

FALLA DE ORIGEN

CORRELACION ENTRE AGRESIVIDAD Y  
RENDIMIENTO ACADEMICO EN ADOLESCENTES

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A :  
ALICIA MARTINEZ VAZQUEZ

DIRECTOR DE TESIS: DR. JESUS QUINTANAR MARQUEZ



## **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.

**A MIS PADRES.**

**DAMASO MARTINEZ R.  
PIEDAD VAZQUEZ M.**

**Por haber dejado en mí la semilla de la perseverancia.**

**A MI ESPOSO.**

**FRANCISCO TORRES M.**

**Por su eterno apoyo.**

**A MIS HIJOS.**

**MARA.  
OSWALDO.  
OSCAR.**

**Porque siempre he contado con su comprensión.**

**A MIS HERMANOS.**

**CONSUELO.  
YOLANDA.  
SILVIA.  
DAMASO.  
MIGUEL.  
JESUS.**

**Por su cariño y entusiasmo.**

**A TODOS MIS SOBRINOS Y FAMILIA EN GENERAL.**

## AGRADECIMIENTOS

AL DR. EN PSICOLOGIA CLINICA JESUS QUINTANAR MARQUEZ con agradecimiento por el apoyo brindado en la dirección de esta tesis.

AL DR. SALOMON VELAZQUEZ DOMINGUEZ Director de la Escuela Secundaria # 186, por las facilidades otorgadas para la realización de este trabajo.

AL DR. EN CIENCIAS JESUS MARTINEZ VAZQUEZ por el apoyo recibido en el uso y manejo del programa estadístico SAS (System Analysis Statistical).

A LA PROFA. ALTAGRACIA G. HERNANDEZ Subdirectora de la Escuela Secundaria # 186, por el entusiasmo brindado para la elaboración de este trabajo.

AL LIC. EN COMPUTACION JOSE LUIS OJEDA ORTIZ, por permitir el uso y manejo de programas de computación.

LA LIC. EN PSICOLOGIA LOURDES PALLARES VALENCIA.A LA TRABAJADORA SOCIAL ROCIO GONZALEZ BAEZ, por su labor entusiasta y cooperadora. Así como a todas aquellas personas que apoyaron para realizar este trabajo; mi eterno agradecimiento.

**INDICE**

**AGRADECIMIENTOS**

**INTRODUCCION**

**JUSTIFICACION**

**CAPITULO I AGRESION**

1.1	Concepto.....	2
1.2	Teorías.....	7
1.2.1	Punto de vista etológico.....	7
1.2.2	Teoría psicoanalítica.....	17
1.2.3	Teoría de agresión-frustración.....	21
1.2.4	Teoría del aprendizaje social.....	27
1.2.5	Enfoque psicológico de la agresión, de Buss.....	33
1.3	Agresión, cólera y hostilidad.....	34
1.4	Tipos de agresión.....	38
1.5	Causas de la agresión.....	41

**CAPITULO II ADOLESCENCIA**

2.1	Conceptos básicos de la personalidad.....	44
2.2	Concepto de adolescencia.....	54
2.3	Crecimiento y desarrollo.....	56
2.3.1	Aspectos psicológicos del crecimiento y desarrollo.....	57
2.4	Desarrollo psicosexual del adolescente.....	60
2.5	Desarrollo cognoscitivo.....	69
2.6	El yo en la adolescencia.....	77
2.7	Adolescencia y socialización.....	86

### CAPITULO III RENDIMIENTO ACADEMICO

3.1	Concepto.....	92
3.2	Teorías del aprendizaje.....	94
3.3	Factores que intervienen en el rendimiento académico.....	106
3.4	Bajo rendimiento académico.....	113
3.4.1	Concepto.....	113
3.4.2	Causas.....	115
3.5	Adolescencia y rendimiento académico.....	117

### CAPITULO IV METODOLOGIA

4.1	Problema.....	123
4.2	Hipótesis.....	123
4.2.1	Hipótesis nula.....	123
4.2.2	Hipótesis alterna.....	123
4.3	Objetivos.....	123
4.3.1	Objetivo General.....	123
4.3.2	Objetivo específico.....	123
4.4	Población y muestra.....	124
4.5	Obtención de datos.....	125
4.6	Tipo de investigación.....	138
4.7	Nivel de investigación.....	138
4.8	Diseño de la investigación.....	138
4.9	Procedimiento.....	138
4.10	Análisis estadístico.....	140

### CAPITULO V RESULTADOS

5.1	Presentación.....	144
5.2	Análisis.....	149

**CONCLUSIONES**

**LIMITACIONES Y SUGERENCIAS**

**BIBLIOGRAFIA**

**ANEXO 1**

## INTRODUCCION

La agresión es parte de la historia de la humanidad y juega un papel muy importante en la vida del hombre ya que desde su existencia ha tenido que utilizar la agresión biológicamente adaptativa y favorable a la vida; ésta calificuese de cruda, hostil, sutil o refinada, no deja de ser agresión ni de producir los mismos efectos mortificantes físicos o emocionales en quienes la sufren.

Tomando en consideración que la agresión tiene diferentes puntos de vista se hace mención en el capítulo I sobre las teorías instintivas, donde se considerará que esta se encuentra tanto en los animales como en el hombre como instinto, presentandose en diferentes manifestaciones y bajo diferentes situaciones.

La teoría agresión-frustración postula que existe frustración, cuando una respuesta para llegar a su meta sufre interferencias, por lo cual se considerará que la agresión siempre es consecuencia de la frustración; otra teoría mencionada es la del aprendizaje social donde se considerará que la agresión es interpretada como cualquier otro tipo de conducta aprendida; se continua con el enfoque que da Buss a la agresión diciendo que, la agresión es una variable de la personalidad, es una reacción que descarga estímulos nocivos sobre otro organismo, es el acto de provocar dolor o



sufrimiento a cualquier otra persona; se hace mención de los tipos y causas de la agresión.

En el capítulo II trata sobre el período de la adolescencia que es comprendido como una etapa crítica que vive el adolescente, donde experimenta una considerable transformación, tanto corporal y de estructuras funcionales, así como en sus modalidades psicológicas más trascendentales, entre ellos el impulso agresivo.

Durante este período se expresa una extensa variedad de conductas cuyo origen no es del todo identificable, la búsqueda de alternativas encaminadas a satisfacer sus deseos y le otorgan congruencia entre sus capacidades y su actividad a desarrollar en el futuro; razón por la cual se hace mención del rendimiento académico en el adolescente capítulo III, así como las teorías del aprendizaje de Pavlov, Skinner y Gestalt, donde cada una aporta sus métodos de aprendizaje, también se hace mención de los factores que intervienen en el desarrollo del adolescente para obtener un alto rendimiento académico, al igual que los factores que intervienen en el bajo rendimiento académico y sus causas.

El capítulo IV trata sobre metodología. El objetivo de este estudio consiste en determinar el tipo de agresividad en un grupo de adolescentes de bajo rendimiento académico y el tipo de agresividad de un grupo de adolescentes de alto rendimiento

académico; así como la posible correlación entre el tipo de agresividad y el rendimiento académico en los dos grupos.

La investigación se lleva a cabo en una secundaria con 15 adolescentes de 13 a 15 años de edad de alto rendimiento académico y 15 adolescentes de bajo rendimiento académico de sexo masculino, se les aplicó el inventario de Buss-Durkee (1957) ya que se considera la agresión como un rasgo de personalidad.

Los principales hallazgos indican que no existe correlación estadística entre el tipo de agresividad y el rendimiento académico, pero que el grupo de bajo rendimiento académico muestra una mayor elevación en las constantes de agresión y disminución en la escala de culpa, respecto al grupo de alto rendimiento académico. En relación a la media establecida por el manual del instrumento los niveles de agresión verbal, física, irritabilidad y culpa son significativos en el grupo de bajo rendimiento académico, y los puntajes de agresión verbal y culpa son significativos en el grupo de alto rendimiento académico estos resultados se presentan y se analizan en el capítulo V.

## JUSTIFICACION

La importancia de esta investigación radica en ser una primera aproximación para establecer alguna posible correlación entre la agresividad y el rendimiento académico. No se encuentran investigaciones previas al respecto, por lo cual ésta pretende abrir una nueva línea de investigaciones.

Dado que el adolescente presenta un incremento en su impulsividad, y dentro de ella el impulso agresivo que en ocasiones escapa a su control, con base en los importantes procesos psicológicos y sociales por los que atraviesa, es relevante estudiar este fenómeno.

Así mismo se observa que estadísticamente el rendimiento académico tiende a disminuir durante la etapa de la adolescencia, por lo cual resulta interesante plantear la pregunta de si existe alguna correlación entre la agresividad y el rendimiento académico, pues ello puede servir de guía a quienes trabajan con jóvenes en un ambiente escolar, para comprender mejor su rendimiento y planear formas para poder orientarlo mejor en esta etapa que suele ser crítica.

En una encuesta informal realizada previamente con 20 profesores de la escuela secundaria donde se realizó la investigación, el 70% de ellos afirma que sí existe una relación entre el comportamiento agresivo y el bajo rendimiento escolar y expresan

frases como la siguiente: "El adolescente agresivo es nocivo en el aula de clases por lo tanto tiende a ser de bajo rendimiento académico y llega a ser desertor escolar", por lo que se observa que la mayoría de los profesores tienden a establecer una relación entre las variables mencionadas; este trabajo tiene como propósito investigar con base en una metodología científica la validez de estas afirmaciones y cuyos resultados son puestos a la disposición de dichos profesores.

## **CAPITULO I AGRESION**

### 1.1 Concepto

El término agresión describe distintos aspectos de un proceso cuyas diferencias pueden no ser muy claras, con frecuencia dichos aspectos se presentan simultáneamente; éstos son:

1) La agresión propiamente dicha, como reacción instrumental necesaria y deseable; está dirigida hacia una meta, más que herir a un enemigo, por ejemplo: en los deportes se derrota a un enemigo pero no se le hace daño.

2) La cólera como respuesta emocional, se presenta con expresiones faciales y movimientos amenazantes, por ejemplo: un sujeto encolerizado aprieta los puños, se enrojece y se le contrae el estómago.

3) La hostilidad como expresión verbal, se expresa con gritos y groserías para agredir a otra persona.

Al no ser un proceso unitario, es difícil definir a la agresión, y más aún en laboratorio, donde se tiene que observar como variable dependiente o independiente y debe ser medida y controlada; otra dificultad reside en la gran cantidad de conductas agresivas que existen. La agresión puede caracterizarse por la manifestación de una descarga de estímulos nocivos (Buss, 1969), pero como ésta no se

calificaría de agresión por sí sola, se requiere de la presencia de un organismo o de un sustituto donde se pueda descargar. "Cualquier secuencia conductual cuya respuesta de meta, sea herir a la persona contra quien va dirigida, se denomina agresión" (Dollard, Dood, Miller, Mowrer y Sears, 1939 en Megargee y Hokanson, 1976).

Puede parecer que la agresión tiene como finalidad provocar un daño, pero para Buss (1969), su objetivo parece más bien relacionado con la obtención de un reforzador o recompensa, para cuyo logro se opone una barrera, hacia la cual se dirige un ataque para eliminarla. En ocasiones esa recompensa puede ser la evitación de un estímulo aversivo, como sería la situación de que un sujeto es atacado y su respuesta es agresiva. El éxito de este manejo instrumental está en el cese del factor amenazante.

El hecho de que una reacción agresiva se fortalezca, estriba precisamente en el grado de satisfacción y seguridad que proporciona a quien la realiza y de esto depende también que una acción sea considerada o no agresiva.

Por otro lado, los estímulos nocivos que se descargan dentro de un marco socialmente aceptado y con una finalidad de provecho posterior, no son conceptuados como reacciones agresivas. Como por ejemplo: alguien que agrade en defensa propia. Buss (1961, en Bandura y Walters, 1990) sin tomar en cuenta la intención,

interpreta la agresión como un hábito conductual, y afirma que "la agresión es una reacción que descarga estímulos nocivos sobre otro organismo".

Para este autor, lo importante es "la naturaleza de las fuerzas coadyuvantes que afectan el origen y la fuerza de las respuestas agresivas", aquí cabe mencionar que estos factores coadyuvantes afectan la fuerza de las respuestas agresivas, pero no el origen, sobre todo si se parte del supuesto de la agresión como instinto o impulso innato. Los factores coadyuvantes son el estímulo de las víctimas que sufren el daño o el dolor y las respuestas intrínsecas que obtiene el agresor.

Otro punto de vista es el de Kaufmann (1965, en Oliva, 1986) que sostiene que un factor no es agresivo hasta que la persona lo ejecute, y cuando tiene la intención de que su acto produzca una estimulación nociva al receptor. La definición de este autor junto con la de Dollard, et al (1939, en Megargee y Hokanson, 1976), habla de una "intencionalidad", pero no se debe olvidar que la intención es un evento privado que puede o no expresarse verbalmente y por lo tanto es bastante difícil de investigar.

Dentro de la investigación de la agresión, dice Byrne (1974, en Oliva, 1986), que la agresión se puede definir como cualquier conducta que tiene como meta lastimar o hacer daño a otro ser humano.



Para Murray (1938, en Oliva, 1986) la agresión es:

- 1.- La exaltación del deseo de poder al enfrentarse a una oposición.
- 2.- Una reacción común hacia el objeto que interfiere cualquier otra necesidad.
- 3.- La respuesta habitual a un insulto.

Bandura y Walters (1990) dicen: "La agresión es el comportamiento que resulta en daño y perjuicio de las personas y en destrucción de la propiedad". Distingue entre daño psicológico y físico, accidental e intencional y la destrucción o daño de las cosas.

Para este autor el comportamiento agresivo está definido con base en una variedad de factores, algunos de los cuales residen más en el evaluador que en el actor.

Entre los factores que se consideran más importantes para evaluar o valorar un acto agresivo están:

- a) Las características de la conducta. No todas las conductas se pueden calificar como agresivas, por ejemplo: si un muchacho comete una travesura no se le puede calificar como agresivo; en cambio si este chico golpea con el fin de causar daño a otra

persona u objeto, sí se considera agresivo.

b) La intensidad de las respuestas determina si es agresiva o no, hay respuestas de poca intensidad, como el regaño en comparación o los golpes.

c) Las expresiones de dolor y daño. Desde el momento en que el dolor o el malestar es fuente de satisfacción para quien agrade, se considera un acto agresivo.

d) Las intenciones son las condiciones antecedentes que muchas veces hay que inferir, como por ejemplo: dos niños juegan pelota, uno golpea a su compañero al momento de voltear la cara, el otro busca el momento apropiado y con intención lo golpea en la cara; como se observa la conducta es idéntica, pero en una hay intención de agresión y en la otra no.

e) Las características de las personas, por ejemplo, hay quienes usan métodos muy rigurosos de disciplina y consideran como agresión cualquier conducta (groserías) que se salga de su norma. En cambio, hay personas que acostumbran hablar con malas palabras (groserías) y no consideran esa conducta como agresiva, sino normal.

f) las características de personalidad del agresor. Como son la permisividad, impulsividad, independencia y tolerancia a la frustración.

El postulado de Selg (1968, en Oliva, 1986), dice que "La agresión consiste en inflingir estímulos nocivos a un organismo sustituto"; aquí se entiende nocivo como dañar, lesionar, destruir, destrozarse u otros tipos de conducta menos accesibles a la observación directa como aquellos que producen dolor, molestia o enojo o bien son ofensivos. Menciona que la agresión puede ser aprobada o desaprobada por la cultura y propone que la intención sea llamada "dirección".

El término agresión tiene tantos significados y connotaciones, que en realidad ha perdido su significado.

Pero afortunadamente éste no es un problema, ya que la tarea no consiste realmente en elaborar alguna definición concisa de la agresión, sino entender la dinámica de la conducta agresiva.

El hecho de que el término sea difícil de definir no se debe seguramente a una falta de inteligencia o a insuficiencia de lenguaje, sino simplemente a que no es un concepto simple y unitario, por lo tanto, no puede ser definido como tal. No hay un tipo particular de conducta que se pueda considerar agresiva, ya que ésta puede ser entendida y analizada en muchos niveles.

## 1.2 TEORIAS

### 1.2.1 Punto de vista etológico

La agresión es considerada por los etólogos como algo innato, pues es una pauta de conducta encontrada regularmente en hombres y animales; bajo muchas manifestaciones y como respuesta a varias situaciones.

La palabra etología proviene del griego "ETHOS", que significa costumbre, hábito, temperamento, modo de ser; es considerada como el estudio objetivo del comportamiento del animal intacto.

Desde el punto de vista causal, ésta busca las causas del comportamiento, tanto en el organismo como en el ambiente, de tal forma que el comportamiento aparece como la interacción de factores exógenos y endógenos, determinando los factores endógenos lo que tiene el comportamiento de espontáneo y los otros lo que tiene de reactivo.

Para los etólogos la agresión es un instinto más, como un potencial específico de energía que se desencadena a partir de estímulos, los cuales mueven un mecanismo desencadenado innato, dirigido a obtener una meta o satisfacción; para psicólogos, biólogos, zólogos y etólogos, la agresión es un instinto de pelea que se encuentra entre hombres y animales, dirigido contra miembros de la misma especie (Tinbergen, 1970).

Cuando las tendencias agresivas del hombre son abiertamente expresadas, se aleja de los códigos morales establecidos por su sociedad, o se aparta de los estándares de conductas. La

agresión es un instinto destructivo o de lucha poseído por un organismo y dirigido contra miembros de su misma especie. Es necesario remontarnos al estudio del comportamiento de los animales, puesto que para realizar un análisis biológico del comportamiento se parte inicialmente del instinto.

El término instinto es utilizado por los etólogos para denominar un tipo de conducta o proceso interno; utilizan la palabra impulso para denominar al complejo de estímulos que conducen a una conducta dada. De este modo tiene relación con el término emoción, que etimológicamente significa "lo que se mueve o motiva".

La definición de impulso desde el punto de vista etológico es objetiva, ya que supone la existencia de procesos en los órganos del animal relacionados causalmente con su conducta, pero sin mencionar nada relacionado con sensaciones o pensamientos. Impulso en este sentido se refiere únicamente a emociones desagradables.

El comportamiento en general ha sido definido como el conjunto de movimientos realizados por el animal intacto, sin alteraciones. Se considera animal intacto aquel que no ha sido cambiado en su comportamiento por agentes físicos o químicos; comportamiento innato es por lo tanto, aquel que no ha sido modificado por el aprendizaje (Tinbergen, 1970). Los etólogos estudian las similitudes y diferencias en el comportamiento

agresivo de los animales, esperando a partir de sus hallazgos en organismos menos desarrollados, obtener más información de la conducta humana.

En un panorama más amplio se puede decir que la etología se ocupa de estudiar el significado biológico del comportamiento, en una aproximación causal evolutiva, recurriendo a la endocrinología, neurofisiología, fisiología muscular, ecología y genética.

Además, es conveniente mencionar, que hace uso de tres tipos de estudios observacionales, como son los estudios de campo, de colonias animales trasladadas a viveros artificiales y de laboratorio.

Darwin (1859, en Oliva, 1986), difunde la idea de una diferencia de grado, únicamente entre el hombre y los animales. En lo que se refiere a la agresividad, el autor dice: "Lo único que podemos hacer es recordar que todo ser vivo tiende a multiplicarse geoméricamente, que cada uno debe luchar por su existencia en determinada etapa de su vida y en determinada generación".

En cuanto a la convivencia humana comenta: "no cabe duda que los animales que viven en sociedad experimentan un sentimiento de amor recíproco, del que carecen los animales adultos que se desarrollan en forma aislada".

Como el hombre es un animal social, heredó una inclinación a la lealtad para sus compañeros y a la obediencia con respecto al líder de su tribu. Una tendencia heredada lo impulsaría espontáneamente a defender en compañía de otros a sus compañeros; aquí puede decirse que sitúa a la agresividad como vital o necesaria para la supervivencia.

Lorenz (1950, en Fromm, 1991) expresa un punto de vista, que apoya la consideración de la agresividad como una impulsión instintiva. Mantiene que el mecanismo de cada patrón instintivo apoya o acumula una excitación en el centro instintivo del sistema nervioso central.

Si la acumulación de energía alcanza cierto nivel, la conducta instintiva se desencadena por sí misma, haciendo uso de una analogía hidráulica; además afirma que no puede haber ninguna duda en la opinión de cualquier científico con mentalidad de tipo biológico en cuanto a que la agresión intra-específica es en el hombre, al igual que en la mayor parte de los vertebrados, un instinto destructivo.

Cuando se refiere a la agresividad humana, afirma que tampoco puede dudarse que lo que Freud (1920, en Fromm, 1991), llamó instinto de muerte no sea otra cosa que el fracaso de este instinto, que en sí mismo es tan indispensable para sobrevivir como cualquier otro instinto. Lamarck (1952, en Tinbergen, 1970), expone la teoría de la evolución orgánica y supone que

los seres vivos están animados por una fuerza innata y misteriosa, con la cual luchan frente al antagonismo del ambiente, sin embargo también acepta que las adaptaciones al ambiente una vez fijadas se propagan a las generaciones sucesivas.

Así, menciona que los patrones de conducta estereotipada, tales como la construcción de un nido o la construcción de una telaraña pueden ser memoria heredada; es decir, los antecesores pueden haber aprendido la construcción de nidos y telarañas y debieron haberse producido cambios en sus genes, los cuales transmitieron a sus descendientes habilidades arquitectónicas, y de esta manera sus descendientes necesitan de menos práctica.

El concepto de conducta instintiva parece tener sus orígenes en la antigüedad, en relación con los intentos de delinear las diferencias entre el hombre y los animales (de aquí que se hable de la etología humana).

Se ha dicho que la conducta humana está gobernada por la razón y que la conducta animal depende del instinto. Según Beach (1955, en Oliva, 1986), los teólogos cristianos adoptaron este punto de vista y aducían que como el hombre posee razón, puede lograr su salvación; en cambio los animales no la pueden alcanzar porque su conducta está regida por los instintos.

Lorenz (1963, en Fromm, 1991), ha sugerido que el hombre y



otros animales nacen con la instigación de la agresión. El pelear reduce esa instigación, pero si no se presenta esa pelea, la instigación se acumula hasta que el individuo busca las oportunidades para desahogarse.

Andrey (1966, en Oliva, 1986), dice que los hombres, como muchos otros animales, tienen necesidad innata para defender su territorio y dice que así el hombre defiende su hogar; comenta también que la agresión es una respuesta natural del hombre hacia otro, está de acuerdo con Lorenz (1951, en Fromm, 1991) en que la instigación a la agresión es una característica humana que es innata y está contra la posición que dice: la agresión es un hábito aprendido o que proviene de condiciones ambientales.

Tinbergen (1968, en Fromm, 1991), toma una postura más razonable y balanceada que Andrey (1966, en Oliva, 1986) y Lorenz (1951, en Fromm, 1991) acerca de la agresión humana. Aunque está de acuerdo que la instigación a la agresión puede ser innata, ha descrito caminos en que la herencia y el medio ambiente interactúan para producir una determinada conducta.

Los mecanismos conductuales también pueden ser influidos por el aprendizaje, no se debe hablar de un solo factor como causante de la agresión, sino de varios factores. Ha criticado aquellas teorías que han usado patrones de conducta de especies o de organismos inferiores para explicar los problemas del hombre,

lo que se debe tener en mente es que "El hombre es diferente".

Fletcher (1972, en Oliva, 1986) dice que antiguamente se utilizó el término etología para designar "la ciencia del carácter", actualmente la aceptación que se tiene es la que se refiere a "el estudio de la conducta animal", designación que se la atribuye a Tinbergen (1951, en Oliva, 1986).

Por otro lado, Morris (1972) afirma, respecto a la agresión y su relación con el dominio; "el animal quiere la derrota del enemigo y no su muerte". Habiendo observado que los animales tienen una amplia gama de señales de amenaza (muecas, gestos, expresiones vocales, erizamiento del pelo) que emplea para atemorizar al contrario, a causa de su conflicto entre ataque y huida.

También el hombre utiliza este tipo de señales visuales y sobre todo el lenguaje, las emociones se reflejan en el rostro, la postura, el tono de voz e inclusive en reacciones fisiológicas: sudoraciones de las manos y respiración corta. Algunas de las señales son más elocuentes en los animales, otras en los humanos, quienes además han aumentado su gama de amenazas (lenguaje, armas, herramientas)

Las señales autonómicas son movimientos intencionales, posturas ambivalentes y actividades de dispersión, que se convierten en un rito y todas juntas proporcionan a los animales un

repertorio completo de señales y amenaza (Morris, 1972). Si estos mecanismos fallan para evitar una pelea, las señales dan paso al ataque físico violento; a pesar de ello parece ser raro que uno de los contendientes mate al otro. La finalidad de la agresión dentro de las mismas especies y a nivel biológico es el sometimiento y no la muerte del enemigo (Morris, 1972).

El mismo autor encuentra similitud en algunas señales de amenaza entre los animales y los humanos, también halla semejanza en el comportamiento del perdedor, que cuando es vencido despliega una serie de conductas de apaciguamiento, entre ellas la de sumisión.

Megargee y Hokanson (1976), Lorenz (1967, en Fromm, 1991) han enfatizado las similitudes y continuidades entre el hombre y los animales, sin ponerle importancia a los peligros de aplicar la información etológica a los problemas humanos; los etólogos diferencian la agresión inter-especies e intra-especies; la agresión entre especies es fácil de entender, pero no lo es en su poder adaptativo cuando no se presenta entre dos miembros de su misma especie.

Con respecto a lo anterior, Tinbergen (1968, en Fromm, 1991) ha hecho notar que habitualmente las agresiones ocurren entre animales de la misma especie, con excepción de animales depredadores, que son los que atacan a su presa.

Los etólogos toman a la agresión del animal como instrumental por naturaleza. Los animales se agreden unos contra otros, no para hacerse daño sino para conseguir algo, defender su territorio, aumentar su jerarquía o procurarse comida.

También han observado que en las peleas entre lobos, el animal adopta posturas de sumisión que el vencedor respeta, el permanecer inmóvil o el exhibir al vencedor la garganta, detiene el ataque, la inmovilidad representa una forma de esconder los estímulos que liberan la agresión del enemigo.

Si bien entre las agresiones intraespecíficas los participantes despliegan una emoción agresiva, esto no ocurre con el animal depredador que ataca a su presa, el cual lleva a cabo su tarea a lo que podría llamarse "sangre fría". Pero en todo caso el despliegue emocional agresivo queda a cargo de la víctima y no del depredador.

Se considera que una de las principales críticas a los etólogos es que intentan analizar al hombre, basándose en los animales inferiores; no deben negar que el hombre es diferente, ni olvidar el hecho de que no es una réplica exacta de los monos, pero sin embargo éstos tienen algo en común con el hombre.

Los etólogos hacen a un lado la importancia de las características individuales y por otro las diferencias culturales dentro de una conducta agresiva en la raza humana.

### 1.2.2 Teoría psicoanalítica

Es indudable la importancia para el desarrollo de la psicología, de los trabajos realizados por Freud (1856-1939), cuyas formulaciones teóricas generan fuertes controversias en pro y en contra, por lo que no puede pasar desapercibida la teoría psicoanalítica.

Freud (1876, en Hall, 1971), fue entrenado como médico e hizo investigación fisiológica bastante tiempo antes de que le llamara la atención lo referente a la psicología del hombre; postuló una teoría que se basa en la naturaleza animal del hombre. Mientras los etólogos se basan en la observación de animales inferiores, Freud se centra en los hombres, obteniendo la mayoría de sus resultados del conocimiento de sí mismo, a través del tratamiento psicoanalítico de los pacientes perturbados y a través del estudio de la literatura y del arte que produce el hombre.

Freud desarrolla su concepción de la teoría de los instintos de autoconservación y el instinto sexual, la cual se sustenta en las transformaciones del impulso libidinal; delinea la idea del instinto como: un concepto que yace en el límite entre lo psíquico, lo somático y la libido, que es concebida como la energía en que se manifiesta el instinto sexual. Además dice que el origen de la libido es un proceso bioquímico que ocurre esencialmente en las zonas erógenas y cuya manifestación en la

vida anímica, consiste en una necesidad de satisfacción sexual; en esta etapa comienza a abordar el problema de la agresividad que se manifiesta en el instinto sexual.

El hombre es motivado por el instinto de vida, eros, y el instinto de muerte, thanatos, que son de tipo biológico. La energía del instinto de vida es la libido y la meta de este instinto es la supervivencia del individuo y de la raza; la finalidad del instinto de muerte es la destrucción del individuo.

La meta básica del instinto de muerte es regresar al individuo a su estado original de la materia inanimada, él con frecuencia interactúa con el instinto de vida; como resultado, el objeto del instinto de muerte cambia; por ejemplo en lugar de dirigirse hacia la propia persona, es dirigido hacia otras personas, con lo cual el individuo preserva su integridad, aunque dañe la de otros.

En la concepción original de Freud (1920, en Fromm, 1991), la meta del instinto de muerte es la completa aniquilación del individuo, "ya que todo lo que vive muere por razones internas y viene a ser inorgánico una vez más, entonces se dice que la meta de toda la vida es la muerte".

Antes de postular a los impulsos agresivos bajo la forma de thanatos, ya había hecho referencia a estos en las etapas del

desarrollo psicosexual; así en la etapa oral, el niño ya con dientes, tiende a morder objetos, siendo una expresión de sus impulsos orales sádicos; en la etapa anal, los impulsos a herir y dominar a las personas también se manifiestan. Es en la etapa del complejo de Edipo (fálica) en donde aparecen deseos de muerte hacia el rival odiado.

Freud (1913, en Fenichel, 1966), hace alusión al complejo de Edipo y apunta que el infante masculino se dice "amo a mi madre y odio a mi padre porque éste toma a mi madre para sí". Como puede verse, se mezclan los impulsos o deseos sexuales y agresivos. El origen del complejo de Edipo, Freud (1918, en Fenichel, 1966) lo sitúa en los orígenes de la familia y la sociedad en su obra "Totem y Tabú".

La historia de la vida de cada persona puede interpretarse según el autor como una lucha entre los instintos de vida y de muerte, terminando solamente cuando el instinto de vida ya no es capaz de oponerse al instinto de muerte en un individuo.

Toda agresión que no ha sido expresada contra objetos externos se volverá hacia la persona. La importancia de esta postura, es que la teoría psicoanalítica es básicamente una teoría de la agresión.

La agresión resulta de un conflicto intrapsíquico entre la necesidad de violencia y otras facetas de la personalidad del

individuo, como el superyó o el yo, que desean moderar estas tendencias y hacer que se presente una conducta que sea aceptada por la sociedad donde se desarrolla la persona (Buss, 1961, en Bandura y Walters, 1990).

Para Freud (1924, en Fenichel, 1966) el instinto es un concepto limítrofe entre lo psíquico y lo físico; es decir que funciona en ambas dimensiones y resulta que el fin de los instintos es eliminar las excitaciones o tensiones corporales y hacer volver a la persona a un estado de reposo mental y fisiológico; distingue el fin de un instinto, que se refiere al acto que lo satisface, el objeto del instinto o instrumento mediante el cual alcanza el fin; y la fuente, que es el status físico-químico del organismo que produce excitación.

Primeramente delimita la estimulación externa y aquella que surge de continuos estímulos del interior del organismo. Continúa diciendo que el instinto es un estado urgente de tensión producido químicamente y manifestado gracias a un estímulo sensorial que permite su descarga.

La posición que toma Fromm (1991) con respecto a la agresión es expresada así: La aparición de la agresión maligna se debe a las pasiones destructivas y sádicas organizadas en un sistema caracterial y no es un sistema neuronal programado filogenéticamente. El impulso sádico, que predomina en una estructuración caracteriológica denominada carácter sádico, es



el que conduce a las manifestaciones destructivas.

Si son favorables las condiciones sociales que se le presentan a un individuo, entonces nunca hará manifiesta su destructividad. Si son desfavorables podrá relacionarse sádicamente o puede suceder que quede en él el ansia de destruir a otros y a sí mismo.

La inhibición de las conductas agresivas no es un remedio universal que termine con la agresión, previniéndola o eliminándola, existe la posibilidad de descargas sustitutivas que llevan a una eliminación de energía (catarsis) menos explosiva, como ocurre en el deporte.

La expresión del impulso agresivo depende de la estructura ybica patológica o no en cuanto a su repertorio de mecanismos de defensa como sublimación y desplazamiento. Todas las personas poseen instintos agresivos, pero su expresión o represión dependen del uso ybico de tales mecanismos.

### 1.2.3 Teoría Agresión-Frustración

Dollard, et al (1934, en Megargee y Hokanson, 1976) definen a la frustración como "Aquella condición que existe cuando una respuesta para llegar a una meta sufre interferencia".

En la primera formulación de la teoría. La agresión es siempre

la consecuencia de la frustración, la conducta agresiva presupone la existencia de frustración, que llega en alguna forma de agresión.

Al hablar de esta relación de frustración-agresión los autores antes mencionados se cuestionan: ¿La agresión es innata o aprendida?. Ellos simplemente proponen la hipótesis, sin tomar en cuenta su origen. Las agresiones se originan en último término como respuesta a algunas interferencias al dirigirse a una determinada meta.

La agresión para Miller y Dollard (1941, en Megargee y Hokanson, 1976) no solamente se manifiesta en momentos observables, de igual manera puede estar presente en el contenido de una fantasía, de un sueño o en un plan de venganza muy bien pensado, por lo tanto la definición de agresión es: "El acto en sí o la intencionalidad de la respuesta". Este puede ser dirigido tanto a objetos animados como inanimados; así mismo, puede estar dirigido o no hacia el objeto causante de frustración, también puede no ser dirigida hacia alguien en particular (objeto indiferenciado) o bien puede ser canalizado hacia el propio yo, como en el caso del masoquismo y suicidio.

El postulado básico que se presenta sostiene que la agresión es consecuencia de la frustración, mientras que la simple afirmación de que la frustración produce agresión puede añadir algo de valor al problema de predecir la conducta humana.

La frustración necesita tomar otro tipo de factores para comprenderse apropiadamente, estos son de carácter psicológico y son conformados en cuatro grupos:

1.- Los que gobiernan el grado de instigación a la agresión (cantidad de frustración).

2.- Los que se refieren a la inhibición de actos agresivos (efectos del castigo).

3.- Los que determinan el objeto contra el cual va dirigida la agresión y la forma que toma dicha agresión (desplazamiento de la agresión).

4.- Los relativos a la reducción de la instigación a la agresión (la catarsis de la agresión).

Los cuatro factores mencionados se subdividen en :

1.- Factores que son responsables de la cantidad de la frustración. a) Grado de instigación a la respuesta frustrada (fuerza del impulso de la respuesta frustrada dirigida al objeto). b) Grado de interferencia con la respuesta frustrada. c) Número de secuencias de respuestas frustradas.

2.- No todas las situaciones frustrantes provocan actos de agresión (agresión abierta y no abierta). La inhibición de

cualquier acto de agresión varía de acuerdo con el grado de castigo anticipado por la expresión del acto.

Se pueden considerar dos formas de castigo:

a) El daño infligido a un objeto amado significa castigo. Por ejemplo, cualquier castigo que sufra ese objeto es esencialmente un castigo para quien lo ama.

b) La anticipación de fracaso equivale a anticipación de castigo. Esta anticipación al fracaso puede deberse a carencia de objetos adecuados o a dificultades insuperables en la relación del acto.

3.- La dirección que puede tomar la agresión es:

a) Agresión directa : son los actos de agresión dirigidos por el que se percibe como responsable de la frustración.

b) Agresión indirecta : son los actos de agresión no dirigidos hacia un objeto particular.

4.- La reducción de la instigación a la agresión puede ser de dos tipos:

a) Catarsis; este concepto proviene de la teoría psicoanalítica, que se refiere a la expresión repentina de

afectos reprimidos, con un consecuente alivio de tensión.

b) La transferencia.- tendencia a desviar la agresión inhibida a distintos objetos y expresarla en forma modificada.

Las frustraciones pueden permanecer activas por un determinado periodo, que proviene de eventos diferentes y pueden irse uniendo unos con otros, dando lugar a una motivación a la agresión.

Miller (1941, en Megargee y Hokanson, 1976) hizo posteriormente una modificación a la formulación hipotética de Dollard (1939, en Megargee y Hokanson, 1976) y anotó que la frustración conduce a una "instigación a la agresión", escribiendo que la frustración produce incitaciones a un número de diferentes tipos de respuestas, uno de los cuales es una instigación a alguna forma de la agresión. Además señala que la instigación a la agresión puede ser muy débil o muy marcada, dependiendo de los hábitos conductuales; considera que la agresión es respuesta dominante a la frustración, y que las respuestas a la frustración pueden aprenderse y ser indetectables para el observador.

Berkowitz (1962) considera que la frustración y el dolor provocan la agresión, porque pertenecen a la clase de "estímulos aversivos"; resulta claro que la frustración está emparentada con el castigo, porque ambas comparten los

estímulos aversivos o nocivos, aunque de distinta manera, ya que estos pueden conducir a la conducta agresiva, o sea ambos provocan una situación desagradable al organismo, que lo llevan a alguna forma de escapar de esta, en donde la agresión es una posible salida.

Freud (1949, en Megargee y Hokanson, 1976) escribe: el ego odia, aborrece y persigue con la intención de destruir todos los objetos que para él son fuente de sentimientos dolorosos, sin tomar en cuenta si los mismos significan la frustración de la satisfacción sexual o la gratificación de las necesidades de autoconservación.

Rosenzweig (1944, en Megargee y Hokanson, 1976) enfatiza que los estímulos de frustración y amenaza unidos conducen a la agresión.

Fromm (1991) dice que en la medida que el hombre encuentra obstáculos que limitan su vida experimenta mayores tendencias destructivas. Buss (1961, en Bandura y Walters, 1990) anota que el ataque o la amenaza es más probable que de lugar a reacciones agresivas que a un bloqueo de secuencia de respuestas.

Rule y Persival (1971, en Powell, 1992) opinan que la frustración claramente influye en la agresión. Tratan de demostrar que la frustración puede interactuar con otras

variables y producir respuestas cognitivas que puedan transformarse en conducta agresiva. Lange (1971, en Powell, 1992) encuentra que la frustración puede llevar a la inhibición de la agresión.

Hanzratty (1972, en Powell, 1992) opina que la frustración en niños no permite la conducta agresiva abierta hacia las personas adultas.

Gladue (1991) valora las características del comportamiento agresivo en 517 hombres y 443 mujeres estudiantes, utilizando el inventario de agresión. Se presentan diferencias significativas para el sexo; los hombres presentan más agresión física y verbal que las mujeres, además tiene altos valores en la medición de los impulsos y ausencia de paciencia con respecto a las mujeres, el análisis factorial indica diferencias cualitativas para el sexo, el comportamiento agresivo en las mujeres solo se presenta en la agresión verbal.

En los últimos años la psicología de la agresión ha sido influenciada por la hipótesis frustración-agresión, provocando distintas reacciones entre los estudiosos de la conducta humana.

#### 1.2.4 Teoría del aprendizaje social

En la teoría del aprendizaje social, la agresión es

interpretada como cualquier tipo de conducta aprendida. También es denominada como aprendizaje por observación, imitación o identificación (Bigge, 1980).

Esta corriente afirma que el comportamiento del individuo está modelado únicamente por la influencia de su ambiente, esto es, por factores sociales y culturales, y desecha los aspectos innatos en el hombre. En este sentido la agresión como cualquier otro comportamiento es aprendida (Buss, 1961, en Bandura y Walters, 1990).

Bandura y Walters (1990) parten de la idea de que, con excepción de ciertos reflejos básicos, el ser humano no nace dotado de repertorios conductuales y por lo tanto debe aprenderlos. Aunque reconoce que las conductas pueden adquirirse por experiencia directa, más bien trata de explicar la forma en que una gran diversidad de conductas pueden ser adquiridas y modificadas con aprendizaje mediante la observación.

De acuerdo con esta teoría hay tres formas de aprendizaje de la agresión: el condicionamiento clásico, el condicionamiento operante y finalmente la imitación.

Hay muchos factores que influyen para el surgimiento de la agresión en la infancia. Entre ellos está el aprendizaje de la agresión, así como normas y actitudes relacionadas con ella a



partir de los padres, compañeros y modelos impersonales.

Posteriormente, los modelos impersonales para el aprendizaje de normas agresivas incluyen figuras violentas reales o ficticias representadas en los medios de comunicación masiva, en la sociedad en general, en los deportes y en diversos entrenamientos. La conducta agresiva (normas, valores y actitudes sobre la agresión) puede aprenderse de los propios padres y así como por imitación.

Bandura y Walters (1990) dicen que los niños no aprenden sólo de recompensas y castigos directos, sino también de la observación. La capacidad de imitación se observa como un mecanismo mediante el cual se puede efectuar el aprendizaje, de tal forma que la violencia en los medios masivos de comunicación puede influir sobre la conducta agresiva.

Black y Bevan, (1992) trabajaron con dos grupos de adultos en un experimento natural sobre películas de violencia; al primer grupo se le aplicó el test de Buss-Durkee antes y después de haber visto la película de violencia, al segundo grupo se le aplica igualmente el test antes y después de la película que no presenta violencia, el resultado encontrado fue que no existen diferencias en sexo en las respuestas que fueron observadas; los que asistieron a películas violentas tienen valores significativamente altos de agresión con respecto a los que asistieron a películas no violentas.

El público que asistió a las películas de violencia tiene inicialmente un alto nivel de agresividad, donde ésta se realiza después de exponerse a las películas de violencia.

Los resultados apoyan la hipótesis de que las personas que asisten a las películas de violencia fomentan tendencias agresivas, ésta apoya la teoría de aprendizaje social donde los medios de comunicación pueden influir en las tendencias agresivas (Bandura y Walters, 1990). En esta teoría de la agresión adoptan la postura de que el hombre está dotado de mecanismos neurofisiológicos que lo facultan para comportarse agresivamente, aunque la activación de estos mecanismos dependen de la adecuada estimulación y está sujeta a control cortical.

El hombre no es impelido por fuerzas internas, ni impulsado desamparadamente por influencias ambientales. El funcionamiento psicológico es entendido en términos de interacción continua y recíproca, entre la conducta y sus condiciones controladoras. La conducta en parte crea el ambiente y el ambiente resultante, a su vez, influye sobre la conducta. En este proceso causal doble, el ambiente es influenciado así como lo es la conducta que lo controla.

En la teoría del aprendizaje social, la conducta es regulada no sólo por la experiencia directa de las consecuencias de fuentes externas, sino por el reforzamiento vicario y el

autorreforzamiento.

Sobre la función del autorreforzamiento, los autores continúan diciendo, que la gente aprende a evaluar su conducta sobre la base de como reaccionan los otros a ella (padres y agentes socializadores). De esta manera se establece la autoevaluación-crítica y la auto-aprobación.

En el aprendizaje social el concepto de sí mismo y el autorreforzamiento van juntos; así un concepto positivo o favorable de sí mismo es una disposición a un gran reforzamiento. Menciona que las condiciones exteriores al individuo son difíciles de modificarse, sin embargo, las condiciones exteriores pueden manejarse en el interior del individuo para establecer control sobre ellos. Bandura y Walters, (1990) dicen que, el ser humano generalmente está expuesto a una amplia gama de factores.

Entre las principales fuentes o modelos de conducta agresiva están las siguientes:

a) Agresión modelada y reforzada por miembros de la familia, aquí se incluyen medidas disciplinarias que implican agresión física o verbal; agresión controlada contra los padres y estimulada o reforzada fuera del ambiente familiar.

b) La subcultura en la que vive una persona y con la que tiene

contacto frecuente y repetido. Cierta tipo de subculturas valoran algunas formas de conducta agresiva, puede dar prestigio y ser considerada como un atributo valioso.

c) El modelo simbólico, facilitado por los medios masivos de comunicación, especialmente la televisión, es de todos conocido.

El mismo autor comenta que la combinación de la agresión socialmente sancionada aunada a un mínimo de retroalimentación respecto de las consecuencias de la violencia, puede ser potente receta para la conducta agresiva. Además señala que en ocasiones la violencia observada facilita actos agresivos diferentes y que observar películas agresivas también produce aprendizaje vicario, que se mide por el comportamiento posterior de la persona. La influencia de los modelos filmados o caricaturizados es más débil, pero asociados con otras variables pueden aumentar su fuerza. El hecho de que al observar la película la agresión no se expresa de inmediato, no quiere decir que no se ha aprendido, ya que ésta se puede retener por mucho tiempo.

Kaufman (1970, en Bigge, 1983) da una mayor importancia al papel social y a los factores aprendidos, dejando una mínima parte a las variables genéticas y fisiológicas; es una posición que enfatizan la mayoría de los sociólogos y criminólogos. En vista de lo que han postulado las diferentes teorías esbozadas

parece incuestionable el hecho de que no existe un consenso del origen de la agresión. Quizá en la actualidad es más útil considerar a la agresión como un comportamiento que está determinado en forma múltiple por variables biológicas, psicológicas, sociales y ambientales. Existen elementos innatos y elementos adquiridos, factores dentro y fuera del individuo que influyen en su disposición para responder o no agresivamente en determinados momentos y que al mismo tiempo también parecen interactuar.

#### 1.2.2 Enfoque psicológico de la agresión de Buss

La agresividad es una variable de la personalidad, es una clase de respuestas constantes y penetrantes. Al hablar del comportamiento de la agresividad, el "hábito" juega un papel muy importante. Así se puede decir que la agresividad es el hábito de atacar (Buss, 1969).

La agresión, es una reacción que descarga estímulos nocivos sobre otro organismo, es un acto que provoca dolor o sufrimiento a cualquier otra persona. Se puede considerar a la agresión como un intento de causar daño.

Para este autor todas las respuestas agresivas poseen dos características que son: La descarga de estímulos nocivos y un contexto interpersonal. Cuando un individuo se fija un objetivo, trata de llegar a él y al verse bloqueado para llegar

a su meta (la frustración) responde con agresión, venciendo con éxito estas interferencias; cuando un individuo se enfrenta con estímulos nocivos, una de las formas que existen para librarse de ello es atacando a la persona responsable. Estas dos situaciones que son frustración y los estímulos nocivos se consideran como los antecedentes de la agresión.

La frustración abarca una serie de operaciones: barreras, fracaso, factores de distracción o conflicto, produciendo algunas de ellas diversas secuencias del comportamiento. La potencia de la frustración aparentemente está determinada por la tendencia de la respuesta a la cual se obstruye, el grado de interferencia y el número de frustraciones precedentes.

### 1.3 Agresión, cólera y hostilidad

a) Ser agresivo constituye a veces un modo de ser estereotipado y un rango de personalidad del individuo. Términos tales como: cólera, enojo, hostilidad, resentimiento, violencia, crueldad, destructividad, sadismo, se refieren a distintos niveles de organización o expresión de la agresividad.

Algunas definiciones de agresión se basan en que solamente tiene lugar la agresión frente a la cólera, definiendo a la agresión como una reacción que causa daño. El enfoque anterior es el que han seguido Dollard, et al (1951, en Buss, 1969), enfatizando la agresión por cólera provocando dolor en la

víctima, pero descuidando una serie de reacciones agresivas; como son las reacciones instrumentalmente agresivas, en las que se presentan factores de recompensa, como cuando hay una barrera entre el organismo y la recompensa, la intención no será causar dolor sino lograr y obtener tal recompensa.

A este respecto Buss (1969) comenta lo siguiente: "siempre que los estímulos nocivos sean administrados dentro del contexto de un comportamiento social reconocido y con consecuencias socialmente deseables a largo plazo, el comportamiento no es considerado agresivo".

Por el contrario, cuando los estímulos nocivos son proporcionados dentro del contexto de una situación interpersonal y/o con ningún provecho social a largo plazo y como una consecuencia probable, entonces la reacción es agresiva.

b) Cólera. Al tratar la cólera se debe hacer un análisis de las respuestas faciales y del esqueleto, así como componentes autonómicos. Si se define a la cólera como una reacción emocional, se debe tomar en cuenta que sus expresiones características sufren modificaciones durante la socialización y por lo tanto es en los niños donde mejor puede observarse.

Cuando se presentan reacciones de cólera, como fruncir el ceño, alguna pose amenazadora de manos, mueca o alguna otra se

corrigen si se prohíben continuamente. Mientras que las reacciones típicas conductuales de cólera pueden eliminarse principalmente durante la infancia, los aspectos fisiológicos no se ven afectados, pues es bastante difícil tener un control sobre ellos.

Las principales características de la cólera son según Buss (1969):

1) La dispersión: la actividad autonómica continua durante la cólera produce movilización de el azúcar en la sangre, cambios en el pulso, presión arterial y respiración entre otros.

2) Aspectos energetizantes: la cólera intensifica la agresión, el aspecto fisiológico proporciona vigor a la reacción de ataque, o cuando la respuesta no es agresiva, la cólera la puede desorganizar, como cuando un sujeto se encuentra muy enojado y le es difícil concentrarse para realizar un determinado trabajo.

3) Tensión o disminución de la tensión: la cólera produce tensión y el individuo sabe que se encuentra en estado de tensión, pero no puede expresarlo porque es difícil decir verbalmente lo que siente.

De todo esto resulta claramente que la cólera es una reacción emocional y por lo tanto puede ser considerada como uno de



muchos impulsos que conducen a la agresión.

c) La hostilidad es una reacción de la actitud que comporta una reacción verbal implícita de sentimientos negativos (mala disposición) y evaluación negativa de las personas y los acontecimientos.

No es una respuesta instrumental ni autonómica, sino que abarca la interpretación y evaluación de los estímulos y para producir impactos sobre otras personas tienen que ser expresadas verbalmente como por ejemplo: "te odio", "te desprecio" y otras.

Por lo general la hostilidad es expresada verbalmente, está implícita a menudo en rechazos y ataques recibidos en una edad anterior. De ahí que sea fácil confundir la hostilidad con la agresión. La respuesta "te odio" puede ser a la vez hostil y agresiva, pues la persona se ve atacada por los sentimientos negativos del agresor, pero puede haber respuestas verbales que no se presentan frente a la víctima y por lo tanto no pueden considerarse agresivas, pues no fueron descargadas frente a la persona.

Por otra parte no toda agresión verbal implica hostilidad, como sucede en el ataque a base de una serie de insultos asociados con el rencor pero no con la peor disposición incesante de la hostilidad.

La hostilidad es una respuesta constante que se forma y varía lentamente, no existe un estado de tensión que se pueda comparar al origen de tipo fisiológico de la cólera, y por lo tanto la agresión no puede tener el mismo efecto decisivo sobre la hostilidad, como lo tiene la cólera.

Mientras más dura una reacción de cólera, están más asociados la cólera y la hostilidad, pues la hostilidad puede conducir a la cólera; así se puede llegar a la conclusión de que la agresión, la cólera y la hostilidad son tres aspectos diferentes del comportamiento del individuo.

Mientras que la agresión es una respuesta instrumental que proporciona castigo, la cólera es una reacción de tipo emocional con expresiones faciales, movimientos amenazantes y actitudes autonómicas, la hostilidad es una reacción que se desarrolla gradualmente y se disipa lentamente, generalmente se refiere a una actitud negativa frente a rechazos y ataques recibidos en el pasado.

#### 1.4 Tipos de agresión

Buss (1969) clasifica a las distintas respuestas agresivas en dos formas:

La primera, basada en los sistemas orgánicos, como es la agresión física y verbal.

La segunda, basada en la relación interpersonal, como es la agresión directa e indirecta y la agresión activa y pasiva.

a) Agresión física y verbal. Se define a la agresión física como un ataque contra un organismo perpetrado por partes del cuerpo (brazos, piernas, dientes) o por empleo de armas (revólver, cuchillo).

Para que se presente la agresión física, la víctima debe ser un organismo, si se tiene como víctima un objeto entonces no se presentará la agresión física.

La agresión verbal no se puede tomar como criterio para definir la probabilidad de daño grave, porque cuando se amenaza o critica a una persona no se le deja daño biológico sino la agresión verbal se define "como una respuesta vocal que descarga estímulos nocivos sobre otro organismo".

b) Agresión directa e indirecta. La agresión directa ataca directamente al sujeto que es la víctima, produciendo daño o lesión. En este tipo de agresión fácilmente se indentifica al agresor.

En el caso de la agresión indirecta es difícil distinguir e identificar al agresor, pues esta puede ser verbal, como los chismes, o física, como por ejemplo cuando un sujeto golpea el coche de una persona no deseada; en el caso de los chismes las

víctimas están ausentes y en el segundo caso se causa daño a objetos asociados en las personas que se desean agredir, pero no se causa daño a la persona en sí.

c) Agresión activa y pasiva. En el caso de la agresión activa se puede incluir a la mayoría de las respuestas agresivas; cuando el agresor descarga estímulos nocivos sobre la víctima invitando a la revancha.

Gladue (1991) en un estudio del comportamiento agresivo, hormonas y orientación sexual en hombres y mujeres estudiantes, reporta que los varones presentan más agresión física y verbal, son más impulsivos, y toleran menos la frustración con respecto a las mujeres. En un segundo estudio entre hombres heterosexuales y homosexuales y mujeres heterosexuales y homosexuales, utilizando el inventario de la agresión y tomando una muestra de sangre para valorar los niveles de testosterona y estradiol; reporta que no hay diferencia de agresión entre los hombres heterosexuales y hombres homosexuales, las mujeres homosexuales no difieren de las mujeres heterosexuales en las escalas, excepto en la agresión física en donde las mujeres homosexuales tienen puntuaciones bajas, la testosterona y estradiol presentan correlación positiva para varios índices de agresividad en las características del comportamiento en los varones.

Pero también se puede presentar el caso en que los estímulos

nocivos se descargan en ausencia de una respuesta activa por parte del agresor y es cuando se presenta la agresión pasiva, impidiendo que la víctima logre un objetivo interponiendo estímulos nocivos a la víctima, a pesar de la falta de actividad del agresor, por ejemplo: el obstruir el paso de otra persona, es agresivo porque se interponen estímulos nocivos a la víctima, apesar de la falta de actividad del agresor. Cuando el ataque es pasivo, generalmente es difícil para la víctima establecer la culpa y determinar si la agresión ha ocurrido.

### 1.5 Causas de la agresión

La conducta agresiva puede producirse por una amplia gama de factores; puede ocurrir por imitación de un modelo agresivo o por reforzamiento mediante una combinación de ambos modelos, en este caso es conocida como agresión por imitación.

Gran parte de la conducta agresiva es una reacción a la frustración, cuando tal es el caso, el individuo o bien ataca al obstáculo que se le opone o algo que constituye un sustituto de tal obstáculo; puesto que el ataque tiene como objeto superar las barreras que causan la frustración, la agresión tiene un gran valor de adaptación, si no fuese por el hecho de que la existencia misma del hombre moderno depende de que viva en grupos sociales en los que procura frenar determinadamente la agresión. Buss (1969) dice que existen tres categorías principales que originan la frustración:

a) Ambientales.- las leyes formales o sociales que le impiden al individuo expresar libremente muchos de sus impulsos.

b) Personales.- la frustración personal generalmente es causa de sentimientos de inferioridad y de que el individuo piense que carece de valor propio, esto se basa en el nivel de aspiraciones.

c) Por conflicto.- cuando un individuo tienen que elegir entre dos metas y tiene sentimientos tanto agresivos como positivos de una meta en particular.

Cuando la hostilidad es transferida del objeto o de la persona que causa realmente la frustración hacia algún otro objeto o persona o hacia el yo, se habla de agresión desplazada.

Las formas más frecuentes de agresión desplazada son: crear chivos expiatorios, ira flotante y el suicidio (cuando se desplaza hacia sí mismo).

Por lo tanto, la agresión se considera como el intento de causar daño por medio de la descarga de estímulos nocivos, dependiendo de la cantidad de frustración que el individuo haya acumulado de sucesos anteriores no satisfechos.

## CAPITULO II ADOLESCENCIA

## **2.1 Conceptos básicos de la personalidad**

Freud (1920, en Hall, 1971) dice que la personalidad total está integrada por tres sistemas principales: ello, yo y superyó; en los sujetos mentalmente sanos, estos tres sistemas forman una organización unificada y armónica. Al funcionar juntos en cooperación le permiten al sujeto relacionarse eficiente y satisfactoriamente con su entorno.

El fin de estas relaciones es la realización de las necesidades y deseos básicos del sujeto; cuando estos sistemas están en desacuerdo el sujeto está inadaptado e insatisfecho consigo mismo y con su entorno, por lo cual su eficacia se reduce.

El ello descarga cantidades de excitación (energía o tensión) que se liberan en el organismo mediante estímulos internos o externos; a la función del ello el autor la llamó el principio del placer, que es el principio primordial o inicial de la vida; la finalidad del principio de placer es desembarazar al sujeto de la tensión, si ésta no es posible reduce la cantidad de tensión a un nivel bajo y lo mantiene tan constante como sea posible.

La tensión se experimenta como dolor o incomodidad, mientras que el alivio de la tensión se experimenta como placer o satisfacción. Por lo tanto la finalidad del principio del



placer consiste en evitar el dolor y encontrar el placer. El ello es un aparato reflejo que descarga por las vías motrices cualquier excitación sensorial que le llegue; la vía motriz está constituida por los músculos que son los órganos de la acción y del movimiento. La sensorial se compone por los órganos de los sentidos, que son estructuras especializadas para recibir los estímulos.

Además de éstas el individuo posee un sistema perceptual y un sistema nervioso. El perceptual recibe excitaciones de los órganos sensoriales y forma un cuadro mental o representación del objeto que se presenta a los órganos de los sentidos, estas representaciones se conservan como huellas mnémicas en el sistema de la memoria.

Cuando se activan éstas, el sujeto tiene una imagen mnémica del objeto que percibió originalmente. A través de esas imágenes mnémicas el pasado es traído al presente; la percepción es una representación mental de un objeto, la imagen mnémica es la representación mental de una percepción, cuando se mira un objeto se forma una percepción; al recordar lo que se ha visto se forma la imagen mnémica.

Ejemplo: un bebé cada vez que tiene hambre se le alimenta, durante este proceso el bebé gusta, huele, siente la comida y conserva estas percepciones en la memoria. Por repetición, el alimento se asocia a la reducción de tensión, si no se alimenta

de inmediato al bebé, la tensión del hambre produce una imagen mnémica del alimento, con la cual está asociada; este proceso que produce la imagen mnémica de un objeto que es necesario para reducir la tensión se conoce como "proceso primario", este procura descargar la tensión estableciendo lo que el autor llamó "identidad de percepción" (Hall, 1971).

El ello considera la imagen mnémica idéntica a la percepción, para el ello el recuerdo del alimento es exactamente lo mismo que ingerirlo, éste no distingue entre un recuerdo subjetivo y percepción objetiva del objeto real.

Un ejemplo de la acción del proceso primario es el sueño nocturno, éste es una sucesión de imágenes visuales cuya función es reducir la tensión al revivir recuerdos de sucesos y objetos pasados que de alguna manera se asocian con una satisfacción; la formación de la imagen de un objeto que reduce la tensión se llama "realización de deseos".

El ello es también la fuente primordial de la energía psíquica y la sede de los instintos, asimismo el ello está en más íntimo contacto con el cuerpo y sus procesos que con el mundo exterior, su energía está en estado móvil, de manera que se puede descargar con prontitud o desplazar de un objeto a otro, el ello no cambia con el transcurso del tiempo, no puede ser modificado por la experiencia, porque no está en contacto con el mundo externo; no está gobernado por las leyes de la razón o

de la lógica, no posee valores, ética o moral, sólo lo impulsa un fin: obtener satisfacción para las necesidades instintivas.

Es además el fundamento sobre el cual se edifica la personalidad, conserva su carácter innato infantil durante toda la vida, no puede tolerar la tensión y exige gratificación inmediata, es exigente, impulsivo, irracional, asocial, egóista y amante del placer. Es omnipotente posee el poder mágico de realizar sus deseos mediante la imaginación, la fantasía, las alucinaciones y los sueños.

No reconoce nada exterior a sí mismo, el ello es el mundo de la realidad subjetiva en la que la búsqueda del placer y la evitación del dolor son las únicas actividades que le interesan, el ello no piensa, sólo desea y actúa.

Las transacciones entre la persona y el medio exterior requieren de la formación de un sistema psicológico que es el "yo", en la persona bien adaptada el "yo" es el ejecutivo de la personalidad que domina y gobierna al ello y al superyó y mantiene contacto con el mundo exterior; cuando el yo cumple con sus funciones ejecutivas prevalecen la armonía y la adaptación y si da mayor poder al ello, al superyó o al mundo externo se presenta desadaptación. El yo está gobernado por el principio de la realidad que significa lo que existe, la finalidad de este principio es demorar la descarga de energía hasta que haya sido descubierto el objeto real que satisfará

tal necesidad. Por ejemplo, el bebé debe aprender a no llevarse cualquier objeto a la boca cada vez que tiene hambre, debe aprender a reconocer el alimento y a postergar el alimento hasta que localice el objeto comestible (de lo contrario tendrá experiencias dolorosas).

El demorar la acción indica que el yo debe ser capaz de tolerar la tensión hasta que ésta pueda ser descargada en una forma apropiada de comportamiento, el principio de realidad no rechaza al principio de placer, sólo lo suspende temporalmente en interés de la realidad, a su debido tiempo el principio de realidad lleva al placer, aunque el sujeto tenga que soportar incomodidad mientras busca la realidad.

El principio de la realidad tiene a su servicio el proceso secundario, que consiste en descubrir o producir la realidad mediante un plan de acción que se ha desarrollado por el pensamiento y la razón (cognición). Separa el mundo subjetivo de la mente, del mundo objetivo, de la realidad física. Este principio de realidad, el funcionamiento del proceso secundario y el mundo exterior que es significativo en la vida del individuo estimulan el desarrollo y elaboración de los procesos psicológicos de la percepción, la memoria, el pensar y la acción.

El sistema perceptual aprende a discriminar el mundo externo, el cual se percibe con mayor precisión, selecciona del total de

estímulos sólo aquellas características del ambiente que son pertinentes al problema a resolver.

Además de la información obtenida a través de los órganos sensoriales, al pensar utiliza la información acumulada en el sistema de la memoria. La memoria mejora mediante asociaciones entre las huellas mnémica y el desarrollo del lenguaje; el juicio se agudiza y es más fácil decir si algo es verdadero (si existe en realidad) o si es falso (si no existe).

En el sistema motor también hay cambios importantes, el sujeto aprende a manejar sus músculos con más habilidad y a ejecutar movimientos más complejos, en general estas adaptaciones de las funciones psicológicas permiten que el sujeto se comporte de manera más inteligente, más eficaz y domine sus impulsos, por lo tanto se considera al "yo" como una organización compleja de procesos psicológicos que actúa como intermediaria entre el ello y el mundo externo.

Aunque el yo es en gran parte producto de una interacción con el ambiente, la dirección de su desarrollo está determinada por la herencia y guiada por los procesos de crecimiento (maduración); esto indica que cada persona posee potencialidades innatas para pensar y razonar.

La realización de estas potencialidades se cumple a través de la experiencia, el aprendizaje y la educación (Hall, 1971).

El superyó es la parte moral o judicial de la personalidad. Representa lo ideal, pugna por la perfección antes que por el placer o la realidad, es el código moral del sujeto.

Se desarrolla desde el yo como una consecuencia de la asimilación (por parte del niño) de las normas paternas respecto a lo que es bueno y lo que es malo. Al asimilar la autoridad moral de sus padres, el niño reemplaza la autoridad de ellos por su propia autoridad interior.

La internalización de la autoridad paterna le permite a éste controlar su comportamiento según los deseos de sus padres y al hacerlo asegura su aprobación y evita su disgusto; el niño aprende que tiene que obedecer al principio de realidad para obtener el placer y evitar el dolor, además tiene que tratar de comportarse de acuerdo a las normas morales de sus padres.

El período durante el cual el niño depende de sus padres favorece la formación del superyó.

El superyó se compone por dos subsistemas: El ideal del yo y la conciencia moral. El primero corresponde a los conceptos del niño acerca de lo que sus padres consideran moralmente bueno, éstos le transmiten sus normas de virtud. Por ejemplo, si a un niño se le recompensa constantemente por su limpieza, ésta se convierte en uno de sus ideales.

El segundo que es la conciencia moral, que corresponde a los

conceptos que el niño considera moralmente malos, éstos conceptos los ha internalizado por experiencias de castigo, por ejemplo si con frecuencia se le castiga por ensuciarse, considera la suciedad como algo malo. El ideal del yo y la conciencia moral son opuestas pero se encuentran en el mismo sistema.

Los padres controlan la formación del superyó en el niño a través de recompensas y castigos y éstos son de dos clases: físicas y psicológicas. La recompensa física es dar objetos que el niño desea como alimentos, juguetes y golosinas. Los castigos físicos son los ataques al cuerpo del niño como nalgadas o privarlo de cosas que él desea.

La recompensa psicológica es principalmente la aprobación paterna expresada en forma verbal o con expresiones faciales gratas, esto significa para el niño amor, (de la misma manera) privar al niño de amor es la forma principal de castigo psicológico, lo cual se expresa verbalmente o con expresiones faciales en desacuerdo.

Las recompensas y los castigos cualquiera que sea su origen son condiciones que reducen o aumentan la tensión interna. El superyó tiene el mismo control sobre el niño (que el de los padres) y por lo tanto debe poseer poder para hacer cumplir sus reglas morales.

El superyó pone en vigencia sus recompensas y castigos, éstas

se otorgan al yo porque éste a causa de su control sobre las acciones del niño es considerado responsable de los actos morales e inmorales.

Si la acción está de acuerdo con las normas éticas del superyó, se recompensa al yo. No es necesario que el yo permita una acción física real para que sea recompensado o castigado por el superyó, el yo puede ser castigado sólo por pensar en hacer algo; un pensamiento equivale al hecho ante el superyó, ya que éste no hace distinción entre lo subjetivo y lo objetivo (en esto se parece al ello), el superyó castiga al yo por tener malos pensamientos aunque éstos no se transformen en acciones.

Las recompensas y castigos empleados por el sujeto son sentimientos de orgullo, de culpa o inferioridad. El yo se enorgullece cuando se ha comportado de manera virtuosa o ha tenido pensamientos virtuosos y se siente avergonzado cuando ha tenido malos pensamientos.

El orgullo equivale al amor propio y la culpa o inferioridad al odio a sí mismo; ambos son la representación interna del amor y el rechazo paternal.

El superyó es el representante de los valores e ideas tradicionales de la sociedad. Además controla y regula los impulsos sexual y agresivo, cuya expresión no controlada pone en peligro la estabilidad de la sociedad, por lo tanto el



superyó es el producto de la socialización y el vehículo de la tradición cultural.

## 2.2 Concepto de adolescencia

Adolescencia, que viene del latín ADOLESCERE que significa crecer, es la etapa de la vida del individuo que se inicia con la pubertad, culmina en la aptitud fisiológica para la reproducción y termina cuando el individuo está preparado física, emocional y socialmente para responsabilizarse por sí mismo y desempeñar su papel social de adulto (Higashida, 1991).

Pubertad.- desde el punto de vista fisiológico la pubertad se define como la aptitud para la procreación. Se manifiesta en las niñas, por la aparición de la primera menstruación y en los varones por la eyaculación espontánea o provocada.

Este período es más restringido para los cambios vitales y funcionales relacionados con la maduración física y sexual. Se manifiestan en la segunda década de la vida o aún desde los ocho años. La adolescencia es la suma total de los intentos para ajustarse a la etapa de la pubertad, al nuevo grupo de condiciones internas y externas - endógenas y exógenas que confronta el individuo (Blos, 1981).

Las modificaciones fisiológicas y psicológicas que ocasiona la adolescencia no siempre van relacionadas, por lo que es difícil

determinar en qué edad se presenta, aunque en términos generales en el hombre se inicia entre los 12 y los 15 años y en la mujer alrededor de los nueve a los 13 años. Aunque no se señalan las causas que la inician, generalmente la pubertad aparece más tempranamente en climas cálidos, pero también intervienen otros factores como la raza, el grado de nutrición y el estado de salud o enfermedad.

El período de la adolescencia hasta hace algunos años tendía a ser más corto y en muchas sociedades tribales no existe, porque el niño pasa a ser adulto cuando llega a la pubertad, dando lugar a ritos de iniciación. Hasta hace algunos años la simple adquisición de vello en el pubis era considerada como signo de pubertad; sin embargo, la pubertad en sentido fisiológico se refiere al crecimiento rápido y a la maduración de las gónadas (testículos y ovarios), los otros órganos genitales y la capacidad reproductiva (Higashida, 1991).

### 2.3 Crecimiento y desarrollo

La adolescencia significa crecer, tiene como fenómeno característico y dominante los cambios morfológicos y funcionales, que constituyen el proceso de crecimiento. Esta transformación influye no sólo en el proceso orgánico, sino que tiene además consecuencias importantes en sus manifestaciones psicológicas y en su conducta, en sus relaciones sociales tanto familiares como escolares. En el desarrollo intervienen factores

que por lo general se clasifican en dos grupos:

a) Factores endógenos o internos.

b) Factores exógenos o externos.

Entre los factores endógenos o internos está la herencia, que transmite a la descendencia no sólo las características específicas, sino las que proceden de la línea materna y paterna que influyen en la estructura corporal, los caracteres primarios y secundarios diferenciando los sexos; y las glándulas endócrinas, que juegan un papel decisivo en el desarrollo humano.

Caracteres primarios.- son los órganos internos y externos de la sexualidad, aquellos que desde su nacimiento hacen conocer el sexo del individuo.

Caracteres secundarios.- los que diferencian morfológica y funcionalmente a los sexos.

Los factores exógenos o externos están constituidos por el medio en el que se desarrolla el individuo. Los diferentes medios son: social, cultural, familiar y económico.

Los primeros cambios físicos se manifiestan en el crecimiento corporal que se acelera notablemente. En el sexo femenino la

pubertad ocurre entre los nueve y 13 años de edad, y en el sexo masculino entre los 12 y 15 años de edad.

Paralelamente a este, hay aumento de estatura, aumenta el peso, aunque el incremento de este es mayormente proporcional y se empieza a modificar la configuración del cuerpo: las extremidades crecen con más rapidez que el tronco y los rasgos de la cara adquieren el aspecto de adulto, el hipotálamo empieza a producir las hormonas liberadoras que estimulan a la glándula hipófisis para que ésta a su vez produzca las hormonas gonadotróficas, que van a estimular a las gónadas (testículos y ovarios), para que estas a su vez produzcan las hormonas respectivas.

En el hombre los testículos empiezan a producir andrógenos, principalmente testosterona que provoca la aparición de los caracteres sexuales secundarios: vello en el pubis, las axilas y la cara. El vello del pubis aparece como un vello muy fino que poco a poco se va haciendo más grueso y oscuro, la distribución del vello pubiano depende de las características raciales, aunque generalmente va desde el ombligo hasta el pubis, la base del pene, el escroto, el perineo y el ano; se modifica el tono de voz que se hace más grave, aparecen las primeras poluciones nocturnas entre los 11 y 16 años. Paralelamente al crecimiento y a los cambios en las proporciones del cuerpo aumenta el tamaño de los huesos y músculos; los hombros se ensanchan y disminuye el tejido

adiposo que está debajo de la piel.

En la mujeres el crecimiento se acelera notablemente entre los nueve y 13 años de edad, empieza el desarrollo mamario que generalmente es anterior a la aparición del vello pubiano, el útero crece y empieza a responder al estímulo de los ovarios que producen estrógenos y progesterona por el efecto de las hormonas gonadotróficas, y aparece la primera menstruación o menarca (Higashida, 1991).

Las proporciones del cuerpo también se modifican, el pubis se ensancha y el tejido adiposo aumenta dándole aspecto redondeado a las diferentes regiones del cuerpo, principalmente a la cadera y a las mamas; el tejido muscular se desarrolla menos que en el hombre.

Tanto en el hombre como en la mujer disminuye la frecuencia cardíaca y respiratoria, la presión arterial aumenta, debido a que el sistema circulatorio está más desarrollado.

### 2.3.1 Aspectos psicológicos del crecimiento y desarrollo.

Los cambios psicológicos se presentan más tarde que los biológicos:

a) Aceptación de los cambios físicos y de la sexualidad.

Ante la modificación de su organismo el adolescente puede manifestarse preocupado, desinteresado o indiferente. Generalmente se llena de dudas e inquietudes, se preocupa por lo que los demás piensan de él, sobre todo si los cambios de peso, estatura o configuración sobrepasa a los de su grupo; teme tener un aspecto que no esté acorde a las exigencias sociales y empieza a sentir atracción sexual, por lo que las palabras, objetos (y valores) adquieren un significado sexual.

Biológicamente ya está maduro para la reproducción, puede sentir temor o ir al extremo contrario y tener relaciones sexuales, ya sea por curiosidad, presiones de sus compañeros, por diversión, para no sentirse solo, tener afecto, mostrar independencia, buscar autonomía o para comunicarse cálidamente (Higashida, 1991).

b) Siente la necesidad de un nuevo concepto del "yo" y de una nueva identidad, porque entra a un mundo que parece no estar hecho para él; se siente grande para realizar actividades. Al no encontrar su lugar, integra su propio grupo con personas iguales a él, con los mismos gustos y los mismos problemas (Papalia y Olds, 1985).

Sus sentimientos cambian y pueden variar mucho, desde sentirse mal, desesperarse, volverse muy susceptible, hasta sentir alegría inmensa, desde buscar la soledad hasta tratar de relacionarse con muchas personas. Trata de encontrarse a sí

mismo y encontrar su camino en la vida; sueña despierto e imagina su futuro porque sabe que necesita encontrar un lugar en la sociedad (Higashida, 1991).

Busca relaciones amorosas que no suelen ser estables porque tiene miedo de perder la libertad que comienza a obtener. También se identifica con modelos y levanta ídolos que cambia con frecuencia.

c) Siente la necesidad de encontrar un nuevo significado a su existencia, cambia su marco de referencia familiar por otro externo al hogar; el mundo de los valores y las ideas ahora debe ser otro, se pregunta sobre la religión y puede rechazarla o caer en el dogmatismo, lucha entre la rigidez moral y la búsqueda del placer; puede ir desde la sumisión a los patrones sociales o hasta la rebeldía total.

Necesita sentirse autónomo, razón por la cual se rebela contra la autoridad, necesita ponerse a prueba constantemente, tiene conflictos con sus padres, porque por un lado quiere independizarse, pero por el otro desea seguir bajo su protección. Conforme resuelve estos problemas se adapta al medio familiar y social.

La adolescencia es una etapa en la que el individuo puede caer en la depresión, que se manifiesta en las diferentes áreas: pérdida de apetito, insomnio, disminución de la libido o deseo

sexual, fatigabilidad, sentimientos negativos hacia sí mismo y a los demás, así como conductas destructivas o exponerse a peligros (Papalia y Olds, 1985). Los fracasos escolares, los padres carentes de afecto o sumamente exigentes, y la falta de firmeza en el carácter del individuo pueden aumentar la depresión y contribuir a problemas como: el tabaquismo, alcoholismo, farmacodependencia, prostitución y suicidio (Higashida, 1991).

Esto se debe a que el adolescente sufre algunas pérdidas: pierde la relación infantil de dependencia que hasta ese momento mantenía con sus padres; pierde su cuerpo infantil, que aunque cambia por otro más bello y maduro, no deja de representar una pérdida y pierde la fantasía infantil de poder "elegir" entre ser hombre o mujer, es decir los cambios físicos hacen evidente su pertenencia inequívoca a un sexo, y debe renunciar a la fantasía de pertenecer o tener características del otro sexo.

#### 2.4 Desarrollo psicosexual del adolescente

El proceso de maduración sexual involucra tanto aspectos anatomofisiológicos como psicosociales. Se conoce más de los primeros que de los segundos. El desarrollo psicosocial permanece aún como un enigma y se discute la influencia de los impulsos inherentes al individuo o los que le ha impuesto la cultura en la que vive; es decir si se trata de características



innatas o si son aprendidas a lo largo de la vida.

Los enfoques que en la actualidad tratan de explicar el desarrollo psicosexual son los siguientes:

**Biológico**

**Psicoanalítico**

**Sociocultural**

**Cognoscitivo**

**Interpretación biológica del desarrollo psicosexual.**

Esta teoría dice que las conductas sexuales del individuo están programadas desde el nacimiento. La teoría biológica se basa más o menos en la naturaleza instintiva del impulso sexual. Lo comparan con necesidades básicas humanas como el comer o beber, aun siendo que la necesidad sexual no puede ser considerada como primaria, ya que si no se sastiface, el sujeto no muere.

La conducta sexual del adulto tiene componentes genéticos y hormonales, y éstos se ven influenciados por los factores psicológicos y sociológicos que están en juego durante su ciclo de vida.

**Interpretación psiconalítica del desarrollo psicosexual.**

La teoría psicoanalítica dice que el instinto sexual no aparece

en forma terminada sino que tiene que pasar a través de un desarrollo complicado hasta llegar a lo que Freud (1905, en Muuss, 1993) llamó "primacía genital".

Freud (1917, en Muuss, 1993) reconoció que las respuestas sexuales existen en los niños pequeños y dividió el desarrollo del individuo en períodos:

**Etapa oral.-** del nacimiento hasta los 18 meses. El niño recibe estímulos autoeróticos agradables en la zona oral erógena, a través de acciones como chupar, beber o comer.

**Etapa anal.-** de los 18 meses a los tres años de edad, en donde el interés del niño está alrededor de sus funciones excretoras, pues tiene que aprender a controlarlas.

**Etapa fálica.-** de tres a cinco ó seis años de edad aproximadamente. El niño se da más cuenta de su área genital, la cual descubre que es agradable de tocar. Para Freud (1923, en Blos, 1981) este período es muy importante, ya que es donde los niños aprenden a no competir con sus padres por los favores sexuales de sus madres. El deseo de los hijos hacia los padres se llama "complejo de Edipo".

**Etapa de latencia.-** esta etapa se extiende desde el momento en que el complejo de Edipo es superado a través de la identificación con el padre del mismo sexo, y según el autor la

energía sexual ya no se centra en el propio cuerpo sino que encuentra una salida sublimada en otras actividades como el aprendizaje.

**Etapas genitales.**- la pubertad empieza un segundo período de interés sexual caracterizado por un incremento de los impulsos sexuales, este interés se continúa a lo largo de la vida. Usualmente el sujeto pasa por un período en que se interesa más por personas de su mismo sexo, como paso previo a la heterosexualidad. La pubertad es el momento en el que la excitabilidad sexual general del cuerpo se concentra en los genitales.

**Interpretación socio-cultural del desarrollo psicosexual.**

Simon y Gagnon (1957, en Monroy, 1988) dicen que el ambiente cultural es la influencia primaria en el desarrollo psicosexual, en lugar de la naturaleza biológica del mismo. Estos dos sociólogos mencionan dos conceptos básicos de la teoría Freudiana.

1) Rechazan el hecho de que la conducta sexual sea la expresión de un impulso primordial (libido).

2) no están de acuerdo en que exista continuidad entre que las experiencias infantiles y que estas determinen la conducta sexual adulta.

Describen el desarrollo psicosexual de acuerdo con las etapas de edad, enfatizando la conducta aprendida.

Niñez.- durante este período son desarrolladas la capacidad del niño para percibir placer o desagrado y capacidad para relacionarse con otros niños. Estas experiencias que no tienen un cariz sexual afectan a todo individuo. No son expresiones de necesidad biológica sino una de las primeras formas de aprendizaje social.

Adolescencia.- Esta etapa empieza cuando la sociedad se da cuenta de la capacidad sexual del individuo. Los cambios de la adolescencia divergen si se trata de varones o mujeres, ya que en los primeros son más genitales y en los segundos son más de tipo social (Monroy, 1988).

Erikson (1963, en Monroy, 1988) dice que las personas no desarrollan identidades sexuales en situaciones de aislamiento, sino a través de interacciones con otras personas y en diferentes situaciones, y que al mismo tiempo que están encontrando su identidad sexual están desarrollando otros aspectos de su identidad social.

Los niños aprenden a tener confianza, autonomía, iniciativa y laboriosidad al experimentar con diferentes roles. Tratan de alcanzar autoconfianza en sus interacciones con los padres y adultos. El desarrollo de estas características es crucial en

el desarrollo de la sexualidad. Por ejemplo, los niños que crecen sintiendo autoconfianza en otros aspectos de su personalidad, también la desarrollan hacia su sexualidad; los que son flexibles en otras áreas son más espontáneos en sus relaciones sexuales.

#### Interpretación cognoscitiva.

Piaget (1954, en Monroy, 1988) dice que existe un continuo en el desarrollo cognoscitivo, que le permite al niño ir creciendo y comprendiendo el mundo que lo rodea. Que la inteligencia del niño pequeño es de tipo sensomotriz y ésta se va desarrollando hasta lograr un pensamiento, primero "prelógico", después "lógico" y posteriormente, y a partir de la adolescencia, uno de tipo "hipotético-deductivo" (abstracto).

Es decir, el niño a través de sus sentidos y movimientos empieza a percibir al mundo, después, lo hace en función de sí mismo (egocéntrico) y a través del juego simbólico constituye nuevas realidades, logra que sus deseos se realicen.

Posteriormente, inicia una percepción subjetiva de los hechos y aparece el lenguaje. A los siete años de edad aproximadamente logra consolidar el pensamiento lógico concreto que se desarrolla con la adquisición de los conceptos de conservación, causalidad, tiempo, frecuencia y espacio. Para finalizar, el punto óptimo del desarrollo cognoscitivo del individuo es

cuando logra el pensamiento hipotético-deductivo que perdurará y afirmará a lo largo de toda su vida.

Monroy (1988) dice que la conducta en general y la sexual en particular, es el producto final de diversos sistemas que interactúan y que cambian a través del tiempo. Estos sistemas son de tipo biológico, psicológico y socio-cultural, es decir en el caso particular de la sexualidad participan en cada individuo factores biológicos individuales como: maduración de los sistemas nervioso y endócrino, el desarrollo intelectual, la experiencia personal, de transmisión cultural y el contexto socio-económico.

Esta misma autora señala los aspectos más importantes del desarrollo psicosexual que se manifiestan en la etapa de la adolescencia. Considera que las etapas previas a la adolescencia son básicas, mencionando sólo la adolescencia temprana, tardía y juventud.

Adolescencia temprana de 10-14 años de edad.

Esta etapa se caracteriza por la búsqueda de autonomía, independencia y propia identidad; la rebelión a todo lo que significa autoridad y el inicio del pensamiento abstracto (hipotético deductivo).

Durante el inicio de la adolescencia entendida como fenómeno

psico-sociocultural aparece un incremento de los impulsos sexuales y agresivos en comparación con la etapa anterior, en la que estaban más o menos dominados. Con el funcionamiento hormonal aparece un verdadero desequilibrio emocional.

El joven busca la descarga de su impulso en la masturbación y aparece como parte normal de su crecimiento y desarrollo psicosexual; a menudo se acompaña de fantasías de todo tipo. Ella no le causa ningún daño físico o mental a excepción de que le provoque fuertes sentimientos de culpa.

Los conflictos bisexuales son parte del desarrollo del adolescente. Pertenecen a una etapa de maduración en donde él está buscando su identidad sexual. Las actitudes sexuales entre individuos del mismo sexo son muy frecuentes durante esta etapa, pues el adolescente se siente íntimamente ligado a su grupo, por lo que no debe ser tomada como preámbulo a la homosexualidad, el adolescente pasa la mayor parte del tiempo con su grupo de pares, hecho que le ayuda a independizarse del núcleo familiar, así como a redefinir su identidad sexual.

Adolescencia tardía, de los 15 a los 19 años de edad.

Se caracteriza por la cantidad de decisiones trascendentales que el joven va a tener que tomar. En la segunda fase de la adolescencia, el joven inicia su heterosexualidad con citas y noviazgos de corta duración.

Aunque ya se encuentra casi maduro desde el punto de vista biológico, aún no alcanza la madurez psicológica y social necesarias para manifestar su impulso sexual de una manera aceptada por la sociedad, como lo es el matrimonio, por lo que tiene que seleccionar una o varias alternativas que se le presentan, de acuerdo con su edad, sexo y tipo de educación recibida, que pueden ser: masturbación, represión sexual o abstinencia (casi exclusiva para la mujer), caricias sexuales sin llegar al acto sexual, recurrir a la prostitución (casi exclusiva para el hombre) o matrimonio precoz.

En esta etapa el desarrollo intelectual y emocional, lleva a los jóvenes al deseo de formar su propia escala de valores y de lograr una autosuficiencia e independencia social y familiar.

Juventud de 19 a 23 años de edad.

La proximidad del matrimonio (si este no se ha dado) hace de este un período de máxima conciencia interpersonal e intrapsicosexual; es la etapa en la que el estatus sexual propio es parte del estatus social público. Las relaciones premaritales se dan en casi todos los varones y actualmente en un mayor número de mujeres. La masturbación se considera común en ambos sexos, así como el jugueteo sexual mutuo.

La infancia (que no se menciona en este apartado) y la adolescencia son los cimientos de la vida adulta, los factores



que influyen en el desarrollo psicosexual en estas etapas se ven plasmados en conductas, sentimientos y actitudes en los siguientes años de vida.

## 2.5 Desarrollo Cognoscitivo

Durante la adolescencia un área importante del comportamiento es la relativa a las funciones y el desarrollo cognoscitivo. El término "cognición" es genérico y se usa para designar a todos los procesos por medio de los cuales un individuo aprende e imparte significados a un objeto o idea; entre los procesos se cuentan la percepción, sensación, identificación, asociación, condicionamiento, pensamiento, concepción de ideas, juicio, raciocinio, solución de problemas y memoria.

En el proceso cognoscitivo, el complejo de huellas que las experiencias de años anteriores dejan en la estructura del organismo se combinan con los atributos del objeto estímulo presentado o con las circunstancias del suceso, para determinar la forma como tal objeto o suceso será percibido y procesado.

Las expectativas que tiene una persona y las suposiciones que hace acerca de sus mundos interno y externo son resultado del proceso cognoscitivo, la forma como la persona observa e interrelaciona los diversos aspectos de su ambiente entero define las estructuras cognoscitivas individuales. Para describir la mejor forma del desarrollo cognoscitivo de una

persona es considerarlo como una secuencia ascendente de etapas identificables, donde cada una es más compleja que la anterior, por lo tanto, se puede definir la conducta cognoscitiva de las personas según las diferentes etapas de su desarrollo mental. El conocimiento de la etapa de desarrollo cognoscitivo de una persona permite predecir cual será su más probable conducta de base cognoscitiva.

Piaget (1960, en Grinder, 1989) estableció que el concepto de las etapas cognoscitivas debe incluir cuatro características generales, primera: en comparación con todas las demás, cada etapa debe implicar un método o modo cualitativamente distinto por medio del cual el sujeto piensa y resuelve problemas. En la segunda: las etapas deben tener una secuencia invariable, los factores culturales o de otros aspectos del ambiente deben alterar la rapidez con que se suceda la secuencia, pero ésta es inalterable. Tercera: cada etapa debe representar una organización básica de pensamiento, como un todo estructurado. La cuarta: cada etapa debe representar una integración jerarquizada y suceder a la anterior, con dirección estructurada, más diferenciada e integrada. Cada nueva etapa siempre desplaza o reformula las estructuras de las anteriores. Como por ejemplo, la etapa característica del período de adolescencia (operaciones formales, que incluye todas las propiedades estructurales de las etapas anteriores de operaciones concretas), pero con un nivel de organización mayor.

Piaget (1950, en Grinder, 1989) afirma que la inteligencia es un término genérico para indicar formas superiores de organización de las estructuras cognoscitivas, el comportamiento se hace más inteligente a medida que la unión entre el sujeto y el objeto sobre el que actúa dejan de ser simples y se vuelven progresivamente más complejos, además la inteligencia constituye un estado de equilibrio hacia el que tienden todas las adaptaciones sucesivas de origen sensoriomotor y cognoscitivo, así como todas las interacciones de asimilación y acomodación entre el organismo y su ambiente.

El problema del desarrollo intelectual es de acomodación y no de asimilación, en especial cuando el niño atraviesa las últimas etapas de la niñez y entra a la adolescencia, la acomodación es el obstáculo intelectual más elevado.

Piaget (1950, en Grinder, 1989) postula una secuencia de cuatro etapas que son principales en el desarrollo cognoscitivo que cada niño atraviesa en su avance hacia la madurez. La primera etapa es la sensoriomotriz. La segunda de pensamiento preoperacional. La tercera de operaciones concretas y la cuarta de operaciones formales o etapa proposicional que abarcan el período de pensamiento operacional.

La primera etapa sensoriomotriz que se considera desde el nacimiento hasta los dos años de edad, donde el niño comienza su vida con unos cuantos esquemas (reflejos) hereditarios de

tipo reflejo y ante las exigencias del ambiente se requieren y se desarrollan hábitos y respuestas más complejas. Durante este periodo el funcionamiento cognoscitivo está restringido a sucesos específicos. El autor lo compara con una película en cámara lenta, en la cual todas las imágenes se ven en sucesión pero no se fusionan; aún no se han interiorizado las acciones de manera que se puedan formar representaciones de ellas o pensamientos.

La segunda etapa o de pensamiento preoperacional abarca de los dos años hasta los siete años de edad, donde comienzan a aparecer las funciones del pensamiento o funciones simbólicas; al espacio sensoriomotriz inmediato se le añade la complejidad de acciones lejanas en el tiempo y en el espacio, se crean clases de objetos cognoscitivos, a pesar de que aún carecen de la generalidad que caracterizará a una etapa posterior del desarrollo. En este punto, el niño tiene la desventaja de carecer de un sistema lógico en el que pueda acomodar esas clases de objetos para tener la posibilidad de operar con ellos.

Esta etapa se divide en dos subetapas que son: preconceptual e intuitiva. Preconceptual, que va de los dos años a los cuatro años de edad, es un periodo de transición durante el cual el niño que tenía un alto grado de percepción de sucesos aislados en la etapa anterior, ahora adquiere un concepto más general de éstos, cuando razona lo hace de un hecho a otro, basándose

en analogías directas, pero su pensamiento carece de reversibilidad y generalidad.

La subetapa intuitiva, que comprende de los cuatro años a los siete años de edad, el niño evoluciona del pensamiento intuitivo, caracterizado por las relaciones inmediatas entre los eventos, hacia una percepción de hechos y relaciones que se caracterizan por su generalidad y reversibilidad; se describe este período como una coordinación gradual de relaciones representativas y, por lo tanto, una creciente conceptualización, que conduce al niño de la fase simbólica o preconceptual y a los principios de la fase operacional.

En la tercera etapa, de operaciones concretas, que abarca de los siete años a los once años de edad, el niño desarrolla operaciones que se basan implícitamente en la lógica de clases y relaciones, aunque tales operaciones carecen de las características de posibles combinaciones que hay en la siguiente etapa de operaciones formales. Durante este período, las operaciones del niño son concretas, ya que se relaciona con la realidad en sí, ilustrada con objetos reales que pueden manipularse y ser sometidos a acciones reales.

En este período que abarca hasta la preadolescencia, el niño sólo trata con objetos reales de su ambiente. Las hipótesis que hace dependen de su propia experiencia con la realidad, el niño aún no puede manejar el dominio verbal con razonamiento que

impliquen hipótesis simples; tiene que depender de la intuición prelógica de la etapa anterior, cuando la situación lo obliga a razonar de manera hipotético-deductiva.

La cuarta etapa, la preoperacional o de operaciones formales va de los once o doce años de edad a los catorce o quince años de edad, el niño ya no tiene que restringirse a los datos que percibe de su ambiente inmediato, temporal y espacial, entre los once años y doce años de edad, el pensamiento formal se hace posible, o sea que las operaciones lógicas comienzan a transportarse del plano de manipulación concreta al ideacional, que se expresan por medio de alguna forma de lenguaje (palabras y símbolos matemáticos) sin el apoyo de la percepción o de la experiencia; por lo tanto, según el autor, el niño que ha entrado a la cuarta etapa tiene capacidad para obtener conclusiones a partir de hipótesis puras, sin tener que basarse en la observación.

El período de operaciones formales lleva al adolescente más allá de la experiencia personal y le permite basar sus hipótesis en hechos no observados y no experimentados, ahora puede manejar la información más allá de las barreras espaciales y temporales en términos probabilísticos y, si lo desea puede reconstruir la realidad, en este período el adolescente puede ampliar su mundo y es capaz de filosofar y pensar libremente en hechos y experiencias de años anteriores, se da cuenta que ya posee la capacidad de razonar de manera

hipotético-deductiva, es decir, su pensamiento se ha vuelto proposicional y ahora puede interrelacionar proposiciones.

Para que el adolescente alcance el estatus de estructura de pensamiento formal debe ser capaz de aplicar operaciones en objetos por medio de la ejecución de diversas acciones mentales y de reflejar estas operaciones en proposiciones puras que reemplazarán a los objetos.

Las operaciones formales se aplican a hipótesis o proposiciones, mientras que las operaciones concretas son aplicadas a objetos tangibles.

Piaget (1967, en Grinder, 1989) dice que las operaciones formales generan una lógica de proposiciones, en comparación con la lógica de relaciones, clases y números generada por las operaciones concretas. Además los procesos de las operaciones formales constituyen la esencia de la lógica que poseen los adultos instruidos y es la base del pensamiento científico elemental. Las cuatro características de las operaciones formales son:

- a) La relación entre lo real y lo posible.
- b) La capacidad para hacer análisis combinatorio.
- c) La capacidad de pensamiento proposicional.

d) La capacidad para razonar de manera hipotético-deductiva.

Si la conducta de un adolescente es representativa del período de operaciones formales, cuando afronta una nueva situación hace una clasificación de ordenamiento de los elementos concretos que encuentra; entonces maneja estos elementos como proposiciones separándolos y trayéndolos a la realidad, y realiza análisis combinatorios que lo conducen a hipótesis, las cuales pueden ser aceptadas o rechazadas.

Cuando el adolescente entra al período de estructuras formales adquiere la capacidad de convertirse en un idealista. En consecuencia a menudo adopta posturas que le ocasionan dificultades en su ajuste personal y aceptación social al afrontar la realidad de la vida diaria, además muestra gran egocentrismo, pero al madurar más, deja de ser egocéntrico, cuando se da cuenta de que la función adecuada de la reflexión, es predecir e interpretar la experiencia no sólo contradecirla.

Sin embargo, es obvio que cualquier generalización que se haga acerca del período de la adolescencia debe ser interpretada en términos individuales y en situaciones específicas.

A medida que la persona entra al período de la adolescencia sus procesos mentales presentan una continua tendencia a hacerse más elaborados y complejos, como resultado de la experiencia y la maduración.



La transición al período de operaciones formales se debe a las presiones culturales, la necesidad de adaptar papeles adultos, la maduración de estructuras cerebrales y las nuevas experiencias de aprendizaje de la vida social, en condiciones óptimas es posible lograr una aceleración considerable en el desarrollo cognoscitivo. Los adolescentes desean estimulación intelectual y, por lo común, reaccionan favorablemente a ésta cuando la reciben. Sin embargo, no todos los adolescentes tienen la capacidad de pensar mediante operaciones formales en todo momento, ni la edad, ni el paso del tiempo son importantes para el desarrollo cognoscitivo. Si no se tienen experiencias al transcurrir el tiempo o si por alguna razón el individuo es incapaz de aprovechar las experiencias que ha tenido, entonces es de esperar que haya un retraso en el desarrollo cognoscitivo; al enriquecer el ambiente acelera el desarrollo cognoscitivo.

## 2.6 El yo en la adolescencia

De entre todos los atributos del ser humano la concepción de sí mismo es la menos tangible, pero es una posición necesaria ya que es el mediador con el cual el individuo entiende su mundo interior y exterior.

La adolescencia marca las etapas finales y cruciales del desarrollo del concepto de sí mismo, durante éste período muchos adolescentes tienen dificultades para elaborar una

visión integrada de sí mismo capaz de resistir o de adaptarse a las pruebas de la realidad (Grinder, 1989).

El "yo" no se concibe como una entidad, es un proceso afectivo-cognositivo mediante el cual el individuo infiere y construye conceptos de sí mismo que en conjunto representan su interpretación de sí mismo. El "yo" es la suma total de todos aquellos procesos mentales que buscan salvaguardar el funcionamiento mental, con este fin el yo media entre el impulso sexual, agresivo y el mundo externo (Blos, 1981).

Por lo cual, el concepto de sí mismo es el producto del proceso del yo, que representa la organización cognoscitiva de su experiencia pasada para que sea operativo debe disponer de un concepto, una memoria, experiencia, interacción interna, externa y sentimiento de afecto; el concepto de sí mismo se elabora principalmente mediante el aprendizaje y no está formado en el momento del nacimiento.

La concepción de sí mismo que tenga un individuo implica un conjunto de identidades que encuentran su ejemplificación en la conducta, los procesos del yo operan basados en hipótesis y expectativas desarrolladas a partir de la experiencia.

De este proceso del yo, que se lleva a cabo a través del tiempo emergen las identidades hipótetizadas, ambicionadas, percibidas y obtenidas; así el concepto de sí mismo y la identidad no son

sinónimos y ningún individuo posee una sola identidad; las identidades deberán interpretarse como múltiples y como producto del proceso dinámico que ha sido definido como el yo; la formación de identidad alcanza su realización completa cuando en la adolescencia el individuo desarrolla la habilidad para razonar por hipótesis (Grinder, 1989).

Puntos relacionados con el concepto de yo en el adolescente como, la identidad que es una característica evolutiva en todo momento. El sí mismo es el símbolo que cada sujeto posee de su propio organismo es el conocimiento de la individualidad biológica y social del ser psicofísico en su mundo circundante que tiene características especiales en cada edad evolutiva, el cuerpo y el esquema corporal se ligan a este proceso (Blos, 1981).

En el adolescente el esquema corporal es la representación mental que tiene de su propio cuerpo, que se va estableciendo desde los primeros movimientos dinámicos de disociación, proyección e introyección que permiten conocer el yo y el mundo exterior. el auto concepto se va desarrollando a medida que va cambiando el sujeto y se va integrando con las propias concepciones y las que sobre él tienen muchas personas, va asimilando todos valores que constituyen su ambiente social (Grinder, 1989).

Freud (1948, en Muuss, 1993) señala que durante la pubescencia

el yo, al ceder a los impulsos de ello, entra en conflicto con las normas morales del superyó ya internalizadas; durante la pubescencia la energía instintiva aumenta y se suma no sólo a los instintos sexuales si no a cualquier impulso del ello.

Este cambio de un mecanismo de control externo a otro interno, pone en desequilibrio el balance mental, observándose una intensificación de las tendencias agresivas de la indocilidad, preocupación por la suciedad, desorden, brutalidad y tendencias exhibicionistas (Muuss, 1993).

Afirma también que al comienzo de la pubescencia se produce un segundo complejo de Edipo, provocando el miedo de castración en los varones y la envidia por la posesión de pene en las niñas, igual que en la primera etapa edípica.

Durante la pubescencia los impulsos edípicos, si es que llegan a la conciencia, suelen realizarse en el nivel de la fantasía, el superyó recientemente desarrollado interviene en el conflicto, produce ansiedad y pone en acción todos los métodos de defensa que el "yo" tiene a su disposición: la represión, negación y desplazamiento.

Estas defensas invierten los impulsos libidinales y los vuelven contra sí mismo, ocasionando temores, ansiedad y síntomas neuróticos (Muuss, 1993). Para aplacar las fuerza instintivas que son típicas de la adolescencia se postulan los mecanismos

de defensa, ascetismo e intelectualización aunque ambos ya se encontraban presentes antes de la pubescencia, durante este período tienen importancia específica.

El ascetismo mantiene al ello en ciertos límites a través de prohibiciones, es decir existe desconfianza generalizada contra todos los deseos instintivos sexual y agresivo, esa desconfianza va más allá de la sexualidad y abarca la comida, el sueño y los hábitos de vestir.

La intelectualización liga fenómenos instintivos con contenidos ideativos y los hace accesibles a la conciencia y fáciles de controlar, el aumento de intereses intelectuales y el cambio de intereses concretos por los abstractos se describen como defensa contra la libido, esto produce una mutilación de las tendencias instintivas en la vida adulta (Muuss, 1933).

Por lo tanto se debe establecer la identidad del yo durante la pubertad para poder incorporar la madurez genital a la imagen corporal y de esta manera consigue un sentido de integridad del yo que es esencial y vital para la vida adulta.

El período de la adolescencia se comprende como una etapa crítica que vive el individuo donde experimenta una considerable transformación, tanto corporal y de sus estructuras funcionales, así como en sus modalidades psicológicas.

La transformación morfológica surgida en el entorno corporal en general, así como en sus motivaciones, sentimientos, fantasías y el enfrentamiento ante la experimentación de una serie de deseos novedosos, sobre todo de naturaleza sexual y agresivo, lo inducen a un estado tal que al conjuntarse con las nuevas capacidades (cognitivas, sexuales y agresivas) y pensamientos llegan a ocasionarle un desequilibrio emocional y psicológico que llega a reflejarse en una gran variedad de actos (pandillismo y vandalismo).

Durante este período se expresa una extensa variedad de conductas cuyo origen no es del todo identificado. La búsqueda de alternativas encaminadas a satisfacer el deseo sexual se encuentra a lo largo de este período. La resolución de cada una de las etapas previas al desarrollo psicosexual marca una fuerte tendencia a resurgir con un rompimiento de las barreras que anteriormente no permitieron su liberación; encontrando la oportunidad para expulsar y expresar deseos sexuales reprimidos.

El intercambio que hay entre el adolescente y el medio exterior requiere de la formación del sistema psicológico que es el "yo". En el adolescente el "yo" es abrumado por presiones del ello donde el adolescente se probará así mismo como suficiente o insuficiente para esta dura tarea contra los instintos sexual y agresivo, si el "yo" da mayor poder al ello, al superyó, o al mundo externo se presenta desadaptación en el adolescente.

Los mecanismos de defensa que toman lugar en la adolescencia mantienen en control al sujeto. Esta trae consigo un aumento cuantitativo de la energía del impulso instintivo, los impulsos pasan a primer plano el ello relativamente fuerte confronta al yo relativamente débil; el apoyo que el yo obtuvo en la infancia cesa de operar en la forma acostumbrada debido a que el adolescente rechaza masivamente el control externo como un excedente de la dependencia infantil.

El yo debe ser capaz de tolerar la tensión hasta que ésta es descargada a través del comportamiento y es cuando el adolescente agrade, grita o presenta pasividad e indiferencia. Cabe señalar que la expresión directa y sin control de estas tendencias instintivas durante la adolescencia son bien conocidas, todos los impulsos instintivos tienen un componente destructivo, los factores constitucionales desconocidos y sobre todo las experiencias de frustración aumentan el elemento destructivo y agresivo (Fenichel, 1945, en Blos, 1961).

Las precondiciones que debe tener el yo al principio de la adolescencia para desarrollar las cualidades y funciones que son específicamente adolescentes y que traen las transformaciones del yo que resultan en el yo de la edad adulta son: un aumento en la catexis de los objetos internos (representación de objeto y auto representaciones). La formación de un yo autocrítico que complemente en forma creciente las funciones del superyó, aumento en la capacidad de

la expresión verbal, aislada de la capacidad motora, un control del ambiente a través del aprendizaje de actitudes y del uso del pensamiento lógico; como un medio para reducir la tensión. El principio de la realidad estabiliza el uso de la proyección y anticipación de la búsqueda de placer (Bios, 1981).

El logro psíquico de la adolescencia está en la dominación de las emociones. Completar y estabilizar esta tarea así como llevar una secuencia ordenada de las funciones del yo que van paralelas a la maduración del cuerpo da un desarrollo normal.

Algunas de las funciones Yóicas son:

1. Sensopercepción: sus alteraciones son: la distractibilidad, confusión, desorientación e hiperalerta. Las alteraciones sensoriales son: la anestesia, las ilusiones y alucinaciones.

2. Otra función del yo es la inteligencia que involucra varios aspectos como: la memoria, abstracción, caudal de conocimientos. Sus deficiencias son: el concretismo transitorio de la memoria y bajo nivel intelectual. Los excesos son: hiperinteligencia, hiperamnesias y distorsiones en el sentido común.

3. Otra función Yóica es el pensamiento, del que se analizan dos aspectos:



A) Curso del pensamiento. Sus deficiencias son: el retardo, detención, intelectualización, racionalización excesiva, distorsiones, condensación, neologismos, ensalada de palabras, ecolalia, pensamientos estereotipados, ilógica autista.

b) Contenido del pensamiento. Las deficiencias son: el empobrecimiento de las ideas. Excesos son: las obsesiones, ideas fijas y delirios.

4. Orientación en persona, espacio y tiempo.

5. Afecto (respuestas emocionales). Las deficiencias son: la apatía, blandeza, frialdad, aplanamiento. Excesos: rabia, depresión, pánico, preocupación, miedo, aprehensión y hay respuestas inapropiadas como la desarmonía entre respuesta afectiva y el estímulo que la provoca e incongruencias entre el sentido y la acción.

6. Conación. Sus deficiencias son: la inercia, estupor, parálisis, incapacidad para iniciar acciones y la inhibición. Excesos son: inquietud, agitación atacante, cantidad de acción, impulsividad y destructividad. Calidad de acción: conducta inapropiada como son: las compulsiones, tics, rituales, manierismos, hábitos de comida excretorios y sexuales inadecuados o anormales, las estereotipias y la catalepsia.

7. El aprendizaje y procesos cognoscitivos cuyas alteraciones

son la deficiencia y el bajo rendimiento escolar.

8. Relaciones objetales.

9. Utilización de mecanismos de defensa.

10. Función de mediador entre los impulsos del ello, las normas del superyó y las condiciones del medio ambiente.

11. Otra función principal es la adaptación al medio con el fin de sobrevivir el individuo y la especie. Las deficiencias son: tendencias suicidas y homicidas. Como lo dice Blos (1981), en la adolescencia el yo se ve sometido a tensiones extremas, que lo llevan a debilitarse y ello da lugar a que los impulsos sexual y agresivo se expresen conductualmente de forma poco controlada en ocasiones. Así mismo, todas y cada una de las funciones yóicas se pueden ver alteradas en esta etapa, dando lugar a deficiencias o mal funcionamiento.

## 2.7 Adolescencia y socialización

La adolescencia es un periodo en que los individuos se consolidan y se reafirman como seres humanos distintos entre sí. Puesto que no hay dos personas que posean exactamente las mismas experiencias o que ocupen posiciones idénticas en la estructura social, cada uno puede imponer su individualidad, durante este periodo de vida a diferencia de cualquier otro, es

preciso que la sociedad e individuo coincidan en un entendimiento.

Todo adolescente aprende a participar de manera efectiva en la sociedad a través de las relaciones interpersonales; evaluar constantemente su competencia gracias a la interacción con sus padres, maestros, camaradas, quienes lo exhortan, premian o castigan. Las personas importantes que intervienen en su vida dirigen y prescriben parcialmente su conducta, su censura o aprobación y ayudan a determinar su entrega emotiva al comportamiento responsable (Powell, 1992).

Así la personalidad del adolescente depende de la trascendencia que tienen para él las personas con quienes trata, de los tipos de comportamiento que se le presentan en sus modelos y de las maneras como asimilan las nuevas expectativas y las experiencias anteriores (Grinder, 1989).

Cada generación de adolescentes, tanto individual como colectivamente, deben considerar cuáles son los aspectos de la sociedad y los estándares de edad adulta que se han de corroborar o ponerse en juicio.

Para comprender mejor este punto, cabe señalar que la socialización son los ajustes que emprenden los individuos para distinguirse unos de otros y para adaptarse a la estructura social (Inkeles, 1969, en Monroy, 1988), por lo tanto este

concepto se refiere al "proceso mediante el cual los individuos adquieren las características personales que les ofrece el sistema: conocimientos, disponibilidades, actitudes, valores, necesidades y motivaciones, las cuales conforman la adaptación de los individuos al panorama físico y socio-cultural.

La socialización del adolescente es sinónimo de "formación de la identidad". La lucha por el logro de la identidad es el proceso de hacerse a sí mismo (Amara, 1982, en Monroy, 1988) esta lucha involucra la construcción de una nueva sociedad, por lo cual las estructuras sociales tradicionales experimentan también esta crisis.

El adolescente se separa emocionalmente de su familia y físicamente también, ya que por lo regular permanece menos tiempo en casa que antes. Ahora le interesa más estar en contacto con el mundo exterior (recién descubierto) y surge en él la necesidad de pertenecer a grupos nuevos.

En la unión con su grupo de iguales, el adolescente se fortifica y afirma su voluntad en la lucha por lograr un lugar en el mundo de los adultos (Blair y Jones, 1972, en Monroy, 1988). Esto da lugar a ciertos conflictos, pues el joven en esta búsqueda de nuevos grupos, se enfrenta con una serie de valores familiares, sociales y culturales que han brindado a las instituciones cierto equilibrio, lo cual significa que tienden a ser rígidos y estables. Por ello, la lucha por una

nueva familia, nuevas instituciones y una nueva sociedad (Fernández, 1974, en Monroy, 1988). Por otra parte el joven coloca el centro de su atención en la búsqueda de un reconocimiento entre su grupo de pares a través de actividades grupales (constructivas o no), deportes o relaciones de pareja. A la vez, le interesa diferenciarse del adulto; esto lo expresa en su forma de vestir, pensar y vivir, que son propios de su generación.

La identidad grupal adquiere suma importancia en el adolescente. Piensa y actúa en grupo, hasta que, a través del proceso de adquirir varias identificaciones con diversos grupos, puede lograr su propia identidad e individualidad. Esto contribuye a su desarrollo progresivo, ya que permite al joven probarse a sí mismo en varios roles, al mismo tiempo que huye temporalmente de su familia, lo cual le ayudará a crecer emocionalmente (Blos, 1981).

Dentro del grupo, el adolescente encuentra a menudo al "amigo predilecto" (Osterriet, 1972, en Monroy, 1988), generalmente de su mismo sexo y hacia quien desarrolla un intenso apego. A través de interminables charlas y experiencias comunes, los jóvenes se comunican sus secretos más íntimos, encuentra en este amigo a una persona que lo toma realmente en serio, con quien se siente comprendido y a quien comprende y sobre todo a una persona ante quien no necesita defenderse ni engañar. Para el adolescente, esta relación representa un reconocimiento

indispensable que le evita la penosa experiencia de vivir como si no existiera para otros.

Entre los que no logran ser reconocidos hay quienes intentan suicidarse, antes de proseguir viviendo como si no existieran para nadie. La sociedad moderna ha terminado por crear un ser que en su intimidad se considera "nadie" y sólo logra creerse "alguien" si cree existir para otro (Amara, 1982, en Monroy, 1988).

Durante el proceso para lograr su identidad, el adolescente busca vínculos muy superficiales. Los anhelos abrumadores de amor lo vuelven hipersensible a determinadas experiencias: como estar "enamorado" o sentir grandes entusiasmos que tan pronto como llegan se van (Monroy, 1988).

El adolescente atraviesa por un período de desorganización y sus relaciones con el mundo que lo rodea cambian, por lo tanto tiende a presentar inestabilidades e incongruencias que se manifiestan en polaridades entre sus necesidades de dar y recibir; deseos de controlar y ser controlado; momentos de rebeldía y sumisión, agresión, sociabilidad y aislamiento; pero que al fin conducen al desarrollo de una nueva generación interna, a una nueva forma de relacionarse con el mundo que le rodea y una nueva manera de comunicarse con su entorno social.

### **CAPITULO III RENDIMIENTO ACADEMICO**

### 3.1 Concepto

Se entiende por rendimiento escolar, cuando un individuo logra asimilar el mayor número de conocimientos y para poder evaluar esta asimilación, es necesario conocer el proceso de aprendizaje-enseñanza, en donde el aprendizaje es "un proceso que se realiza en el interior del individuo cuando éste vive experiencias significativas que producen en él un cambio más o menos permanente" mientras que la enseñanza es "un proceso que consiste en promover en forma intencionada y sistemática el proceso de aprendizaje que debe originarse en el alumno" (Powell, 1992).

En la enseñanza como en todas las demás actividades humanas que tienden a lograr objetivos definidos, la verificación de los resultados en su conjunto se llama "rendimiento escolar" (Powell, 1992).

El rendimiento escolar se refiere a la evaluación del aprendizaje y se deben tomar en cuenta las diferencias individuales, ya que no todos los individuos pueden rendir en la misma medida, sino según sus aptitudes y su capacidad mental (Johnson, 1970 en Grinder, 1989). El rendimiento escolar consiste en la suma de transformaciones que se operan tales como:

- a) En el pensamiento.



b) En el lenguaje.

c) En la manera de obrar.

d) En las actitudes del comportamiento.

El curso es útil y benéfico en la medida de que hayan conseguido adquisiciones con respecto a:

a) La manera de comprender las situaciones y resolver inteligentemente los problemas.

b) El dominio del lenguaje técnico, sabiendo interpretar sus símbolos y utilizarlos correctamente.

c) La manera más recomendable de obrar.

d) Las actitudes y la dinámica ejecutiva (Mattos, 1981, en Lavin, 1984).

Estas transformaciones deben brotar del proceso de aprendizaje como adquisiciones definidas. No se trata de cuanta materia han memorizado los alumnos, sino de cuanta de ella han incorporado realmente a su conducta, mostrándola en su manera de resolver problemas, de sentir, de hacer o utilizar lo aprendido.

El rendimiento escolar se convierte en una contribución

sustancial para el desarrollo de la personalidad de los alumnos y ésta debe emerger del proceso de aprendizaje para poder afrontar con éxito los problemas de la vida escolar y de la profesión.

### 1.2 Teorías del aprendizaje

El aprendizaje es una variable participante que provoca cambios en la actividad de un organismo y al observar estos cambios podemos inferir si el organismo ha aprendido o no; aunque con el tiempo se puede olvidar (Bigge, 1983). Los psicólogos se han interesado tanto por el estudio de esta actividad modificadora de la conducta que se ha formado una ciencia: la psicología del aprendizaje, que es una rama de la Psicología Experimental que investiga este fenómeno en forma sistemática y ordenada, cuyo objeto es el estudio de fenómenos modificadores de la conducta, tanto en humanos como en animales, realizados en situaciones normales o de laboratorio; los métodos que utiliza son los que emplea la psicología experimental (el método científico).

Los resultados de estas investigaciones han dado varias teorías del aprendizaje que tienen como fin analizar los aspectos del aprendizaje; saber que variables independientes deben manipularse y cuales variables dependientes estudiar; qué técnicas hay que emplear y qué lenguaje utilizar para describir los resultados y tratar de establecer leyes. Desde el siglo XVII, han surgido teorías sistemáticas del aprendizaje, por lo

común una nueva teoría del aprendizaje no se convierte en práctica escolar hasta que transcurren de 25 a 75 años. Por otra parte, cuando una nueva teoría llega a afectar las normas escolares no desplaza a sus predecesoras (Bigge, 1980).

Bigge (1980) da a conocer dos grupos de teorías: las teorías del conocimiento E-R (estímulo - respuesta) del grupo conductista y las teorías cognitivas del campo de la Gestalt.

Para los teóricos conductistas o del condicionamiento (Pavlov, 1849-1936; Watson, 1878, en Bigge, 1980). El aprendizaje es un cambio conductual, se produce por medio de estímulos y respuestas que se relacionan de acuerdo con principios mecánicos.

Los estímulos (causa del aprendizaje) son agentes ambientales que actúan sobre un organismo ya sea para lograr que respondan o para incrementar las probabilidades de que emitan una respuesta de un tipo dado. Las respuestas (efectos) son las reacciones físicas de un organismo a la estimulación interna o externa. (Ulrich, Stachnik y Mabry, 1982) interpretan el aprendizaje en términos de cambios en la fuerza de variables hipotéticas que se denominan conexiones E-R, asociaciones fuerza del hábito o tendencias conductuales.

Pavlov (en Whittaker y Whittaker, 1986) al estudiar los procesos digestivos del perro observó que al colocar alimento

en la cavidad bucal del perro se provocaba secreción salival y secreción gástrica, sin embargo, observó también que estas mismas secreciones se presentaban a la vista del alimento.

La activación de los procesos digestivos al colocar el alimento directamente en el hocico del animal son reflejos del organismo del animal, es decir, la excitación química de los receptores de los sentidos en la lengua y la boca; no son reflejos aprendidos.

El experimento que llevó a cabo con el perro consistía en que primero se prendía y se apagaba inmediatamente una luz, medio segundo más tarde se colocaba el alimento en el hocico del animal, la salivación se presentaba cuando el alimento era colocado en el hocico del animal, pero no se prendía la luz. La luz era en ese momento un estímulo neutral. Sin embargo después de varios ensayos se secretaron pequeñas cantidades de saliva cuando se prendía la luz. Al repetir prender la luz y después administrar el alimento, aumentaba el flujo de saliva como respuesta a la luz, hasta que finalmente la luz sola despertaba el flujo de saliva. De esta manera se observa que el estímulo de la luz y la respuesta de la salivación van asociados. El animal había aprendido que el alimento siempre le era proporcionado poco después de que la luz se prendía y se apagaba.

El reflejo no condicionado no es aprendido, es el que ocurre en

forma natural, como en este caso la salivación que aparece al presentar el alimento al perro, por lo cual es un estímulo no condicionado.

El estímulo condicionado es cualquier estímulo que despierta una respuesta no asociada normalmente con ese estímulo. Por ejemplo la luz que se prende y que despierta la salivación.

Por lo cual el proceso del condicionamiento clásico comprende la sustitución de un estímulo (el estímulo condicionado) por otro (estímulo no condicionado) por medio de la presentación contigua de los estímulos y del refuerzo (Bigge, 1980).

El refuerzo en este condicionamiento comprende la presentación del estímulo no condicionado poco después del estímulo condicionado; una respuesta puede ser eliminada al retirar el refuerzo, proceso que se conoce como extinción; durante la extinción, el animal repentinamente puede comenzar a responder de nuevo al estímulo condicionado y a este fenómeno se le llama recuperación espontánea.

La generalización es la tendencia a responder a los estímulos semejantes al condicionado, en la discriminación el organismo distingue entre un estímulo y otro.

Los teóricos conductistas E-R (estímulo-respuesta) consideran el aprendizaje como asociaciones entre estímulos y respuestas,

además se considera el refuerzo como vital para el proceso de aprendizaje (Whittaker y Whittaker, 1986).

Skinner (en Bigge, 1980) define al aprendizaje como un cambio de las probabilidades de respuesta, este cambio se produce por medio de condicionamiento operante; que es el proceso de aprendizaje mediante el cual se hace que una respuesta llegue a ser más probable o frecuente; un operante se refuerza y fortalece, es un conjunto de actos.

Por ejemplo, levantar la cabeza, accionar una palanca o agredir. Se denomina así debido a que la conducta opera sobre el ambiente y genera consecuencias. En el proceso del condicionamiento operante, las respuestas operantes se modifican o cambian, el reforzamiento significa que las probabilidades de repetición de ciertos tipos de respuestas aumenten.

Se considera que toda la conducta humana es producto de reforzamiento operante en la vida cotidiana, incluyendo la educación, los adolescentes cambian constantemente las probabilidades de respuesta de otras reordenando las consecuencias reforzadoras; mediante el reforzamiento operante que reciben las personas éstas aprenden a mantener un equilibrio, por ejemplo a hablar, jugar, a manejar herramientas e instrumentos; al realizar un conjunto de movimientos se produce el reforzamiento y aumentan las probabilidades de que

se repitan esas conductas.

Así el reforzamiento operante hace mejorar la eficiencia conductual, siempre que algo refuerce una conducta en particular habrá más probabilidad de que dicha conducta se repita.

Este autor centró su investigación en animales inferiores debido a que su conducta es más simple y pueden controlarse mejor las condiciones del medio, además se pueden registrar los procesos por periodos prolongados. Sin embargo, en época más reciente este autor ha ejecutado investigaciones de aprendizaje utilizando seres humanos.

Para sus investigaciones, este autor diseñó una caja simple que contiene una rata, una palanca y un dispositivo para la administración de una píldora de alimento, cada vez que la rata acciona la palanca, fuera de la caja se encuentran dispositivos de registro que permiten que el examinador tome su descanso y al reanudar su labor encuentre registrado lo que hizo la rata, a ésta se le conoce como la "caja de Skinner" (Bigge, 1980).

El condicionamiento operante en este aparato se produce de la siguiente manera: se coloca una rata hambrienta en la caja, inmediatamente empieza a explorar el lugar en que se encuentra irguiéndose sobre sus patas traseras, olfateando y moviéndose; en uno de estos movimientos exploradores la barra es oprimida,

suenan el zumbador y obtiene una bolita de alimento.

La primera vez que esto sucede el animal no ve el alimento y continúa sus movimientos exploradores, cuando descubre el alimento este es consumido, en siguientes movimientos vuelve a oprimir la barra y obtiene de nuevo el alimento. Se da cuenta cómo obtiene el alimento y nuevamente acciona la barra, el animal alterna entre oprimir la barra y comer; ha sido condicionado a oprimir la barra para alimentarse.

Este procedimiento dice mucho acerca de la naturaleza del condicionamiento operante y del aprendizaje humano (Whittaker y Whittaker, 1986).

Se observa también que la motivación desempeña un papel importante en el proceso de aprendizaje. Si el animal no estuviera hambriento, sus movimientos en la caja serían en menor número, aunque el hambre y la curiosidad intervienen como motivos.

Estos movimientos iniciados por la motivación son importantes, pues si el animal no diera una respuesta instrumental en alcanzar una meta no aprendería; el refuerzo es de vital importancia en el proceso de aprendizaje.

La teoría de la Gestalt se originó en Alemania durante el inicio del siglo XX. Sus máximos exponentes fueron Wertheimer



(1880-1943), Koffka (1886-1941), Kohler (1887-1967) y Lewin (1890-1947).

Consideraron que el fenómeno del aprendizaje estaba estrechamente relacionado con la percepción por lo cual se define el aprendizaje de acuerdo con la reorganización del mundo perceptual.

Gestalt es un sustantivo alemán para el que no existe una palabra castellana que sea equivalente, la traducción más cercana del término Gestalt es "configuración" o "patrón" esta teoría se introdujo en Estados Unidos a mediados del año 1920. Obtuvo gran número de exponentes y se considera como el rival más importante de los conductistas (Bigge, 1980).

En el campo de la gestalt el aprendizaje es un proceso de obtención o modificación de insights (comprensión súbita), perspectivas o patrones del pensamiento, prefieren el término de persona al de organismo, ambiente psicológico o medio físico o biológico e interacción a acción o reacción, interpretan el aprendizaje de acuerdo con la reorganización de sistemas o campos perceptuales o cognoscitivo.

Para esta corriente el aprendizaje es un cambio persistente en los conocimientos, las capacidades, las actitudes, los valores o las creencias. Puede reflejarse o no en cambios de la conducta; no se aprende mediante la ejecución "excepto hasta el

punto en que lo que se hace contribuya a un cambio en la estructura cognoscitiva propia".

Para que el resultado sea un aprendizaje, la ejecución de algo debe ir acompañada por la comprensión del ejecutor, de las consecuencias de sus actos; así el aprendizaje se produce mediante la experiencia y es el resultado de ella, además las actividades simples no se consideran por sí solas experiencias, para que se incluya una actividad en la experiencia, debe estar interrelacionada con una comprensión de las consecuencias que la acompañan.

En el campo de la gestalt se estudian las conductas observables; pero interfieren en ellas los cambios de personalidad, los ambientes y los insights de las personas; la conducta psicológica es algo distinto de los movimientos físicos, hay diferencia en la forma en que una persona se percibe a sí misma y su ambiente psicológico, el aprendizaje y el cambio en la conducta observable suelen producirse de manera concomitante y parecen tener una relación recíproca.

La conducta es cualquier cambio que se produzca en una persona, su ambiente percibido o la relación entre ambas cosas, lo que se sujeta a las leyes o a los principios psicológicos.

El término psicológico que utiliza este campo quiere decir que se incluye una finalidad y una inteligencia, por tanto la

conducta psicológica no se identifica con los movimientos físicos.

Esa conducta no es observable directamente, sino que se infiere de los actos y de los esfuerzos observables, además sostiene que no puede producirse un cambio conductual sin aprendizaje sino que también es posible el aprendizaje sin cambios relacionados y observables de la conducta.

Los psicólogos del campo (gestalt) hacen incapié en la experiencia, más que en la conducta, y definen a la primera como un evento interactivo dentro del cual una persona mediante la acción y la observación de lo que sucede llegue a comprender y sentir las consecuencias de un acto dado; cuando una persona aprende algo, su conducta cambia pero no quiere decir que para que tenga lugar un aprendizaje sea preciso que se produzca al mismo tiempo un cambio observable de la conducta o que de un cambio en el comportamiento pueda inferirse siempre con exactitud la naturaleza completa del insight (Whittaker y whittaker, 1986).

Murphy (1958, en Cuell y Reidl, 1981) dice que el aprendizaje involucra cinco procesos:

- 1) La capacidad de formar asociaciones simples.
- 2) La habilidad de desarrollar sonidos y gestos que le

permitan al sujeto comunicarse consigo mismo y con otros sujetos.

3) La habilidad de usar símbolos para pensar en forma abstracta.

4) La capacidad de invertir sentimientos personales en objetos estables y específicos.

5) La capacidad de sistematizar y clasificar objetos, sentimientos y símbolos para que el sujeto pueda compartirlos socialmente en el mundo.

Estos procesos dan como resultado una consolidación de maneras de percibir, no se puede aprender si no se es capaz de percibir, además dice que el aprendizaje y el pensamiento se llevan a cabo bajo presión de las necesidades.

Para el estudio del aprendizaje se han hecho diversos experimentos con animales como ratas, pollos, gansos, palomas y chimpancés ya que muchos procedimientos experimentales han sido rechazados como imposibles de realizar con personas, sin embargo en la actualidad ya se ha experimentado con seres humanos.

Los resultados obtenidos con los animales se han transferido a la conducta humana, aunque el aprendizaje humano es más

complejo y abarca una amplia gama de situaciones.

Existen diversas teorías sobre el aprendizaje de las cuales se comentan sólo las que consideran básicas aunque la mayoría de las teorías tienden a suplantarse, complementarse y reforzarse más que a destruirse unas con otras.

La preferencia que se tenga por algunas de las teorías está dada por el tipo de aprendizaje en que se esté interesado. Un especialista en el estudio del condicionamiento es probable que se incline por las teorías conexionistas ( E-R ) porque responde mejor a sus necesidades.

Se considera el aprendizaje como la interacción que hay entre el individuo y su medio ambiente y los cambios que éste produce, todo aprendizaje requiere una organización y este proceso empieza con una experiencia emocional interna.

El ser humano es un aprendiz por excelencia, no sólo aprende hábitos y destrezas manuales, sino que además, adquiere y retiene la información que llega de diferentes medios, por lo cual se considera al ser humano como interactivo. Para ambos grupos teóricos expuestos anteriormente, la motivación se refiere a fuerzas instigadas de la conducta, las personas actúan de determinada manera debido a la motivación.

Para la corriente conductista la motivación surge directamente

de los impulsos orgánicos, de las emociones básicas de una persona o de la tendencia a emitir respuestas que se han establecido mediante el condicionamiento; así toda conducta está dirigida por un estímulo tanto si este procede del interior como del exterior y no tiene relación con ninguna finalidad.

De acuerdo con esto, en el campo de la educación una persona no necesita desear aprender, es preciso persuadirlo a que estudie y que asocie las respuestas con el conocimiento dado; cualquiera puede aprender de acuerdo a su capacidad, si se somete a un patrón de actividad, necesario para que se produzca el conocimiento.

En el campo de la gestalt la conducta es función de una situación total, la motivación surge de una situación psicológica dinámica que se caracteriza por el deseo de hacer algo, el aprendizaje incluye una finalidad y trata de desarrollar la comprensión súbita (insight), que proporciona la posibilidad de que se produzca la conducta que se desee.

### 3.1 Factores que intervienen en el rendimiento académico

Existen diferentes factores que intervienen en el rendimiento académico, estos factores no están necesariamente aislados, ni son los únicos. Los que más contribuyen en el rendimiento

académico son los siguientes:

a) Factores sociopsicológicos

b) Factores fisiológicos

c) Factores pedagógicos

Los factores sociopsicológicos como la adaptación personal y la motivación tienen un papel muy importante en el rendimiento académico, el adolescente que dedica más tiempo y esfuerzo en sus estudios que el adolescente brillante, se le premia más por su esfuerzo que por su actuación verdadera. Ringness (1967, en Powell, 1992) confirma que los adolescentes de alto rendimiento son más motivados académicamente, además expresan patrones de hábitos de estudio, responsabilidad y dominio, buena identificación con sus padres y son más independientes.

Coleman (1960, en Powell, 1992), en un estudio en escuelas secundarias donde la finalidad de éste es informar la influencia de valores que diferentes culturas ejercen sobre los adolescentes, encontró que en los lugares en que el aprovechamiento es altamente valorado, más estudiantes de inteligencia superior salen mejor preparados que en el caso en que el aprovechamiento académico es considerado como menos importante. También demostró el efecto que tiene practicar deporte interescolar sobre los valores del adolescente,

consideró que el aprovechamiento académico es un índice de ajuste social, los adolescentes que son muy aceptados por sus coetáneos tienen más éxito académico que otros estudiantes, mientras los que son altamente rechazados tienden al fracaso escolar.

En los factores sociológicos, Grinder (1989) dice que cada sociedad educa a sus jóvenes de acuerdo a sus valores y las obligaciones que tiene como ciudadano individual. La herencia cultural y social de su comunidad, es la que proporciona los elementos necesarios para que los jóvenes logren a lo largo de su vida desarrollo y conocimientos de los procesos por los cuales el hombre se supera y aprende; cada individuo tiene una personalidad basada en los elementos culturales que se le han enseñado.

La escuela es una organización social que recibe dos tipos de aporte del medio, por un lado, los alumnos y maestros, y por otro, los recursos materiales. La escuela se vale de los segundos para transformar a los jóvenes en adultos socializados, autorrealizados y expertos (Grinder, 1989).

El sistema de estímulos proporcionados por la escuela está vinculado con el éxito, tanto en la faz organizativa como en la del rendimiento académico, incluso, en ocasiones se premia más el éxito de la primera, por lo que a veces se distingue a los alumnos más por su buena conducta que por su rendimiento



académico, de aquí que un alumno se adapte ventajosamente con respecto a la escuela o al maestro; los alumnos capaces de conformarse con las actitudes y valores necesarios para tener éxito en la escuela logrará mejores resultados (Grinder, 1989).

Los factores sociológicos comprenden también aspectos tales como: medio ambiente, la relación del adolescente y la familia, posición social y posición económica. El medio ambiente determina que los adolescentes alcancen un óptimo rendimiento académico, cada adolescente de acuerdo a su nivel de comprensión capta su ambiente contribuyendo éste a su marco de referencia y actitud hacia el rendimiento escolar (Bigge, 1980).

El papel que desempeña la familia y el hogar en el desarrollo del adolescente es básico y de suma importancia, ya que se relaciona con su aprovechamiento académico, lo mismo que con sus metas futuras.

En las relaciones del adolescente con sus padres y su aprovechamiento Barwich y Arbuckle (1962, en Powell, 1992) trataron de determinar si había alguna relación importante entre la aceptación por parte de los padres, tal como lo percibían los padres y los adolescentes con respecto a su rendimiento académico, en los resultados encontraron que: los adolescentes de alto rendimiento eran aceptados de igual forma por ambos padres, sin embargo, los adolescentes de bajo

rendimiento percibían que eran más aceptados por sus madres que por sus padres.

En cuanto a la ocupación de los padres, está relacionada con el rendimiento escolar, según un estudio realizado por Wade (1962, en Powell, 1992) en un grupo de 350 alumnos de séptimo grado de una comunidad suburbana, de los cuales de un grupo sólo trabajaba uno de los padres y del otro ambos padres estaban empleados, el cociente intelectual del primer grupo era significativamente mayor que el de los del segundo grupo, a pesar del cociente intelectual inferior, los jóvenes cuyos dos padres estaban empleados, asistían con regularidad a la escuela como los jóvenes de cuyos padres sólo uno trabajaba; se atribuye su buen rendimiento a la motivación y confianza que les proporcionan sus padres a pesar de su límite de tiempo para convivir.

En lo que respecta a la posición social, los jóvenes de clase media suelen lograr mejor provecho de una mala situación y actuar razonablemente bien en la escuela, aceptando la idea de que ser un buen alumno significa una vida mejor en el futuro; no así con los adolescentes de clase baja, que no consideran que la educación conduzca a futuras recompensas y su aprovechamiento y conducta es muy diferente a la de los jóvenes de clase media (Powell, 1992).

La posición económica no es determinante para el logro de un

alto rendimiento académico, ya que el adolescente que desea y está consciente de que quiere el logro intelectual, no considera el problema económico como básico, ya que actualmente se proporcionan subsidios o becas, tanto a nivel de industria, como a nivel de universidad para los que buscan conocimientos avanzados, los jóvenes saben que el entrenamiento en algunas áreas del conocimiento no les cuesta ni un centavo y de hecho pueden obtener otros pagos que les ayuden en sus gastos más necesarios como becas o plazas de asistentes; el adolescente sabe que para ser aceptado en estos programas de subsidio debe aprovechar en el nivel más alto, lo que su capacidad le permita; por lo cual, el adolescente que está consciente de alcanzar y lograr sus metas está más influenciado para trabajar y desarrollar un funcionamiento y aprovechamiento a alto nivel (Powell, 1992).

Un individuo que busca el éxito necesita una situación en la que puede experimentar:

- a) La propia responsabilidad para definir sus metas.
- b) La firme voluntad para perseverar en la persecución de dichas metas.
- c) la productividad, trabajo y aprovechamiento para alcanzarlos (Johnson, 1972, en Lavin, 1984).

Los factores fisiológicos son básicos para el éxito académico

del adolescente, ya que la concentración y memorización dependen en gran medida de la buena salud de éste, así como una alimentación adecuada, revisión médica periódica, práctica de algún tipo de ejercicio corporal, ya que éste estimula la circulación de la sangre que llega más oxigenada a todos los tejidos, especialmente al cerebro.

Los factores pedagógicos son los concernientes a los métodos de enseñanza, en la actualidad a la educación le interesa ofrecer programas educativos más efectivos, ya que éstos contribuyen al mejoramiento social desarrollando la capacidad cognoscitiva del adolescente al máximo (Powell, 1992).

Los objetivos de los métodos de enseñanza preparan a los alumnos para que puedan asumir roles de adultos socializándolos, introduciendo valores y hábitos, enseñándoles las habilidades necesarias para desempeñar papeles específicos de adultos y poder vivir en una sociedad; la participación en los deportes se relaciona de manera positiva para un mejor aprovechamiento académico, por lo cual tiene un lugar muy importante en la escuela.

Khalid (1991) en un estudio que realizó en relación al éxito académico y los factores de personalidad en un grupo de adolescentes de alto rendimiento académico y un grupo de bajo rendimiento académico, todos con un cociente intelectual alto; reporta que los adolescentes del grupo de alto rendimiento

académico tienen más necesidad de éxito y poder, y los adolescentes de bajo rendimiento académico presentan más necesidad de afiliación a la agresión.

Wodarski, Kurtz, Gaudin y Howing (1990) realizó un estudio para conocer el desarrollo mental de 22 niños que sufrieron abuso, 47 niños abandonados y un grupo control de 70 niños no maltratados de edad de 8 a 16 años; donde reporta que los niños que sufrieron abuso presentaron problemas escolares, en la familia y en la comunidad; manifestando déficit académico, problemas de comportamiento, baja autoestima, delincuencia y agresión con respecto al grupo control.

Los niños abandonados muestran severos retrasos académicos, resistencia en habilidades motoras y de vivencia personal comparados con el grupo control.

Son múltiples los factores que intervienen directamente en el rendimiento académico, por lo cual se considera que un ambiente grato, una buena relación con los pares, maestros y principalmente con los padres dará como resultado un desarrollo intelectual óptimo, así como las metas educativas futuras que se tengan.

#### 3.4 Bajo rendimiento académico

##### 3.4.1 Concepto

El bajo rendimiento implica que el estudiante no está funcionando al nivel de inteligencia del que es capaz. Se define al bajo rendimiento como la discrepancia entre la puntuación obtenida por los estudiantes en los test de rendimiento y la que se esperaba obtener con base en los resultados de los test de inteligencia (Powell, 1992).

Se considera un alumno de bajo rendimiento aquel en el cual sus calificaciones son más bajas de lo que se esperaba, basándose en el conocimiento que se tiene del cociente intelectual del alumno, ya que su aprendizaje no lo demuestra en el trabajo escolar, lo que hace que se le identifique como alumno de bajo rendimiento.

Los factores que provocan el bajo rendimiento tanto en clase como en los test, también pueden ser los causantes de su baja puntuación en los test de inteligencia.

Las dificultades emocionales afectan la puntuación en los test de inteligencia y en el rendimiento académico de los jóvenes, así como la socialización, autocontrol, agresividad, conformismo, mala identificación con los padres y generalmente están más motivados a afiliarse con adolescentes iguales, además son más inconformes.

Morroes y Wilson (1961, en Powell, 1992), en un estudio que realizaron con adolescentes de un grupo con altas

calificaciones y un grupo de bajas calificaciones, compararon el ajuste personal y social y encontraron que el grupo de bajo rendimiento se describió a sí mismo como más impulsivo y aventurero, con menos estabilidad emocional general y madurez, además formaba parte de pandillas que se caracterizan por: actitudes negativas hacia el estudio, bajo rendimiento escolar, oposición a la autoridad y búsqueda de incesantes emociones. Generalmente cuando se experimenta un fracaso en el rendimiento escolar, el sujeto muestra falta de interés, ausentismo y cambio de ocupación, agresión contra los que considera responsables, nivel de aspiración inferior, indiferencia, exigencias de una mayor comprensión por la insatisfacción y el stress experimentado.

#### 3.4.2 Causas

Las causas del bajo rendimiento académico son variadas, las que se consideran más importantes son:

Causas físicas tales como defectos en el sentido de la vista, el oído, nutrición deficiente y alteraciones neurológicas.

Causas pedagógicas o del método de enseñanza en cuya virtud el joven no puede aprender, ya que se le enseña en forma deficiente.

Causas sociológicas, como por ejemplo, el joven que se desvía

de sus estudios porque en su ambiente se subestima la educación.

Causas psicológicas, en donde el joven no puede dar un rendimiento satisfactorio por culpa de determinadas actitudes emocionales conflictivas, aunque estos conflictos no son la causa principal del bajo rendimiento, como por ejemplo, al darse cuenta el adolescente de que no trabaja en forma satisfactoria, le produce tensión emocional que reduce su confianza; así lo que puede empezar como un problema educativo basado en un factor que no sea algún conflicto emocional continúa como tal, por causa de la tensión emocional (Brickyn, 1971).

Fleisher (1987) desarrolló un programa para ayudar a estudiantes sin éxito y de comportamiento antisocial de primaria, secundaria y preparatoria; los alumnos fueron entrenados en habilidades de comunicación para discriminar entre comportamiento afirmativo o agresivo; reporta el autor que los alumnos de preparatoria fueron más agresivos y sin éxito, los de primaria y secundaria fueron más centrados y alineados para no implicarse en pandillas.

Huesmann (1987) dice que con respecto al funcionamiento intelectual y agresión se han colectado en 22 años de estudio datos en agresividad y funcionamiento intelectual en más de 600 sujetos padres e hijos; en ambos la agresión y el



funcionamiento intelectual son razonablemente estables en un período de vida, la agresión en la niñez ha mostrado que interfiere en el desarrollo del funcionamiento intelectual y predice bajo éxito intelectual. Por lo tanto considera que la agresividad a edad temprana hace que el funcionamiento intelectual conforme pasan los años le sea más difícil.

El rendimiento y el bajo rendimiento están relacionados con varios factores, como ya se mencionaron algunos, es difícil apreciar la relación causa y efecto. El adolescente no puede rendir óptimamente debido a problemas emocionales, probablemente verá intensificado su problema por las respuestas de sus padres y maestros a esta falta de rendimiento. Por lo cual el adolescente desarrolla un problema emocional como resultado de su bajo rendimiento y a su vez acarrea un rendimiento peor al igual que sus dificultades emocionales, y por lo tanto puede convertirse en un desertor escolar.

### 3.5 Adolescencia y rendimiento académico

Mira (1981) señala que al llegar a la adolescencia los niveles de rendimiento escolar se alteran frecuentemente en gran número de casos; esta alteración suele ser más visible en los años que se inicia la pubertad y en general es de efectos desfavorables, es decir, disminuye la clasificación media del sujeto.

El mismo autor dice que el aprendizaje escolar es una parte de

los aprendizajes que el adolescente realiza. Siendo una su energía, mientras mayor gasto tenga en esa área menor será su rendimiento en las demás. En conjunto al adolescente que asiste a la escuela le es preciso adquirir:

- a) nuevos conocimientos y nuevas técnicas culturales.
- b) Nuevas pautas de adaptación al nuevo ambiente escolar.
- c) Nuevos hábitos sociales.
- d) Nuevos juegos y actividades motrices de descarga y liberación de sus energías físicas.
- e) Nuevos hábitos morales o fines de vida.
- f) Nuevas adaptaciones sexuales.
- g) Nuevas actitudes frente a sus familiares.

Dentro de estos puntos, el bajo rendimiento escolar puede ser una muestra de oposicionismo voluntario o inconsciente a ciertas exigencias o situaciones extraescolares y particularmente familiares.

Los intereses inmediatos del adolescente correspondientes o no a su auténtica vocación pueden ser ajenos a la utilidad

prevista en su esfuerzo escolar y entonces no hay duda de que éste irá disminuyendo hasta llegar a ser nulo.

Puede ocurrir que el adolescente "negocie" con su "bajo rendimiento" por la sencilla razón de que en él ve un arma contra sus padres, a veces ocurre que el adolescente está directamente interesado en otras actividades y se deja absorber por ellos, de modo que descuida por falta de tiempo y energías su tarea escolar, que se considera como su actividad "oficial" (Mira, 1981).

Dada la oposición en la que el adolescente se encuentra con la "autoridad familiar", un exceso de coacción de ésta puede motivar la llamada "huelga cerebral", es decir, su bajo rendimiento es protesta de su personalidad que ya no quiere ser ordenada ni mandada.

Todo esto, sin embargo, no resta importancia a la influencia que el factor emocional tiene en un adecuado rendimiento escolar; este período se caracteriza por un aumento en la emotividad, cualquier experiencia que resulte vívida para una persona y que vaya acompañada de profundas emociones ejerce profunda influencia en sus actividades, valores y conducta.

La tensión emocional da como resultado falta de formalidad y de eficiencia. La inestabilidad, las oscilaciones temperamentales, la imprevisibilidad y la inconstancia en las realizaciones son

efectos característicos de la tensión emocional.

Cualquier emoción intensa distrae la atención del individuo de la tarea que está realizando hacia la situación que provoca la emoción; el resultado es que el adolescente se abstrae y encuentra difícil e incluso imposible concentrarse en lo que estaba ejecutando. Así mismo, la emotividad afecta la capacidad de razonar, cuando más intensa es la emoción, tanto más ilógico se volverá el razonamiento del adolescente.

Cualquier perturbación de las relaciones emocionales del adolescente puede afectar desfavorablemente su rendimiento académico. Cuando un estudiante se encuentra bajo presión constante para obtener altas calificaciones, o conseguir una pareja, o tienen un embarazo, o está sujeto a presiones familiares y de pareja puede volverse ansioso y tratar de eludir la situación.

Stratton (1927, en Powell, 1992) encontró que cuanto menos inclinado se encuentre el adolescente a la ira, el miedo, agresión, tanto más probable será el éxito en sus estudios. De los adolescentes estudiados por él, los que eran irracibles y tímidos tendían en conjunto a rendir menos que aquellos cuyas emociones eran menos intensas.

No se comprobó la existencia de ninguna relación entre los puntajes correspondientes a los aspectos intelectual y

emocional. Stratton (1927, en Powell, 1992) interpreta que estos resultados significaban que una mayor tendencia a la irritación y al miedo constituye un impedimento directo para un buen rendimiento escolar, no a causa de un déficit en el rendimiento intelectual, sino porque estos estados emocionales hacen desperdiciar esfuerzo.

Esto está confirmado por Hurlock (1971), que encontró que los estudiantes de secundaria que provenían de hogares destruidos y por lo tanto con un alto grado de tensión emocional tenían menor rendimiento en comparación con alumnos de la misma edad, sexo, nivel intelectual y posición económico-social que no provenían de hogares destruidos.

Todo esto habla de la importancia que tiene para el adolescente contar con un hogar en condiciones favorables para su desempeño escolar, particularmente si se considera que va a ingresar en forma más directa a una sociedad caracterizada por el rápido cambio tecnológico, una automatización creciente y una especialización cada vez mayor que requieren poseer destrezas especializadas o una educación avanzada, por lo cual las oportunidades ocupacionales para quienes carecen de ellas cada día son menos.

## CAPITULO IV METODOLOGIA

#### 4.1 Problema

¿Existe correlación entre el tipo de agresión y el rendimiento académico en un grupo de adolescentes?

#### 4.2 Hipótesis

H 0.1: No existe correlación entre el tipo de agresión y el rendimiento académico.

H 1.1: Existe correlación entre el tipo de agresión y el rendimiento académico.

#### 4.3 Objetivos

##### 4.3.1 Objetivo General

Determinar si existe o no correlación entre el tipo de agresión y el rendimiento académico.

##### 4.3.2 Objetivos específicos

Determinar el tipo de agresividad en un grupo de adolescentes de bajo rendimiento académico.

Determinar el tipo de agresividad en un grupo de adolescentes

de alto rendimiento académico.

Investigar si existe correlación entre el tipo de agresividad y el rendimiento académico en los dos grupos mencionados.

#### 4.4 Población y muestra

La población se integra de 450 adolescentes de 13 a 15 años de edad de ambos sexos que están inscritos en el periodo lectivo 1993-1994 de la secundaria diurna número 183 que se localiza en la delegación Ixtacalco, Distrito Federal.

Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico intencional, siendo no probabilístico porque se trataba del estudio de un grupo natural. Es intencional o propositivo por la facilidad que presenta la población para asignar a los adolescentes según los requisitos de inclusión.

Para la presente investigación se designaron 30 adolescentes. La elección de cada sujeto que compone la muestra fue tomado de acuerdo a los requisitos de inclusión que se consideraron. Primera muestra, 15 adolescentes de 13 a 15 años de edad, sexo masculino, escolaridad secundaria y que presentan en su registro escolar alto rendimiento académico, considerado como una calificación de 9.0 a 10.0.

Segunda muestra, 15 adolescentes de 13 a 15 años de edad, sexo



masculino, escolaridad secundaria y que además presentan en su registro escolar bajo rendimiento académico, es decir, calificación menor de 6-7 y tres o más materias no acreditadas.

#### 4.5 Obtención de datos

El instrumento que se utilizó para el presente estudio fue el Inventario de la Agresión de Buss-Durkee (1957, en Oliva, 1986). Se eligió este instrumento porque se considera a la agresión como un rasgo de la personalidad. Buss (1969) expresa bajo los postulados de la teoría del aprendizaje social, una clasificación del comportamiento hostil-agresivo, que permite poder medir más objetivamente este comportamiento.

El inventario está compuesto por 75 reactivos que miden siete subclases del comportamiento agresivo y una subclase de culpa que son las siguientes:

- 1.- Agresión Física
- 2.- Agresión Verbal
- 3.- Agresión Indirecta
- 4.- Irritabilidad
- 5.- Negativismo

6.- Resentimiento

7.- Sospecha

8.- Culpa

(en el anexo I se incluye un ejemplar del inventario de Buss-Durkee, 1957).

Antecedentes.- Buss, Durkee y Baes (1957, en Oliva, 1986), iniciaron un estudio en el laboratorio con un grupo de pacientes psiquiátricos en un intento por evaluar su agresividad y hostilidad a través de la medición directa. Fue necesario recurrir a la clasificación de la agresividad debido a la dificultad de descubrir una dimensión de la intensidad de la agresión. El trabajo se realizó en un laboratorio, con la famosa "máquina de la agresión", que consistía en las pequeñas descargas de shock eléctricos que se suministraban a los sujetos en un experimento de "aprendizaje" cuando respondía incorrectamente. Este experimento intentó medir el número de descargas efectuadas y el nivel de agresividad por las respuestas de shock que se registraban.

Debido a las dificultades que surgen en el laboratorio para producir la agresión física y a la evaluación de la agresión verbal, Buss y Durkee (1957), recurrieron a la medición indirecta de la agresión por medio de un inventario. Este

método permitía evaluar la agresión preguntándole al sujeto sobre sus tendencias agresivas.

La primera versión del inventario consistió en 105 rubros, estando los rubros de cada escala dispersos casualmente en todo el inventario. Se administró en forma de grupo a 85 varones y a 74 mujeres estudiantes universitarios. En un intento para reducir la defensa, todos los protocolos fueron anónimos. Las distintas escalas tenían puntuaciones y se aplicaron distintos análisis de rubro a los hombres y a las mujeres. El análisis de rubro produjo 75 rubros, 66 para hostilidad y 9 para culpa en la forma final del inventario.

Las respuestas a los rubros del inventario están en parte determinadas por el deseo de quien se viene a colocar en una situación favorable. Esta tendencia asume gran importancia en un inventario de hostilidad, que trata comportamientos generalmente considerados como socialmente inaceptables.

Edwards (1953, en Oliva, 1986), trató que estudiantes universitarios asignaran cada uno de los 140 rubros de los rasgos de personalidad a uno de los nueve intervalos de la conveniencia social. Los valores de la escala para conveniencia social fueron obtenidos por el método de intervalos sucesivos. Luego los 140 rubros fueron administrados a diferentes estudiantes universitarios con las instrucciones normales sobre el inventario. La correlación de la conveniencia social y la

probabilidad de apoyar los rubros fué de 0.87 . Estudios posteriores con otros inventarios han confirmado el hecho de que la conveniencia social es una importante variable no controlada en muchos de los inventarios actuales.

Al proyectar el presente inventario, se intentó minimizar la variable de la conveniencia social. Para probar el éxito de éste intento, los 66 rubros de hostilidad del inventario final fueron colocados en una escala por conveniencia social, utilizando el método de intervalos sucesivos. Los jueces eran 85 hombres y 35 mujeres, estudiantes univesitarios todos ellos. Los juicios de los hombres y de las mujeres resultaron bastante similares y fueron conciliados. Luego los inventarios de 62 hombres y 58 mujeres fueron empleados para determinar la posibilidad de apoyo de cada uno de los 66 rubros de hostilidad. La correlación producto momento para los hombres fue de 0.27 y para las mujeres de 0.30. Ambas correlaciones son considerablemente menores que la de 0.87, dada a conocer por Edwards.

El efecto reducido de la conveniencia social sobre las respuestas del inventario Buss Durkee puede atribuirse a las tres técnicas empleadas en la preparación del rubro. Primero, suponer que el estado socialmente indeseable ya existe y preguntar cómo está expresado: "Cuando realmente pierdo la paciencia soy capaz de cachetear a alguien". "Cuando me enojo digo cosas detestables". En estos rubros se asume la pérdida de

paciencia y solamente se pregunta al sujeto si la expresa.

Este procedimiento da énfasis a un informe del comportamiento y tiende a minimizar los juicios de valores asociados con la hostilidad. Segundo, proporcionar justificación por el acaecimiento de la agresión; "Quien quiera que me insulte o insulta a mi familia está buscando pelea", "las personas que continuamente me molestan están pidiendo un puñetazo en la nariz", "como la mayoría de las personas sensibles, fácilmente me fastidio por los malos modales de otros". Cuando el rubro proporciona una exposición razonada de la agresión, se reducen las reacciones de defensa y culpabilidad del sujeto y éste no contesta necesariamente en la dirección de la conveniencia social. Tercero, emplear modismos: "Si alguien me provoca consigue lo que busca", "Cuando estoy enfadado con alguien, lo condeno al silencio". Los modismos tienen una alta frecuencia de empleo en la vida cotidiana y estas frases son típicamente empleadas por los sujetos para describir su propio comportamiento y sentimientos hacia otro. Por lo tanto, cuando se aplican tales frases, las mismas deben ser prontamente aceptadas y admitidas.

Estas técnicas se encuentran en marcado contraste con la lista de Edwards, (1953, en Oliva, 1986) de nombres de rasgos de personalidad no elaborados y virtualmente todos los inventarios, cuya preparación no incluye intento alguno para manipular la redacción de los rubros.

La importancia de las técnicas de escribir rubros fué más adelante demostrada por Buss (1959), que sistemáticamente cambió estilos y observó sus efectos sobre la conveniencia social y la frecuencia de apoyo. Se observó que con el contenido controlado de los rubros influyó en las variaciones de las frecuencias del apoyo que varió desde 26 hasta el 48%. Además, hubo importantes efectos del estilo sobre la conveniencia social (Buss, 1969, en Oliva, 1986).

En relación con la estabilidad del cuestionario Buss-Durkee, obtuvieron las siguientes correlaciones en aplicaciones de test-retest en un grupo de 29 mujeres y 29 hombres examinados con un intervalo de 5 semanas.

Agresión Física 0.78  
Agresión Indirecta 0.72  
Irritabilidad 0.65  
Negativismo 0.46  
Resentimiento 0.61  
Sospecha 0.67  
Agresividad Verbal 0.72  
Culpa 0.67

Estas correlaciones indican una estabilidad moderada para la mayoría de las escalas y poca estabilidad para el negativismo. La escala del negativismo contiene sólo cinco rubros, lo que probablemente redujo la correlación prueba-nueva prueba de 0.82

para la puntuación recopilación, que incluye 66 rubros. Por lo tanto el análisis del rubro que redujo el número de rubros en cada escala, actuó contra la estabilidad. Para agregar rubros y en consecuencia incrementar la confianza en las escalas hubiera sido necesario adoptar criterios menos rigurosos para el análisis de rubros y se admitió que tolerar cierta informalidad constituía el menor de los dos males.

#### Descripción de Escalas:

Al idear el inventario Buss-Durkee, se hizo el supuesto alternativo: es necesario y útil dividir al comportamiento hostil-agresivo en subclases. Esta clasificación comprende dos clases de hostilidad (resentimiento y sospecha), y cinco clases de agresión (física, indirecta, irritabilidad, negativismo y verbal). La categoría culpa fué agregada por el interés en observar la correlación de la influencia inhibitoria de la culpa y la expresión de los comportamientos que frecuentemente son inhibidos.

Cada escala está formada por un número distinto de reactivos construidos en su mayoría en forma afirmativa y algunos en forma negativa. El número de reactivos por escala quedó así:

Agresión física 10 (1,4,13,27,37,39,51,61,63,73)

Agresión indirecta 9 (11,24,21,34,45,48,58,60,71)

Irritabilidad 11 (5,7,17,19,29,31,41,43,53,55,67)

Negativismo 5 (10,22,35,46,70)

Resentimiento 8 (2,14,16,26,38,50,62,74)

Sospecha 10 (9,12,23,33,36,47,57,59,69,72)

Agresión verbal 13 (6,18,20,30,32,42,44,54,8,66,68,56,65)

Culpa 9 (3,15,25,28,40,49,52,64,75)

El número entre paréntesis corresponde al orden en el cuadernillo de reactivos.

#### I. AGRESION FISICA

Esta clase puede definirse como un ataque contra un organismo perpetrado por parte del cuerpo (brazos, piernas, dientes, etc.) o por el empleo de armas (cuchillo y pistola) el ataque es una de las varias respuestas instrumentales que puede vencer una barrera representada por un organismo.

Una calificación significativa indicaría que el sujeto tiende a responder en forma física cuando se presenta un obstáculo o un estímulo adverso representado por otra persona. Su forma de agresión siempre se volcará a golpes contra otra persona sin destruir objetos. Generalmente buscará causar dolor físico a la otra persona.

Adjetivos de éstos podrían ser, golpear, patear, rasguñar, morder, balacear, apuñalar, abofetear, aventar, escupir a la cara, lanzar piedras y objetos, golpear con saña.



## II. AGRESION INDIRECTA

El comportamiento agresivo indirecto permite evitar la identificación del agresor y puede ser verbal o física, generalmente se orientará al daño de pertenencias de otra persona.

Una calificación significativa indicaría que el sujeto acostumbrará a mostrar su agresividad por medio de murmuraciones maliciosas, divulgar chismes detestables, mencionar palabras obscenas dirigidas a objetos de otras personas, hacer berrinches, patear o romper cristales de sus vecinos.

Adjetivos de éstos podrían ser: chismes, calumniar, injuriar, patear, dar portazos, ofender objetos de otras personas.

## III. IRRITABILIDAD

Es la disposición del comportamiento a estallar a la menor provocación. Es una situación de cólera impulsiva dentro de un estado de tensión y excitación continua de un individuo.

Una calificación significativa indicaría que el individuo presenta un temperamento irascible, de carácter "fuerte", no tolera situaciones adversas, ni bromas en su persona, responde inmediatamente en forma agresiva o verbal cuando la situación

no es de su agrado.

Adjetivos de éstos podrían ser: refunfuños, exasperación, colérico, arrebatado, ferocidad, crispado, violento, ofensivo, enfadoso, embravecedor, terco, iracundo, enojón, brusco.

#### IV. NEGATIVISMO

Es una actitud que comporta una reacción verbal implícita de sentimiento negativos (mala disposición) y evaluaciones negativas de las personas y los acontecimientos.

Una calificación significaría un comportamiento opuesto generalmente dirigido contra la autoridad, implica un rechazo a cooperar que puede variar de la no complacencia pasiva a la rebelión abierta contra las reglas o costumbres.

Adjetivos de éstos podrían ser: rechazo, reprobación, indiferencia, negarse a oír, no cooperar.

#### V. RESENTIMIENTO

Esto se refiere a un sentimiento de cólera hacia el mundo por un mal trato real o imaginario. Por lo general la hostilidad no es expresada en ninguna forma, como parte de una reacción agresiva. Típicamente está implícita al pensar continuamente en ataques recibidos en el pasado, rechazos y privaciones.

Una calificación significativa indicaría una manifestación en críticas, comentarios o insinuaciones que desprestigian a la persona que es objeto de resentimiento. Muestra una actitud emotiva, caracterizada por el desagrado y antipatía suscitada por la idea de perjuicio causada a uno mismo o a otro.

Adjetivos de éstos podrían ser: te odio, celos, antipatía, crítica, rencor, envidia, desconfianza, sed de venganza.

#### VI. SOSPECHA

Proyección de hostilidad hacia otros. Esto varía desde el simple hecho de ser desconfiado y cauto hasta creer que otros son derogatorios o que planean hacerle daño.

Una calificación significativa indicaría una actitud social caracterizada por la duda acerca de la sinceridad de otro o del carácter amistoso de su actitud. Opinión poco favorable respecto a una persona.

Adjetivos de éste podrían ser: recelo, desconfianza, duda, suspicacia, malicia, incredulidad, mal pensado, cauto.

#### VII. AGRESION VERBAL

Acción negativa expresada tanto en el estilo, como en el contenido de la palabra. El estilo incluye discusión, gritos y

alaridos; el contenido inserta amenazas, insulto y la crítica en demasía. Se puede definir como una respuesta vocal que descarga estímulos negativos nocivos sobre otro organismo.

Una calificación significativa indicaría que repudia en forma desagradable a las personas, acostumbradas a hacer críticas negativas, realiza comentarios agresivos, insulta con palabras fuertes y tabúes a sus víctimas vocificando y con alaridos. Constantemente utiliza la amenaza como medio para causar temor y miedo. Usa la burla grotesca.

Adjetivos de esto podrían ser: ofensa, calumnia, injuria, amenaza, alaridos, gritar, discutir, insultar, criticar, cuestionar altaneramente, repudiar, difamar, ser burlón.

#### VIII. CULPA

La culpa fue definida en términos de sentimientos de maldad, mal procedimiento y remordimiento de conciencia.

Es un estado emotivo en el que el individuo se halla dominado por la creencia que ha infringido alguna norma o comportamiento socialmente aceptado.

Una calificación significativa indicaría remordimientos por sus actos, vergüenza por malos pensamientos o su comportamiento, reproche de conciencia depresión por su conducta.

Adjetivos de ésto podrían ser: remordimiento, reproche a sí mismo, vergüenza, depresión, arrepentimiento, pesar, inquietud, bochorno, sentirse vil y detestable.

Administración y calificación. Se administra la forma individual o grupal. Las intrucciones para su aplicación y cómputo fueron retomadas del cuestionario de 16 factores de la personalidad de Catell (1980, manual), por la similitud que presenta con el inventario.

Las instrucciones están impresas en la portada del cuadernillo, la prueba no se cronometra y las respuestas se anotan en una hoja separada que está destinada para este uso.

La calificación se realiza por medio de tres plantillas, a manera de patrón. La primera cubre las clases de ataque (agresión física). La segunda, las de resentimiento agresión verbal y sospecha. La tercera, culpa y negativismo.

Se colocan las plantillas sobre la hoja de respuestas en el lugar correspondiente y se cuentan las marcas visibles por cada reactivo, asignado un punto a cada marca, se suman las puntuaciones y se escribe el total en el espacio indicado. Este inventario sólo registró puntuaciones brutas y se anotan en un concentrado gráfico.

Para determinar el rendimiento académico se tomaron las

evaluaciones del kardex de calificaciones de la muestra.

#### 4.6 Tipo de investigación

Es un estudio de campo, porque sólomente se pretende determinar la relación entre las variables, en un marco de referencia en el que no hay control de la situación..

#### 4.7 Nivel de investigación

Es un nivel descriptivo porque pretende describir las características más importantes del fenómeno y los resultados se aplican sólo al grupo investigado.

#### 4.8 Diseño de la investigación

Se utiliza un diseño cuasi experimental y es aquél en el que el investigador no puede ejercer un completo control experimental sobre las variables implicadas (Mc Guigan, 1983).

Es de tipo ex-post-facto, que se refiere a la búsqueda sistemática empírica, en la cual el investigador no tiene contacto directo sobre las variables dependiente e independiente porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínseca, no manipulable.

#### 4.9 Procedimiento

El trabajo de investigación se efectuó en el plantel de la escuela secundaria diurna número 186 que se ubica en la delegación Ixtacalco, Distrito Federal; se solicitó la autorización del director para realizar el estudio y tener acceso directo a la información del Kardex para corroborar calificaciones.

Se eligieron 30 adolescentes de sexo masculino de 13 años a 15 años de edad que cursan el año lectivo 1993-1994, a los cuales se les solicitó personalmente su colaboración para realizar esta investigación, los cuales presentaron la mejor disposición.

Se integraron dos grupos, el primero de 15 adolescentes de alto rendimiento académico que se corroboró con calificaciones en el Kardex de nueve y diez, y todas sus materias acreditadas. El segundo grupo de 15 adolescentes de bajo rendimiento, que se corroboraron con calificación en el Kardex de seis y siete, y dos o más materias no acreditadas de años anteriores.

Se trabajó con los grupos en el salón de audiovisión de nueve a diez de la mañana.

El instrumento que se utiliza para el presente estudio es el inventario de Buss-Durkee (1957, en Oliva, 1986). Se dieron las instrucciones correspondientes aún cuando están impresas en forma sencilla y clara, en la portada del inventario.

Se estableció, en lo posible, una buena relación con los examinados, y se les pidió responder honestamente.

Se les indicó que en la prueba no hay respuestas correctas o erróneas, que cada persona puede hablar de sí misma; que el tiempo de la prueba no se cronometra pero es conveniente que el tiempo no exceda de 45 minutos.

Se les informó que las respuestas se asientan en una hoja separada, destinada para tal motivo, donde se anotan nombre y datos personales, en la parte superior de la hoja; que las respuestas deben ser inmediatas y continuas, además, deben observar que en la hoja de respuestas sólo debe tener una marca por cada pregunta del inventario.

Posteriormente se les indica que lean las instrucciones de la portada para reiterar el método e inicien la elaboración del test, se calificó como anteriormente se expuso en el apartado 4.5, los datos se procesan estadísticamente para obtener los resultados.

#### 4.10 Análisis estadístico

El análisis estadístico se realiza mediante el programa estadístico SAS (System Analysis Statistic) utilizando la rutina análisis de correlación de Pearson propio para dos variables medidas a nivel intervalar.



Se realiza el análisis descriptivo de los datos obteniendo la medida de tendencia absoluta (media) y medidas de dispersión (Kurtosis, desviación estándar, rango y varianza).

Se utiliza la prueba "T" (de Student) que permite conocer las correlaciones estadísticas, ya que el nivel de significancia considerado para este estudio es de 0.05 como es recomendable para las investigaciones de ciencias sociales (Mc Guigan 1983).

La fórmula para obtener el coeficiente de correlación es la siguiente:

$$r = \frac{N \sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[N \sum X^2 - (\sum X)^2][N \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

r= Coeficiente de correlación

X= Variable X

Y= Variable Y

N= Número de casos

EX= Suma de puntuaciones originales de la variable X

EY= Suma de puntuaciones originales de la variable Y

EX<sup>2</sup> = Suma del cuadrado de las puntuaciones originales de la variable X

EY<sup>2</sup> = Suma del cuadrado de las puntuaciones originales

de la variable Y

$(EX)^2$  = Suma de puntuaciones originales de la variable X  
al cuadrado

$(EY)^2$  = Suma de puntuaciones originales de la variable Y  
al cuadrado

$(EX)(EY)$  = Sumatoria de X por sumatoria de Y

## CAPITULO V RESULTADOS

### 5.1 Presentación

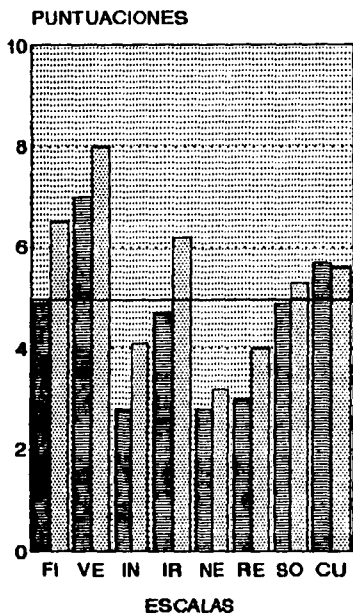
La media y desviación estándar para ambos grupos es la siguiente (ver cuadro 1 y 2).

Cuadro 1.- Media y desviación estándar para cada una de las escalas de agresión de los adolescentes de bajo rendimiento académico.

Agresión	Media	Desviación estándar
física	6.5	2.24
verbal	8.0	1.50
indirecta	4.1	1.50
irritabilidad	6.2	1.40
negativismo	3.2	0.90
resentimiento	4.0	1.60
sospecha	5.3	1.50
culpa	5.6	1.80

Cuadro 2.- Media y desviación estándar para cada una de las escalas de agresión de los adolescentes de alto rendimiento académico.

Agresión	Media	Desviación estándar
física	4.9	2.3
verbal	7.0	1.6
indirecta	2.8	1.6
irritabilidad	4.7	2.1
negativismo	2.8	1.6
resentimiento	3.0	1.8
sospecha	4.9	1.4
culpa	5.7	1.9



Gráfica 1.- Presentación de las medias estadísticas obtenidas en un grupo de adolescentes de alto y bajo rendimiento académico para las escalas de agresión: física (FI), verbal (VE), indirecta (IN), irritabilidad (IR), negativismo (NE), resentimiento (RE), sospecha (SO) y culpa (CU). Serie 1 y serie 2 corresponden al grupo de alto y bajo rendimiento académico respectivamente.

La correlación y el nivel de significancia encontrada en los dos grupos es la siguiente: En la agresión física del grupo de bajo rendimiento académico y del grupo de alto rendimiento académico se encuentra el coeficiente de correlación de 0.58 y el nivel de probabilidad "T" de 0.02. Por lo tanto se considera que no hay correlación y las diferencias no son significativas.

En la agresión indirecta del grupo de bajo rendimiento académico y del grupo de alto rendimiento académico se encuentra un coeficiente de correlación de -0.33 y el nivel de probabilidad "T" de 0.23. Se considera que no hay correlación y las diferencias no son significativas.

En la irritabilidad del grupo de bajo rendimiento académico y del grupo de alto rendimiento académico, se encuentra el coeficiente de correlación de -0.41 y el nivel de probabilidad "T" de 0.13. Por lo cual no hay correlación y las diferencias no son significativas.

En el negativismo del grupo de bajo rendimiento académico y del grupo de alto rendimiento académico el coeficiente de correlación encontrado es de 0.29 y el nivel de probabilidad "T" de 0.31, por lo cual no hay correlación y las diferencias no son significativas.

En el resentimiento en el grupo de bajo rendimiento académico y el grupo de alto rendimiento académico el coeficiente de

correlación es de -0.17 y el nivel de probabilidad "T" 0.54, por lo cual no hay correlación y las diferencias no son significativas.

En la sospecha en el grupo al bajo rendimiento académico y el grupo de alto rendimiento académico el coeficiente de correlación es de -0.26 y el nivel de probabilidad "T" de 0.36, por lo tanto no hay correlación y las diferencias no son significativas.

En cuanto a la agresión verbal en el grupo de bajo rendimiento académico y el grupo de alto rendimiento académico el coeficiente de correlación es -0.06 y el nivel de probabilidad de 0.83, por lo cual no hay correlación y las diferencias no son significativas.

Respecto a la culpa en el grupo de bajo rendimiento académico y el grupo de alto rendimiento académico el coeficiente de correlación es de -0.33 y el nivel de probabilidad "T" de 0.23, por lo cual no hay correlación y las diferencias no son significativas.

Estos resultados permiten rechazar la hipótesis alterna, que dice: "Existe correlación entre el tipo de agresión y el rendimiento académico" y aceptar la hipótesis nula, que establece: "No existe correlación entre el tipo de agresión y



el rendimiento académico".

## 5.2 Análisis

Los resultados obtenidos demuestran que no existe correlación estadística entre el tipo de agresión y el rendimiento académico, esto coincide con lo que afirma Stratton (1927 en Powell, 1992).

Sin embargo, y aunque no son estadísticamente significativas, entre ambos grupos existen diferencias en los montantes de agresividad; el grupo de bajo rendimiento académico, presenta elevación en todas las escalas respecto al de alto rendimiento, excepto en la culpa, escala que se encuentra más elevada en el grupo de alto rendimiento académico.

Esto permite inferir que independientemente del rendimiento académico, los adolescentes presentan características similares en su agresividad, desde el punto de vista estadístico; por otro lado, comparando los resultados con la media estadística, se observa que los niveles de agresión verbal, física, irritabilidad y culpa, se presentan por arriba de la misma (como se aprecia en la gráfica 1), para el grupo de bajo rendimiento académico y sólo los niveles de agresión verbal y culpa se encuentran por encima de la media en el grupo de alto rendimiento académico; por lo tanto se observa que en las escalas de agresión (física e irritabilidad así como verbal),

el grupo de bajo rendimiento académico muestra niveles de agresividad que se consideran como significativos, y sólo en una (agresión verbal), el grupo de alto rendimiento académico presenta este nivel significativo, además de ser menor que la del grupo de bajo rendimiento académico, por lo cual se puede señalar, que aunque la diferencia no sea estadísticamente significativa, el grupo de bajo rendimiento académico muestra más conductas de: irritabilidad, que lo llevan a estallar a la menor provocación, a presentar un temperamento irascible, a no tolerar situaciones adversas, ni bromas respecto a su persona, y a responder violentamente ante situaciones desagradables; agresión física, que implica el ataque físico directo ante los obstáculos o situaciones adversas, es decir tiende a golpear y provocar dolor físico a otras personas, pudiendo llegar al exterminio del sujeto agredido y agresión verbal, es decir propender a gritar, discutir, amenazar, insultar y criticar en demasía, descargar estímulos negativos, nocivos sobre otros sujetos. Son personas hostiles que tienden además a realizar críticas negativas, comentarios negativos, así como burlas grotescas y altaneras.

Autores como Mira (1981) señalan que cuando se experimenta fracaso escolar, los adolescentes se muestran agresivos, deprimidos y exigentes. Así mismo opina que el bajo rendimiento académico puede ser una muestra de oposicionismo voluntario o inconsciente. Por otro lado, Huesmann (1987), en 22 años de investigar a más de 600 sujetos, concluye que los alumnos que

son agresivos tienden a disminuir su funcionamiento intelectual y su rendimiento académico. Powell (1992) también señala coincidencia entre bajo rendimiento académico, agresividad, poco autocontrol y problemas de socialización entre adolescentes.

Morroes y Wilson (1961, en Powell, 1992), también encuentran que entre los jóvenes de bajo rendimiento académico escolar son frecuentes las actitudes negativas hacia el estudio, la oposición a las autoridades y se describen a sí mismos como impulsivos, con poca estabilidad emocional e inmadurez.

El grupo de alto rendimiento académico sólo muestra elevación en la escala de agresión verbal. Esto permite señalar que el grupo de alto rendimiento académico es un grupo integrado por adolescentes que presentan un mejor control de su impulso agresivo, que son menos irritables, que toleran mejor la frustración y que son menos violentos físicamente, tendiendo a expresar su agresión en forma verbal, por lo cual se deduce que están capacitados para exteriorizar su agresión de una manera mejor aceptada socialmente y menos destructiva que el grupo de bajo rendimiento académico. Esto coincide con los hallazgos de Coleman (1969, en Powell, 1992) quien encontró que los adolescentes que presentan mejor aprovechamiento están mejor ajustados socialmente.

Stratton (1927, en Powell, 1992) encontró que cuanto menos

inclinado se encuentre el adolescente a la ira, el miedo, y la agresión, tanto más probable será el éxito en sus estudios. De los adolescentes estudiados por él, los que eran irascibles y tímidos tendían en conjunto a rendir menos que aquéllos cuyas emociones eran menos intensas. No se comprobó la existencia de ninguna relación entre los puntajes correspondientes a los aspectos intelectual y emocional. Stratton (1927, en Powell, 1992) interpreta que estos resultados significaban que una mayor tendencia a la irritación y al miedo constituye un impedimento directo para un buen rendimiento escolar, no a causa de un déficit en el rendimiento intelectual, sino porque estos estados emocionales hacen desperdiciar esfuerzo.

En la escala de culpa, y con una diferencia mínima entre ambos grupos, los dos se encuentran por arriba de la media, es decir, los sujetos de la muestra presentan remordimientos por infringir las normas socialmente establecidas, y se auto reprochan y avergüenzan por lo mismo. No es de extrañar que el puntaje del grupo de alto rendimiento académico sea más elevado en esta escala que el de bajo rendimiento académico, pues ello contribuye a un mayor control de la agresión, y a que ésta se exprese de una manera más aceptada socialmente y menos destructiva.

Estas elevaciones en las escalas señaladas, confirman lo que se señala teóricamente respecto a los cambios de estado de ánimo en los jóvenes, a su baja en el control de los impulsos, y a su

comportamiento rebelde y contrario a lo establecido, en la búsqueda de "ajustarse" a sus condiciones (Blos, 1981). Tal como lo señala Fenichel (1966), el yo debe ser capaz de tolerar la tensión hasta que ésta se descarga a través del comportamiento agresivo; la expresión directa y sin control de estas tendencias instintivas son muy conocidas en los adolescentes, todos los impulsos instintivos tienen un componente destructivo y agresivo.

Así mismo, los resultados de ésta coinciden con investigaciones como las de Gladue (1991), que encontró que las escalas de mayor elevación en adolescentes son las de agresión verbal y física.

Los adolescentes cuando reciben estimulación intelectual por lo común reaccionan favorablemente, sin embargo no todos los adolescentes tienen la capacidad de pensar mediante operaciones formales en todo momento. Es de esperarse que haya un retraso en el desarrollo cognoscitivo, si por alguna razón el individuo es incapaz de aprovechar las experiencias que ha tenido; al enriquecer su ambiente se acelera el desarrollo cognoscitivo (Piaget, 1950, en Grinder, 1989).

## CONCLUSIONES

1.-El concepto de agresión, es considerado como cualquier conducta que tiene como fin hacer daño o producir dolor a otro ser humano.

2.- No hay un tipo particular de conducta que se pueda considerar agresiva, ya que ésta puede ser analizada y entendida en muchos niveles.

3.- No existe un consenso del origen de la agresión, se considera como un comportamiento que está determinado por factores biológicos, psicológicos, ambientales y sociales, además existen factores internos y externos al individuo que interactúan e influyen para responder o no agresivamente en determinados momentos.

4.- La agresión, la cólera y la hostilidad son tres aspectos diferentes del comportamiento humano.

5.- La conducta agresiva se produce por una gama de factores; entre ellos imitación de modelos agresivos, reforzamiento o combinación de ambos modelos.

6.- La personalidad está integrada por el yo, ello y superyó, que interactúan en forma unificada y armónica en personas mentalmente sanas; cuando hay desequilibrio se presentan los

conflictos. La adolescencia puede provocar desequilibrio por la debilidad del superyó y esto propicia la falta de control adecuado sobre los impulsos agresivo y sexual.

7.- En la adolescencia, el logro psíquico está en la dominación de sus emociones, llevando una secuencia ordenada de las funciones yóicas; que da como resultado un desarrollo normal y poderse consolidar como individuo responsable. Así mismo logra su identidad y desaparecen la rebeldía y dependencia hacia los padres.

8.-Los factores que se consideran relevantes en el rendimiento académico son: fisiológicos, pedagógicos y sociopsicológicos, así como las metas educativas futuras que se tengan.

9.-Al llegar a la adolescencia se considera que los niveles de rendimiento académico tienden a alterarse.

10.-Los resultados obtenidos demuestran que no existe correlación entre el tipo de agresión y el rendimiento académico en los dos grupos de adolescentes, ya que éstos no son estadísticamente significativos.

11.-Los adolescentes presentan características similares de agresividad independientemente del rendimiento académico; por lo que la hipótesis nula que establece que "no existe correlación entre el tipo de agresión y el rendimiento

académico" se acepta.

12.-Los adolescentes de bajo rendimiento académico muestran niveles de agresividad que se consideran significativos de acuerdo a la media estadística establecida en las escalas de agresión verbal, física e irritabilidad.

13.-En el grupo de adolescentes de alto rendimiento académico sólo la agresión verbal se considera significativa de acuerdo a la media estadística establecida.

14.-En la escala de culpa ambos grupos de adolescentes se encuentran por arriba de la media estadística; por lo cual se deduce que los dos grupos de adolescentes presentan remordimiento por infringir las normas socialmente establecidas.

15.-El grupo de alto rendimiento académico tiene mayor control de su agresión, es menos destructiva y puede expresarse de manera más aceptable socialmente a diferencia del grupo de bajo rendimiento académico, de acuerdo a la media estadística.



#### LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

Una limitación de la muestra es el hecho de estar integrada únicamente por varones y tener un rango de 13 a 15 años de edad y un nivel escolar de secundaria.

La medición llevada a cabo por un sólo instrumento reduce la confiabilidad de los resultados; de tal forma que los resultados obtenidos en ésta investigación están sujetos única y exclusivamente a los proporcionados por el inventario usado.

Los resultados obtenidos sólo son aplicables a la muestra estudiada.

Se sugiere que para estudios posteriores se investigue una población mayor.

Que se consideren adolescentes de ambos sexos, en diferentes etapas de desarrollo y en distintos grados académicos.

Así como la agresión y el rendimiento académico en el adolescente infractor.

## BIBLIOGRAFIA

- BANDURA, A. y WALTERS, R. H. Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Editorial Alianza. México. 1990.
- BERKOWITZ, L. The frustration-aggression hypothesis. Agresion a social psychological. Editorial Mc Graw Hill. México. 1962.
- BIGGE, M. L. Bases psicológicas de la educación. Editorial Trillas. México. 1983.
- BIGGE, M. L. Teorías del aprendizaje para maestros. Editorial Trillas. México. 1980.
- BLACK, S. L. y BEVAN, S. (1992) At the movies with Buss and Durkee: A natural experiment on film violence. Aggressive behavior. Vol 18(1) 37-45
- BLOS, P. Psicoanálisis de la adolescencia. Editorial Joaquín Mortiz, S.A. México. 1981.
- BRICKLIN, P. Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar. Editorial Pax. México. 1971.

Buenos Aires. 1969.

BUSS, A. H. (1957) Buss-Durkee. J. Consult. Psychol. Vol 21  
343-348.

CATTELL, R. B. El análisis científico de la personalidad.  
Editorial Fontanella. España. 1972.

CATTELL, R. B., HERBART, W., EBER, M. Cuestionario de 16  
factores de la personalidad. Editorial Fontanella. España.  
1972.

CUELI, J. y REIDL, L. Teorías de la personalidad.  
Editorial Trillas. México. 1982

FENICHEL, O. Teoría psicoanalítica de la neurosis.  
Editorial Paidós. Buenos Aires. 1966.

FLEISHER, S. J., BERKOV, I. H., BRIONES, L. y LOVETRO, K.  
(1987) Antisocial behavior, school performance, and  
reactions to loss: The value of group counseling and  
communication skills training. Adolescent psychiatry.  
Vol 34 546-555.

FROMM, E. Anatomía de la destructividad humana. Siglo XXI  
editores. México. 1991.

- GLADUE, B. A. (1991) Aggressive behavioral characteristics, hormones, and sexual orientation in men and woman. Aggressive Behavior. Vol 17(6) 675-684.
- GLADUE, B. A. (1991) Qualitative and quantitative sex difference in self-reported aggressive behavioral characteristics. Psychological reports. Vol 68(2) 675-684.
- GRINDER, R. E. Adolescencia. Editorial Limusa. Universidad Estatal de Arizona. E.U.A. 1989.
- HALL, C. S. Compendio de psicología Freudiana. Editorial Paidós. 1971.
- HIGASHIDA, Y. B. Ciencias de la salud. Editorial Mc Graw Hill. México. 1991
- HUESMANN, L., ERON, L. D. y YARMEL, P. W. (1987) Intellectual functioning and aggression. Journal of personality and social psychology. Vol 52(1) 232-240.
- HURLOCK, E. Psicología de la adolescencia. Editorial Paidós. Buenos Aires. 1972.
- JOHNSON, R. N. La agresión en el hombre y los animales. El manual moderno. México. 1976.

KHALID, R. (1991). Personality and academic achievement: A thematic apperception perspective. British Journal of projective psychology. Vol 36(1) 25-34.

LAVIN, S. A. Locus de control y rendimiento escolar en adolescentes. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM. México. 1984.

MEGARGEE, E. y HOKANSON, J. E. Dinámica de la agresión. Editorial Trillas. 1976.

MIRA, L. E. Psicología evolutiva del niño y del adolescente. Editorial Librería el Ateneo. Buenos Aires. 1981.

MONROY, V. A. Salud, sexualidad y adolescencia. Centro de orientación para adolescentes. México. 1988.

MORRIS, D. El mono desnudo. Plaza y Tanes. Barcelona. 1972.

MUUS, R. E. Teorías de la adolescencia. Editorial Paidós. México. 1993.

OLIVA, F. M. Agresión en la psicología del deporte. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM. México. 1986.

PAPALIA, D. F. y OLDS, W. S. Psicología del desarrollo.  
Editorial Mc Graw Hill. Colombia. 1985.

POWELL, M. La psicología de la adolescencia. Fondo de  
Cultura Económica. México. 1992.

TINBERGEN, N. El estudio del instinto. Editorial Siglo  
XXI. México. 1970.

ULRICH, R., STACHNIK, T. y HEBRY, J. Control de la  
conducta humana. Editorial Trillas. México. 1982.

WHITTAKER, J. O. y WHITTAKER, J. S. Psicología. Editorial  
Interamericana. México. 1986.

WODARSKI, J. S., KURTZ, P. D., GAUDIN, J. M. y HOWING, P. T.  
(1990) Maltreatment and the school-age child: Mayor  
academic, socioemotional, and adaptative outcomes.  
Social-work. Vol 35(6) 506-513.

## ANEXO 1

**INVENTARIO DE BUSS-DURKEE.**

**INSTRUCCIONES.-** En las siguientes páginas encontrarás una serie de enunciados que cualquier persona puede utilizar para describirse así mismo, lee cada una de las oraciones con cuidado y decide si te describen o no. Después marca tu respuesta en la hoja de respuestas.

Si estas de acuerdo con lo que dice el enunciado contesta **CIERTO**, si no estas de acuerdo contesta **FALSO**.

Al marcar tus respuestas en la hoja, asegurate que sea el mismo número de la pregunta que leiste.

Contesta todas las preguntas aunque no estes completamente seguro de tu respuesta.



- 1.- En algunos momentos no puedo controlar mi necesidad de golpear a otros.
- 2.- Es injusto que yo no pueda tener lo que deseo.
- 3.- Las pocas veces que engañe, sentí remordimiento.
- 4.- No hallo ninguna buena razón para no atacar a otros.
- 5.- Así como me enojo se me pasa.
- 6.- Cuando no me gusta la conducta de alguien, se lo digo.
- 7.- Siempre soy paciente con los demás.
- 8.- No podría poner a nadie en su lugar aunque lo pudiera hacer.
- 9.- Sé que la gente habla a mis espaldas.
- 10.- No hago lo que me piden, a menos que me lo pidan de buena forma.
- 11.- A menudo chismorreo de quien no me cae bien.
- 12.- Me cuido de quienes me demuestran demasiada amistad.
- 13.- Quién me busca se encuentra.
- 14.- Los otros siempre tienen oportunidad.
- 15.- A menudo me avergüenzo de mis malos pensamientos.
- 16.- Cuando pienso en todo lo que me ha sucedido, me asalta un profundo resentimiento.
- 17.- Me enojo más de lo que la gente supone.
- 18.- Me encuentro muchas veces en desacuerdo con los demás.
- 19.- Me hierve la sangre cuando alguien se burla de mí.
- 20.- No puedo evitar la discusión cuando estoy en desacuerdo.

- 21.- Cuando me enojo doy portazos.
- 22.- No me gustan las reglas y siento deseo de violarlas.
- 23.- Existe mucha gente que siente desagrado hacia a mi.
- 24.- Nunca me enfurezco tanto como para arrojar cosas.
- 25.- La gente que descuida su empleo debe de avergonzarse de ello.
- 26.- Casi todas las semanas encuentro alguien que no es de mi agrado.
- 27.- Cualquiera que insulte a mi familia o a mi, se busca una buena pelea.
- 28.- Me entristece pensar que no hago lo bastante por mis padres.
- 29.- No permito que nadie me moleste cuando se me trata mal.
- 30.- Pido que los demás respeten mis derechos.
- 31.- A veces me molesta la sola presencia de la gente.
- 32.- Aun enojado no uso palabras fuertes.
- 33.- Mucha gente me cela.
- 34.- Nunca gasto bromas pesadas.
- 35.- Cuando alguien es autoritario, hago lo contrario de lo que se me pide.
- 36.- En ocasiones tengo la sospecha de que se estan riendo de mi.
- 37.- Quienes me molestan demasiado, se estan buscando un buen puñetazo.
- 38.- Aunque no lo demuestre , a veces los celos me matan.

- 39.- Si alguien me golpea primero se busca una buena pelea.
- 40.- Necesito que mis pecados me sean perdonados.
- 41.- A veces me siento como pólvora que va a explotar.
- 42.- Si alguien me fastidia se lo digo.
- 43.- En ocasiones, me siento agresivo.
- 44.- Cuando me gritan, les grito.
- 45.- Muchas veces cuando me enojo , me encapricho.
- 46.- Cuando la gente me exige algo, tomo mi tiempo para realizarlo.
- 47.- Mi lema es "no confies en los extraños".
- 48.- A veces me emberrincho, cuando no consigo lo que quiero.
- 49.- Hago muchas cosas de las cuales me avergüenzo después.
- 50.- No conozco a nadie a quien no odie completamente.
- 51.- Cuando me enojo me siento capaz de abofetear a alguien.
- 52.- El fracaso me provoca remordimiento.
- 53.- No puedo evitar ser rudo con quienes no me agradan.
- 54.- Cuando me enfurezco, digo cosas feas.
- 55.- No permito que me irrite cualquier cosa sin importancia.
- 56.- Por lo general escondo mi opinión sobre los demás.
- 57.- Me molesta que otros hagan cosas buenas por mi.
- 58.- Desde los diez años no he vuelto a hacer berrinche.
- 59.- Pensaba que la mayoría de la gente decía la verdad, pero ahora sé que estoy equivocado.
- 60.- Recuerdo haberme enojado tanto que arrojé lo primero que

encontre a la mano.

- 61.- Peleo, siempre que tengo la ocasión.
- 62.- Si permitiera a los demás verme tal y como soy, les resultaría penoso tratarme.
- 63.- Si debo recurrir a la violencia física para defender los derechos, lo hago.
- 64.- Cuando actuo mal, mi conciencia me lo reprocha.
- 65.- Siempre trato de evitar las discusiones.
- 66.- Acostumbro no cumplir mis amenazas.
- 67.- Ultimamente he estado malhumorado.
- 68.- Cuando discuto, elevo la voz.
- 69.- No tengo enemigos que realmente quieran hacerse daño.
- 70.- Ocasionalmente, cuando me enojo con alguien le dejo de hablar.
- 71.- A veces demuestro mi enojo golpeando los puños sobre la mesa.
- 72.- A veces siento que la gente esta tratando de insultarme.
- 73.- Se de quien por provocarme, se ha buscado una pelea.
- 74.- A veces siento que he tenido muy mala suerte en la vida.
- 75.- A veces creo que no he vivido el lado bueno de la vida.

HOJA DE RESPUESTAS DEL INVENTARIO DE BUSS-DURKEE

ESCOLARIDAD: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

EDAD: \_\_\_\_\_ SEXO: \_\_\_\_\_

DEPORTE QUE PRACTICA: \_\_\_\_\_

ASEGURESE DE QUE SE VEAN SUS MARCACIONES, BORRE COMPLETAMENTE CUALQUIER RESPUESTA QUE QUIERA CAMBIAR.

1	<input type="checkbox"/>	C	<input type="checkbox"/>	F	<input type="checkbox"/>	13	<input type="checkbox"/>	C	<input type="checkbox"/>	F	<input type="checkbox"/>	25	<input type="checkbox"/>	C	<input type="checkbox"/>	F	<input type="checkbox"/>	37	<input type="checkbox"/>	C	<input type="checkbox"/>	F	<input type="checkbox"/>	49	<input type="checkbox"/>	C	<input type="checkbox"/>	F	<input type="checkbox"/>	61	<input type="checkbox"/>	C	<input type="checkbox"/>	F	<input type="checkbox"/>	73	<input type="checkbox"/>	C	<input type="checkbox"/>	F	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	50	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	62	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	74	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	39	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	51	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	63	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	75	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	40	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	52	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	64	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	76	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	41	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	53	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	65	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>												
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	42	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	54	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	66	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>												
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	43	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	55	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	67	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>												
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	44	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	56	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	68	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>												
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	45	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	57	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	69	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>												
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	46	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	58	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	70	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>												
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	47	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	59	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	71	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>												
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	48	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	60	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	72	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>												

POSTALIZ

A \_\_\_\_\_

R \_\_\_\_\_

C \_\_\_\_\_

DE \_\_\_\_\_

V \_\_\_\_\_

TELE \_\_\_\_\_

CI \_\_\_\_\_

PA \_\_\_\_\_

PLANTILLA PARA LA HOJA DE RESPUESTAS DEL INVENTARIO DE AGRESION

A: ATAQUE

(BUSS-DURKEE)

IR: INTIMIDACION

IN: AGRESION INDIRECTA

PLANTILLA 1

1c	•	•	•	<b>A</b>	•	•	•	7c
5c	•	•	•	<b>IR</b>	•	•	•	8c
11c	•	•	•	<b>IN</b>	•	•	•	12c

PLANTILLA PARA LA HOJA DE RESPUESTAS DEL INVENTARIO DE AGRESION

R: RESSENTIMIENTO

(ROSS-DORRES)

V: AGRESION VERBAL

S: SOSPECHA

PLANTILLA 2

R	:	R	:	74c
V	:	V	:	69c
S	:	S	:	72c

PLANTILLA PARA LA HOJA DE RESPUESTAS DEL INVENTARIO DE AGRESION

C: CULPA

(ROSS-BURKE)

N: NEGATIVISMO

PLANTILLA 3

