque los niños puedan expresar sus agresiones en forma franca y

directa, la experiencia (de castigo o la amenaza de castigo ante la agresión) modificará la respuesta (es decir, de una expresión inmediata a otra demorada y de agresión directa a otra desplazada).

La agresión puede dirigirse hacia el agente frustrante o volverla contra algún otro objeto, otra persona o incluso contra sí mismo. Aunque anteriormente se sugirió que la agresión siempre resultaba de la frustración y que la frustración siempre provoca la agresión. Miller (1941) reconoció que eran posibles varias otras reacciones a la frustración, además de la agresión.

1.3.2 FRUSTRACION - REGRESION.

Tanto psicoanalistas como historiadores han propuesto la regresión como posible consecuencia de la frustración.

Freud (1920) hace hincapié en la inevitabilidad de las contingencias frustrantes en el desarrollo psicosexual de los humanos civilizados, en que las presiones de cambio físicas y sociales combinadas exigen el subsecuente establecimiento y abandono de niveles de ajuste psicosexual. Cuando ocurren desarrollos limitados, habría poca distancia para la regresión. Pero cuando el individuo se ha movido progresivamente por las distintas etapas de desarrollo hasta un nivel psicosexual relativamente maduro, la ocurrencia de acontecimientos traumáticos da como resultado una regresión a formas anteriores de enfrentamiento con las que se tuvo éxito.

Barker, Dembo y Lewin (1941) realizaron una investigación en donde dieron a 30 niños de kinder la oportunidad de jugar con juguetes ordinarios, después vino un periodo de juego con nuevos y mucho más atractivos juguetes, en otra parte del cuarto. Cuando los niños ya se habían dedicado a jugar con esos nuevos juguetes, se les regresó a los materiales de juego menos deseables, con una pantalla de red que los separaba de los juguetes más atractivos. Los autores pasaron lo constructivo del juego durante este periodo "frustrante" cuando podían verse los juguetes mejores, pero no se podría jugar con ellos. Al comparar las tasas de antes y después, informaron que 22 de los 30 niños regresaron a un juego menos constructivo, tres no mostraron cambio alguno y cinco mostraron una ingeniosidad incrementada en la construcción. Hubo también un cambio de expresión emocional (menos felicidad) y un aumento en la tasa de inquietud motriz y en la hipertensión, ocasionando emoción, inquietud y una diferenciación de la personalidad.

1.3.3 FRUSTRACION - REPRESION.

Rosenzweig (1943) hizo que estudiantes universitarios resolvieran una serie de rompecabezas, de los que solo permitió completar la mitad. Volvió a la mitad de sus sujetos "ego defensores" al informarles que les estaba probando la inteligencia mientras que les dijo a la otra mitad "grupo de necesidad de persistencia" que se probaban las tareas.

Después pidió a los dos grupos que recordaran las tareas; fue significativo que el grupo de necesidad de persistencia recordaban más las tareas inacabadas. El

fracaso del grupo ego defensores en recordar las tareas inacabadas se interpreta como una protección de la autointegridad vía la represión del material enmendador del ego.

1.3.4 FRUSTRACION – FIJACION.

Maier (1956) afirma que la conducta instigada por la frustración no es motivacional, ya que no está dirigida a una meta y no es adaptativa. De este modo crea una doctrina entre conducta motivada (o dirigida) y conducta frustrante, que está fijada y es estereotipada; anormalmente resiste a la modificación y sin meta.

Maier contesta en varias formas la conducta motivada (que para él significa dirigida o orientada a una meta) y la conducta instigada por la frustración (conducta sin meta). La última es rígida, e invariable, la primera adaptativa, variable y plástica.

Puede manipularse una conducta motivada bien aprendida haciendo cambios en las recompensas y en los castigos, mientras que la frustración fija las respuestas que están en progreso, incluso cuando no son adaptativas y entonces esas resisten el cambio. Al parecer, las respuestas fijadas son fines en sí mismos, más bien que conductas instrumentales, y muestran pocas indicaciones de la influencia de anticipar las consecuencias. En contraste con el responder motivados, son ejecutados compulsivamente con una aparente falta de interés o excitación. La conducta provoca el aprendizaje y un aumento en la diferenciación y la disminución. Por lo tanto, la conducta frustrada es una forma de conducta no diferenciada, y en algunos ejemplos

ocurre una aparentemente incontrolable forma de responder compulsiva.

Para Maier, la agresión es una forma de conducta no discriminatoria que puede surgir de la frustración, pero que no está dirigida a resolver el problema. Eglash (1951), Mowrer (1950) y McClelland (1951) atacaron la suposición fundamentada por Maier: Que la conducta siguiente a la frustración ya no está motivada. Indica que se ha cambiado la meta de búsqueda de comida a una evitación del dolor, y que la conducta, a su vez, sufre un cambio adaptativo en la forma.

Al discutir la base fisiológica de un mecanismo de frustración, Maier (1956) plantea un punto adicional de interés sugiriendo la posibilidad de un mecanismo de umbral que funcione en los puntos de transición existentes entre el ego y la ira, el miedo y el temor la elección y la compulsión. " La teoría de la frustración exigiría alguna forma de transición neta, sea en forma de voluntario abandono de los mecanismos de control o por la simple dominación de los procesos autónomos cuando la provocación exceda cierto punto" (p. 72).

En resumen, la frustración se refiere al estado de un organismo motivado cuando se interrumpe su conducta de meta. Tal impedimento puede venir de introducir barreras físicas entre el organismo y la meta, de eliminar claves de dirección o de un conflicto entre tendencias de acción, metas o motivos. El desarrollo normal contiene varias situaciones críticas, que pueden servir como instigaciones de la frustración. Al parecer, la frustración está relacionada a la intensidad y a la centralidad, respecto al mantenimiento del ego, del motivo subyacente, pero la frustración es "algo más" que la pulsión cuya interrupción la hace surgir.

La frustración es un estado emocional que tiene propiedades de pulsión y de clave y puede ser condicionada por medio de un mecanismo fraccional anticipatorio. La agresión, regresión, represión y fijación se consideran posibles reacciones a la frustración, sin ser consecuencias necesarias de instigar la frustración. Tanto la frustración como el conflicto son condiciones psicológicas que amenazan con interrumpir la homeostasis psicobiológica del organismo, y su desarrollo ocasiona un cambio de conductas orientadas hacia una tarea a conductas protectoras del ego.

Se sugiere una relación jerárquica entre la conducta instigada por el estrés, mientras que los umbrales de percepción, definen las etapas sucesivas. Los conceptos de frustración, conflictos y estrés, junto con los conceptos de defensa de integridad del ego, y otros relacionados, describen los aspectos de la teoría de Bernard-Cannon en Cofer y Appley (1976) sobre la adaptación, son condiciones extremas de perturbación homeostática, que induce sucesivamente respuestas de enfrentamiento más extendidas e implican segmentos cada vez más largos del sistema de repuesta del organismo. De no resultar la adaptación, el organismo sucumbirá, tanto por sus propios extremos de respuesta como por cualquier condición iniciadora.

Una historia de la gratificación de necesidad, significaría que dar respuesta a una necesidad no sería tan apremiante, urgente o cargada de ansiedad como ocurriría si, en el pasado, el individuo hubiera experimentado repentinamente necesidades intensas y debilitantes. La persona debería ser capaz de resistir la privación con mayor facilidad si sus antecedentes son de gratificación de necesidades que si lo son de frustración frecuente.

Ciertos experimentos sugieren que frustrar la actividad de mamar provoca en grado sumo un mamar no nutritivo, lo que implica una necesidad frustrada. Sin embargo, el mamar no nutritivo no apareció en tales experimentos en magnitud alguna cuando, durante la alimentación regular, mamar fue adecuado.

El niño aprende a asegurar la ayuda de la madre cuando lo perturba el dolor, el hambre u otros factores. Es probable que las acciones aprendidas por el niño incluyan actos que atraigan la atención de la madre y, de tener éstas tendencias alimenticias responderá a la conducta de obtener atención o ser dependiente, o la reforzará.

La argumentación propuesta por Whiting, (1978) afirma que esas acciones, a veces seguidas de recompensa y otras de castigo, se desarrollarán en un sistema motivacional secundario. El reforzamiento hace esperar una recompensa, y el no reforzamiento hace creer que no la habrá. Por ser incompatibles, las dos suposiciones provocarán conflicto; la pulsión inducida por conflicto es considerada fuente de energía de un factor motivacional tal como el motivo de dependencia.

Sears en Cofer y Appley (1976) reportan que es casi imposible evitar cierta frustración en los niños, de modo que durante la infancia puede desarrollarse fácilmente la creencia de no recibir recompensa. Es posible que la pulsión de dependencia tenga como meta evocar actos maternos de nutrición. Instigaría dicha pulsión adquirida el padre y personas parecidas, varios estados de pulsión del niño y otras perturbaciones y frustraciones; más tarde, podría hacerla surgir factores simbólicos; concluyen también que la frustración alimenticia del niño, especialmente un destete súbito y

severo, se relaciona con la conducta dependiente de la casa de cuna, una relación más íntima en las niñas que en los niños, y más íntima en cuanto a dependencia al maestro que a otros niños. También se encontraron otras relaciones, entre dependencia y frustración, en ese momento recibidas en el hogar y por castigos aplicados por la madre.

Ninguna de éstas relaciones resultó fuerte, pero para estos investigadores la frustración alimenticia de los niños era esencial para establecer la pulsión de dependencia.

Miller y Bugelski (1939) quienes habían pedido a parejas de sujetos ejecutar una tarea en situaciones de cooperación y de competencia, interrumpieron la conducta instrumental. Sin, embargo un compañero falso participaba en las parejas y frustraba al otro compañero al realizar mal su parte de tarea e interrumpir el trabajo general. Los compañeros frustrados hicieron muchas autocríticas y redujeron sus calificaciones en una escala de personalidad; ambos tipos de resultados sugieren que el sujeto enfoca su agresión hacia sí mismo.

Otra variable importante para la frustración es la fuerza de instigación a las respuestas bloqueadas. Sears (1940) estudió las reacciones de un niño de cinco meses cuando se interrumpía su alimentación con biberón. Se impusieron las interrupciones en las diferentes ocasiones, cuando se había dado ya distintas cantidades de alimento. Según Sears la frustración fue mayor cuando la interrupción ocurría al principio que cuando ocurría tarde.

McClelland y Apicella (1945) emplearon como experimentador a un universitario que

conocía a todos los sujetos en mayor o menor grado. Hizo fracasar a los sujetos en una tarea y después los regañó, por haberla realizado mal, rebajándolos e insultándolos. Una proporción sustancial de sujetos reaccionaron al tratamiento con muestras de enojo y agresión.

Para Selye (1978) cuando se bloquea cualquier actividad dirigida a una meta el individuo normal experimenta una reacción psicológica y fisiológica que persiste mientras la necesidad no reciba satisfacción, la respuesta fisiológica a la frustración es una de las condiciones, que se le ha llamado tensión.

Una tensión grave y prolongada puede dar lugar a toda una variedad de enfermedades que van desde úlceras intestinales o estomacales hasta los padecimientos cardíacos.

1.4 LA FRUSTRACION Y SU RELACION CON OTROS CONSTRUCTOS.

En la actualidad la frustración ocupa un lugar muy importante, ya que se encuadra como un tema esencial para el estudio de los humanos.

Para Soriano, (1985) en un estudio sobre la importancia del hombre dentro del trabajo, y sobre los orígenes de la frustración que experimentan los trabajadores; se pudo determinar que las reacciones de los trabajadores frustrados pueden surtir un efecto absolutamente negativo en la organización, ya que principalmente tiende a reducir la eficacia de la empresa y puede contribuir a crear un ambiente pesado o

negativo dentro de la misma, ya que puede perturbar la solidaridad y las buenas relaciones del grupo y de cooperación.

También puede producir rumores, desconfianzas y sospechas así como un estado general de malestar e irritabilidad, por estas razones es necesario hacer un análisis profundo y científico sobre las causas y consecuencias de la frustración, para tratar de dar soluciones eficaces para el mejor desenvolvimiento y desarrollo de los individuos, así como tratar de lograr una buena salud mental de los mismos; individuos que forman parte de la Empresa, la cual se verá beneficiada, en la medida que descubran y den solución a las necesidades y problemas psicológicos de sus trabajadores que son la base en lo cual se apoya la Empresa.

En un estudio de Gustafson, (1986), en donde pone a prueba si las señales agresivas son necesarias o solo facilitadoras en el aumento de la agresión a la frustración en un grupo de 20 reclutas militares entre 19 y 26 años, concluye que la agresión aumenta como resultado o función de la frustración, dándose niveles altos de frustración y exponiéndose a señales agresivas. Los sujetos controlados que pasaban por una misma manipulación de frustración sin estar expuestos a señales agresivas, no aumentan una agresión, por el contrario aquellos sujetos que si estuvieron expuestos a señales aumentaban su agresión. Es común que los sujetos no quieran admitir su displacer enfrente del investigador y que experimentarán más frustración de la que realmente admiten.

La agresión está en función directa con el grado de frustración. Conforme disminuye la probabilidad de alcanzar una meta, la frustración aumenta. La proximidad a una

meta está en relación con el grado de frustración, si la meta es bloqueada aumenta la frustración (Harris, 1974; Gustafson, 1985)

Wong, (1979) comenta que la incertidumbre lleva a la exploración y se extiende a situaciones que involucran la falta de recompensa que es frustrante. La evidencia empírica argumenta Wong, respaldan la hipótesis de frustración – exploración.

La frustración lleva a la exploración, cuya función primaria es ampliar la visión de selección de respuesta. Comenta como en el laboratorio con ratas, ante situaciones de frustración, el esfuerzo parcial aumenta la conducta exploratoria y cómo esta última juega un rol importante en el aprendizaje instrumental.

Las respuestas exploratorias motivadas por curiosidad, se deben a estímulos más que a respuestas. Entre los aspectos motivacionales frustrantes que causan la exploración o curiosidad existen: la incertidumbre, conflicto, extinción temprana, adquisición sucesiva y el reforzamiento parcial. Una diferencia entre curiosidad y frustración es que los organismos parecen engancharse en la búsqueda de información para su propio beneficio, mientras que en la frustración se sirve a la función dual de reducir la incertidumbre por un lado y de asegurar una recompensa externa por otro.

Según Wong, (1979), es mejor dejar que un niño aprenda y busque las soluciones por sí sólo para que así maneje la falta y la frustración. Es decir, cuando la frustración es "cierta", no hay modo de enfrentar la situación, el aprendizaje es nulo, pero cuando es "incierto" esto es por reto, se puede entonces superar el problema y esto lleva al

aprendizaje.

Para Vander Keilen, (1978), es importante eliminar la confusión que existe entre frustración y situación de falla. La condición esencial de la "falla" es el involucramiento personal en el acto. Falla y éxito son opuestos y la falla no implica necesariamente la frustración. Propone que la frustración es más subjetiva que la falla. Cuando la situación objetiva de falla se aplica directamente a un sujeto es cuando generalmente se utilizan frustración y falla como sinónimos.

La frustración situacional es cuando factores externos afectan al individuo en la consecución de su meta, de tal suerte que el afecto negativo del sujeto por la falla, es la frustración subjetiva Kulik y Brown (1979) en una investigación realizada en la universidad de Harvard, contrastan los más recientes estudios de la agresión humana, mediciones múltiples a la naturaleza de la conducta agresiva en un ambiente realista.

En consistencia con formulaciones atribuidas, se encontró que la agresión aumenta de acuerdo o en concordancia a las atribuciones de culpa y que entre más culpa fuera atribuida a otro en respuesta a frustraciones justificadamente inadecuadas, sería menor que a otro con frustraciones adecuadas. La ira, así como otras atribuciones dirigidas de culpa y agresión, fueron mayores en la respuesta a frustraciones injustificadas (o ilegítimas).

Frustraciones justificadas (o legítimas) producen ira que se intercala con niveles intermedios de culpa y agresión interna y externa. Frustraciones causadas al sí mismo (internas) ostensiblemente no causadas ni por la disposición del otro ni por factores

situacionales, produjeron la menor ira y otro tipo de agresión, pero sí causaron la mayor culpa y agresión al sí mismo.

Además frustraciones esperadas, produjeron menos ira que las no esperadas, y frustraciones muy altas produjeron menos agresión indirecta que los que hicieron las frustraciones menos intensas. Los resultados se discuten en referencia a la necesidad y a lo potencial, para estudios de la agresión humana que emplea más ambientes ecológicamente válidos y mediciones de la conducta agresivas.

Ahmed (1982), en un estudio de campo investigó el efecto de varias manipulaciones sobre las reacciones físicas y verbales de los sujetos hacia un frustrador. La frustración fue inducida por irrumpir en una cola enfrente de cinco sujetos, mientras ellos esperaban enfrente de la taquilla del cine, teatro, juegos de Hockey o espectáculos musicales. La hipótesis de frustración-agresión formulada por Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears y subsecuentemente revisada por Miller y Sears citados en Ahmed (1982) ha generado considerable discusión, controversia e investigación.

El aspecto de gradiente de meta de esta hipótesis sugeriría que la frustración cercana a la meta llevaría a una respuesta más intensa que la frustración lejana de la meta. Por lo tanto se formuló la hipótesis:

- a) Que los sujetos serán más agresivos cuando son frustrados cerca de la meta (cuando sólo cuatro personas estaban delante de ellos) que cuando son frustrados lejos de la meta (cuando hay 20 personas delante de ellos).

Millei y Bugelski, Berkowitz y Weatherly citados en Ahmed (1982) indicaron que los estudiantes antisemitas de College tendían a actuar más agresivamente con una persona judía después de que habían sido frustrados. Los hindús del Este (etiqueta genérica para la gente de extracción hindú o pakistaní) son inmigrantes recientes a Canadá y fácilmente identificables: su pigmentación los hace socialmente visibles. La mayoría de ellos son inmigrantes de primera generación. Como grupo son muy ambiciosos y en un relativo corto lapso han amasado una considerable riqueza.

Por lo tanto se formuló la hipótesis:

- b) los sujetos canadienses serán más agresivos cuando son frustrados por un hindú del Este que cuando lo son por un canadiense de origen europeo.

Las normas sociales en general enseñan a los individuos a ser más respetuosos hacia personas mayores o ancianas; una agresión abierta o expresión abierta de hostilidad e ira hacia un anciano es considerado extremadamente incivilizado o no civilizado.

Por lo tanto se formuló la hipótesis:

- c) los canadienses serían más agresivos cuando son frustrados por una persona joven que por una persona mayor o anciana.

Desde Mallick y Mc Candles en Ahmed (1982) se reportó que las explicaciones por parte del frustrador, debilitan las tendencias agresivas, por lo que se formuló la

hipótesis:

d) los sujetos canadienses serían más agresivos cuando el frustrador rompiera o irrumpiera en la fila sin decir "discúlpenme" que después de decir "discúlpenme".

Otro factor que casi siempre se ha asumido que media en la conducta agresiva es el sexo del individuo. La sociedad occidental aprueba la conducta agresiva más entre hombres miembros de la sociedad.

Se formuló la hipótesis:

e) los hombres canadienses serían más agresivos que las mujeres. En coherencia con las interacciones de las condiciones anteriores, también se formuló la hipótesis que:

f) los sujetos canadienses serían más agresivos si fueran hombres y estuvieran cerca de la meta que cuando frustrados y que fueran mujeres o si fueran de cualquier sexo y estuvieran cerca de la meta.

Una vez planteadas las hipótesis de investigación se propuso el siguiente método: El estudio utilizó 320 sujetos de ambos sexos. Su edades aproximadas estuvieron en un rango de 19 a 25 años. El estudio fue conducido en poblaciones del norte de Ontario. Un diseño factorial de $2 \times 2 \times 2 \times 2$ fue utilizado para variar la posición de los sujetos (principio o final de la fila).

El origen étnico del frustrador (Hindú del Este y Canadiense Blanco), edad de los ciudadanos (abajo de 24 y sobre 40), ofreciendo una excusa o no, y el sexo de los sujetos. Los experimentadores sin imposición anotaban la conducta de los sujetos, mientras que los ciudadanos frustraban a los sujetos por irrumpir en la fila enfrente de ellos. La conducta verbal agresiva registrada fue asignada por un valor numérico de "0", "1" o "2", dependiendo de la intensidad de la palabra.

La conducta agresiva física fue medida también en una escala similar de tres puntos. Por ejemplo, cuando el S no hacía nada se le daban "0" puntos; cuando detenía al ciudadano se le daba "1" y cuando lo empujaba fuera de la fila se le daba "2". El registro de la conducta verbal y física fue dado por medio de valores numéricos por dos jueces independientes. La confiabilidad o fidelidad de los interjueces fue de .81 para lo físico y de .64 para la escala verbal. Las calificaciones crudas para la escala verbal y física fueron convertidas en calificaciones standard y sumadas para dar un total o tercera calificación.

Los resultados confirmaron las seis hipótesis y también revelaron tres significativas interacciones. Sólo uno había sido predicho. La implicación del gradiente de meta de la hipótesis de la frustración-agresión fue fuertemente confirmada de acuerdo a lo encontrado por Harris. Un estudiante es obviamente, o resulta más frustrado cuando tiene que dejar la universidad sin un grado, después de haber estado ahí tres años que después de haber estado sólo tres meses.

Los resultados obtenidos de mayor agresión fueron dirigidos contra los hindús del Este, confirmando las hipótesis raciales. Hay un número de estudios que indican la

cercana relación entre frustración y prejuicio. Los individuos se vuelven más agresivos cuando la persona "blanca" es no aceptada por su visibilidad social.

Berkowitz y Green, Campbell y Mintz (citados por Ahmed, 1982) reportan algo que está de acuerdo. Los resultados indican mayor agresión física o total en contra de frustradores hindúes del Este. La mayoría de los hindúes del Este provienen de familias de clase media; evitan las peleas callejeras y tienen reputación de ser cobardes y blancos fáciles. Aunque la mayoría son educados y saben inglés, su grueso acento les hace ganar la reputación desviada de que no entienden inglés.

Los sujetos serían más agresivos cuando el ciudadano fuera más joven. Esto puede ser explicado por las normas sociales prevalecientes. La sociedad no tolera agresión contra gente anciana. Como sea, cierto grado de agresión contra jóvenes capaces físicamente es permitida.

La tendencia para decir "disculpenme" para reducir la subsecuente agresividad es consistente con el hecho de que tales normas sociales sirven para mediar la conducta agresiva. Es también posible que un comentario suave sirva para reducir agresión, este comentario como un estímulo de tipo ritualístico, ya sea reduciendo directamente la agresión o indirectamente para reducir la instigación.

Harris (1974) citado por Ahmed (1982) reportó que los sujetos respondieron con respuestas corteses como sonreír cuando el sujeto decía "disculpenme". Los sujetos hombres en el estudio mostraron más agresión. Los descubrimientos presentes fueron de acuerdo con Miller y Radlove (1974) Buss (1963) y Johnson (1972) y normas

prevalecientes. Como sea los datos fueron contradictorios a aquellos encontrados por Harris (1974) citado por Ahmed (1982). El presente estudio reportó significativas diferencias en el sexo en la agresión física, mientras que Harris reportó diferencias en lo no físico, más que en lo físico, en las mediciones de agresión.

Klein y Beith (1985) investigaron sobre los efectos del aumento de dificultad en una tarea y de la intensidad del ruido en la persistencia post-ruido, así como la tolerancia a la frustración. Citan a autores como Glass y Singer (1972), Forozani (1975) y Cohen (1978) los cuales estudiaron el desempeño en una tarea (solución de crucigramas) al ser expuesto a un ruido fuerte, argumentando que el decremento en el intento de solucionar crucigramas se debe a una disminución en la capacidad cognoscitiva, producto del esfuerzo requerido para mantener atención durante el ruido.

Así mismo cuando se confronta a alguien ante un crucigrama o acertijo sin solución, los sujetos expuestos previamente al ruido, muestran menor tolerancia a la frustración producida por la inhabilidad de resolver dicho acertijo. Diseñaron un primer experimento para probar la predicción de que la tolerancia a la frustración declinaría después de la manifestación hacia tareas más demandantes y ruidos más intensos.

Basados en las hipótesis de Cohen (1978) citados por Klein y Beith (1985) el cual predijo que la tolerancia a la frustración, medida por el número de intentos para resolver un acertijo sin solución, sería mayor siguiendo la manifestación del ruido moderado. El ruido intenso combinado con una tarea más difícil, elicitaban una tolerancia a la frustración menor.

Sin embargo los resultados encontrados manifiestan que no hubo efectos del nivel del ruido, pero el desempeño fue sensible a la dificultad de la tarea. No hubo diferencias en los puntajes de dificultad y esfuerzo como una función de condiciones experimentales. La ausencia de las diferencias quizá se deba a que los sujetos fueron expuestos solamente a una dificultad y a un nivel de ruido y no tuvo comparaciones con otros niveles de dificultad.

Cuando la tarea era más fácil, más intentos de solución fueron llevados a cabo, comparando ruido moderado contra ruido alto. Cuando la tarea era difícil más intentos de solución fueron hechos siguiendo ruido alto; lo cual nos habla de resultados contrarios a lo predicho.

Klein y Beith (1985) diseñaron un segundo experimento, en el cual se estudiaba el desempeño durante el ruido por el número de señales correctamente grabadas, fue sensible a la dificultad de la tarea. Los puntajes del esfuerzo y la dificultad señalaban las diferencias en el desempeño. El número de intentos para resolver los acertijos sin solución fue sensible a la interacción del nivel del ruido y de la dificultad de la tarea. El aumento de las demandas de la tarea y del ambiente puede producir decrementos lineales en la tolerancia a la frustración, pero las consecuencias conductuales de la disminución de la tolerancia son lineales.

En el modelo Amsel (1972) citado por Klein y Beith (1985) al estudiar el comportamiento persistente, observaron que la frustración primero rompe la conducta hacia el acercamiento a una meta. Si el organismo continúa respondiendo con aumento en la repetición, se desarrollan conductas fijas.

De aquí que un error después de la manifestación de excesivo ruido intenso o de una tarea difícil será interpretado como un comportamiento discontinuo, seguido de diversos niveles moderados de frustración. Si la persistencia aumenta, el ruido intenso y la tarea difícil reflejarán respuestas estereotipadas, repetitivas como resultado de altos niveles de frustración. Más que percibir a los acertijos como medidas para la tolerancia a la frustración, uno debe verlos como una medida del desempeño, lo que se ha considerado como la "no tolerancia a la frustración" puede ser reinterpretado como la habilidad para ver rápidamente que no hay solución posible en un acertijo.

Para el número de intentos para resolver un acertijo sin solución hubo una interacción de la tarea y el ruido. Cuando la tarea era más fácil, más intentos de solución fueron llevados a cabo, siguiendo ruido moderado comparado con ruido alto.

Cuando la tarea era difícil más intentos fueron hechos siguiendo ruido alto. A pesar de que ruidos más fuertes producen el decremento esperado en los intentos de solución, cuando la tarea era más sencilla; el aumento en los intentos de solución seguidos del desempeño de una tarea difícil con ruido alto, fue contrario a lo predicho. Si se toma a los acertijos como una prueba del desempeño los sujetos que hacen el mayor número de intentos, desarrollan un desempeño más pobre que los sujetos que se dan por vencidos rápidamente. Lo que lleva a concluir que sujetos bajo condiciones de ruidos bajos y tareas sencillas tienden a buscar más soluciones.

Kahneman (1979) citado por Klein y Beith (1995) concluye que la demanda del

desempeño causa un incremento en la capacidad y en el despertar o alerta de la persona.

Aitken y Gedyen (1968) citados por Klein y Beith (1985) reportaron que las distracciones en el ambiente y las demandas en la tarea en las Tropas Aéreas están asociadas con el aumento de un estado de alerta en el curso del vuelo. Es decir el estado de alerta es mayor en las tareas más difíciles y el hecho de no recibir retroalimentación acerca del desempeño, podría producir un mayor estado de alertamiento, debido a la incertidumbre acerca de que tan bueno o malo fue el desempeño. Un bajo estado de alerta puede provocar agresividad y juicios interpersonales.

La tolerancia a la frustración y el estar alerta en el desempeño, son difíciles de probar directamente.

En un tercer experimento diseñado por Klein y Beith (1985) para determinar los efectos del ruido en la velocidad y exactitud con que los sujetos podrían identificar acertijos con solución o sin ella, encontraron que los intentos de solución en los acertijos fue mayor cuando se presentaba ruido moderado que cuando se presentaba ruido alto o ruido bajo.

No hubo diferencias significativas en cuanto a puntajes de error como función de ruido, tipo de acertijo o su interacción. Se concluye que no hay diferencia en el desempeño durante el ruido en cuanto a los puntajes de error en los acertijos. Los sujetos que trabajaron en una tarea de dificultad moderada, necesitarán de menor

tiempo para determinar que un acertijo no puede solucionarse en comparación con sujetos que trabajarán en niveles altos y bajos de ruido.

Los tres diseños experimentales aquí presentados sugieren cierta discusión, por ejemplo, los efectos del ruido durante la solución de acertijos son difíciles de interpretar como evidencia de una disminución en la tolerancia a la frustración. Los resultados también cuestionan la sabiduría tradicional observando los efectos de ambientes de trabajo ruidosos en la eficiencia subsecuente de la tarea.

1.5 APROXIMACIONES EN LA MEDICION DE LA FRUSTRACION.

La mayoría de las investigaciones sobre la frustración en adultos, se ha intentado realizar experimentalmente en diferentes niveles de frustración y su correspondencia en diferentes niveles de respuestas agresivas.

Según Williams y Geison (1979) la investigación ha arrojado solo un éxito limitado. Uno de los problemas es que varios individuos responden de diferente manera a las mismas situaciones frustrantes (Schachter, 1946). El mismo individuo puede mantener la misma tendencia a experimentar frustración en una variedad de situaciones, esta tendencia general puede ser llamada característica o rasgo de la frustración.

La investigación con adultos humanos en frustración no ha tomado en consideración los niveles diferenciales de los rasgos o características de la frustración. Individuos

que reportan tendencias a experimentar altos niveles de frustración, se esperaría que produjeran respuestas más agresivas seguidas de experiencias frustrantes específicas, que individuos que reportan bajas tendencias. Para controlar las respuestas diferenciales a la frustración, una medición del rasgo de la frustración es necesaria.

Existen intentos anteriores, para asignar rasgo a la frustración. Rosenzweig, Fleming y Clarke en 1947 en el que utilizan un instrumento a través del cual el sujeto se identifica con un individuo ligeramente frustrado que se encuentra retratado en cada una de las caricaturas del *Picture Frustration Study*— y luego proyecta un sesgo o prejuicio en las respuestas dadas. Con base a estas respuestas se hace una interpretación en lo concerniente a la tolerancia a la Frustración del sujeto y las posibles respuestas a una futura situación estresante.

El test de frustración concebido y realizado por Saúl Rosenzweig en 1944 en los Estados Unidos de Norteamérica es una prueba proyectiva, cuyo objetivo específico es explorar la personalidad en una de sus áreas: la respuesta de tolerancia o intolerancia a la frustración de tipo psicosocial. Fue construido en un principio como instrumento para explorar los conceptos relativos a la teoría de la frustración, más que como un instrumento de diagnóstico clínico a pesar de la subjetividad del concepto básico que se maneja en éste test se ha comprobado repetidamente que es confiable cuando califican dos personas con un acuerdo del 85 % (Rosenzweig 1936).

Las tablas obtenidas por Cortada, Brener y Cornalba (1954) para la Tipificación del Test de Rosenzweig para la población Argentina, informan de la escasa diferencia

entre los valores obtenidos entre varones y mujeres y entre los resultados de la población Argentina y los de la tipificación norteamericana y francesa. Esto confirma en forma indirecta la confiabilidad (reliability) de la prueba.

Por otra parte, se ha verificado su validez, comparándolo con el Inventario Multifásico de la Personalidad del Minnesota (M. M. P. I.) con el Test de Apercepción Temática (T. A. T.) y con el Inventario de Valores de Allport - Vernon entre otras, además de relacionarlo con la conducta manifiesta y se ha concluido que sí es válido. (Rosenzweig, 1960). (No se aclarará el tipo de validez obtenida).

Sin embargo, en la generalidad, las pruebas proyectivas a menudo resulta difícil dar una interpretación acertada de la personalidad del paciente, pero un psicólogo clínico avezado pronto determina la validez de su interpretación sometiendo al paciente a situaciones frustrantes reales y comparando las conductas actuales con las respuestas del test.

Desde 1934, Rosenzweig desarrolló una teoría general de frustración que se encuentra dentro de lo que se llamaría psicoanálisis experimental. De los conceptos centrales de esta teoría se desprenden los de frustración, presión o estrés y el de la tolerancia a la frustración de los cuales se dan definiciones sostenidas por el autor.

Es un test proyectivo en el que se obtienen las respuestas sobre la frustración a través de imágenes. Está formado por 24 láminas que representan situaciones frustrantes de la vida diaria. En cada una de estas láminas se presentan dos personajes, uno de los cuales tiene un diálogo que refleja su propia frustración o bien la de otra persona,

sobre la cual hay un espacio en blanco en donde el sujeto puede escribir o plasmar la primera respuesta que le provoque.

Las láminas pueden dividirse en dos grupos de acuerdo a lo que representan:

1. Las referentes a situaciones de obstáculo al Yo.

Son las situaciones en las que un obstáculo cualquiera, personaje u objeto, interrumpe, defrauda o de cualquier manera frustra al examinador. Son 16 situaciones representadas en las láminas 1, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 22, 23 y 24.

2. Las referentes a situaciones de obstáculo al Super Yo.

Son aquellas en las que el examinador es objeto de una acusación, hecho responsable o juzgado por otra persona. Existen 8 situaciones de este tipo, mismas que corresponden a las respuestas de las láminas: 2, 5, 7, 10, 16, 17, 19 y 21.

Una relación entre estos dos tipos de situaciones, consiste en el hecho de que cuando se bloquea al Super Yo, el bloqueo del Yo, ya ha ocurrido anteriormente. La distinción no puede considerarse como absoluta, ya que un sujeto puede interpretar como situación bloqueadora del Super Yo una que sea bloqueadora del yo y viceversa, en estos casos excepcionales la clasificación como siempre debe seguir lo que el sujeto señale.

La notación expresa en forma simbólica los conceptos ya expresados, evaluándose bajo dos aspectos esenciales cada respuesta:

1. Dirección de la Agresión.

Respuesta Extrapunitiva:	E
Respuesta Intrapunitiva:	I
Respuesta Impunitiva o Conciliatoria	M

2.- Tipo de Respuesta.

Predominancia del Obstáculo	O - D
Defensa del Yo	E - D
Persistencia de la Necesidad	N - P

Estas seis categorías se combinan produciendo nueve posibles factores de notación. El predominio del obstáculo se señala marcando ('), después de la letra mayúscula, los tipos de defensa del Yo se señalan con letras mayúsculas y las respuestas de persistencia con letras minúsculas.

Wilson y Frumkin (1968) demostraron serias limitaciones relacionadas a los supuestos hechos por Rosenzweig en el desarrollo del -Picture Frustration Study-. Encontraron que las situaciones creídas universalmente como suavemente frustrantes, eran interpretadas de diferente manera de un sujeto a otro. Si uno va a interpretar las respuestas dadas a frustraciones suaves es necesario tener alguna evaluación previa por sujetos de que las situaciones son percibidas como frustrantes. El test de Rosenzweig señalan estos autores, además tiene el problema de poseer

caricaturas anticuadas.

Por consiguiente, para investigar en lo futuro a la frustración en humanos adultos se desarrolló una simple escala de rasgo-frustración, que se usó inicialmente para examinar la hipótesis de frustración-agresión con humanos adultos, fue propuesta por Williams y Lamb (1982), la cual según estudios recientes posee validez de construcción.

Williams y Lamb (1982), elaboraron los ítemes del -Trait Frustration Scale- los cuales fueron desarrollados después de una revisión de la literatura relevante. Fueron refinados a través de varios estudios piloto, involucrando clases de psicología de pregraduados para tal empresa. Los 8 ítemes de la escala fueron escritos en primera persona y cada uno describe una situación frustrante junto con una respuesta a esa situación. Los sujetos respondieron a los ítemes marcando con un círculo su más apropiada respuesta en una escala de 8 puntos. (1 = casi nunca; 8 = casi siempre). Cuatro ítemes tenían respuestas que un sujeto fácilmente frustrado podría usar. Por ejemplo: "las tareas frustrantes me hacen sentir agresivo". Y cuatro ítemes tenían respuestas que un sujeto menos frustrado podría usar.

Por ejemplo: "si otras personas me están derrotando en un juego, yo interiormente lo acepto". La mitad de las situaciones frustrantes son individualizadas y la otra mitad fueron situaciones que involucraban competencia interpersonal.

El propósito primario de la escala es diferenciar sujetos en categorías extremas. La variación en las calificaciones es suficiente para ese propósito. En el estudio los

sujetos fueron experimentalmente frustrados y sus respuestas a la frustración fueron medidas por un dinamómetro manual. La medición dependiente era el cambio de la moda o la calificación diferencial de los sujetos y las respuestas del apretón de mano del dinamómetro, comparada a su línea base de la respuesta del apretón.

Los sujetos altos en frustración-rasgo se supone que mantienen un alto nivel de estado frustrante a un estímulo frustrador particular. Estos resultados contribuyeron a la validez de construcción de la escala.

Para Williams y Geison (1979) de acuerdo a la hipótesis de frustración – agresión, agresión es una consecuencia típica de una situación frustrante. La frustración resultó de la falla para levantar una canica hasta arriba de una columna de madera en pruebas dadas. La agresión fue medida por las respuestas del dinamómetro de la mano del sujeto seguida de cada prueba. Las respuestas agresivas deberían de ser más intensas (más altas) en pruebas seguidas del fracaso y menos intensas en pruebas después del éxito, la hipótesis se comprobó.

La escala de Frustración – rasgo propuesta por Williams y Lamb, se desarrolló porque se esperaba que la identificación de los sujetos –altos– y –bajos– en frustración llevarían resultados más claros. Los sujetos altos en frustración se esperaba que fueran más agresivos seguidos de experiencias frustrantes que sujetos bajos en frustración. Obteniéndose diferencias no significativas entre la interacción del tipo de prueba y el nivel de frustración. Sin embargo, sujetos con calificaciones altas eran más agresivos que los de baja calificación. El relieve diferencial de frustración no fue anticipada, claramente algunas de las dificultades prioritarias con la investigación de

frustración con adultos humanos puede ser debido a la falla para distinguir entre sujetos altos y bajos en frustración.

Obviamente la escala -Trait Frustration- necesita ser mejorada, se requieren más ítemes, la validez de los ítemes individuales se necesitan. En fin, desde que se ha investigado sobre las características o rasgos de la frustración con sujetos humanos adultos se ha tenido poco éxito. Sin embargo, cabe señalar que el éxito de una simple escala de rasgo para predecir la ejecución en una tarea frustrante es estimulante en sí misma.

1.6 CLASES O TIPOS DE FRUSTRACION.

Dollard y Miller (1939) citados en Cofer y Appley (1976) consideran que a la ocurrencia de una conducta agresiva siempre presuponen la existencia de una frustración y viceversa, que a toda frustración le sigue una conducta agresiva. Representan sin lugar a dudas el punto de partida de la teoría de la Frustración-Agresión.

El concepto de agresión fue definido en forma dependiente de la respuesta la cual sigue de una frustración y se reduce a la instigación secundaria que produjo la frustración, por lo que la fuerza original no es afectada. Dollard y Miller (1939) definen a la agresión de forma independiente como un acto cuya meta es enjurar al organismo. los estudios realizados por ellos, proponen simplificar los problemas relativos a la agresión-frustración de forma unidimensional y buscan probar de forma

empírica sus hipótesis.

Rosenzweig (1941), investigó sobre el concepto de Frustración-Agresión, basándose en un punto de vista organísmico y psicobiológico propone la existencia de tres niveles para la defensa del organismo:

1. Un nivel celular o inmunológico concerniente a la defensa del individuo contra agentes causantes de infecciones.
2. Un nivel autónomo, que se refiere a la defensa del organismo en contra de las agresiones físicas. Desde el enfoque psicobiológico corresponde a la defensa del miedo, el dolor y la rabia pues implican cambios fisiológicos y biológicos.
3. El nivel superior de defensa del Yo, el cual actúa a un nivel cortical y se refiere a la defensa de la personalidad contra agresiones de tipo psicológico. Es a este nivel donde la teoría de Rosanzweig centra su interés." Existe frustración en cada obstáculo u obstrucción más o menos insuperables en una vida que lo conduce a la satisfacción de una necesidad vital cualquiera ".

Por lo que se desprenden 2 tipos de Frustración:

- 3.1. Primaria o de Privación. La cual se caracteriza por la tensión o insatisfacción subjetivas que se deben a la ausencia de una situación final necesaria para el apaciguamiento de una necesidad activa. Un ejemplo puede ser el hambre que se tiene por un intervalo largo de ayuno.

3.2. Secundaria. Se caracteriza por la presencia de obstáculos en la vía que conduce a la satisfacción de una necesidad. Las presiones son situaciones estímulo que constituyen un obstáculo.

Se clasifican desde dos perspectivas: internas o externas y activas o pasivas. Este tipo de frustración secundaria es la que estudia el Test de Rosenzweig.

La tolerancia a la frustración es la aptitud que presenta un individuo para soportar una frustración sin pérdida de su adaptación psicobiológica, es decir, sin recurrir a tipos de respuestas inadecuados. Significa el grado de demora, negación o decepción que una persona puede soportar sin que en su personalidad ocurra una desintegración o regresión. Varía de persona a persona.

En el niño el principio del placer implica la satisfacción inmediata de todo deseo, entonces a la medida que el niño madura aprende a demorar sus satisfacciones, este concepto está implícito en el de tolerancia a la frustración.

El principio de la debilidad del Yo es cuando el sujeto, ante la frustración, da respuestas inadecuadas y se infiere que domina el principio del placer aunado a un yo débil. Con base en lo anterior se puede considerar la existencia de diferencias individuales en lo que se refiere al umbral de tolerancia a la frustración, ya que para cada sujeto existe una zona comprendida entre dos intensidades de presión, dentro de la cual la respuesta del sujeto a la frustración es adecuada (Rosenzweig, 1960).

Para Rosenzweig (1960) los determinantes de la tolerancia a la frustración aún no se conocen, por lo que sugiere para entenderlos la participación de dos clases de factores:

- Somáticos. Que serían los constitucionales y hereditarios, refiriéndose a las diferencias individuales innatas que corresponden a las variaciones nerviosas y endócrinas. Y los,
- Psicológicos. Son las frustraciones primarias en la infancia, las cuales van a determinar el desarrollo ulterior de la tolerancia a la frustración.

Una frustración excesiva puede provocar inmadurez y hasta detener algunas líneas del desarrollo. La satisfacción o la gratificación excesiva causa una baja tolerancia a la frustración y puede provocar ciertas fijaciones.

En los seres humanos existen gran cantidad de fuentes de frustración, si nos referimos a factores externos que causan frustración, podemos decir que un ambiente muy demandante o por el contrario muy empobrecido provoca frustración. Algunas veces el medio que nos rodea, por ejemplo: la sociedad exige más de lo que el individuo puede dar, a lo largo de la vida de éste individuo se van presentando situaciones que resultan frustrantes, pueden fomentar el desarrollo o por el contrario causar serios conflictos.

Symonds (1946) señala que desde el nacimiento hasta la muerte, el individuo experimenta una serie de situaciones frustrantes, pero la naturaleza, la forma y la manera en que se resuelven varía a lo largo de la vida. Hay situaciones críticas que pueden instigar la frustración, se pueden mencionar, entre otras:

El entrenamiento de hábitos higiénicos, la rivalidad en la familia que se refiere al nacimiento de un nuevo bebé, provocando que la madre atiende menos al hijo mayor por lo que éste último se siente frustrado y rivaliza. Las exigencias escolares, el decremento en la dependencia que se refiere a que conforme va creciendo el niño se le exige que haga más cosas por sí mismo. Dificultades económicas en la vida adulta y la pérdida por muerte de seres queridos. La mayor parte de estas situaciones frustrantes, están precedidas por pérdidas anteriores sean reales o imaginarias.

Las respuestas a la frustración pueden verse según S. Rosenzweig bajo tres perspectivas principales y diferentes:

1. El primer tipo corresponde a la economía de las necesidades frustradas, donde hay dos clases principales:
 - 1.1 Respuesta de persistencia a la necesidad. Es el destino de la necesidad segmentaria frustrada, sobreviene constantemente después de toda frustración, corresponde más o menos a la presión pasiva.
 - 1.2 Respuesta de defensa del Yo. Toma en cuenta el destino de la personalidad completa, se da en ciertas condiciones especiales de amenaza contra el Yo, corresponde a la presión activa.
2. El segundo tipo corresponde a las respuestas de defensa del yo. Esta división es la base de la interpretación del Test de Frustración.

- 2.1 Respuestas Extrapunitivas. Son en las que el individuo atribuye agresivamente la frustración a personas o cosas exteriores. las emociones asociadas son la cólera y la irritación. La agresión puede encontrar su expresión en forma indirecta como respondiendo al mecanismo analítico de la proyección. Esta clase de extrapunitividad patológica está ilustrada por la paranoia.
- 2.2 Respuestas Intrapunitivas. Son respuestas en las cuales el individuo atribuye agresivamente la frustración a sí mismo, las emociones asociadas son la culpa y el remordimiento. Los mecanismos psicoanalíticos que corresponden son el desplazamiento y el aislamiento. El aspecto patológico de éste tipo de respuestas se ilustraría por la psicastenia y en particular por los comportamientos obsesivos.
- 2.3 Respuestas Impunitivas. Son respuestas en el que la agresión no se encuentra como fuerza generatriz. Se evita formular un reproche tanto a los otros como así mismo, y se encara la situación frustradora en forma conciliatoria. El mecanismo psicoanalítico que le corresponde es la represión. El aspecto patológico estaría representado por ciertas manifestaciones histéricas.
3. El tercer tipo de respuestas son las de persistencia a la necesidad, las cuales tienen como finalidad el satisfacer la necesidad específica frustrada por algún medio y por lo mismo tienen metas más limitadas que las reacciones de defensa del yo. Estarían representadas por los mecanismos psicoanalíticos de sublimación y de conversión. Se puede hablar de dos tipos de respuestas de persistencia a la necesidad:

- 3.1 Tipos de respuesta según su rectitud. Permite encarar las diversas respuestas repartiéndolas en forma continua entre dos extremos:- Respuestas Directas, las cuales se hallan estrechamente adaptadas a la situación frustrante en la prolongación de la necesidad inicial.- Respuestas Indirectas, más o menos sustitutivas y cuyo máximo entra en el dominio del simbolismo.
- 3.2 Tipos de respuesta según su carácter más o menos adecuado. El organismo trata en todos los casos de restaurar su funcionamiento integrado restableciendo su equilibrio. Las respuestas son adecuadas desde una perspectiva temporal en la medida que representan tendencias progresivas más bien que regresivas de la personalidad. En la práctica pueden definirse con cierta precisión este carácter para las repuestas de persistencia de la necesidad y las respuestas de la defensa del Yo:
- 3.2.1 Respuestas de persistencia de la necesidad.- Persistencia Adaptativa. El comportamiento persiste en línea recta hacia su fin a despecho de los obstáculos.- Persistencia No Adaptativa. El comportamiento se repite indefinida y estúpidamente.
- 3.2.2 Respuestas de defensa del Yo.- Respuestas Adaptativa. Se halla justificada por las condiciones existentes. Por ejemplo: Si un individuo que no tiene las aptitudes necesarias fracasa en una empresa: Si él se acusa de su fracaso, la respuesta es adaptativa.-Respuestas No Adaptativa. La respuesta no está justificada por las condiciones existentes, por ejemplo: Aquel que se acusa de

un fracaso que en realidad se debe a las faltas de otra persona, tiene una respuesta no adaptativa

Según Floyd (1984) en De la Fuente (1988) existen tres clases de factores que producen frustración:

- Ambientales. Se refiere a las leyes formales o sociales que le impiden a la persona mostrar sus impulsos.
- Personales. Abarcan la autoestima y los ideales elevados que al no cumplirse causan frustración.
- Por Conflicto. El sujeto tiene que elegir entre dos metas o dos sentimientos ya sea positivos o negativos.

Siguiendo con ésta línea de pensamiento el individuo responde ante la frustración de algunas de éstas formas: Con una reacción agresiva que reduce las tensiones por lo menos de manera temporal; reacción de huida o retirada, como es el uso de la fantasía para sobrecompensar lo que no obtuvo y reacciones de componenda que consisten en la aceptación de metas sustitutivas o simbólicas.

Según Gago (1946) la frustración se clasifica en tres categorías: ambientales, personales y por conflicto.

Las Frustraciones ambientales son las que estorban nuestro paso. Las leyes formales y las convenciones sociales nos impiden expresar libremente muchos de nuestros impulsos. Un individuo padece frustración personal, independientemente de que sea

real o imaginaria. las barreras físicas, lo mismo que las psicológicas suelen ser fuentes de frustración personal. Esta es frecuentemente la causa de sentimientos de inferioridad y de que el individuo piensa que carece de valor personal, lo cual contribuye a aumentar la frustración.

La frustración por conflicto se refiere cuando un individuo tiene que elegir entre dos metas o cuando posee sentimientos positivos y negativos respecto a una meta en particular.

Según Bolles (1983) hay cuatro tipos de conflictos posibles:

- Acercamiento–Acercamiento. Cuando el individuo tiene dos metas apetecibles, pero recíprocamente excluyentes.
- Evitación–Evitación. Cuando el individuo procura evitar dos posibilidades desagradables, pero no puede zafarse directamente de una sin tropezar con la otra.
- Acercamiento–Evitación. El individuo es atraído por un objeto o estado de cosas y simultáneamente le repugna algo asociado con ellos.
- Acercamiento–Evitación doble. Ambas maneras de obrar tienen rasgos lo mismo buenos que malos, que han de ponderarse con objeto de realizar una elección.

1.7 REACCIONES DEFENSIVAS Y MECANISMOS DE AJUSTE ANTE LA FRUSTRACION.

A medida que un ser humano normal va viviendo, se arma de un amplio repertorio de mecanismos psicológicos defensivos, que utiliza inconscientemente para ajustarse a las frustraciones que comprometen al Yo; si es moderado esta conducta defensiva es normal, pero cuando un individuo depende excesivamente de tales mecanismos, estos tal vez estorben su buen ajuste y adaptación.

Los mecanismos de defensa se pueden clasificar de manera general, en tres tipos fundamentales de conducta de ajuste: reacciones agresivas, reacciones de componenda o substitutas (agresión desplazada) y reacciones de huida o de retraimiento.

1. Reacciones Agresivas. Gran parte de la conducta agresiva, es una reacción a la frustración, por lo que el individuo o bien ataca al obstáculo que se le opone o a algo que constituye un sustituto de tal obstáculo, puesto que el ataque tiene como objeto superar las barreras que causan la frustración.

2. Agresión Desplazada. Un individuo dirige sus sentimientos de hostilidad contra algún objeto o alguna persona, que no son los que están causando realmente su frustración, a ésta transferencia de hostilidad se le llama desplazamiento. Las formas más frecuentes de agresión desplazada son:

- Ira flotante. Cuando una persona adquiere una reacción crónica de ira, su hostilidad se generaliza o se vuelve flotante.
- Suicidio. A veces, cuando un individuo teme expresar abiertamente su hostilidad,

la dirige hacia adentro, contra sí mismo. La agresión activa es desplazada mediante la autoacusación que pueda conducir a un intento de suicidio, o más comúnmente ha amenazar con suicidarse.

- Control de la Agresividad. Para la protección tanto de los individuos como de la sociedad en su conjunto, es necesario controlar la agresividad.
- Castigo. La forma más común de hacer frente a la hostilidad consiste en sofocarla estableciendo tabúes para la conducta agresiva y tomando represalias cuando se violan estos tabúes.

3. Reacciones de Huida o Retraimiento. El retraimiento, que en lo fundamental es una reacción de miedo, puede cobrar la forma clásica de huida física o más común y sutilmente de parapetarse detrás de una concha de defensa psicológica. Algunas de las reacciones de retraimiento más comunes son la represión, la fantasía y la regresión.

Los mecanismos de ajuste, por otro lado, se pueden clasificar en mecanismos socialmente criticados, socialmente aprobados, socialmente tolerados y socialmente desaprobados. Sin embargo, ésta clasificación se hará más exacta conforme se avance en el conocimiento de la actividad inconsciente del Yo.

Mecanismos de Ajuste Socialmente Criticados. Dentro de los principales, tenemos:

1. **Búsqueda de Compasión o lástima.** Es el mecanismo que permite al individuo atraer la atención sobre sí mismo para lograr tolerancia hacia los problemas o debilidades.
2. **Regresión.** Se presenta cuando el individuo vuelve a etapas anteriores, inmaduras, no propias para su edad. Por medio de éste mecanismo, el individuo elude la realidad.
3. **Disociación.** La conducta del individuo se manifiesta descontrolada. Permite satisfacer impulsos, debido a su naturaleza contradictoria, podría crearle un conflicto interno si no actuase.
4. **Aislamiento.** Separa los acontecimientos de todos los factores externos que lo acompañan; el inquietante contenido de una experiencia se aleja de la consciencia para evitar reacciones emocionales perturbadoras, así la persona huye de la realidad.
5. **Aislamiento Emocional.** El individuo disminuye su ansiedad, retrayéndose y negándose a tener participación emocional con el prójimo.
6. **Anulación.** Es la eliminación de la realidad perdiendo el conocimiento como medida para alcanzar el equilibrio psíquico, se da un paso más allá de la formación reactiva.

7. **Formación Reactiva.** Mecanismo mediante el cual un instinto es ocultado a la consciencia por sus opuestos. El individuo muestra y manifiesta sentimientos o impulsos (que conscientemente cree tener) opuestos a los que en realidad tiene (que existen inconscientemente en él).
8. **Conversión.** Es el proceso mediante el cual se convierte un conflicto emocional doloroso en algún síntoma físico socialmente aceptado, así un sujeto puede mantenerse en armonía con la realidad y a la vez, satisfacer las demandas del inconsciente de liberar la tensión emocional causada por conflictos internos.
9. **Explicación.** Un individuo realiza repetidamente determinado acto en un afán de pagar por alguna maldad que realizó.
10. **Externalización.** Es la evitación de responsabilidad por la conducta de uno, relacionada estrechamente con el negativismo.
11. **Represión.** Mecanismo por medio del cual el individuo relega al inconsciente las ideas o impulsos amenazantes, es decir, los excluye del campo de la consciencia. El sujeto que reprime, pierde la oportunidad de aprovechar las experiencias que le dejarán los impactos y rechazos de sus propias proyecciones. Los motivos reprimidos, engendran frustración es por falta de seguridad.

Mecanismos de Ajuste Socialmente Aprobados. Tenemos a los siguientes

como los más representativos:

1. **Compensación.** Mecanismo psíquico que permite al individuo encubrir un rasgo indeseable, exagerando otro deseable. Reprime tendencias poderosas mediante el desarrollo de otras diametralmente opuestas y desproporcionadas. La conducta compensatoria se define, como aquella agresión extrapunitiva: es una marcada resistencia contra la frustración que sostiene al Ego, es una fuerza que impulsa hacia el éxito, constituyendo la frustración positiva en su proyección. Frecuentemente, se basa en sentimientos inadecuados, que no son causados necesariamente por defectos físicos. La falsa hombría, el constante contar chistes y el reírse sin causa aparente, pueden ser ejemplos de éste mecanismo de ajuste.
2. **Racionalización.** Es un proceso mental, a través del cual el individuo intenta justificar sus actos o creencias, anticipando a su conducta una explicación aceptable de su proceder, o sea que disfraza su comportamiento
3. **Intelectualización.** A través de éste mecanismo, el individuo rehuye al sufrimiento emocional, suplantando la interpretación emocional de la situación amenazante por una "intelectualización", es por ejemplo, una resistencia que emplea el paciente para sentir que obtiene apoyo del médico.
4. **Sublimación.** Mecanismo mediante el cual, los impulsos inaceptables se canalizan para convertirlos en actitudes socialmente aceptables. Por ejemplo, un impulso infantil primitivo inconsciente, que no es aceptado por la sociedad, es modificado para hacerlo aceptable.

Mecanismos de Ajuste Socialmente Tolerados.

Destacando los siguientes:

1. **Identificación.** Consiste en adjudicarse a sí mismo aquellas cualidades que pertenecen a otra persona u objeto, a la transferencia de esas cualidades de una persona a otra.
2. **Proyección.** Un individuo culpa a otros de sus dificultades, o les atribuye sus propios impulsos inaceptables. Es atribuir a otros las causas de nuestras propias frustraciones.
3. **Egocentrismo.** El individuo está dispuesto a apegarse a sí mismo, mira todas las actuaciones desde su particular punto de vista.
4. **Transferencia.** Un individuo puede en un momento dado transferir emociones o sentimientos a otras personas, y puede sentirlo o identificarlo como un padre, amante, etc. dependiendo de los incidentes de la vida del paciente que están siendo analizados o discutidos.
5. **Introyección.** Es el proceso de incorporar los valores del ambiente o de las personas, a la estructura de personalidad de un individuo. Y por último:

Mecanismos de Ajuste Socialmente Desaprobados.

Destacando:

1. **Negación.** La persona rehuye desagradables conflictos emocionales, negándose a percibir algún aspecto de la realidad. Elabora imágenes sólo acordes con sus propios deseos.
2. **Fantasia.** El individuo escapa de la realidad y busca satisfacciones mediante actividades imaginarias, no aceptando una realidad concreta.
3. **Fijación.** Es el proceso mental para continuar cierta conducta, es una defensa contra la angustia, la persona fijada tiene miedo de dar el paso siguiente, por "temores" o "riesgos" que cree encontrar mas adelante.

Según Anna Freud (1979) permanece aún obscura la relación histórica entre las experiencias típicas del desarrollo individual y el origen de particulares formas de defensa. En la actualidad, puede uno expresar uno con mayor certeza acerca del paralelismo entre la actividad defensiva del yo contra un peligro interno y otro externo.

Así, se tiene que el mecanismo de la represión sirve para rechazar los derivados del instinto, así como la negación aparta los estímulos externos displacientes; y la formación reactiva sirve como garantía contra el retorno de lo reprimido desde adentro, y la "fantasía de transformación en lo contrario" como garantía de la negación

contra las conmociones provocadas por el mundo externo. La enunciación de estos pares de opuestos conduce al problema de precisar de donde extrae el Yo el tipo de mecanismo de defensa, es decir, si el conflicto planteado con el mundo externo será conducido de acuerdo con el modelo de la defensa instintiva o si, por el contrario, las formas de la defensa instintiva se constituyen de conformidad con los modelos de los conflictos con el mundo externo.

La respuesta a esta alternativa concluye A. Freud (1979) difícilmente será unívoca. "El yo infantil experimenta el ataque de los estímulos instintivos y los del mundo externo en forma simultánea; por tanto, si desea conservar su existencia, ha de emplear en ambos lados y a un tiempo sus medios defensivos". p. 35.

Tomando en cuenta que gran parte de la conducta agresiva surge como reacción a la frustración, y desde ésta perspectiva podemos considerar la siguiente clasificación de los mecanismos de defensa como valiosa para poder profundizar en el estudio de la frustración.

Capítulo 2

AUTOCONCEPTO

2.1. NATURALEZA DEL AUTOCONCEPTO.

El autoconcepto en una entidad cambiante, se encuentra durante toda la vida en constante transformación (Coopersmith 1967) . Es un proceso que describe lo que uno piensa de sí mismo, el como uno, se evalúa. Posee un sinnúmero de definiciones y teorías que le subyacen lo cual ha llevado a que se le confunda a través de la historia de la psicología con términos como Yo, Self, "sí mismo", estilos de vida, individualización, introspección, autoimagen, autoestima, e identidad.

En el presente apartado se revisarán diferentes autores a fin de ofrecer una breve revisión histórica sobre el tema que permitan ubicar y diferenciar al autoconcepto de términos afines.

Se ha encontrado que el origen del concepto del self se ubica en los escritos de los griegos antiguos, con la aparición del término alma o espíritu, que se refería a la parte más importante del funcionamiento mental. Con ello se vislumbra ya antecedentes de teorías del self.

Con el advenimiento del cristianismo el concepto del alma pasa a ser propiedad de la teología, reduciéndose considerablemente su relevancia científica. Posteriormente Descartes, retomando a Aristóteles, habla del dualismo mente-cuerpo, con ello propone el razonamiento y la existencia del pensador y del yo.

Esta noción del yo constituye un antecedente directo del self. Así, problemas como la distinción mente y cuerpo, el entendimiento de la existencia de la mente y la naturaleza de uno mismo empiezan a ser temas centrales para filósofos como Berkeley, Hobbes, Hume, James, John Stuart-Mill en La Rosa 1985.

Los antecedentes contemporáneos sobre el tema del concepto del sí mismo, según Hall y Linsey (1974) en La Rosa (1985) deben buscarse en los escritos de William James, quien considera que el sí mismo de un individuo es la suma de todo lo que se puede llamar lo suyo (yo-mí), incluyendo su cuerpo, su familia, sus posesiones, estados de conciencia y reconocimiento social.

William James en la Rosa (1985) fue el primero en dar la noción de concepto de sí mismo, señalando que como el ser humano responde de diferentes maneras a diferentes roles, tendrían que existir por lo tanto varios (selves). Así, un primer self vendría a ser, para el autor, el mí material, donde estaría mi cuerpo, mis procesos físicos, la ropa, la casa, etc... Un segundo self sería el mí espiritual, donde estaría la conciencia, las capacidades y los procesos psíquicos. Mientras que el tercer self, el social pertenece a los reconocimientos, las valoraciones que se hacen en los procesos sociales. De esta manera, James propone que el término autoconcepto (self) sería la suma total de todo aquello que un individuo puede llamar como propio.

Cooley (1902) afirma que el self es como un espejo, es el concepto de uno mismo reflejado, expresando la idea del modo en que según creemos nos ven los demás. Es un arco reflejo de sí mismo, reflejado en los ojos de otros, debiéndose por esto cumplir con tres esenciales etapas del proceso del espejo:

- a) Imaginación de la percepción de nosotros por otras personas.
- b) Valoración del juicio de estas personas sobre nosotros.
- c) Alguna especie de sentimientos propios.

Cooley (1902) escribió sobre el sí-mismo desde una perspectiva más sociológica, postulando que no tiene sentido pensar en el sí mismo fuera de el mundo social en el cual está inmerso. Cooley (1902) es particularmente conocido por su posición del sí mismo reflejado, según la concepción que un individuo tiene de sí mismo, es determinada por la percepción de las reacciones que otras personas manifiesten hacia él.

Adler (1927) postula que el hombre crea la estructura de su self a partir de su pasado, interpreta las impresiones que recibe, busca nuevas experiencias, realiza sus deseos de superación y reúne todo esto para crear un self que cuenta de una manera individual con su particular estilo de vida.

Mead (1934) propuso lo que es generalmente considerado como el más convincente y sistemático punto de vista del desarrollo del sí mismo, integrando la perspectiva de James (yo-mí) según la cual el sujeto se convierte en objeto para sí mismo y de Cooley que percibe el sí mismo como fenómeno social. Además, Mead organiza estos

puntos de vista a partir del uso de los símbolos, los cuales, diferencian el comportamiento humano de otras formas de interacción. En este sentido, el lenguaje es una parte esencial del desarrollo y actuación del sí mismo, o sea, el sí mismo como un proceso que utiliza símbolos y que es, al mismo tiempo, dependiente de los procesos simbólicos.

Horney (1937-1939) afirma que para poder alcanzar una realización plena, el hombre debe tener un self idealizado que funcione como modelo a seguir y, de esta manera, hacer frente a la ansiedad con la formulación de una imagen idealizada de sus capacidades, lo que permite estimular su autoestima. Sin embargo, el individuo puede caer en un estado de insatisfacción cuando sus metas no se llevan a cabo.

Newcomb (1950) y Sherwood (1965, 1967) desde el punto de vista de la teoría del rol, enfatizan que el sí mismo y la ocurrencia de autoevaluaciones son el resultado de procesos sociales que involucran apreciaciones reflejadas, provenientes de otras personas significantes; resaltando también el desempeño de los roles sociales.

Sarbin (1952) concibe el sí mismo como una estructura cognitiva constituida por las ideas del individuo acerca de diversos aspectos de su ser, es decir, que pueden poseer concepciones del propio cuerpo "el sí mismo somático", de los propios órganos sensoriales y la propia musculatura "sí mismo receptor" y de la propia conducta social "sí mismo social". Estos sí mismos son adquiridos mediante la experiencia, de tal manera que, Sarbin los considera "sí mismos empíricos" que emergen de la ordenada secuencia evolutiva, en primer lugar el sí mismo corporal y más tarde el Sí mismo social.

Allport (1976) propone que el desarrollo del sí mismo se da en siete aspectos que en su conjunto, componen el yo tal como es sentido y conocido, y propone el concepto de "*propium*" para definirlo, siendo éste consciente. Dichos aspectos son:

1. Sentido del Cuerpo: compuesto por sensaciones que proceden del interior del organismo y forman un fundamento necesario para el surgimiento del sentido de identidad.
2. Sentido de Identidad: se forma gradualmente, la interacción social juega un papel importante.
3. Sentido del Amor Propio: incluye emociones de satisfacción de uno mismo y de orgullo. Amor propio y egoísmo son sus componentes.
4. Extensión de la persona: a lo largo del desarrollo y ayudado por procesos de aprendizaje, el niño empieza a tener una alta consideración por posesiones, objetos de amor y más tarde por causas ideales, lealtades, etc.
5. Pensamiento Racional: mantiene el organismo en contacto con la realidad, procura elegir el mejor camino para eludir las acechanzas del ello, super yo y el mundo externo.
6. Autoimagen: está formada para la manera en que la persona juzga sus presentes habilidades, *status* y roles; y lo que le gustaría llegar a ser, aspiraciones.

7. Esfuerzo orientado: son los objetivos definidos, un camino que se dirige a lo que anhela. No es necesario que el individuo se oriente a los objetivos rígidamente fijados: basta que exista un tema central en los esfuerzos realizados.

Allport (1961) afirma que el niño al nacer no tiene personalidad, está sólo dotado de potencialidades físicas y temperamentales, sólo responde con algunos reflejos, y es durante el primer año, y dependiendo de las motivaciones a las que esté expuesto como infante, que va desarrollando su personalidad, y así se va formando, diferenciando, integrando, va teniendo autonomía y extensión de su self que involucra la protección del planteamiento futuro.

Coopersmith (1967) define el autoconcepto como "un juicio personal sobre la dignidad de uno, expresado en las actitudes que el individuo mantiene hacia sí mismo" y también es "la extensión en que la persona cree ser capaz, significativa, exitosa y digna". (p. 88).

El Autoconcepto es complejo e involucra una evaluación del sí mismo y reacciones defensivas; contiene además, la actitud de evaluación, una connotación afectiva que la acompaña.

Distingue dos aspectos en el autoconcepto: la expresión subjetiva (autodescripción y autopercepción individual) y la expresión comportamental de la autoestima que el individuo pone a disposición de otros observadores.

Postula cuatro grupos de variables importantes para la determinación del

autoconcepto: valores, éxitos, aspiraciones y defensas.

Para Erikson (1959) el "yo" es un concepto de identidad del ser humano que persiste como entidad ontológica a través de su vida; el autoconcepto forma parte de este yo y consiste en lo que la persona sabe de su propio yo. La identidad debe ser considerada como un proceso ubicado en el núcleo del individuo y en el núcleo de la cultura; esto es, el yo involucra identidad, el autoconcepto se basa en la identidad; el autoconcepto forma parte del yo, es entonces lo que la persona sabe sobre su propio yo.

Rogers (1950) ha hecho contribuciones importantes al estudio del sí mismo. Propuso el concepto de sí mismo como factor primordial en la determinación de la conducta, lo concibió como una imagen fenoménica de uno mismo y lo dotó de una capacidad para reorganizarse. Lo consideró una configuración Gestáltica entre las percepciones del sí mismo y del sí mismo en relación con los otros, con su ambiente y con las experiencias.

El autor distingue tres aspectos en las actitudes hacia uno mismo: el contenido específico de la actitud (dimensión cognitiva), un juicio respecto al contenido de la actitud de acuerdo a algunos patrones (aspecto evaluativo) y un sentimiento relacionado al juicio evaluativo que constituye la dimensión afectiva. La autoestima que se refiere a la aceptación de uno mismo conforme a Rogers, está relacionado con el último aspecto.

Según Rogers (1951) el concepto de sí mismo dicta la modalidad de la búsqueda, es

decir, cuando el organismo lucha por satisfacer sus necesidades en el mundo, tal y como lo experimenta, la modalidad que asume, la lucha debe ser compatible con el concepto de sí mismo. Los únicos canales por los que puede satisfacer las necesidades son aquellos coherentes con el concepto organizado del sí mismo.

Rogers (1950) menciona que:

"El ajuste psicológico existe cuando el concepto del self es tal, que todas las experiencias cognitivas y viscerales del organismo son o pueden ser asimiladas en un nivel simbólico dentro de una relación consistente con el concepto del self. Así el adecuado funcionamiento de la persona surge cuando las experiencias del self son simbolizadas correctamente y se incluye en el autoconcepto, proporcionando un estado de congruencia." (p. 45).

Define al autoconcepto como "el concepto de sí mismo o la estructura del sí mismo que puede considerarse como una configuración organizada de percepciones del sí mismo, admisible para la conciencia" (p. 17). Está integrado por elementos tales como las percepciones de las propias características y capacidades; los preceptos y conceptos de sí mismo en relación con los demás y el ambiente; las cualidades valiosas que se perciben y se asocian con estas cualidades y relaciones, tal y como se percibe que existen en el presente, pasado y futuro.

A través de la adolescencia, el joven se enfrenta a la vida, por primera vez, con una autoconciencia aumentada, luchando por definir su propia identidad viendo la forma

consciente de esta identidad el Autoconcepto.

Para Wells y Marwell (1976) el autoconcepto es generalmente descrito en términos de actitudes reflexivas, las cuales son usualmente consideradas como teniendo tres aspectos fundamentales: el cognitivo (contenido psicológico de la actitud), el afectivo (evaluación relacionada con el contenido) y el conativo (respuestas comportamentales a la actitud). La autoestima es comúnmente identificada con el segundo aspecto, lo cual es considerado como principalmente motivacional.

Beane y Lipka (1980), realizaron un estudio teórico, en donde diferencian el concepto de la autoestima y el de concepto de sí mismo. Concluyeron lo siguiente: concepto de sí mismo, es la percepción que uno tiene de sí mismo en términos de atributos personales y los varios roles que se juegan o cumplen individualmente. Autoestima por otro lado, es definido como los juicios de valor que uno hace en lo concerniente a las satisfacciones personales con un rol (es) y/o la calidad del desempeño.

Hemacheli (1981) define al yo "como aquella parte de la individualidad de la que se tiene conciencia", al concepto de sí mismo " como el conjunto de ideas y actitudes que son conscientes en un momento determinado, es una estructura cognoscitiva organizada que deriva de las experiencias del yo ", define la autoestima "como una dimensión afectiva, e indica el grado de valor que se le concede al yo " p. 37. En síntesis, el yo es aquello que conocemos de nosotros mismos, lo que pensamos de nuestra persona y la autoestima lo que sentimos hacia nosotros.

Según Shavelson (1982) el autoconcepto es una percepción individual del sí mismo.

Es formulado a través de la experiencia con el medio interacción con "otros" importantes, y con atribuciones de nuestra propia conducta.

Byrne (1984) considera al autocoricepto como la percepción de nosotros mismos, son nuestras actitudes, sentimientos y conocimientos respecto a nuestras capacidades y aceptabilidad social.

Nurius (1986) a través de una reevaluación histórica del autoconcepto, concluye que éste es un sistema poJeroso de estructuras cognitivas, que es muy probable que influyan en la interpretación y la respuesta a eventos y a la conducta directa. Esto proporciona un importante esquema interpretativo para la próxima estimulación, y como contiene representaciones de motivos, metas y normas, el autoconcepto forma un puente conceptual entre el self presente y el self futuro.

Tamayo (1986) comenta que el autoconcepto es un conjunto de percepciones, sentimientos, imágenes, autoatribuciones y juicios de valor referentes al sí mismo.

Como se ha podido observar a lo largo de esta revisión histórica, el término de autoconcepto posee un sin número de definiciones y acepciones a pesar de ello, la mayoría de los autores coinciden en señalar que el autoconcepto es un juicio personal de valor, que se expresa en las actitudes del individuo respecto a sí mismo, de acuerdo a los valores que adquiere en sus interacciones con las demás personas para participar eficazmente en la sociedad y que incluye atributos físicos, necesidades biológicas, rasgos y actitudes de la personalidad y roles familiares y sociales, lo que da como resultado la interacción de abstracciones del entorno físico y

social.

Asimismo, la mayoría de los autores antes señalados, coinciden en que el autoconcepto que el individuo tiene de sí mismo influye fuertemente en su comportamiento: enfatizando la importancia del Yo como determinante de la capacidad de aprendizaje de cualquier tipo. Por otro lado, el autoconcepto es un producto social, es decir, se forma como resultado de la interacción con el mundo, especialmente con las experiencias congruentes con el self.

Es importante destacar que para delimitar el término de autoconcepto, es necesario diferenciarlo del Yo, de la autoestima y con el self (concepto de sí mismo): ya que cada uno de estos conceptos denota un comportamiento particular de la personalidad global del sujeto.

Así, el Yo es la parte de la individualidad de la cual se tiene consciencia; el concepto de sí mismo es el conjunto de ideas y actitudes de las que se tiene consciencia en un momento determinado, es decir, la estructura cognoscitiva y organizada derivada de las experiencias del Yo personal; y la autoestima constituye la dimensión afectiva de la personalidad e indica el grado de admiración o valor que se le concede al Yo. Finalmente, cabe señalar que es el Yo el medio por el cual se expresa la personalidad, adquiriendo múltiples y diferenciadas facetas en cada individuo.

2.2 EL AUTOCONCEPTO Y SU RELACION CON OTRAS VARIABLES.

En este apartado se analizarán las relaciones del Autoconcepto, con la estructura familiar y la estructura social, ya que el profundizar en el estudio de dichas variables ha permitido observar el desarrollo del autoconcepto y sobre todo las repercusiones en la calidad de vida en niños y adolescentes.

2.2.1 AUTOCONCEPTO Y ESTRUCTURA FAMILIAR.

Coopersmith (1967) al definir la autoestima como "toda la cantidad de respeto o aceptación y todo el trato que un individuo recibe de otros a lo largo de su vida" (p.16), comenta que los problemas maritales afectan el desarrollo de la personalidad de los hijos, añadiendo que el conflicto y la tensión entre los padres, están asociados por lo menos con un carente o deficiente ajuste en los hijos: su bajo autoconcepto:

Rosenberg (1965) propone que el conflicto entre los padres y sus hijos más que el conflicto únicamente entre los padres, aumenta sentimientos de devaluación en los hijos y por lo tanto da un bajo autoconcepto.

Los hijos son a veces, los que pagan los problemas ocasionados por la hostilidad de los padres ya que deben de ponerse del lado de alguno de ellos o simplemente acaban siendo ignorados ante la preocupación de los padres por sus propios problemas.

En los resultados de la investigación hecha por Cooper (1980) sobre autoconcepto y la cohesión familiar se puede ver que los hijos de familias cohesivas con uno o dos padres fueron menos propensos a tener conflictos en la familia y a ser más felices. Los niños en familias unidas con uno o dos padres se sienten cerca de sus familiares y los perciben como una fuente de apoyo y soporte.

Las familias divididas y que están caracterizadas por mayores grados de conflictos y menor alegría en las actividades que realizan, influyen en el hecho de que el niño perciba menor apoyo de la misma.

Las familias que brindan menor apoyo y soporte están asociadas con niños que se sienten solos y aislados dentro de su familia, reportándose mayor conflicto parental o con los hijos y menor alegría en las familias.

Se encontró que el autoconcepto disminuye, conforme disminuye el apoyo y la cohesión familiar, conforme el soporte y apoyo familiar disminuyen las relaciones sociales con compañeros y la autovaloración de los hijos, se ven deteriorados.

La cohesión familiar, cuando es medida a través de la percepción del hijo, tiene gran importancia en el desarrollo del autoconcepto de los hijos. Donde los hijos perciben conflicto entre los padres, hay menor autoconcepto. La estructura familiar, por sí sola, no tiene un efecto tan destructivo en el autoconcepto de los hijos. Familias destruidas no necesitan representar la existencia de vidas destruidas pero sí, la calidad del estilo de vida en la familia es crucial para el buen desarrollo psicológico del niño.

Durante los últimos años se les ha dado mayor importancia a la comunicación humana y ha crecido la evidencia de que fallas en la comunicación afectan las relaciones familiares y el matrimonio.

Satir citado en Reed (1978) propone que los disturbios del adolescente reflejan matrimonios disfuncionales y de que hay una relación entre familias inestables y problemas de comunicación disfuncional y baja autoestima.

Los hijos aprenden patrones de comunicación inadecuados y esto contribuye a un bajo autoconcepto. Estos niños que tienden a evitar relaciones interpersonales e íntimas, son generalmente dependientes, sumisos y fácilmente influenciados por otros, sienten con frecuencia ansiedad y soledad y perciben a sus padres como desinteresados en ellos.

La comunicación disfuncional entre los esposos también acarrea disturbios familiares que se reflejan en un matrimonio infeliz e insatisfecho.

Con base en un estudio hecho por Mattheson (1974) se señala que los adolescentes con un bajo autoconcepto perciben la comunicación con sus padres como menos facilitadora que los adolescentes con alto autoconcepto.

Los padres de adolescentes con bajo autoconcepto perciben la comunicación con sus esposos como menos facilitadora y califican su matrimonio como menos satisfactorio en comparación con padres de alto autoconcepto.

La comunicación disfuncional de la familia ha sido discutida en términos de dos procesos circulares:

a) Primero la idea de Satir, de que los hijos aprenden patrones inadecuados de comunicación de sus padres, que contribuyen a un bajo autoconcepto y que están asociados con soledad, ansiedad y sumisión.

La comunicación disfuncional de los padres puede contribuir más directamente a que los sentimientos de su hijo sean de bajo autoconcepto a través de la devaluación de mensajes y de fallas en lo concerniente a satisfacer las necesidades del hijo para ser tomado en cuenta.

b) El segundo proceso circular, es la tendencia a una comunicación marital inadecuada para ser asociada con la insatisfacción marital.

Una relación cíclica entre una comunicación inadecuada e insatisfacción marital, podría estar creando matrimonios infelices. La asociación entre la comunicación marital y el autoconcepto del adolescente sugiere que una comunicación disfuncional afecta a todas las relaciones en la familia, en diversos grados.

Parish, (1983) en su investigación define el autoconcepto como " la percepción de uno mismo y señala que éste se desarrolla a través de sucesivas comparaciones y contrastes entre el sí mismo y el del padre y madre." (p.293).

A este respecto Lifshitz (1984) propuso que si un padre está ausente, el niño acudirá

al padre presente para ganar y obtener la necesitada relación interpersonal y evitar así el rechazo. Con ésto, se pudo ver que la presencia de dos padres más que de uno, indican una propia evaluación familiar.

El autoconcepto del padre, del adolescente y sus patrones de comunicación están tan unidos, que posiblemente uno afecta a los otros

Ginott (1986) en su teoría comenta que los patrones de comunicación en la familia son un factor importante en la determinación del autoconcepto. Si el padre es rechazante, auto centrado y juicioso el autoconcepto del niño será más bajo; si el padre es más positivo y empático, el autoconcepto será más alto. Refiere investigaciones que indican que una persona con un alto autoconcepto, acepta a otros, ya que también se acepta a sí misma; se vuelve defensiva y tolerante. Teóricamente ha aprendido a manejar la hostilidad y la amenaza y se percibe a sí misma como "buena", permitiéndose actuar de acuerdo a su bondad.

Con base en la investigación de Parish (1983) se pudo ver que el autoconcepto de la madre parece influir en la percepción de la comunicación por parte de la hija. Madres con autoconcepto medio-bajo, tienen hijas que perciben la comunicación con sus padres como significativamente más destructivas, que hijas con alto autoconcepto.

De aquí se infirió en la investigación, que la madre es el ser preferido para comunicarse con la hija y que el autoconcepto de la madre aparenta tener un efecto significativo sobre la manera en que la hija percibe la comunicación con sus padres.

El autoconcepto del padre no muestra tener efecto significativo sobre la manera de percibir la comunicación por parte de su hija o hijo. La comunicación padre-hija ocupa un tercer lugar en la lista que habla del orden en como se va dando la comunicación. Pues se da la comunicación madre-hija, luego madre-hijo primero, tercero padre-hija y cuarto padre-hijo.

El hecho de que la madre sea el interactor primario se basa en la explicación de que ella es quien ocupa más tiempo con sus hijos. El hijo no muestra tanta preferencia con la madre, pues, tiene que identificarse con su padre y alejarse de la madre, mientras que la hija seguirá más de cerca el modelo de su madre.

Con todo esto, se concluyó en la investigación de Parish que el autoconcepto de la adolescente muestra tener efectos significativos en la percepción de la comunicación con sus padres.

El autoconcepto de la madre es significativo en la autopercepción de la hija, mientras más bajo sea el autoconcepto, más negativa la percepción de la comunicación.

2.2.2 ESTRUCTURA SOCIAL Y LA ARTICULACION DEL AUTOCONCEPTO.

En el Autoconcepto, se reúnen muchas posibles definiciones de sí mismo, Self y que su estabilidad es el producto de la interacción de estas mismas (Drounfaïn, 1952).

Rubins (1965 en Wassner, 1983) entiende el autoconcepto como la imagen total de sí

mismo, tomando los aspectos físicos, las necesidades biológicas y actitudes de la personalidad, y los roles familiares y sociales unidas para formar esta imagen .

Staffieri (1971) señala que la configuración corporal en la adolescencia influye sobre las interacciones sociales y éstas juegan un papel importante en el autoconcepto, así como un proceso total del desarrollo de la personalidad.

Otro aspecto importante en la formación de la personalidad en la adolescencia es la influencia del medio social, cómo repercute en él, cómo este mismo responde a sus experiencias y fracasos. Lo que los demás piensan de una persona influye ampliamente en la forma en cómo pensará de sí mismo, por lo que se puede esperar que la familia y el grupo de pares sean sumamente importantes en los sentimientos de autoevaluación, dándose esto sobretodo en la adolescencia.

Washburn (1961) define al autoconcepto como a una parte de la personalidad, motivo, actitud o valor por medio del cual el individuo presenta su persona al medio ambiente . Mientras que el niño interactúe con su medio ambiente, va construyendo poco a poco el concepto de sí mismo, de su ambiente, y del sí mismo en relación con el mundo circundante.

La adaptación psicológica existe cuando el concepto de sí mismo es tal que las experiencias pueden ser asimiladas a nivel simbólico manteniendo una relación compatible con su medio ambiente.

Rogers, Ginzott y Powell (1976) señalan que las relaciones positivas son el resultado

de comunicación abierta, sentimientos de honestidad en un ambiente de aceptación y no de rechazo o condena.

Estryker y Turner (1987) enfatizan la influencia de la sociedad en el individuo, el comportamiento de éste, se encuentra determinado por los roles sociales. La "identidad" no es más que resultado de los roles sociales internalizados. Desde este punto de construcción social: es importante la adaptación social. ¿dónde encajo?, más que ¿"quién soy"?. Los cambios de intereses y significados son dados por la colectividad. El verdadero self, sólo se da en raras ocasiones, más que nada el individuo se adapta a su rol social. Así, el autoconcepto es un proceso con la colectividad, el individuo y la actitud de los otros se involucran en una interacción.

El estatus social al que se pertenece, que se encuentra determinado por aspectos históricos, culturales, subculturales y de estructura social, es un factor muy importante en el autoconcepto del individuo. Es más, la sociedad puede afectar la autonomía del individuo.

Cooley (1968) postula que no tiene sentido pensar en el sí mismo fuera del contexto social en el que están inmerso, propuso el sí mismo reflejado (The Looking Glass Self) según el cual la concepción que se tiene de uno mismo se determina por la percepción de las reacciones que otras personas manifiestan hacia él. En donde nuestras autoevaluaciones son determinadas por las evaluaciones que tienen los demás de nosotros, y la manera en que percibimos nosotros esas evaluaciones.

Esta es una visión pasiva, el individuo puede ser un agente activo en el medio, por

aspectos volitivos. De este modo se llega a una concepción del autoconcepto, que implica actividad individual, existiendo otra externa que proviene de los demás e incide en nosotros. Por ende, puede darse una secuencia: primero se actúa con libertad, esta es la autoseguridad para tomar decisiones, después se da una interacción con los otros y se toma su opinión, entonces se conoce a sí mismo a través de actividades e interacciones con otras personas, por último se da el autoconocimiento, a través de la acción, reflexión e interacción con otros.

Entonces el self se da como una interacción con el ambiente, el self es tanto estructura como proceso. Es decir, el self es una estructura, pero en transformación, esta transformación implica un proceso, de información y memoria de sí mismo. La interacción con los otros, no siendo un simple reflejo de la opinión de los otros, sino que implica decisiones, acciones y reflexión personal. Una falta de conocimiento, se daría por el temor a conocer o sentir afectos, o partes negativas no deseables, la reflexión, es la que se afecta.

El autoconcepto del individuo está determinado por su identidad que abarca su posición general en la sociedad (status) roles, y las categorías sociales que los miembros del grupo le adjudican. El self es resultado de la observación y afirmación del individuo. En la afirmación se da un autoconcepto maduro, cuando se toman ciertos valores para estar en relación con la sociedad. La observación es primero, es pasiva, y ambos son resultado de la experiencia. Aunque en relación con la actividad, y el estatus social.

El individuo al realizar una actividad debe observar quién es, y qué debe hacer de

acuerdo a donde encaja en la sociedad. El autoconcepto está dado por el estatus social al que se pertenece y el comportamiento que se espera, esto como una identidad social. Así el autoconcepto está determinado por aspectos históricos, culturales, subculturales y de estructura social. Es más, la sociedad puede afectar la autonomía o movilidad del individuo:

- 1) Por el constreñimiento de la autonomía
- 2) El control que tenga del individuo.
- 3) Por los recursos al alcance del individuo.

Existen diferentes niveles de autoconcepto según Turner (1986) ya que lo socialmente observable, como sentimientos y acciones no siempre concuerdan con lo que se cree tener, esto es, la autoimagen.

El autoconcepto, tiende a estar en relación con la social; sin embargo existe autonomía, por lo que hay autorreflexión. Se anotan 3 tipos de self:

- 1) Self verdadero, que es el reino de los impulsos
- 2) No self, que es el rompimiento con la estructura social y
- 3) Self habitual, que es el acomodamiento con la sociedad

Gray y Gaier (1976) en Turner (1986) señalan que el autoconcepto, el cual está cambiando durante toda la vida por ser una identidad variable, así que se tiene que

tomar en cuenta las etapas de mayor variación, la adolescencia es una de éstas, en que la persona tiene que adaptarse rápidamente a nuevas experiencias, tanto internas, como lo son los cambios corporales, y externas como la socialización que se tiene que dar para ingresar a la vida adulta.

Estos dos aspectos influyen en gran medida en el autoconcepto, y la desviación de cualquiera de estos dos procesos daría un giro reconocible de la personalidad.

2.3 APROXIMACIONES A LA MEDICION DEL AUTOCONCEPTO.

Rosenberg (1965) tiene como principal preocupación la dinámica del desarrollo de una autoimagen positiva durante la adolescencia, para el cual el medio social influye significativamente, especialmente la familia. La autoimagen se reconoce como una actitud hacia un objeto.

Rosenberg (1965) desarrolló una escala para medir autoconcepto, constituida por diez reactivos, a los cuales se contesta a una escala de cuatro puntos, desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo.

La medida diseñada tiene el mérito de ser breve y de auto-administración, pretende ser una escala unidimensional, construida, según el modelo propuesto por Guttman. Rosenberg, reporta un coeficiente de confiabilidad de .92 y Silber y Tippett (1965) obtuvieron un coeficiente confiabilidad de .85 en un test - retest, en un plazo de dos semanas.

Rosenberg (1965) refiere que un autoconcepto positivo se relaciona con consecuencias sociales e interpersonales, tales como menos timidez y depresión, más actividades extra curriculares y mayor asertividad.

Wylie (1974) comenta que, la validez aparente y el satisfactorio coeficiente de correlación no garantizan la unidimensionalidad de la escala. Por otro lado Nunnally (1978) hace otra crítica más general al afirmar que el pequeño número de reactivos y la distribución rectangular forzada de los reactivos son artificiales y producen, probablemente sólo distinciones gruesas y ordinales.

Según Stanley Coopersmith (1969; 1967) el autoconcepto es un concepto más complejo que involucra la evaluación del sí mismo reacciones defensivas y otros correlatos. Postula cuatro grupos de variables como importantes en la determinación del autoconcepto: los valores, éxitos, aspiraciones y defensas.

En 1967 desarrolló una escala para medir autoconcepto contiene 50 reactivos o afirmaciones cortas ("muchas veces deseo ser otra persona") cuyas respuestas son "semejantes a mí" o "No es semejante a mí"; el contenido de los reactivos se refiere a los compañeros, padres, escuela y personas significativas. Existe una versión reducida de la prueba con 25 reactivos y se reporta una correlación de $r = .95$ entre ambas formas. (Coopersmith, 1967).

Crandall (1973) encontró correlaciones de .59 y .60 entre la escala corta de Coopersmith y la de Rosenberg en una muestra aproximadamente de 300

estudiantes Universitarios.

Wylie (1974) refirió, que dicha escala no es un instrumento de elección para la investigación del autoconcepto en niños

Fitts (1965) construyó una escala multidimensional que es ampliamente utilizada "The Tennessee Self Concept Scale" (T. S. C. S.), contiene 90 reactivos, balanceados positiva y negativamente, las respuestas varían de completamente verdadero hasta completamente falso, en un intervalo de 5 puntos. Los reactivos se clasifican en 5 categorías: Autoconceptos físico, ético, personal, familiar y social. Categorizados en tres áreas:

1. Identidad (quién - cómo soy yo).
2. Autosatisfacción (cómo yo me acepto a mí mismo)
3. Comportamiento (cómo yo actúo). Tiene agregado 10 reactivos de la escala de mentira del M. M. P. I.

La confiabilidad medida a través del test - retest para el puntaje total positivo en dos semanas fue .92, mientras que para los puntajes más específicos se situaba entre .70 y .90 (Fitts, 1965).

Entre los aspectos negativos, Crandall (1973) menciona que no se controló la deseabilidad social y que parece estar presente en la mayoría de las afirmaciones; otros aspectos considerados, son los reactivos cuya redacción permanece inalterada desde 1955 ó 1956. Wylie (1974) critica a la escala debido a la no independencia de los puntajes específicos que puede conducir a una redundancia de puntajes en los

perfiles.

La Rosa (1985) desarrolló la escala multidimensional de Autoconcepto, como resultado de cinco estudios piloto y una aplicación final; está compuesto por 72 pares de adjetivos, en los cuales uno es antónimo del otro y se refieren a las siguientes dimensiones:

- 1) Social (Social 1, afiliativa; social 2, Sociabilidad expresiva y Social 3, accesibilidad).
- 2) Emocional (Emocional 1, Estados de ánimo, Emocional 2 Afectividad o sentimientos interindividuales y emocional 3; Salud emocional).
- 3) Ocupacional.
- 4) Ética e
- 5) Iniciativa

La técnica utilizada fue la del diferencial semántico de Osgood con siete intervalos entre los adjetivos bipolares. El concepto a evaluar es el "Yo" y las escalas bipolares eran precedidas por la expresión "Yo soy". Cada par de adjetivos bipolares y sus respectivos intervalos constituyen un factor, los cuales fueron mezclados aleatoriamente, tanto en lo que se refiere a las dimensiones del autoconcepto, como lo concerniente a la direccionalidad de los adjetivos, es decir el extremo positivo y el

negativo estaban tanto en el lado derecho como en el izquierdo del instrumento.

Las instrucciones están por escrito y orientan a los sujetos sobre como contestar el instrumento. Se puede aplicar en forma individual o grupal; no existe tiempo límite para su aplicación.

La escala global del instrumento presenta una consistencia interna a través del cálculo del α de Cronbach de $\approx .94$. Cabe señalar que dicha prueba está midiendo un constructo global dado, que en el factor 1 de la matriz de los factores principales cargaron prácticamente todos los reactivos. Se obtiene así un puntaje para el individuo en cada una de las dimensiones y también un puntaje global en el autoconcepto.

Tal vez el lector, se pregunte el porqué de un análisis exhaustivo sobre la frustración y el autoconcepto pero ninguna referencia en cuanto a las adolescentes internadas y no internadas, esto se debe a que no existen artículos publicados sobre el tema. Es por esto, que la presente investigación se convierte en un estudio exploratorio, que pretende abordar y ahondar en dos conceptos teóricos de consulta frecuente al psicólogo escolar, sobretudo al intento de medición y análisis cuantitativo de los mismos, a fin de ir traduciendo mucha de la "poesía psicológica" en una prosa científica de acceso fácil a los interesados en el tema.

Capítulo 3

METODOLOGIA

3.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

El problema que se plantea para la siguiente investigación, queda formulado a través de la siguiente pregunta:

¿Existen diferencias entre adolescentes del sexo femenino, que cursan el segundo y tercer año de secundaria, de 13 a 16 años de edad, internadas y no internadas, en cuanto a su nivel de Autoconcepto y Frustración?

3.2 HIPOTESIS ESTADISTICAS.

1. Hipótesis Nula: No existen diferencias estadísticamente significativas entre adolescentes internadas y no internadas en cuanto a su nivel de Autoconcepto.

Hipótesis de Trabajo: Sí existen diferencias estadísticamente significativas entre adolescentes internadas y no internadas en cuanto a su nivel de Autoconcepto.

2. Hipótesis Nula: No existen diferencias estadísticamente significativas entre adolescentes internadas y no internadas en cuanto a su nivel de Frustración.

Hipótesis de Trabajo: Sí existen diferencias estadísticamente significativas entre adolescentes internadas y no internadas en cuanto a su nivel de Frustración.

3.3. VARIABLES.

Variables de Clasificación. Está representada por la calidad que tienen las adolescentes en el Colegio. Segmentada : Internadas y No Internadas.

Variables Dependientes. Autoconcepto y Frustración.

3.3.1 Definición Conceptual.

Autoconcepto:

"Es nuestra percepción de nosotros mismos; en términos específicos son nuestras actitudes, sentimientos y conocimientos respecto a nuestras capacidades, habilidades, apariencia y aceptabilidad social " (Byrne 1984, p. 428).

Frustración:

"Cada vez que el organismo encuentra un obstáculo o una obstrucción más o menos insuperable en la vía que lo conduce a la satisfacción de una necesidad vital

cualquiera" (Rosenzweig 1936, p.12).

3.3.2 Definición Operacional.

Internadas:

Mujer - Adolescente entre 13 y 16 años de edad que estudia el 2o. o 3er. año de secundaria de nivel socioeconómico bajo que vive de Lunes a Viernes en el Colegio, disfruta de todos los servicios que ofrece la institución, su ingreso debe ameritar problemas de tipo social (abandono de uno o ambos padres, alcoholismo en la familia, etc.).

No Internadas:

Mujer - Adolescente entre 13 y 16 años de edad que estudia el 2o. o 3er. año de secundaria de nivel socioeconómico bajo cuyo horario es exclusivamente de 8 a 13 hrs. y recibe los servicios de una secundaria técnica tradicional.

Autoconcepto: Sumatoria de puntajes obtenido de los 72 adjetivos bipolares de la Escala de Autoconcepto de La Rosa (1986), la cual fluctúa en un Diferencial Semántico del 1 al 7.

Frustración: Clasificación Nominal de las respuestas dependiendo de la dirección de la agresión en tres tipos: Extrapunitiva, Intrapunitiva e impunitiva o Conciliatoria a través del Test de Frustración de Rosenzweig . PFT (Picture Frustration Test).

Variables Atributivas.

Se tomarán en la presente investigación las siguientes: Sexo Femenino, Escolaridad: segundo y tercer año de secundaria, edad, entre 13 y 16 años y de nivel socioeconómico bajo.

3.4 TIPO DE ESTUDIO.

El presente estudio dependiendo de los objetivos y métodos que pretende, posee las siguientes características:

Exploratorio. Ya que se estudia un fenómeno que no se ha investigado previamente o que no ha sido estudiado en la población específica de interés para el estudio. De esta manera nos dará una base para el planteamiento más adecuado de estudios posteriores.

De Campo. No se controla la variable independiente, únicamente se clasifica la calidad que tienen las adolescentes en el colegio en: Internadas y no Internadas, y se realiza en el medio natural en el cual se manifiestan estas variables.

Transversal. El estudio se realiza en un momento determinado, interesa el fenómeno en el presente, no antes y después de algún tratamiento.

3.5 MUESTRA.

Criterios de Selección de la Muestra:

Criterios de Inclusión:

- Sexo femenino.
- Edad: Entre 13 y 16 años.
- Escolaridad: Segundo y Tercer año de Secundaria Técnica.
- Nivel Socioeconómico: Bajo.
- Calidad: Internadas y no Internadas.

Criterios de Exclusión:

- Que no asistan el día de la aplicación grupal asignado por el investigador.

Criterios de Eliminación:

- Pruebas con más de 5 reactivos sin contestar.
- Que su estudio social de caso estuviera incompleto.

3.5.1 Tipo de Muestreo.

Se propone un estudio de toda la población, en el que cada una de las

participantes que reúna los criterios de inclusión formará parte del estudio. Los candidatos se obtuvieron a través de las listas de asistencia al Colegio y del Estudio Social de cada caso. La muestra final quedó constituida por 108 sujetos que cumplieron con los criterios de inclusión, de un Universo posible de 133 candidatas, dividida en 64 adolescentes internadas y 44 No Internadas.

3.6 DISEÑO DE INVESTIGACION.

El diseño estadístico utilizado en la presente investigación es según Campbell 's y Stanley del tipo Ex-Post-Facto o retrospectivo. Para Kerlinger (1975) este diseño: " es una investigación empírica sistemática en la que el científico no tiene control directo de las variables independientes porque sus manifestaciones ya han ocurrido o porque son inherentemente no manipulables. Se hacen inferencias acerca de relaciones entre variables, sin intervención directa, partiendo de variación concomitante de variables independiente y dependiente." (p. 268).

Los estudios retrospectivos o Ex-Post-Facto intentan argumentar hacia atrás, es decir, del efecto hacia la causa posible. Se estudia el fenómeno tal y como se presenta en la realidad; no hay ningún control sobre la situación; son estudios más realistas y tienen una excelente validez externa. Por otro lado el investigador no puede modificar las variables dependientes. Autoconcepto y Frustración, sino únicamente puede estudiarlas cuando están ocurriendo. Para Campbell y Stanley (1979) se trata de un Diseño Ex- Post- Facto de dos grupos aleatorios sin control.

3.7 INSTRUMENTOS.

1. Test de Frustración de Rosenzweig. (Picture Frustration Test).

1.1 Desarrollo de la Prueba.

El test de frustración fue realizado por el Dr. Saúl Rosenzweig en los Estados Unidos de Norteamérica en el año de 1934, es una prueba proyectiva cuyo objetivo específico es explorar la personalidad en una de sus áreas: la respuesta de tolerancia a la frustración de tipo psico-social. En un principio fue construido como un instrumento para explorar los conceptos relativos a la teoría de la frustración más que como un instrumento de diagnóstico.

1.2 Descripción.

Su confiabilidad y validez se ha comprobado comparándolo con el M. M. P. I., el T. A. T. de Murray (utiliza dibujos como estímulos a fin de favorecer la identificación por parte del examinado), y el Test de Asociación de palabras de Jung (que se utiliza para obtener respuestas verbales relativamente simples a través de dibujos muy uniformes, en Rosenzweig, 1936)

Se basa en la teoría general de la Frustración, debido a que expresa algo que representa situaciones frustrantes que recaen sobre la figura de la derecha en la cual

hay un espacio en blanco, para que el sujeto escriba la respuesta que daría en cada situación. El material comprende una serie de 24 dibujos, cada uno de los cuales representa a dos personas colocadas en una situación de frustración común. Los rasgos y la mímica de los personajes se han olvidado de modo sistemático en el dibujo para favorecer la identificación. Las situaciones se dividen en dos grupos principales:

- Obstáculo al Yo. El obstáculo defrauda directamente al examinado, hay 16 situaciones de éste tipo. Figuras: 1, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 22, 23 y 24.
- Obstáculo al Super Yo. El examinado es objeto de acusación por otra persona, hay 8 situaciones de éste tipo. Figuras: 2, 5, 7, 10, 16, 17, 19 y 21.

1.3 Administración.

La prueba está destinada a los adolescentes y a los adultos, puede ser aplicada en forma individual o colectiva, en la presente investigación se utilizó en forma colectiva. Las instrucciones se leyeron oralmente para todo el grupo y a cada sujeto se le entregó un cuadernillo en donde respondió cada una de las 24 láminas. (Ver apéndice 1).

Por haber sido una aplicación colectiva no se prosiguió a realizar el interrogatorio de las respuestas, en el cual se toma en cuenta el tono emocional que da el sujeto a sus

respuestas.

No hubo tiempo límite para la aplicación, sin embargo, en promedio se requirió de 20 minutos, persiguiendo de esta manera obtener la primera asociación del examinado y facilitar una situación de proyección, en la que el examinado se identifique con los personajes de los dibujos.

1.4 Calificación.

Cada respuesta que dio el sujeto se evaluó únicamente bajo la dirección de la agresión en respuestas extrapunitivas, intrapunitivas y conciliatorias, de cada una de las 24 láminas. Para evitar la subjetividad del investigador se hizo por medio de 2 jueces la calificación de cada lámina y se obtuvo la correlación de ambas calificaciones a fin de observar la precisión y objetividad de las mismas. Cabe mencionar que la estandarización del test de Rosenzweig para la población argentina fue realizada en 1954 por Cortada, Brener y Cornalba con un total de 290 pruebas aplicadas a 155 mujeres y 135 varones de diferentes niveles culturales.

Dichas tablas proporcionan información sobre la escasa diferencia entre los valores obtenidos entre hombres y mujeres y entre los resultados de la población argentina y los de la estandarización norteamericana-francesa. Se puede concluir que se trata de un instrumento rápido para la discriminación de ciertos problemas psicológicos difíciles de descubrir por otros medios, que su forma de presentación no es traumatizante para el examinado que ve las situaciones más comunes y las acepta

con naturalidad identificándose sin esfuerzo alguno.

2. Escala de Autoconcepto de La Rosa.

2.1 Desarrollo de la Prueba.

La escala de Autoconcepto de La Rosa fue realizada para obtener el grado de Doctor en psicología por Jorge La Rosa en 1986 en la U. N. A. M. en México, D. F. Consiste en un cuestionario de 72 pares de adjetivos, en los cuales uno era el antónimo del otro y se referían a las diversas dimensiones propuestas: física, social, emocional, ocupacional y ética. La técnica utilizada fue la del Diferencial Semántico con siete intervalos entre los adjetivos bipolares.

2.2 Descripción.

El concepto evaluado fue el "Yo" y las escalas bipolares eran precedidas por la expresión "Yo Soy". En la técnica del diferencial semántico de Osgood, cada par de adjetivos bipolares y sus respectivos intervalos constituyen un reactivo (ítem), los cuales fueron mezclados aleatoriamente tanto en lo que se refiere a las dimensiones del autoconcepto como lo concerniente a la direccionalidad de los adjetivos, es decir, el extremo positivo y el negativo estaban tanto en el lado derecho como en el izquierdo

2.3 Administración.

Las instrucciones son escritas y orientan a los sujetos sobre como contestar el instrumento, se puede aplicar individual o grupalmente. No hay tiempo límite para su aplicación. (Ver apéndice 1).

2.4 Confiabilidad de las subescalas.

A continuación se presenta el cálculo de la consistencia interna (alpha de Cronbach) de cada una de las subescalas y de la escala global del instrumento:

subescala	#de reactivos	alpha
Social 1 (Soc. Afiliat.)	10	.85
Emoción 1 (edo. de ánimo)	8	.86
Social 2 (Soc. expresivo)	8	.85
Emoción 2 (Afectividad)	6	.81
Ocupacional	8	.80
Emoción 3 (Salud Emocional)	9	.76
Etica	6	.77
Iniciativa	5	.71
Social 3 (Accesibilidad)	4	.65
Autoconcepto Global	64	.94

2.5 Calificación.

Cada respuesta que dió el sujeto se evaluó bajo un puntaje de 1 a 7 en los 72 adjetivos bipolares que consta el test. Cabe señalar, que el autoconcepto global únicamente se obtuvo de los puntajes de 64 reactivos señalados en el cálculo de consistencia interna (alfa de Cronbach) por arriba de .65. Se recodificaron los

reactivos: 17, 37, 42, 50, 53, 56, 63, 65, 70, 23, 48, 72, 3, 12, 41, 61, 66, 68, 19, 26, 29, 33, 39, 44, 58, 25, 35, 9, 11, 31, 55, 57 y 14. De la siguiente manera: (1=7, 2=6, 3=5, 5=3, 6=2, 7=1).

3. Cuestionario del Estudio Social de Caso.

Se realizó un cuestionario precodificado de preguntas por opciones de tal manera que al informante se le ofrecen sólo determinadas alternativas de respuestas. Por su facilidad para recolectar la información y codificación se decidió utilizar éste tipo de cuestionario. La obtención de los datos fue a través de los expedientes del departamento de Trabajo Social, ya que se observó que las adolescentes no conocían mucha de la información que aquí se requería, por lo que se realizó ésta búsqueda de manera indirecta. Las áreas fueron las siguientes:

1. Edad.
2. Escolaridad.
3. Calidad.
4. Causa de ingreso.
5. Antigüedad en el internado.
6. Motivo de ingreso.
7. Estructura Familiar.
8. Número de hermanos.
9. Constelación familiar.
10. Lugar de origen de los padres.

11. Lugar de residencia de los padres.
12. Tutor.
13. Ocupación del Padre.
14. Ocupación de la madre.
15. Escolaridad del padre o Tutor.
16. Escolaridad de la madre o Tutor.
17. Padecimientos crónicos familiares.
18. Conducta observada durante el último año.

3.8 PROCEDIMIENTO.

La investigación se llevó a cabo en el Colegio "Agustín García Conde" el cual se encuentra ubicado en la calle de Morelos # 11 Tlalpan, D.F. localizado en una colonia urbana.

El colegio fue fundado en el año de 1922, bajo la denominación de Asilo "Agustín García Conde", la finalidad del colegio es la de asilar y educar a niñas desvalidas, principalmente a huérfanas, dentro de la más sana moral, con el objetivo de que al egresar las menores, sirvieran de ejemplo por su educación y buenas costumbres.

El 1o. de Abril de 1945, la Junta de Asistencia Privada acordó que la fundación de el colegio " Agustín García Conde " pasara a formar parte del Patrimonio del Nacional Monte de Piedad, dado el interés con el que ésta institución ve al colegio, se ampliaron las instalaciones y las condiciones en que al recibirlo se encontraba el

mencionado colegio.

El cual cubre los requisitos necesarios tanto educacionales e higiénicos para un mejor aprovechamiento escolar. Proporciona instrucción de preprimaria, primaria y secundaria técnica. a la vez, funciona como internado, medio internado y externado. Tiene un cupo para 900 alumnos, siendo el internado exclusivo de mujeres.

Los requisitos para ingresar al colegio consisten en un examen de admisión, que implica pruebas psicológicas, conocimientos generales y exámenes médicos. Así mismo se realiza un estudio socio-económico a través del departamento de Trabajo Social en el que se fija una cuota simbólica de acuerdo a las posibilidades económicas de cada familia. Esto se hace con el fin de crear consciencia y sentido de responsabilidad de los padres hacia sus hijos.

El colegio cuenta con instalaciones propias formadas por amplios salones de clase, mobiliario adecuado, biblioteca, departamento de orientación psicológica, servicios médicos y de enfermería, dormitorios, comedores, aulas de descanso, canchas de vólibol y basketbol para realizar sus actividades deportivas.

En la realización de la presente investigación se tomaron las listas de los segundos y terceros años. No se incluyeron a los adolescentes de sexo masculino por ser una minoría, y por no estar contemplados en las variables de investigación.

La aplicación se realizó el mismo día en la biblioteca del plantel. Se formaron grupos de 15 alumnas, dándoles las instrucciones verbalmente, en caso de surgir dudas se

les explicaba individualmente. La aplicación se dividió en dos partes, en la primera se utilizó la Escala de Autoconcepto de La Rosa, entregando a cada alumno su protocolo.

Cuestionario (DS)

A continuación encontrará un conjunto de adjetivos que sirven para describirle. Ejemplo:

flaco (a) ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ obeso (a)

En el ejemplo de arriba se puede verificar cómo hay siete espacios entre *flaco* y *obeso*. El espacio, cuanto más cerca está de un adjetivo, indica un grado mayor en que se posee dicha característica. El espacio central indica que el individuo no es flaco ni obeso.

Si usted se cree muy obeso, pondrá una 'X' en el espacio más cercano de la palabra obeso; si se percibe como 'bastante flaco', pondrá la 'X' en el espacio correspondiente; si no se percibe flaco ni obeso pondrá la 'X' en el espacio de enmedio. O, si es el caso, en otro espacio.

Conteste en los renglones de abajo, como en el ejemplo de arriba, tan rápido como le sea posible, sin ser descuidado, utilizando la primera impresión.

Conteste en *todas* los renglones, dando una *única* respuesta en cada renglón.

Acuérdese que, en general, hay una distancia entre lo que somos y lo que nos gustaría ser. Conteste aquí, *cómo es usted y no cómo le gustaría ser*. Gracias.

Al terminar ésta primera parte, se dió un receso de 15 minutos para continuar con la aplicación de la prueba de Frustración de Rosenzweig, siguiendo el mismo procedimiento que en la primera parte.

Test de Rosenzweig. (P. F. T).

Instrucciones

Administración individual y autoadministrada

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

CONSIGNA

"Bien, en cada uno de los cuadros que siguen hay también dos personas

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

En ambas aplicaciones no se especificó un límite de tiempo para la contestación de dichas pruebas. Una vez identificados los sujetos de estudio, se procedió a buscar su estudio social del caso en el Departamento de Trabajo Social, en el que se buscaban los siguientes datos: edad, escolaridad, calidad, calidad de ingreso, antigüedad en el internado, motivo de ingreso, estructura familiar, lugar de origen de los padres, lugar de residencia de los padres, tutor, ocupación del padre, ocupación de la madre, escolaridad del padre o tutor, escolaridad de la madre o tutora, padecimientos crónicos familiares y la conducta observada durante el último año. Toda ésta información se vertió en un cuestionario precodificado. (Ver apéndice 2).

Aunque originalmente, la presente investigación pretendía explorar las diferencias significativas encontradas entre las adolescentes internadas y no internadas en las variables de Autoconcepto y Frustración, incluso en cada uno de los factores que las pruebas contienen, al revisar el estudio social de caso, se vislumbraron otras variables sociodemográficas muy interesantes de explorar que no se habían contemplado en un inicio.

En primer lugar, se exploró la estructura familiar, se dividió en dos grupos, el primero formado por aquellas adolescentes que solo tienen una figura parental (68 casos), sea el padre, la madre o algún objeto sustituto y el segundo grupo formado por aquellas que tienen ambos padres (40 casos) para investigar si existen diferencias en cuanto a su nivel de Autoconcepto.

La segunda variable sociodemográfica que interesó explorar fue el número de hermanos, tratando únicamente de diferenciar entre las familias con pocos y con muchos hermanos. Así el primer grupo se conformó de 68 casos de adolescentes que eran hijas únicas o que tenían 1 o 2 hermanos exclusivamente; el segundo grupo (40 casos) conformado por adolescentes que tenían 3, 4 o más de 5 hermanos. Asimismo, se exploró el lugar de nacimiento que tiene cada adolescente de la población objeto de estudio, dividiéndose en 4 subgrupos:

Las primogénitas (40 casos), las que nacieron en segundo lugar (28 casos), las que ocupan un lugar intermedio, tercero, cuarto, quinto, etc. (21 casos) y aquellas adolescentes que son las hijas menores (19 casos) y de ésta manera indagar la importancia que sigue teniendo la constelación familiar en la psicología individual de A. Adler y particularmente en el nivel de Autoconcepto.

Otra variable sociodemográfica de interés fue la ocupación de la madre, ya que investigaciones recientes (Ramos-Bessa 1991) han demostrado que ésta influye en la motivación al logro y temor al éxito de las hijas, existe una tendencia a que las hijas reflejen altos niveles de competencia cuando las madres han trabajado toda la

vida de las hijas, por otro lado, las hijas de madres amas de casa sin estudios superiores tienen los mayores puntajes en la escala de temor al éxito, así mismo a mayor satisfacción materna menor es el temor al éxito en las hijas.

Como la población objeto de estudio posee muy pocas madres profesionistas, se dividió en aquellas madres que trabajan en una actividad remunerada económicamente (76 casos) y 23 madres que se dedican al hogar.

Cabe señalar, que el análisis de estas variables sociodemográficas, también se realizó porque se componían grupos proporcionados al tamaño y de esta manera se podían correr las pruebas estadísticas ya que se cumplía con los requisitos de uso.

Dado que el Autoconcepto y la Frustración en adolescentes internadas y no internadas en México no ha sido estudiada en la población específica de interés para el estudio, lo que se pretende lograr es una primera aproximación al fenómeno, y para ver cómo se relaciona dicho fenómeno con ciertos eventos que suceden a su alrededor.

3.9. ANALISIS ESTADISTICO.

Una vez recopilados los datos, se procedió a su análisis estadístico por computadora a través del paquete estadístico SPSS/ PC (Nie, Hull, Jenkins, Steinbrenner y Bent, (1975). Primeramente se sacaron histogramas de frecuencias de las 18 preguntas del estudio social de caso, de los 72 reactivos del diferencial semántico para medir Autoconcepto y de las 24 láminas del test de Frustración. Se recodificaron las respuestas del cuestionario de Autoconcepto de la siguiente manera: 1,2,3 = 1, 4 = 2 y 5,6,7 = 3 para tener el grado de aceptación favorable o desfavorable, que se tiene hacia sí mismo; aceptándose solo aquellas respuestas que discriminaron (no se cargaron) en 1 sola opción, por ejemplo: que más del 50% no cayera en una sola opción o que menos del 10% se distribuyera en otra.

Cabe señalar, que en el test de Frustración por ser un test proyectivo se hizo un análisis de 3 jueces para ver su confiabilidad, por lo que cada lámina se calificó tres veces, es decir una por cada juez y después se compararon entre sí a través de la prueba estadística de correlación: Coeficiente Phi.

Para poder establecer las diferencias estadísticamente significativas entre los grupos investigados (internadas y no internadas), tanto en su puntaje total, como en su puntaje parcial se agruparon los reactivos en sus factores. Cabe señalar, que se incluyen solo aquellos que sí discriminaron del total posible de reactivos, quedando de la siguiente manera:

AUTOCONCEPTO.

FACTORES.	REACTIVOS	SI DISCRIMINAN
Social I (Sociabilidad afiliativa)	4/10 reactivos	50, 53, 56 y 70
Emocional I (Estado de Animo)	2/8 reactivos	15, 59
Social II (Sociabilidad Expresiva)	5/8 reactivos	1, 4, 45, 48 y 72
Emocional II (Afectividad)	2/6 reactivos	66 y 68
Ocupacional	2/8 reactivos	8 y 19
Emocional III (Salud Mental)	9/9 reactivos	6, 16, 22, 25, 28 35, 38, 40 y 43
Etico	2/6 reactivos	13 y 55
Iniciativa	1/5 reactivos	47
Social 3 (Accesibilidad)	0/4 reactivos	

FRUSTRACION.

JUEZ 1: lámina 5, 6, 16, 17, 19, 20 y 21 . Es decir sólo 7 de 24 láminas discriminaron.

JUEZ 2: láminas 3, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23 y 24. 16 de 24 láminas discriminaron.

JUEZ 3: 1, 3, 6, 7, 8, 14, 16, 18, 20 y 23. 10 de 24 láminas discriminaron.

Solo se encontraron coincidencias en las láminas 3, 5, 6, 16, 17, 19, 20, 21 y 23.

Lo cual originó que tuvieramos que redefinir operacionalmente los tipos de respuesta a la frustración y pedirle nuevamente a otros dos jueces que se encargarán de evaluar lámina por lámina de las respuestas dadas por la muestra de estudio.

También se recodificaron los siguientes grupos para proceder a su análisis estadístico. **Estructura familiar** en solo padre, madre u otro = 1 ; ambos padres = 2 ; en cuanto al **número de hermanos**, hijos únicos o que tuvieran 1 o 2 hermanos = 1 y 4,4 o de 5 hermanos = 2 en la variable **ocupación de la madre** se clasificó en el grupo 1 = subempleado, campesino, prestador de servicios, técnico, profesional. El grupo 2 = Hogar y el grupo 3= de personas incapacitados o no aplicable. Finalmente la variable **Constelación Familiar**, se dividió en cuatro grupos: Primogénito, segundo, intermedio y último.

Así se procedió al cálculo de pruebas de diferencias estadísticas: la prueba t "de student" y el Análisis de Varianza en el caso de Autoconcepto por ser una variable medida en escala intervalar y la Ji Cuadrada para la Frustración por ser una variable medida en escala nominal. Se eligió un nivel de significancia máximo de .05 para evitar errores de muestreo.

Capítulo 4

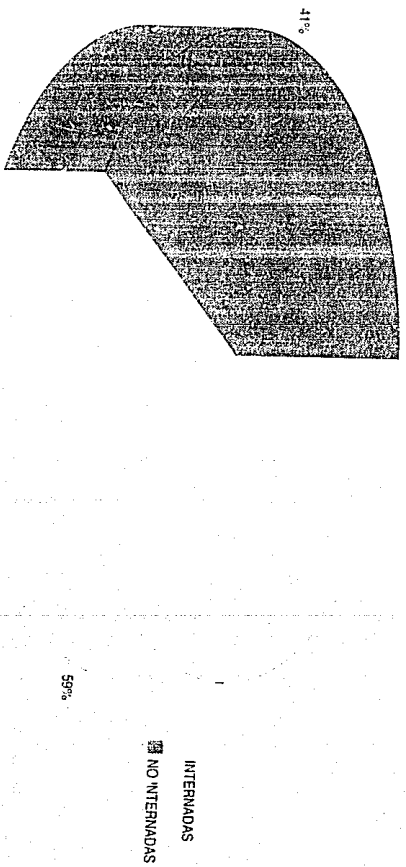
4.1 RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS.

Para los fines de este trabajo se eligieron 108 adolescentes del sexo femenino, de una institución particular al sur de la Ciudad de México, que recibe alumnas internas (permanecen de lunes a viernes en la institución) y no internadas (sólo toman clases regulares en horario matutino). Todos los sujetos estaban estudiando la secundaria técnica. Cabe señalar que los criterios de ingreso como internas responden a una necesidad socioeconómica como las que se indican en la siguiente tabla:

TABLA 1: DISTRIBUCION DE LA MUESTRA

FRECUENCIA	INTERNADAS	NO INTERNADAS	
	64	44	
	59.26%	40.74%	
EDAD	13 - 16		
	$\bar{X} = 14.6$		
ESCOLARIDAD	2º SEC	3º SEC	
	56	52	
	52%	48%	
MOTIVOS INGRESOS	ORFANDAD		30.56 %
	MALAS RELACIONES FAMILIARES		28.70 %
	BAJOS RECURSOS ECONOMICOS		28.86 %
	PADECIMIENTOS CRONICO - FAMILIARES		
	(ALCOHOLISMO 12.04 %, DROGADICCION 1.84 % ETC.)		

GRAFICA 1. DISTRIBUCION DE LA MUESTRA: CALIDAD DE INGRESO



Para el análisis de los datos se recurrió al uso de la estadística paramétrica, con el fin de obtener las diferencias del autoconcepto entre las adolescentes internadas y no internadas a través del cálculo de la *t* de "Student".

En la tabla No. 2 se presentan las medias de las puntuaciones del Test de Autoconcepto de La Rosa obtenidas por cada factor, así como el valor de la *t* de student y su diferencia estadística. Es importante destacar que los valores de las medias no alcanzan puntajes mayores de 2.5 cuando el máximo podría ser de 7, ya que los valores fluctúan del 1 al 7, lo cual indica un autoconcepto devaluado en ambos grupos estudiados. El análisis realizado con los sujetos y su diferencia en cuanto al autoconcepto, permite observar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, excepto en el factor emocional II (afectividad), en el que la media de las adolescentes No Internadas $X = 2.510$ es más alta que la media de las internadas $X = 2.250$.

Las puntuaciones obtenidas muestran una tendencia de puntajes más altos en el grupo de adolescentes no internadas en las medias de seis de nueve factores.

TABLA 2: MEDIAS Y SIGNIFICANCIA DE LOS FACTORES DE AUTOCONCEPTO EN ADOLESCENTES INTERNADAS Y NO INTERNADAS

FACTOR	\bar{X} INTERNADAS	\bar{X} NO INTERNADAS	PRUEBA <i>t</i>	SIGNIFICANCIA
Social I	1.950	1.810	1.61	0.112
Emocional I	2.160	2.170	-0.14	0.886
Social II	2.147	2.148	-0.02	0.985
Emocional II	2.250	2.510	-2.03	0.046
Ocupacional	2.280	2.330	-0.41	0.679
Emocional III	1.950	2.070	-1.76	0.081
Ético	2.030	2.020	0.13	0.899
Iniciativa	2.220	2.230	-0.06	0.954

Social III

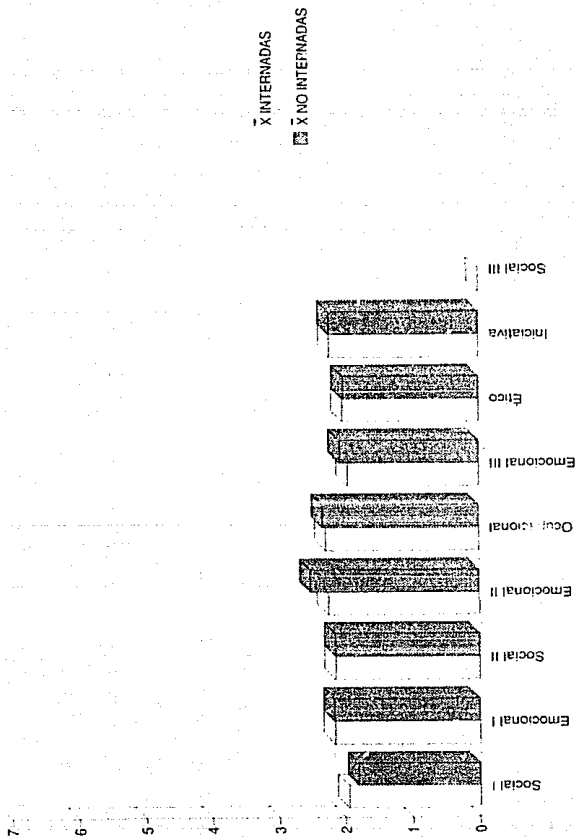
No hubo indicadores

GRUPO 1 = 68 casos

GRUPO 2 = 40 casos

$p \leq .05$

GRAFICA 2. MEDIAS DE LOS FACTORES DE AUTOCONCEPTO EN ADOLESCENTES INTERNADAS Y NO INTERNADAS



En la tabla No. 3 también se presentan las medias de las puntuaciones de la escala de autoconcepto obtenidas por cada factor, en dos grupos de sujetos, dependiendo de su estructura familiar. El primer grupo formado por adolescentes que tengan una sola figura parental (padre, madre u otro), y el grupo 2 formado por adolescentes que tienen ambos padres. No existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, excepto en el factor social I. Existe una tendencia de puntajes más alto en el grupo que tiene ambos padres que en el grupo que sólo posee una figura parental en las medias de cinco de nueve factores.

TABLA 3: MEDIAS Y SIGNIFICANCIA DE LOS FACTORES DE AUTOCONCEPTO EN CUANTO A LA ESTRUCTURA FAMILIAR

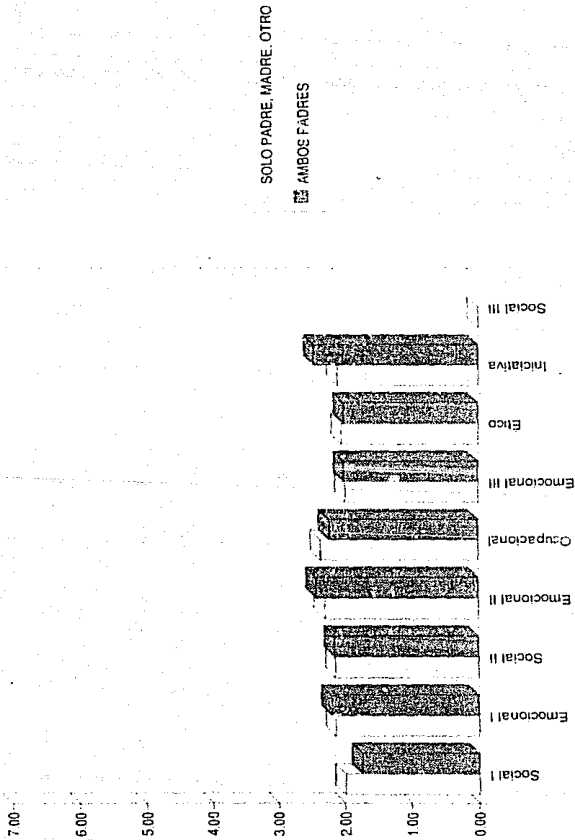
FACTOR	SOLO PADRE, MADRE, OTRO	AMBOS PADRES	PRUEBA T	SIGNIFICANCIA
Social I	1.99	1.75	-2.79	0.007 *
Emocional I	2.14	2.21	0.53	0.590
Social II	2.14	2.16	0.21	0.837
Emocional II	2.30	2.42	0.99	0.325
Ocupacional	2.35	2.23	-0.95	0.345
Emocional III	1.98	2.01	0.34	0.733
Ético	2.04	2.01	-0.37	0.713
Iniciativa	2.10	2.45	1.60	0.116
Social III	No hubo indicadores			

2, 3 Y 4 = 2 (padre, madre, otros) = 68 casos

1 = ambos padres = 40 casos

* $p \leq .05$

GRAFICA 3. MEDIAS DE LOS FACTORES DE AUTOCONCEPTO EN CUANTO A LA ESTRUCTURA FAMILIAR



En la tabla No. 4 se presentan las medias de puntuaciones de la escala de autoconcepto obtenidas por cada factor, en dos grupos de sujetos, dependiendo del número de hermanos que tengan. El primer grupo se conformó por adolescentes que fueran hijos únicos o que tuvieran uno o dos hermanos; el segundo grupo quedó formado por aquellas adolescentes que tuvieran entre tres, cuatro, cinco o más hermanos. No existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, excepto en el factor ocupacional. Sin embargo, existe una tendencia de puntajes más alto en el primer grupo que en el segundo, en las medias de siete de nueve factores.

TABLA 4: MEDIAS Y SIGNIFICANCIA DE LOS FACTORES DE AUTOCONCEPTO EN CUANTO AL NUMERO DE HERMANOS

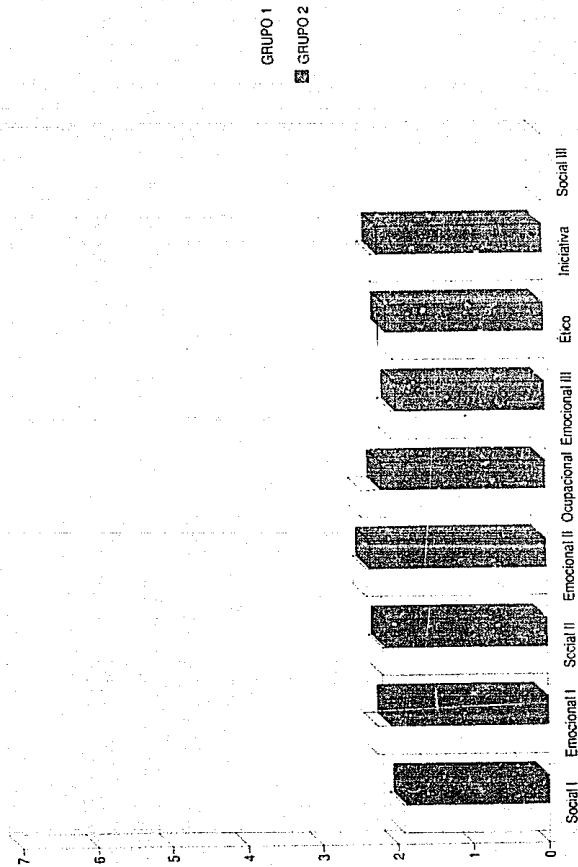
FACTOR	GRUPO 1	GRUPO 2	PRUEBA T	SIGNIFICANCIA
Social I	1.92	1.87	0.62	0.537
Emocional I	2.25	2.07	1.46	0.147
Social II	2.17	2.13	0.43	0.666
Emocional II	2.37	2.32	0.45	0.654
Ocupacional	2.42	2.16	2.24	0.028
Emocional III	2.02	1.96	0.87	0.385
Ético	1.99	2.08	1.08	0.281
Iniciativa	2.26	2.18	0.44	0.662
Social III	No hubo indicadores			

GRUPO 1 = 68 casos (hijos únicos, 1 o 2 hermanos)

GRUPO 2 = 40 casos (3, 4 o más de 5 hermanos).

* $p \leq .05$

GRAFICA 4. MEDIAS DE LOS FACTORES DE AUTOCONCEPTO EN CUANTO AL
NUMERO DE HERMANOS



En la tabla No. 5 se presentan las medias de puntuaciones de la escala de autoconcepto obtenidas por cada factor, en dos grupos de sujetos, dependiendo de la ocupación de la madre. El primer grupo quedó constituido por aquellas adolescentes que su madre fuera subempleada, campesina, comerciante, prestadora de servicios, técnica o profesionalista, en fin que tuviera alguna responsabilidad laboral además del hogar; el segundo grupo quedó formado por las madres que solamente se dedicaban al hogar. No existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, ni hay tendencias de puntajes que sobresalgan entre los mismos grupos.

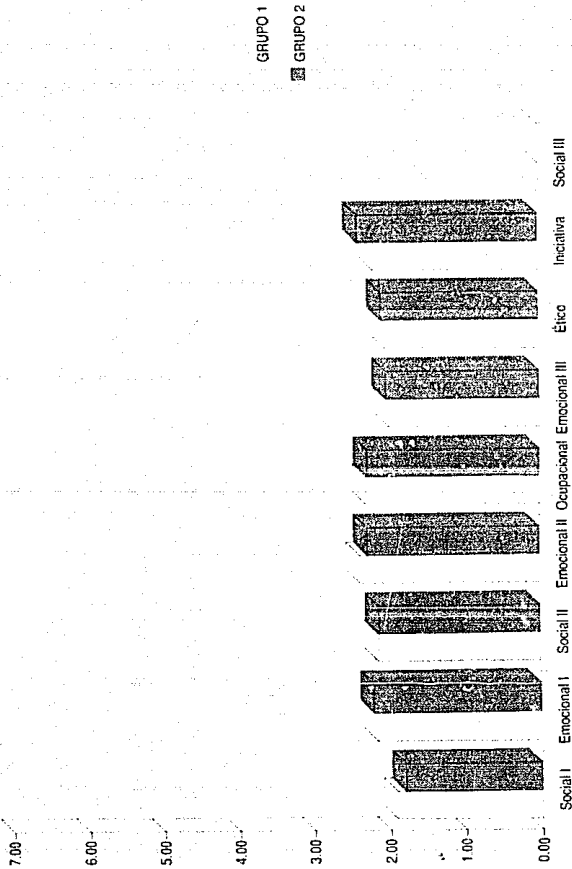
TABLA 5: MEDIAS Y SIGNIFICANCIA DE LOS FACTORES DE AUTOCONCEPTO EN CUANTO A LA OCUPACION DE LA MADRE

FACTOR	GRUPO 1	GRUPO 2	PRUEBA t	SIGNIFICANCIA
Social I	1.91	1.80	1.01	0.317
Emocional I	2.16	2.21	-0.37	0.711
Social II	2.14	2.13	0.03	0.976
Emocional II	2.38	2.28	0.69	0.495
Ocupacional	2.30	2.28	0.15	0.884
Emocional III	1.98	2.02	-0.51	0.612
Ético	2.03	2.08	-0.51	0.610
Iniciativa	2.18	2.39	-0.61	0.550
Social III	No hubo indicadores			

GRUPO 1 = 75 casos (subempleado, obrero, campesino, comerciante, prestador de servicios, técnico, prof.) GRUPO 2 = 23 casos (hogar) GRUPO 3 = 9 casos (incapacitado, no respuesta, no aplicable)

$p \leq .05$

**GRAFICA 5. MEDIAS DE LOS FACTORES DE AUTOCONCEPTO EN CUANTO A LA
OCUPACION DE LA MADRE**



En la tabla No. 6 se presentan las medias de las puntuaciones de la escala de autoconcepto obtenidas por cada factor, en cuatro grupos de sujetos, dependiendo del lugar que ocupen dentro de su constelación familiar. El primer grupo se conformo por aquellas adolescentes primogénitas (n=40), el segundo grupo por aquellas que nacieron en segundo lugar (n=28), el tercer grupo por adolescentes que tienen un lugar intermedio en su familia (n=21) y el cuarto grupo (n=19) por adolescentes que nacieron en último lugar. Se calculó a través de un análisis de varianza y sólo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el factor ocupacional. $F = 2.70$ a un $p = .04$ observándose un mayor puntaje en el segundo grupo. Asimismo, se encontró una tendencia en el factor emocional II, también en el segundo grupo, y puntajes más altos en las medias de cuatro de nueve factores.

TABLA 6: MEDIAS Y SIGNIFICANCIA DE LOS FACTORES DE AUTOCONCEPTO EN CUANTO A SU CONSTELACION FAMILIAR

FACTOR	GRUPO				PRUEBA F de Snedecor	
	Primogénito	Segundo	Intermedio	Último	Una sola Vía	SIGNIFICANCIA
Social I	1.93	1.94	1.90	1.78	0.53	0.66
Emocional I	2.17	2.25	2.04	2.18	0.42	0.77
Social II	2.11	2.15	2.19	2.18	0.19	0.90
Emocional II	2.43	2.46	2.30	2.05	2.16	0.09
Ocupacional	2.30	2.53	2.07	2.26	2.70	0.04
Emocional III	2.05	1.88	1.99	2.04	1.40	0.24
Ético	1.98	1.98	2.04	2.18	1.02	0.38
Iniciativa	2.05	2.32	2.14	2.57	1.39	0.24
Social III	No hubo indicaciones					

GRUPO 1 = 40 casos

GRUPO 2 = 28 casos

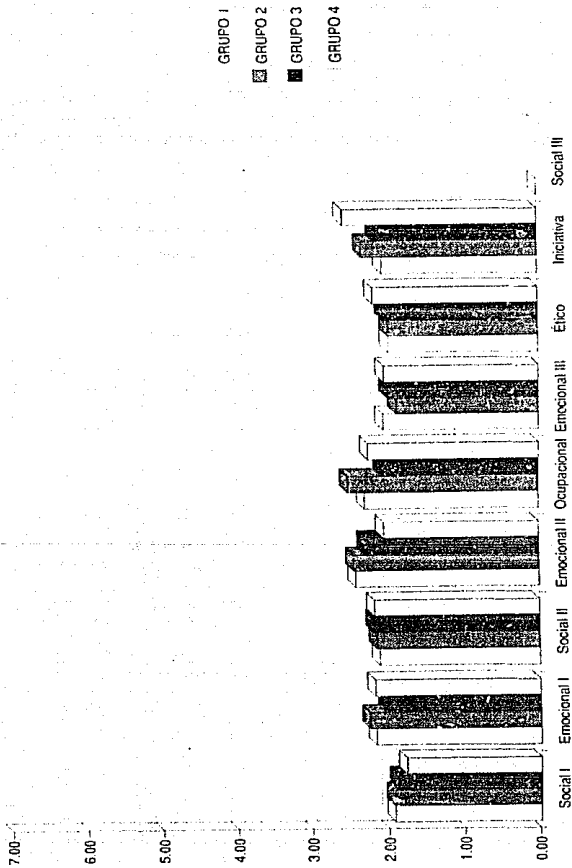
GRUPO 3 = 21 casos

GRUPO 4 = 19 casos

TOTAL = 108 casos

* $p \leq 05$

**GRAFICA 6. MEDIAS DE LOS FACTORES DE AUTOCONCEPTO EN CUANTO A SU
CONSTELACION FAMILIAR**



En la tabla No. 7 se recurrió al cálculo de la correlación phi para obtener la confiabilidad entre los jueces, al calificar las 24 láminas del Test de Frustración de Rosenzweig, señalando en una columna la correlación y en la otra el nivel de significancia de la misma. Se encontraron inconsistencias y falta de precisión, en la calificación de los tres jueces en la prueba de Frustración, por lo que se tuvo que redefinir los criterios de calificación y nuevamente se calificaron a través de 2 jueces diferentes a los primeros, usando la prueba de correlación phi.

TABLA 7: CORRELACIONES ENTRE 3 JUECES EN CADA UNA DE LAS
24 LÁMINAS DEL TEST DE FRUSTRACION DE ROSENZWEIG

P. F T	LÁMINAS		JUEZ 1 / JUEZ 2		JUEZ 2 / JUEZ 3		JUEZ 1 / JUEZ 3	
	CORRELACION	N. SIGNIF.	CORRELACION	N. SIGNIF.	CORRELACION	N. SIGNIF.	CORRELACION	N. SIGNIF.
1	0.31	0.860	0.360	0.000	-0.22	0.010		
2	0.35	0.540	0.110	0.230	0.35	0.000		
3	-0.19	0.040	-0.200	0.030	-0.04	0.620		
4	-0.35	0.000	0.220	0.010	-0.21	0.020		
5	0.14	0.140	0.230	0.010	-0.15	0.110		
6	0.18	0.050	0.100	0.260	0.28	0.002		
7	0.05	0.600	0.050	0.530	0.19	0.040		
8	-0.24	0.010	-0.220	0.020	0.13	0.160		
9	-0.34	0.000	0.420	0.000	-0.53	0.000		
10	0.41	0.000	0.280	0.002	0.59	0.000		
11	-0.11	0.230	-0.130	0.170	0.49	0.000		
12	-0.19	0.040	0.110	0.220	-0.39	0.000		
13	-0.51	0.000	0.210	0.020	-0.28	0.003		
14	0.31	0.001	0.090	0.310	0.01	0.910		
15	-0.02	0.780	-0.160	0.080	0.59	0.000		
16	0.39	0.000	0.270	0.005	0.57	0.000		
17	0.16	0.070	0.280	0.003	0.37	0.410		
18	0.29	0.002	0.230	0.010	0.45	0.000		
19	0.27	0.004	0.014	0.880	0.09	0.320		
20	0.12	0.180	0.300	0.002	0.54	0.000		
21	0.52	0.000	0.180	0.080	0.21	0.020		
22	0.07	0.460	0.210	0.020	0.43	0.000		
23	0.64	0.000	0.530	0.000	0.69	0.000		
24	-0.05	0.480	0.010	0.840	0.33	0.000		

En la tabla No. 8 se presentan las correlaciones y el nivel de significancia obtenidos al calificar nuevamente las 24 láminas del Test de Rosenzweig, por dos jueces diferentes a los originales, redefiniéndose operacionalmente los tipos de respuesta a la frustración.

TABLA 8: CORRELACIONES ENTRE 2 JUECES EN CADA UNA DE LAS 24 LÁMINAS DEL TEST DE FRUSTRACION DE ROSENZWEIG (DEFINICION OPERACIONAL)

LAMINAS P. F. T.	JUEZ 1 / JUEZ 2 CORRELACION	N. SIGNIF.
1	-0.51	0.000
2	0.03	0.710
3	-0.18	0.050
4	-0.22	0.010
5	-0.40	0.000
6	0.15	0.112
7	0.17	0.070
8	-0.05	0.560
9	-0.50	0.000
10	0.17	0.060
11	0.33	0.000
12	-0.47	0.000
13	-0.30	0.001
14	0.03	0.720
15	0.66	0.000
16	0.19	0.040
17	0.21	0.020
18	0.32	0.001
19	-0.12	0.190
20	0.50	0.000
21	0.08	0.390
22	0.11	0.220
23	0.42	0.000
24	0.44	0.000

En la tabla No. 9 se presentan las distribuciones de frecuencias y los porcentajes de las 24 láminas entre adolescentes internadas y no internadas, según el juez # 2 del segundo juicio de evaluación bajo el tipo de respuesta hacia la situación frustrante (intrapunitivas, extrapunitivas y conciliatorias). Asimismo se presenta la diferencia estadística encontrada entre ambos grupos a través del cálculo de la chi cuadrada y su respectivo nivel de significancia. Se observan cuatro diferencias estadísticamente significativas en las láminas: 5, 7, 19 y 20 y dos tendencias cercanas al nivel de significancia en las láminas 8 y 12. Que corresponden a tres tipos de respuestas de obstáculos al Super Yo y una sola de obstáculo al Yo.

TABLA 9: FRECUENCIAS Y SIGNIFICANCIA DE LAS LAMINAS DEL TEST DE FRUSTRACION EN CUANTO A LA CALIDAD DE LAS ALUMNAS

	Calidad				Total		x ²	p
	f	%	f	%	f	%		
Lámina 1								
Extrapunitivas	23	35.94	13	29.55	36	33.33		
Conciliatorias	41	64.06	31	70.45	72	66.67	0.47	0.48
Lámina 2								
Intrapunitivas	17	26.56	16	36.36	33	30.56		
Extrapunitivas	8	12.5	7	15.91	15	13.89	1.85	0.39
Conciliatorias	39	60.94	21	47.73	60	55.56		
Lámina 3								
Intrapunitivas	4	6.25	5	11.36	9	8.33		
Extrapunitivas	31	48.44	26	59.09	57	52.78	3.45	0.32
Conciliatorias	28	43.75	13	29.55	41	37.96		
No Respuesta	1	1.56			1	1.93		
Lámina 4								
Intrapunitivas	2	3.13	2	4.55	4	3.7		
Extrapunitivas	14	21.88	7	15.91	21	19.44	0.68	0.7
Conciliatorias	48	75	35	79.55	83	76.85		

Lámina 5							
Intrapunitivas	2	3.13	10	22.73	12	11.11	
Extrapunitivas	25	39.06	15	34.09	40	37.04	10.26 0.005
Conciliatorias	37	57.81	19	43.18	56	51.85	
Lámina 6							
Intrapunitivas	4	6.25	4	9.09	8	7.41	
Extrapunitivas	13	20.31	11	25	24	22.22	0.75 0.005
Conciliatorias	47	73.44	29	65.91	76	70.37	
Lámina 7							
Intrapunitivas	2	3.13	10	22.73	12	11.11	
Extrapunitivas	49	76.56	25	56.82	74	68.52	10.5 0.005
Conciliatorias	13	20.31	9	20.45	22	20.37	
Lámina 8							
Intrapunitivas	3	4.69	6	11.14	9	8.33	
Extrapunitivas	44	68.75	21	47.73	65	60.19	5.62 0.06
Conciliatorias	17	26.56	17	38.64	34	31.48	
Lámina 9							
Intrapunitivas			2	4.55	2	1.85	
Extrapunitivas	42	65.63	32	72.73	74	68.52	4.29 0.11
Conciliatorias	22	34.38	10	22.73	32	29.63	
Lámina 10							
Intrapunitivas	6	9.38	3	6.82	9	8.33	
Extrapunitivas	36	56.25	27	61.36	63	58.33	0.37 0.63
Conciliatorias	22	34.38	14	31.82	36	33.33	
Lámina 11							
Intrapunitivas			2	4.55	2	1.85	
Extrapunitivas	39	60.94	27	61.36	66	61.11	3.08 0.21
Conciliatorias	25	39.06	15	34.09	40	37.04	
Lámina 12							
Intrapunitivas	2	3.12	2	4.55	4	3.7	
Extrapunitivas	32	25	31	70.45	63	58.33	5.29 0.07
Conciliatorias	30	46.88	11	25	41	37.96	
Lámina 13							
Intrapunitivas	1	1.56	2	4.55	3	2.78	
Extrapunitivas	49	76.56	32	72.73	81	75	0.89 0.63
Conciliatorias	14	21.88	10	22.73	24	22.22	
Lámina 14							
Intrapunitivas			2	4.55	2	1.85	
Extrapunitivas	23	35.94	17	38.64	40	37.04	3.18 0.2
Conciliatorias	41	64.06	25	56.82	66	61.11	

Lámina 15							
Inrapunitivas 1	1.56			1	0.93		
Extrapunitivas 22	34.38	22	50	44	40.74	3.13	0.2
Conciliatorias 41	64.06	22	50	63	58.33		
Lámina 16							
Inrapunitivas 18	28.13	9	20.45	27	25		
Extrapunitivas 28	43.75	21	47.73	49	45.37	0.82	0.66
Conciliatorias 18	28.13	14	31.82	32	29.63		
Lámina 17							
Inrapunitivas 24	37.5	14	31.82	38	35.19		
Extrapunitivas 22	34.38	19	43.18	41	37.96	0.86	0.64
Conciliatorias 18	28.13	11	25	29	26.85		
Lámina 18							
Inrapunitivas 4	6.25	3	6.82	7	6.48		
Extrapunitivas 6	9.38	5	11.36	11	10.19	0.13	0.93
Conciliatorias 54	84.38	36	81.82	90	83.33		
Lámina 19							
Inrapunitivas 7	10.94	8	18.18	15	13.89		
Extrapunitivas 19	29.69	21	47.73	40	37.04	6.67	0.03
Conciliatorias 38	59.38	15	34.09	33	49.07		
Lámina 20							
Inrapunitivas 1	1.56	9	20.45	10	9.26		
Extrapunitivas 36	56.25	24	54.55	60	55.56	12.25	0.002
Conciliatorias 27	42.19	11	25	38	35.19		
Lámina 21							
Inrapunitivas 29	45.31	27	61.36	56	51.85		
Extrapunitivas 20	31.25	11	25	31	28.7	2.93	0.23
Conciliatorias 15	23.44	6	13.64	21	19.44		
Lámina 22							
Inrapunitivas 11	17.19	5	11.36	16	14.81		
Extrapunitivas 26	40.63	21	47.73	47	43.52	0.9	0.63
Conciliatorias 27	42.19	18	40.91	45	41.67		
Lámina 23							
Inrapunitivas 1	1.56	4	9.09	5	4.63		
Extrapunitivas 39	60.94	27	61.36	66	61.11	5.46	0.14
Conciliatorias 24	37.5	12	27.27	36	33.33		
No respuesta		1	2.27	1	0.93		
Lámina 24							
Extrapunitivas 39	60.94	21	47.73	60	55.56		
Conciliatorias 25	39.06	23	52.27	48	44.44	1.84	0.17

En la tabla no. 10 se puede distinguir que las internadas respondieron a la frustración de manera más conciliatoria que las alumnas no internadas, las cuales contestaron de manera más extrapunitiva, tanto en las cuatro láminas con diferencia estadística como en el total de las 24 láminas, si se considera el porcentaje.

TABLA 10: TOTALES DE FRECUENCIAS DE LAS LAMINAS DEL TEST DE FRUSTRACION EN CUANTO A LA CALIDAD DE LAS ALUMNAS

Tipo de respuesta	Internas	Externas
Intrapunitiva	2	1
Extrapunitiva	12	14.5
Conciliatoria	10	8.5
Total	24 lam.	24 lam.

Capítulo 5

CONCLUSIONES Y DISCUSION.

La importancia de medir el autoconcepto y la frustración en esta población objeto de estudio, responde a diferentes inquietudes: conocer el grado de autoconcepto de los grupos estudiados y el comparar dicho fenómeno en dos muestras que se encuentran con características aparentemente distintas en cuanto a su formación personal y académica.

Partiendo de la premisa de que el autoconcepto se establece durante los primeros años de vida, se esperaba encontrar que el hecho de proceder de familias desestructuradas generaría en las adolescentes internadas un autoconcepto más devaluado; sin embargo, el no encontrar diferencias estadísticamente significativas entre las adolescentes internadas y no internadas, rompe con el prejuicio social e institucional de que las internas se encuentran más devaluadas y desintegradas socialmente que aquellas que gozan de un mayor contacto social y familiar.

Aunque es "triste" señalar la mala opinión que en general tienen las alumnas sobre sí mismas, lo que generalmente se traduce en una desconfianza y en sentirse inferiores y desdeñables. Esto lo podemos corroborar en las bajas puntuaciones que obtienen ambos grupos en la escala de Autoconcepto de La Rosa.

La única diferencia estadística encontrada entre internadas y no internadas se refiere al factor Emocional II (Afectividad) de Autoconcepto, se puede traducir en que las no

internadas son personas con mayor capacidad para recibir y transmitir amor, es decir, trascienden los límites del Yo y tienen como objeto inmediato el otro. Según Mussen, Conger y Kagan (1981), estos sentimientos hacia los demás son en gran parte resultado del proceso de socialización. "Si el individuo recibió amor, va a comunicar amor, y si la experiencia fue de rechazo, va a comunicar hostilidad" (p. 328).

En la tabla No. 3 se pueden observar diferencias estadísticamente significativas en el factor Social I de Autoconcepto, en cuanto a la estructura familiar. Las personas que poseen una sola figura parental (padre, madre y otro), a diferencia de las que tienen a ambos padres, son personas más animadas, felices, joviales, optimistas y contentas (...) y con un sentimiento de realización más elevado. Esto puede deberse a que es preferible tener una sola figura de identificación consistente en el establecimiento del autoconcepto, que el tener dos figuras ambivalentes.

Parish y Parish (1983) comentan que el autoconcepto es la percepción de uno mismo que se desarrolla a través de sucesivas comparaciones y contrastes entre el sí mismo, el del padre y la madre. Si uno de los padres está ausente, el niño acudirá al padre presente para ganar y obtener la añorada relación interpersonal y evitar así el rechazo.

En la tabla No. 4 se pueden observar diferencias estadísticamente significativas en el factor Ocupacional del Autoconcepto en cuanto al número de hermanos. El grupo 1 formado por hijos únicos y por familias de uno o dos hermanos, poseen un status escolar e intelectual más alto (Piers y Harris, 1964) o su ocupación es una fuente de mayor satisfacción y realización personal (Díaz-Guerrero, 1982) que las adolescentes

que poseen tres, cuatro, cinco o más hermanos. Esta afirmación tiene mayor credibilidad al observar medias más altas en el grupo 1 que en el 2, en siete de nueve factores del autoconcepto, de lo que se podría inferir que hay cierta tendencia a poseer un autoconcepto más valuado en el grupo con pocos hermanos que en el de tres o más hermanos. Si se ubica en qué posición dentro de la constelación familiar existe mayor autoconcepto ocupacional, es en el que ocupa el segundo lugar, a diferencia de los primogénitos, intermedios o últimos.

Asimismo, existe una tendencia a poseer un mayor autoconcepto en los segundos que en los otros tres grupos, a través de las medias altas observadas en cuatro de nueve factores, a saber: Social I (Sociabilidad Afiliativa), Emocional I (Estados de ánimo), Emocional II (Afectividad y Ocupacional).

En la tabla No.5 se observa cómo la ocupación de la madre no influye en el autoconcepto de las adolescentes, ya sea que la madre se dedique al hogar (grupo 2) o trabaje como obrera, comerciante, técnica o profesionista (grupo 1), no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ningún factor de la escala de autoconcepto.

Ramos-Bessa (1991) también concluye en su investigación que no existen diferencias estadísticamente significativas en la motivación de logro de las hijas que tienen madres económicamente remuneradas, profesionistas o no, y las hijas que tienen madres no remuneradas económicamente, profesionistas o no. Existe una tendencia a que las hijas reflejen altos niveles de Competencia cuando las madres han trabajado toda la vida de las hijas.

Lois Meek Stolz (1960) en Ramos-Bessa (1991) afirma que si las hijas perciben una actitud de aceptación o rechazo del rol materno, incluyendo los cambios actuales de las madres, esto puede influir en los procesos de identificación. Es decir, la satisfacción que sienta la madre al realizar sus actividades es transmitida a todos los miembros de la familia.

También se reporta que las hijas de madres amas de casa sin estudios superiores tienen los mayores puntajes en la escala de temor al éxito. La escala concepto de la madre, basada en la de Autoconcepto de la Rosa (1985), arrojó que la figura materna tiene una gran influencia en la Escala de Temor al Éxito de la hija. No importa a que se dedique la madre, siempre y cuando este plenamente satisfecha y tenga un genuino interés por el crecimiento de su hija sin confundirse y transmitirle sus miedos. (Moulton 1985 en Ramos-Bessa 1991).

Romero (1981) al estudiar el autoconcepto de un grupo de niños hiperactivos comparado con un grupo de niños no hiperactivos, concluye que estos últimos tienen un autoconcepto más alto, lo cual concuerda con la posición de Loney (1975), Larsen (1973) y Wilson (1976) citados por Romero (1991). Los niños hiperactivos de menor edad (6-8 años) tienen un autoconcepto más alto que los hiperactivos de más edad (9 a 11 años).

La conducta que caracteriza al niño hiperactivo debilita el desarrollo de las condiciones psicosociales necesarias para facilitar el desarrollo de un autoconcepto positivo. Las relaciones sociales poco satisfactorias llevan al niño hiperactivo a

sentir que es "malo", "inadecuado", "no deseado", "no amado"; estos factores mutilan el autoconcepto unidos a una larga serie de experiencias de poco o ningún éxito social. A medida que el niño hiperactivo crece se incrementan experiencias de rechazo unidas a sentimientos de minusvalía e inferioridad, todo lo cual impiden el que pueda desarrollar una vida más productiva.

El autoconcepto determina la diferencia entre una vida exitosa o fracasada. Es necesario proveer de oportunidades en tareas donde pueda experimentar éxito para que le sirvan de apoyo al desarrollo de un autoconcepto alto y pueda contribuir socialmente como un ente productivo.

Felman, Bowman y Feyen (1983) en García y Pérez (1986), postulan que cuando los padres son responsables del aprendizaje de sus hijos, los niños muestran un autoconcepto mayor que se traduce en confianza en ellos mismos y actitudes positivas hacia el aprendizaje. Incluso, se ha podido demostrar que adolescentes con problemas de aprendizaje presentaron una mejor valoración de sí mismos como personas, que la que presentaron adolescentes sin problemas de aprendizaje. (Feinholz 1988).

Esto se puede explicar por la atención sistemática que están recibiendo los adolescentes de la muestra estudiada tanto a nivel académico como socio-emocional dentro de la institución a la que asisten, en comparación con la desorientación y la estigmatización a la que estaban sometidos anteriormente a su ingreso a la secundaria especial. Feinholz (1988), concluye que la asistencia de los adolescentes con problemas de aprendizaje a una institución en la cual tiene oportunidad de éxito

en el terreno académico, favorece el acrecentamiento del autoconcepto.

De todo lo anterior, se puede concluir que al no encontrar diferencias estadísticamente significativas entre adolescentes internadas y no internadas en cuanto a su nivel de autoconcepto, puede deberse a la influencia que ejercen las relaciones interpersonales, así como los diferentes efectos de interacciones cercanas a las adolescentes, que contribuyen decisivamente en su autoconcepto y desarrollo psicológico.

El internamiento implica cambios, separación y pérdida, que las adolescentes tienen que resolver, esto es mucho más sano a que viva en un ambiente hostil familiar; la adolescente se encuentra en una etapa de crisis en la cual trata de ubicarse como persona y necesita el apoyo de relaciones interpersonales significativas que le permitan iniciar un proceso de crecimiento y desarrollo personal.

Con respecto a la medición de la variable Frustración, cabe señalar que el Test de Frustración de Rosenzweig (Picture Frustration Test -PFT-) por ser un test proyectivo presenta una discrepancia curiosa entre la investigación y la práctica. Para Anne Anastasi (1978) las técnicas proyectivas, cuando se valoran como instrumentos psicométricos, la gran mayoría hacen un mal papel. Los métodos proyectivos se originaron en los medios clínicos, y siguen siendo, predominantemente, un instrumento para el clínico.

En su esquema teórico, la mayoría de las técnicas proyectivas refleja la influencia de los conceptos psicoanalíticos. Sin embargo, se optó por este test por ser más limitado

en el campo que abarca, tener una estructuración más alta, ser relativamente objetivo en sus procedimientos de puntuación y se presta a un mejor análisis estadístico que la mayoría de las restantes técnicas proyectivas.

En la tabla No. 7 se observan las correlaciones obtenidas entre los tres jueces, en cada una de las 24 láminas del Test de Frustración de Rosenzweig. Se observaron correlaciones débiles e incluso negativas entre las calificaciones de los jueces, lo cual llevó a redefinir operacionalmente los tipos de respuesta a la frustración y a calificarlas a través de otros dos jueces más, a fin de obtener medidas más confiables (precisas y objetivas), sobre el tipo de respuestas y las diferencias que pudieran existir entre las internadas y no internadas en cuanto a sus respuestas a la frustración.

En la tabla No. 8 se observan correlaciones moderadas y positivas entre los dos jueces en las láminas 15, 20, 23 y 24, es decir, correlaciones mayores a .40 y todas estas láminas corresponden a alguna obstrucción personal o impersonal que impide, defrauda, priva o contraría de otro modo al individuo directamente y no a acusaciones hechas por otra persona.

De lo cual se puede concluir que las técnicas proyectivas se conceptúan, cada vez más como instrumentos clínicos, en lugar de ser consideradas y valoradas como instrumentos psicométricos, es decir, pueden servir como ayudas cualitativas complementarias de la entrevista en manos de un clínico experto. Lindzey (1965) comenta que los sistemas de puntuación que dan puntuaciones cuantitativas a técnicas proyectivas no solo son inútiles, sino que inducen a confusión

En la tabla No. 9 se observan 4 diferencias estadísticamente significativas y dos tendencias cercanas al nivel de significancia de todas las láminas aplicadas, en las que se puede concluir que las internadas encaran la situación frustradora de una manera más conciliatoria, es decir, tratan de evitar el reprochar tanto a los otros como a sí mismo. La agresión se evita y la situación frustrante se describe como carente de importancia, como si no fuera de nadie el error o como susceptible de mejorarse o conformarse.

Por otro lado las alumnas no internadas responden menos conciliatoriamente, ya sea atribuyendo la agresión a personas o cosas exteriores al individuo, o atribuyen la agresión a sí mismos. En la tabla No. 10, al hacer un recuento de las 24 láminas se acentúa la extrapunitividad encontrada en las alumnas no internadas, cuyas emociones asociadas a éste tipo de respuestas son la cólera y la irritación (enojo). Sin embargo, se reitera la dificultad encontrada al tratar de cuantificar datos que proporcionan pruebas proyectivas no diseñadas para tal efecto.

Es recomendable, realizar más estudios que permitan comparar y conocer si el comportamiento observado tiende a repetirse en otros internados; así como conocer la influencia de otras variables tales como: temor al éxito, constelación familiar, grado de integración-desintegración en la familia, orientación al logro, empatía, niveles de comunicación y conflicto de los padres y los recursos asociados a la resolución de problemas.

BIBLIOGRAFIA

- Aberastury, y Knobel, M (1980). *La adolescencia normal*. Buenos Aires: Paidós.
- Aguilar, A. (1985). *El concepto del Self en adolescentes Judíos y No Judíos remitidos a evaluaciones*. Tesis de Maestría: UNAM.
- Ahmed, S. (1982). Factors Affecting Frustrating and aggression relationships. *The Journal of Social Psychology*. 116: 173-177.
- Ajurriaguerra, J. (1973). *Manual de Psiquiatría infantil*. Barcelona: Masson.
- Allport, G.W. (1976). *Desarrollo y cambio. Consideraciones básicas para una psicología de la personalidad*. Argentina: Paidós.
- Anderson, G. M. (1965). *The Self image a theory of dynamics of behavior, Cited by D.E. Hamacheck. The Self in Growth, Teaching and Learning Englewood Clifs*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Autores varios (1981). *Memoria del primer encuentro nacional interdisciplinario sobre adolescencia*. México: IMPPA.
- Baasofo, J. (1978). *Study of Self concept of baspthop, male and formale adolescents in secondary school, Montsi, Mercy Repelesega. D. University of Massachusets*. Director Professor Norma Jean Anderson.

- Bailey, R. (1971). Self-concept differences in low and high achieving students. *Journal of Clinical Psychology, 27*: 188-191.
- Berea, G.L. (1963). La obesidad como una consecuencia de un mecanismo compensador de la frustración. *Tesis de Maestría*: UNAM.
- Berger, C.R. (1968). Attributions of self Concept in Affiliation and Achievement Situations. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 34* (4): 442-46.
- Bernard (1973). Self concept in psychology and education, New York: *A review of Research Windsor. N.F.E.R. Distributed in the U.S.A.* by Humanities Press.
- Betensky, M. (1973). *Self Expression, Use of Art in Psychotherapy with children and adolescents*. Foreword, Springfield, Ill Thomas.
- Bischof, L. (1960). *Interpretación de las teorías de la personalidad*. México: Trillas.
- Bledsoe, J.C. and Garrison, K. C. (1962). *The self concepts elementary school children in relation to their academic achievement. intelligence, interests, and manifest anxiety*, United States Office, Health, Education and Elfare.
- Bleger, J. (1980). *La identidad del Adolescente. Fundamentos y Tipicidad*. Buenos Aires: Paidós.

- Blos, P. (1975). *Psicoanálisis de la Adolescencia*. México: Joaquín Mortiz.
- Bodwin, R. (1975). The relationship between immature self concept and certain educational disabilities. *Dissertation abstract*. 17: 564.
- Bohoslavsky, R (1981). *Orientación Vocacional. La estrategia clínica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bueno Guarro, (1974). *Estudio paralelo sobre frustración y agresión*. México: Tesis Profesional, UNAM.
- Burns, R.B. (1979). *The self concept in theory measurement development and behavior*. New York: Longman.
- Byrne, B.M. (1984). The general-academic self-concept network: a review of construct validation research. *Review of Educational Research*. 54: 427-456.
- Calsyn, R.L. & Kenny, D.A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause of effect of achievement. *Journal of educational Psychology*. 69: 145-146.
- Cameron, N. (1988). *Desarrollo y Psicopatología de la Personalidad*. México: Trillas.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1979). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Campbell, P.B. (1967). *School and self-concept. Educational Leadership*. New York, 24: 510-515.

Careaga, G. (1978). *Biografía de un joven de la clase media*. México: Joaquín Moriz.

Caplin, M. D. (1969). The relationship between self-concept and academic achievement. *Journal of Experimental Education*. 37: 13-16.

Coler, C.N. y Appley, M. N. (1976). *Psicología de la motivación*. México: Trillas. p.409-426.

Cooley, C.N. (1968). *The social self: on the meaning of "In"*. New York: John Wiley and Sons.

Cooper, J. (1983). Self-esteem and family cohesion The Child's Perspective and Adjustment. *Journal of Marriage and the Family*. February. p.153-159.

Coopersmith, S. (1959). A method for determining types of self-esteem. *Journal of abnormal and Social Psychology*. 87-34.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.

Coopersmith, S. (1968). Studies in self esteem. *Scientific American*. 218 (2); 96-106

February.

Comfort, A. y Comfort, J. (1981). *El adolescente, sexualidad, vida y crecimiento*. México: Elume.

CONAPE y UNICEF (1987). *Mundos Opuestos*. México: Talleres Gráficos de la Nación.

Coleman, C.J.; Hammen, L. (1977). *Psicología Contemporánea y Conducta Eficaz*. México: El Manual Moderno.

Cueli, J.; Reidl, L. (1976). *Teorías de la Personalidad*. México: Trillas.

Cuntrip, H. (1971) *Psychoanalytic theory, therapy and the self*. New York: Basic Books Inc.

Dithurbide, J. (1988) *Estudio comparativo del Autoconcepto de hijos de padres divorciados y padres no divorciados*. México, D.F.: Universidad Iberoamericana. Tesis de Licenciatura.

Dinkmeyer, Don C. (1965). *Child development the emerging self*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.

Downie, N.M. y Heath, (1973) *Métodos estadísticos aplicados*. México: Harla.

- Durschhol, E.; Wittkowski, J. & Swienty, M. (1978). The self concept in the context of various achievement and personality variables. *Dissertation Abstracts*. 59.
- Dusek, J.; Flabert, B. and John, F. (1981). The development of the self concept during the adolescent years. *Monograph of the Research in child development*. 46 (4): 67.
- Engel, M. (1959). The stability of the self concept in adolescence. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 50: 211-215.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited. *American Psychologist*. 28: 404-416.
- Epstein, R. & Komorita, S. S. (1970). Self-esteem, success/failure, and locus of controls in Negro Children. *Developmental Psychology*. 4: 2-8.
- Erikson, E.H. (1946). Ego development and historical change. *Psychoanalytic Study of the Child*. 11.
- Erikson, E.H. (1980). *Identidad, Juventud y Crisis*. Madrid: Taurus.
- Erikson, E.H. (1980). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme.
- Erikson, E.H. (1980). Identidad del yo y cambios históricos. *Psychological Issues*. 1 (1): 18-49.
- Feinholz, D. (1988). *Autoconcepto en adolescentes varones con problemas de*

aprendizaje. México, D.F.: Universidad Iberoamericana. Tesis de Licenciatura.

Fitts, W. (1965). *Tennessee self concept manual*. Nashville Tennessee: Counselor Recordings and Test.

Fenichel, O. (1987). *Teoría Psicoanalítica de la Neurosis*. México: Paidós. p.78, 86, 118 y 148.

Freedman, A.; Kaplan, H. y Sadock, B. (1975). *Compendio de Psiquiatría*. México: Salvat.

Freud, A. (1946). *The ego and the mechanisms of defence*. New York: International Universities.

Gago-Huguet, A. (1965). *La frustración como factor psicológico de la personalidad*. México: Facultad de Psicología, UNAM.

García, S. y Pérez, G. (1986). *El autoconcepto del niño: algunos aspectos psicológicos*. México, D.F.: Universidad Iberoamericana. Tesis de Licenciatura.

Gergern, K.J. (1971). *The concept of self*. New York: Holt Rine Hart and Winston, Inc.

Ginnot, (1986). Structural dimensions in aged self concept. *British Journal of Psychology*, 75, 207-212.

- Gómez-Jara, F y Pérez. (1982). *El diseño de la investigación social*. México: Fontamara.
- Gómez Pérez-Mitre, G. (1981). Autoestima: expectativas de éxito o de fracaso en la realización de una tarea. *Revista de la Asociación latinoamericana de psicología social*, 1: 135-156.
- Gordon, C. and Gergen, K.J (1979) *The self in social interaction 1*. New York: John Wiley and sons, Inc.
- Gross, W.F. & Adler, L.O. (1970). Aspects of alcoholics self-concept, as measured by the tennessee self concept scale. *Psychological Reports*, 27: 431-434.
- Gustafson, R. (1986). Human Physical aggression as a function of frustration: Role of affective cues. *Psychological Reports*, (59): 103-110.
- Hansford, B.C. y Nattie, J. A. (1982). The relationship-between self and achievement performance measures. *Review of educational research*, 52: 123-142.
- Hernández (1981). *Encuentros con el Yo*. México: Interamericana.
- Hartman, H. (1944). *Ego Psychology and the problem at adaptation*. New York: International Universities Press.
- Hernández, B.M. (1981). *Estudios de frustración a través de la prueba del Dr. Saúl*

- Rosenzweig en el medio obrero patronal de una fábrica textil. México: Facultad de Psicología UNAM.
- Horrocks, J. (1974). *Problemas de la juventud*. México: Trillas.
- Hurlock, E.B. (1961). *Psicología de la adolescencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Jacobson, E. (1954). The self and the object world. (ciudad): *Psychoanalytic study of the child*, IX.
- Jersild, D.M. (1953). Consistency of the self concept. Unpublished *doctoral dissertation*, (ciudad): Vanderbilt University.
- Kulik, J. y Brown, R. (1979). Frustración, Attribution of Blame, and Aggression. *Journal of Experimental Social Psychology*. 15: 183-194.
- Klein, K. y Beith, B. (1985). Re-examination of Residual Arousal as an Explanation of After effects: *Frustration Tolerance of Applied Psychology*. 70(4):642-650.
- Kerlinger, F.N. (1975). *Investigación del Comportamiento Técnicas y Metodológica*. México: Interamericana.
- Kusnetzoff, J. C. (1975). *Psicoanálisis y psicoterapia breve en la adolescencia*. Buenos Aires: Kareman.

- Laplanche, J. y Pontalis, J. (1974). *Diccionario de Psicoanálisis*, Barcelona: Labor.
- La Rosa, J. (1985). Escalas de Locus de Control y Autoconcepto: Construcción y Validación de un Cuestionario. México: *Tesis de Doctorado UNAM*.
- La Rosa, J. (1977). Estereotipos masculinos y femeninos en adolescentes. Porto Alegre Brasil: *Tesis de maestría Universidad Federal de Rio Grande do Sul*.
- Lecky, J. (1945). *Self consistency. A therapy*. New York: Islands Press. p:73.
- Levin, J. (1974). *Fundamentos de estadística en la investigación social*. Mexico: Harla.
- Lewin, K. (1986). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Lloyd, C. Chang, A.F. & Powell, B.J. (1979). Relations Hip of diferent measures of self-esteem to locus of control. *Psychological Reports*. 45, 160-162.
- López, M.I. (1983). El desarrollo psicosexual en la adolescencia. Monografía de la Asociación Mexicana de Psiquiatría Infantil. *Monografía NO. 11*, Adolescencia Normal.
- Lorenz, K. (1974). *Sobre la agresión el pretendido mal*. México: Siglo XXI.
- Lumpkin, D. (1959). Relationships of self concept to achievement in reading *Dissurtation Abstracts*. 20: 204-5.

- Madigan, M. Y Nehren, J. (1973). *Psicología Teoría y Práctica*. México: Interamericana. P: 297-312.
- Marin, G. (1977). *Manual de investigación en Psicología Social*. México: Limusa.
- Matteson, R. (1974). Adolescent self-esteem, Family Communication and Marital Satisfaction. *Journal of Psychology*. 80:35-47.
- Mead, G.H. (1934). *Mind self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Monroy de Velasco, A. (1984). *Salud, sexualidad y adolescencia*. México: Cora.
- Muss, R.E. (1982). *Teorías de la Adolescencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Mussen, P; Conger, J y Kagan, J. (1981). *Desarrollo de la personalidad del niño*. México: Trillas .p.328-329.
- Padilla, M. (1979). *La relación que existe entre el desempeño académico y la congruencia entre el autoconcepto del self (Yo) y el autoconcepto del Ideal Self (Yo ideal)*. México, D.F.: Universidad Iberoamericana. Tesis de Licenciatura.
- Padua, J. (1979). *Métodos de investigación en la Ciencias Sociales*. México: Siglo XXI.

- Parish, T. & Parish, J. (1983). Relationship between Evaluations of One's Self and One's Family by Children from Intacto Reconstituted, and Single-parent Families. *The Journal of Genetic Psychology*. 143: 293-294.
- Piers, E.V. (1969). *Manual for the Piers-Harris children's self concept scale (the way I feel about myself)*. Nashville, Tennessee: Counselor Recordings and Test.
- Piers, E.V. & Harris, D.B. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of educational psychology*. 55:91-95.
- Plutchic, R. (1975). *Fundamentos de investigación experimental*. México: Harla.
- Powell, M. (1979). *La psicología de la adolescencia*. México: FCE.
- Raimy, V.C. (1959). The self concept as a factor in counseling and personality organization. Unpublished doctoral dissertation Columbia University, New York, *Dissertation Abstracts*. 20: 761-61.
- Ramos-Bessa, L. (1991) *Motivación de Logro y Temor al Exito en hijas como función de la escolaridad y ocupación de sus madres*. México, D. F.: Universidad Iberoamericana. Tesis de Licenciatura.
- Remus, J. (1965). *Edipo, Lutero y Kafka y la crisis de la identidad*. México: Cuadernos de psicoanálisis APM.

- Rogers, K. (1950). *The significance of self-regarding attitudes and preceptions. In Remert, M.L Feeling and emotion: The moose heart symposium.* New York: McGraw-Hill.
- Rojas, A. (1981). *El adolescente mexicano.* México: Federación Mexicana.
- Romero, M. (1981). *Estudio del Autoconcepto de un grupo de niños hiperactivos comparado con un grupo de niños no hiperactivos.* México, D.F.: Universidad Iberoamericana. Tesis de Doctorado en Psicología Clínica.
- Rosenberg, M. (1973). *La Autoimagen del adolescente y la sociedad.* Buenos Aires: Paidós.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image* Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Rosenzweig, S. (1936). *El test de frustración (P.F.T.)* Buenos Aires: Paidós.
- Rosenzweig, S; Fleming, E; Edith and Clark Helen Jane. (1947). *Revised Scoring. Manual for the Rosenzweig picture frustration study.* Provicetown, Mass.: The Journal Press.
- Ruvalcaba, M.T. (1976). *El autoconcepto en adolescentes que pertenecen a diferentes sistemas educativos. Tesis de Licenciatura.* México: UNAM.

- Sargent, E. (1945). *The basic teachings of the great psychologists*. Philadelphia: The Blakiston.
- Selye, H. (1978). *The stress of life*. New York. Mc Graw-Hill Book.
- Shavelson, R.J. Hubner, J.H. & Station, G.C. (1976). Self concept: Validation of construct interprestiaons. *Review of educational research*. 46:407-441.
- Shavelson, R.J. (1982). Self-concept. The interplay of Theory and Methods. *Journal of Educational Psychology*. 74: 3-17.
- Shavelson, R.J. & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of educational psychology*. 74: 4-17.
- Sherwood, J.J. (1965). *Self identity and referent others sociometry*. Falta editorial y ciudad 28: 66-81.
- Smith, P.A. (1960). A factor analytic study of the self-concept. *Journal of consulting psychology*. 24:101.
- Snyder, E.E. (1965). Self concept theory: an approach to undstanding behavior of disadvantaged pupils. *The cleaning House*. 40: 242-46, December.
- Soriano, R. (1985). El hombre y su importancia dentro del trabajo. México: *Tesis de Licenciatura UNAM*.

Swartz, P. (1980). *Psicología el estudio de la conducta*. México: CECSA.

Taylor, D.M. (1953). Consistency of the self concept. *Dissertation Doctoral Vandervilt University Ann Harbor*. Michigan: University, Microfilms N° 6473.

Turner, R. (1987). *Articulating Self and Social Structure. Self and Identity: Psychosocial Perspectives*. K. Yardley and J. Honess.

Vander Keilen, M. (1978). Critical note on use of the terms Failure and "Frustration in defining experimental situations. *Psychological Reports*. (43): 1269-1270.

Vanderpool, J.A. (1969). Alcoholism and the self-concept Quarterly. *Journal of Studies on Alcohol*. 30: 59-77.

Whiting, J.W. (1978). *Becoming a Kwoma: teaching and learning in a New Guinea tribe*. New York: AMS.

Vincent, R. (1969). *El conocimiento del niño*. Bilbao: Mensajero.

Wells, L.E. & Marwell, G. (1976). *Self-esteem. Its Conceptualization and Measurement*. Beverly Hills: Sage Publications.

William, R.L. and Byars, H. (1968). Negro self esteem in a transitional society: Tennessee self concept scale Personal and Guidance *Journal*. 46: 120-25,

October.

Wong, P. (1979). Frustration, Exploration, and Learning. *Canadian Psychological Review*, 20 (3): 133-142.

Wylie, R. (1974). *The self-concept*. 1. Lincoln: University of Nebraska Press.

APENDICES.**Apendice I.****Test de Rosenzweig. (P.F.T).****Instrucciones***Administración individual y autoadministrada*

- Pídase al sujeto que *observe* el primer cuadro.
- Léase el parlamento de la figura de la izquierda de la primera lámina y pídase al sujeto que diga "cuál podría ser la respuesta". Inmediatamente pídensele que *escriba* esa respuesta en el protocolo (señálese el casillero correspondiente). Luego, dígame:

CONSIGNA

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

Apéndice II
Estudio Social de Caso

- | | |
|---|--|
| 1. <i>Nombre</i> | |
| 2. <i>Edad</i> _____ | 3. <i>Escolaridad</i> |
| 4. <i>Calidad.</i> | 2do. 3er. |
| 5. <i>Calidad de ingreso.</i> | interna () externa () |
| 6. <i>Antigüedad en el internado.</i> | nuevo ingreso () reingreso () |
| 1 año () | 1 a 2 años () 3 a 4 años () |
| 5 a 6 años () | 7 a 8 años () 9 a 10 años () |
| 7. <i>Motivo de ingreso.</i> | |
| orfandad total () | orfandad parcial () |
| abandono del padre () | abandono de la madre () |
| abandono de ambos padres () | alcoholismo padre () |
| alcoholismo madre () | malas relaciones familiares () |
| descuido de los padres () | otros (especifique) _____ |
| 8. <i>Estructura familiar (vive con).</i> | |
| ambos padres () | padre () |
| madre () | otros (especifique) _____ |
| 9. <i>Número de hermanos.</i> | |
| hija única () | tres o cuatro hermanos () |
| uno o dos hermanos () | cinco o más hermanos () |
| 10. <i>Constelación familiar.</i> | |
| primogénita () | intermedia () |
| segunda () | última () |
| 11. <i>Lugar de origen de los padres.</i> | |
| provincia () | D.F. () |
| 12. <i>Lugar de residencia de los padres.</i> | |
| provincia () | D.F. () |
| 13. <i>Tutor.</i> | |
| padre () | abuelo(a) () |
| madre () | padrino () |
| tío(a) () | otro (especifique) _____ |

14. *Ocupación del padre.*

subempleo ()	comerciante ()	jubilado ()
obrero ()	prestador de serv. ()	incapacitado ()
campesino ()	técnico ()	desempleado ()
hogar ()	profesionista ()	otros _____

15. *Ocupación de la madre.*

subempleo ()	comerciante ()	jubilado ()
obrero ()	prestador de serv. ()	incapacitado ()
campesino ()	técnico ()	desempleado ()
hogar ()	profesionista ()	otros _____

16. *Escolaridad del padre o tutor.*

primaria ()	técnica ()	universidad ()
secundaria ()	normal ()	posgrado ()
comercio ()	preparatoria ()	sin estudios ()

17. *Escolaridad de la madre o tutor.*

primaria ()	técnica ()	universidad ()
secundaria ()	normal ()	posgrado ()
comercio ()	preparatoria ()	sin estudios ()

18. *Padecimientos crónicos familiares: indique quién.*

alcoholismo ()	psiquiátricos ()	cardiovasculares ()
incapacidad por accidente ()	drogadicción ()	endocrinológicos ()
otros _____		

19. *Conducta observada durante el último año.*

agresiva ()	sociable ()	tímida ()
adaptada ()	mentirosa ()	otros _____

simpático(a)	---	---	---	---	---	---	antipático(a)
sumiso(a)	---	---	---	---	---	---	dominante
honrado(a)	---	---	---	---	---	---	deshonrado(a)
deseable	---	---	---	---	---	---	indeseable
solitario(a)	---	---	---	---	---	---	amigüero(a)
trabajador(a)	---	---	---	---	---	---	flojo(a)
fracasado(a)	---	---	---	---	---	---	triunfador(a)
miedoso(a)	---	---	---	---	---	---	audaz
tierno(a)	---	---	---	---	---	---	rudo(a)
pedante	---	---	---	---	---	---	sencillo(a)
educado(a)	---	---	---	---	---	---	malcriado(a)
melancólico(a)	---	---	---	---	---	---	alegre
cortés	---	---	---	---	---	---	descortés
romántico	---	---	---	---	---	---	indiferente
pasivo(a)	---	---	---	---	---	---	activo(a)
sentimental	---	---	---	---	---	---	insensible
inflexible	---	---	---	---	---	---	flexible
atento(a)	---	---	---	---	---	---	desatento
celoso(a)	---	---	---	---	---	---	seguro(a)
sociable	---	---	---	---	---	---	insociable
pesimista	---	---	---	---	---	---	optimista

VERIFIQUE SI CONTESTO EN TODOS LOS RENGLONES. GRACIAS.