

↓

878525

UNIVERSIDAD NUEVO MUNDO

ESCUELA DE PSICOLOGIA
CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA UNIVERSIDAD
NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



29/581

"ESTUDIO COMPARATIVO DE NIVELES DE
AGRESION ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
DE LA LICENCIATURA EN DERECHO Y DE
CIENCIAS Y TECNICAS DE LA INFORMACION"

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

VANESSA / SIERRA CEBRIAN

ASESOR: LIC. LUCIA REYES ROMERO.

MEXICO, D. F.

2001.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A Dios, por haberme puesto en este mundo, entregarme a una familia que me ama y por llenarme de bendiciones todos los días.

A mi Mamá, por haberme regalado la vida, por tu amor incondicional y por creer en mí. Gran parte de lo que soy te lo debo a tí. Por tu fuerza y por darme la oportunidad de volver a compartir contigo mis sueños.

A mi Papá, por tu apoyo y tu ejemplo, por enseñarme a no claudicar ante nada, por tu cariño y por aceptarme tal y como soy. Muchas gracias pá!

A mi Familia, por haberme ayudado a salir del infierno en el que me vi envuelta. Gracias por todo su cariño!

A Carlos, me gustaría que supieras que estás donde estás, te llevo en mi corazón.

A Arturo, tu eres la única persona que sabe realmente quien soy yo. Tu ayuda y tu infinita paciencia me han guiado para encontrarme, aceptarme y quererme. Dedico en especial este trabajo a ti, con todo mi cariño... Gracias Arturo!

A Micky, por enseñarme a compartir, por esa sonrisa maravillosa tan característica de tu esencia. Espero que este logro pueda ser un ejemplo para ti.

A Jackie, eres como una hermana para mí, sabes que estoy aquí para lo que necesites. Gracias Jack!

A Steph y José, por su paciencia y su amistad, por seguir el mismo camino sosteniendo mi mano.

A Lucía, por empujarme a seguir con este proyecto. Gracias por todo Lucía!

A Miguel Angel, por haber secado mis lágrimas y enseñarme a reirme de mí misma. Por favor, nunca olvides lo que vivimos juntos.

A Sandy, Gracias por estar conmigo amiga!

INDICE

	Pág.
INTRODUCCION	
I. AGRESION	6
1.1 Conceptos básicos e introducción al tema	6
1.1.1 Factores ligados al agresor	8
1.1.2 Factores de situación	10
1.1.3 Factores de ambiente	11
1.2 Definiciones y clasificación	12
1.2.1 Definiciones de agresión	12
1.2.2 Clasificación de agresión	16
1.2.3 Modos de estudio de la agresión	17
1.3 Antecedentes de Investigación	22
1.3.1 Primeras investigaciones de laboratorio	22
1.3.2 Hallazgos recientes	24
1.4 Teorías y modelos de agresión	26
1.4.1 Teoría Etológica	26
1.4.2 Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura	28
1.4.3 Hipótesis frustración-agresión	31
1.4.4 Teoría Psicoanalítica	34
II. EL ADULTO JOVEN Y ELECCION DE CARRERA	41
2.1 El adulto joven.	41
2.1.1 Adolescencia	41
2.1.2 Edad adulta temprana	44
2.2 Características de personalidad y elección de la carrera	55
2.2.1 Antecedentes teóricos.	55
2.2.2 Teorías acerca de la elección de carrera.	56
2.3 Licenciatura en Derecho.	86
2.4 Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información.	88

III. METODOLOGIA	91
3.1 Planteamiento del problema	91
3.2 Justificación	91
3.3 Objetivo general	93
3.4 Objetivos específicos	93
3.5 Hipótesis	93
3.6 Población de estudio	94
3.6.1 Muestra	94
3.7 Variables	95
3.7.1 Definición conceptual	95
3.7.2 Definición operacional	95
3.8 Tipo de estudio	96
3.9 Instrumento	96
3.10 Procedimiento	103
3.11 Análisis estadístico	104
IV. RESULTADOS	105
V. DISCUSION	110
VI. ALCANCES, LIMITES Y SUGERENCIAS	116
VII. CONCLUSION	118
BIBLIOGRAFIA	120
ANEXO	124

INTRODUCCION

El interés por el estudio de la agresión data de mucho tiempo atrás, quizá por el hecho de que aún es un tema controversial y su estudio se ha ramificado haciendo difícil su comprensión.

Esto se debe probablemente a que existen un sin número de variables que intervienen o determinan el comportamiento agresivo tales como: familia, cultura, sociedad, experiencias previas, infancia y educación por mencionar algunas. La agresión es hoy por hoy una marcada prueba de que vivimos en una sociedad disfuncional, una sociedad que ofrece pocas opciones para descargar el enojo de una manera "sana" o adaptativa; cada vez sus manifestaciones son más evidentes, abruptas y difíciles de manejar.

Existen varias teorías sobre la agresión en las que se profundiza más adelante, que proponen los orígenes de la misma y tratan de brindar comprensión del tema para poder dar solución al mismo.

Aún cuando se sabe la importancia que debe tener el estudio de este tema, tal vez debería de profundizarse mediante análisis científico más en el mismo, dado que actualmente se ha agudizado el problema de la conducta agresiva. Aparentemente la agresión es la manera de demostrar ciertas emociones o de reaccionar ante ciertas situaciones que no pueden manejarse de otra manera, pero, en el esfuerzo por adecuarse el ser humano encuentra la manera, y en muchos de los casos, dentro de estas maneras la agresión no tiene cabida, es decir, existen muchos caminos.

En la actualidad, en nuestro país, vivimos rodeados casi sin percatarnos, de manifestaciones severas de agresión que han pasado a formar parte substancial del convivir cotidiano. Poco a poco la población en general se ha tornado inmune al comportamiento agresivo de otros, el umbral entre la conducta netamente agresiva y la que no lo es, cada vez es más difícil de definir.

Los medios de comunicación, por ejemplo, son un semillero importante de agresión. Tanto los medios impresos como el radio y la televisión e incluso el novedoso Internet manejan un alto porcentaje de material agresivo, pero estos medios ofrecen este tipo de mercancía por que la gente lo consume, lo que forma un círculo vicioso imposible de romper.

Existe una base de investigación seria propone que la agresión es completamente aprendida, lo que indica que evidentemente esto empieza en la familia. Si el individuo está expuesto desde que es un niño a repetidas muestras de agresión, entonces éste crecerá asimilando las mismas como parte de un ambiente circundante completamente normal, y así, en el futuro, durante la vida adulta, este individuo no sabrá distinguir entre un comportamiento altamente agresivo y uno que no lo es. Esto conlleva a un serio problema, dado que las muestras de agresión son permisibles en la casa y se llevarán al mundo externo sin titubear.

Por otro lado existe otro punto importante en el problema de la agresión que radica en lo siguiente: dependiendo de la educación, el ambiente y las circunstancias familiares, los comportamientos agresivos probablemente pueden diferir de un individuo a otro, de tal manera que lo que es claramente agresivo para una persona, quizá no lo sea para otra y

esto hace difícil el que se pueda unificar bajo un solo régimen lo que es un comportamiento agresivo tangible o demostrable.

La edad adulta temprana (que da comienzo alrededor de los 20 años) se caracteriza, entre otras cosas, como una etapa de transición y donde se toman decisiones fundamentales para el resto de la vida y en donde también quedan algunos resquicios de una marcada falta de control de impulsos que caracteriza la adolescencia. Por lo general, es durante esta etapa en donde el joven toma decisiones importantes tales como ingresar a la educación superior y es aquí en donde se formula la primera pregunta importante: ¿es posible que las manifestaciones de agresión bajo las que el sujeto ha venido viviendo influyan en la elección vocacional que este realice?. Probablemente la agresión también cause efectos secundarios en este aspecto.

Esta investigación tiene como propósito el identificar y estudiar las diversas manifestaciones de agresión dentro de cierta población estudiantil en nuestro país, en particular en un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información y la Licenciatura en Derecho. Se pretende saber si la agresión está implicada en la elección de carrera y que características tienen los estudiantes de cada una de estas disciplinas en cuanto al comportamiento agresivo se refiere, todo esto con el objetivo de concientizar o brindar una visión más amplia de las consecuencias que pudiera traer este problema.

Con base a lo anterior, se investiga en una Universidad particular de la Ciudad de México, basándose en una muestra de sesenta estudiantes (n=60) qué da origen y cómo se manifiesta la agresión y que implicación tiene en ambas carreras.

Para poder llegar al objetivo de esta investigación se utiliza el Test de Frustración o Picture Frustration Test (P.F.T.) realizado por S. Rosenzweig (1934) que determina nueve diferentes tipos de agresión y seis situaciones en las que puede presentarse, y así mismo, la combinación de estas variables.

La presente investigación está estructurada por capítulos cuyo contenido se señala brevemente a continuación:

En Capítulo I se aborda y se profundiza en el tema de la agresión, se mencionan conceptos básicos, definiciones y clasificación de la misma, los diversos modos de estudio de la agresión, hallazgos recientes con respecto al tema y más profundamente se ilustran cuatro de las principales teorías existentes sobre agresión y los diferentes puntos de vista que proponen cada una de ellas: a). la teoría Etológica, de Konrad Lorenz, b). la teoría del Aprendizaje Social, de Bandura, c). la Hipótesis frustración-agresión, llevada a cabo por Dollard y algunos colaboradores, y finalmente d). la teoría Psicoanalítica, en donde se aborda principalmente la teoría de Melanie Klein.

El Capítulo II se refiere a los puntos principales de interés en esta investigación: el adulto joven y la elección de carrera. En este se describen ampliamente las características tanto del adolescente como del adulto joven: maduración en el adolescente, desarrollo intelectual y el desarrollo moral (niveles de moralidad de Kohlberg), y el desarrollo de la

personalidad. Por otro lado, se exponen también las características de personalidad que conducen a la elección de una carrera universitaria particular así como algunas de las teorías más importantes acerca de la elección vocacional: a). la teoría de Anne Roe sobre la influencia de la personalidad en la elección vocacional, b). la teoría tipológica de las carreras de Holland, c). las teorías de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma que proponen varios periodos necesarios para la elección vocacional y por último d). la teoría de la conducta vocacional y desarrollo del concepto de sí mismo de Super. Para finalizar, se describen las principales características tanto de personalidad como de elección de carrera de los estudiantes de la Licenciatura en Derecho y en Ciencias y Técnicas de la Información.

En el Capítulo III se desarrolla la metodología que fundamenta esta investigación. Primeramente se describe el planteamiento del problema que es plataforma de esta investigación: ¿son más agresivos los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información que los estudiantes de la Licenciatura en Derecho?... Posteriormente se presentan la justificación, los objetivos, y las hipótesis general y de trabajo que sustentan esta investigación. La hipótesis general propone que existe una diferencia significativa en los niveles y manifestación de la agresión entre estudiantes universitarios pertenecientes a dos carreras distintas, en este caso Ciencias y Técnicas de la Información y Derecho.

El Capítulo IV presenta los resultados. Se demuestra que si existen diferencias significativas entre las manifestaciones de agresión entre los estudiantes de dos carreras universitarias distintas, así mismo se describen (según Rosenzweig) qué tipos y en qué intensidad demuestran la agresión dichos estudiantes. Se puntualiza si se aceptan o rechazan cada una de las hipótesis de trabajo.

El Capítulo V se refiere a la discusión, donde se explican ampliamente los resultados encontrados y se puntualizan las similitudes y diferencias entre los enfoques teóricos propuestos en los Capítulos I y II con los hallazgos de la presente investigación. En el Capítulo VI se abordan los alcances y límites que tiene esta investigación, así como sugerencias para prevenir o evitar el comportamiento agresivo.

Por último en el Capítulo VII se presentan las conclusiones, principalmente que los estudiantes universitarios presentan diferencias significativas en la manera e intensidad de presentar comportamiento agresivo, así como que la educación de los padres, el medio ambiente y la diversidad de experiencias a las que se someta el individuo, determinarán su manera de agredir.

La intención de esta tesis es contribuir a ampliar el estudio de la agresión en los jóvenes universitarios de nuestro país, por ello se abordan varios aspectos importantes del tema en cuestión, y con esto poder esforzarse para prevenir el problema.

I. AGRESION

1.1 Conceptos básicos e introducción al tema:

Como muchas conductas sociales, la agresión es inherente a la vida del ser humano, a nuestra naturaleza... Tomando en cuenta la filosofía de que el nombre nace siendo fundamentalmente bueno y es en todo caso la sociedad quien lo va transformando en un ser malo, es entonces la sociedad quien inhibe su naturaleza, cambia su estructura original, y hace de él un ente agresivo, de ser así, esta investigación no tendría objeto alguno, ya que a lo largo de la misma se revisa como el hombre cuenta con un impulso agresivo con el cual ha nacido; Es diferente el hecho de que vivir en sociedad pueda incrementar, modificar, o bien, disminuir ese impulso agresivo y sus características fundamentales. Partiendo entonces de la base de que el hombre cuenta tanto con el impulso agresivo de nacimiento, como cuenta también con la convivencia con otros seres humanos, y estos dos factores alteran la agresión y sus manifestaciones, se puede entrar de lleno al tema.

“La agresión es un comportamiento que por definición *es social* en la medida en que se supone una relación entre dos como la mayoría de las conductas humanas. Es una *interacción social* en el sentido en el que toma su origen y se actualiza en la relación con otro, relación que condiciona y modula nuestro comportamiento. Hay por lo menos dos personas que participan en esta interacción: el actor, es decir, el presunto responsable del perjuicio y la víctima. En efecto, una conducta de agresión es inconcebible sin la presencia de otra, no hay agresión sin víctima. Aquella encuentra su origen inmediato y se explica con referencia a la palabra y a los actos de otro. Pero tampoco hay agresión sin contexto a través del cual se manifieste, un comportamiento social no es el hecho de individuos aislados, si no de individuos que se sitúan en una estructura social: valores, expectativas, papeles y *status* que definen las relaciones entre individuos. Es este el contexto que proporciona el marco para analizar el comportamiento.”

(Moser, 1991)

Sin duda alguna, es un trabajo imposible para la Psicología el proporcionar respuestas o fórmulas milagrosas para evitar toda agresión. Por ello, desde hace más de medio siglo se han intentado un número considerable de investigaciones sobre la agresión que tienen por objetivo identificar las condiciones que favorecen o frenan la aparición de conductas agresivas, precisar los modelos que mediatizan ese comportamiento y tratar de explicarlo por medio de modelos, así como identificar las condiciones en las cuales cualquiera es susceptible de involucrarse en actos agresivos y abrir la posibilidad de controlar y prevenir los mismos.

Mediante la observación generalizada que hace postular a los etólogos la imposibilidad de eliminar la agresión del repertorio de comportamientos de los organismos vivos, en especial de los vertebrados, y en particular del hombre, radica en el hecho de que en el medio circundante, por múltiples variables requiere de la conducta agresiva como un mecanismo adaptativo continuo. Esto se relaciona con un lazo directo entre ambiente y el

comportamiento de los organismos, así como también con patrones internos de estimulación y respuesta que, de una manera u otra, se incorpora al legado hereditario de las diferentes especies.

(Lorenz, 1965)

Durante toda su evolución, las necesidades básicas del hombre han sido satisfechas o resueltas mediante la agresión. Conforme las poblaciones aumentaban, la comida escaseaba, y el albergue disminuía la agresión fue la clave para expulsar a miembros de tribus rivales, y en cuanto a la conducta sexual, las mujeres concedían copular con el hombre más fuerte y violento, es decir, con el más agresivo, así, desde entonces la forma más natural de agresión para el hombre es la que pone en juego su supervivencia: la que va dirigida a otros hombres. En las últimas décadas ha surgido un gran interés en el estudio de la violencia como un fenómeno social generalizado a diversas culturas, que si bien, es posible que desde que el hombre es hombre la violencia lo acompaña, en tiempos más recientes se ha incrementado dicho fenómeno considerablemente y con ello el interés por el mismo. Conjuntamente se han realizado un sin número de estudios experimentales sobre agresión individual y social lo que da como resultado el surgimiento de diversas teorías e hipótesis sobre el problema.

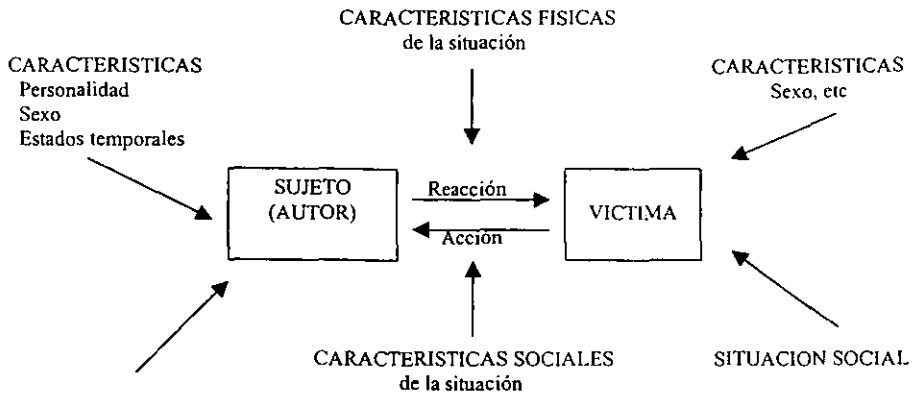
Es entonces donde surge la pregunta que entre otros los etólogos como Konrad Lorenz, se formula...¿Porqué el hombre tiene una singular propensión a la agresión dirigida a otros hombres? ...a lo cual Lorenz a respondido en términos de que contrariamente a los animales, que no poseen lenguaje hablado, el hombre ha tenido un rápido desarrollo que ha sobrepasado la más lenta evolución de las inhibiciones innatas contra la expresión de su instigación agresiva, lo que indica que los esfuerzos por aminorar la violencia humana mediante la educación o la eliminación de *frustraciones* resultan inútiles.

De tal manera, que mientras se siga haciendo uso y confiando en la agresión para alcanzar fines, las generaciones venideras harán lo mismo, se continúa enseñando y heredando agresión como sinónimo de supervivencia, cuando en realidad, su exceso solo significa muerte.

Así, se llega a la primera conjetura importante: para que existiera la posibilidad de eliminar la agresión como fenómeno humano, habría que cambiar el sistema social, de división de clase que genera el problema, es decir, sin cambio en la estructura social no puede plantearse seriamente la posibilidad de un mundo sin agresión. Queda clara entonces la idea de que debido a la naturaleza, la estructura con la que cuenta y, finalmente, el tipo de sociedad a la que pertenece el hombre, dentro del repertorio de comportamientos que lo forman la agresión tiene notable participación.

Ahora bien, para entender el por qué y cómo se involucra un sujeto en una conducta agresiva, es necesario analizar uno a uno los factores que intervienen en el proceso. Por un lado se ha visto que se puede distinguir a los *actores* de este proceso, es decir, el

agresor y su víctima, y por otra parte la *situación* en la que se manifiesta el comportamiento, el marco de la interacción. Moser (1991) propone un esquema del proceso interaccional así como los factores que intervienen en el mismo de la siguiente manera:



En lo que se refiere a los *actores*, se ha despertado un gran interés por las características individuales del agresor y la víctima: si la clase social del agresor y de la víctima tiene una influencia en la amplitud y frecuencia de las muestras de agresión, si un sexo es menos agresivo que el otro, si hay sujetos particularmente más agresivos que la generalidad, o bien, si hay conductas por parte de la víctima que favorecen o inhiben la agresión... Efectivamente, existen un sin número de condiciones particulares, independientemente de las características de los actores es indispensable analizar las de la *situación* donde también intervienen componentes físicos y sociales: si el calor, la densidad o el ruido, la presencia de intervenciones verbales o físicas de un tercero... Así, se llega al espacio para definir algunos de estos factores y su relevancia:

1.1.1 Factores ligados al agresor:

Ciertos sujetos se encuentran implicados con mayor frecuencia que otros en interacciones agresivas, es decir, existen ciertas características que predisponen a los individuos a involucrarse en un comportamiento agresivo del cual otros sujetos se libran. Es evidente que las determinantes individuales o disposiciones que acompañan al individuo en cada situación en la que se involucra son un punto importante, tales como: el perfil o personalidad del agresor y ciertos estados momentáneos y las excitaciones emocionales temporales, y que sin duda alguna determinan su conducta. Numerosos rasgos han sido el objeto de investigaciones experimentales en donde puede suponerse (mediante un test,

por ejemplo,) un aspecto particular de personalidad cuando el individuo obtiene una calificación elevada en un rasgo particular.

Cuatro factores diferentes se han relacionado con el perfil del agresor: el temor a las sanciones sociales, el sentimiento de culpa, de *helplessness* (sentimiento de inseguridad), y el tipo de reacción al estrés. El sexo puede considerarse como una variable de la personalidad (una distinción basada en la fisiología del sujeto) o una variable de estímulos (la reacción de otro en su sexo biológico). El sexo se relaciona pues, tanto con el estado biológico del sujeto, como con las normas culturales y con los papeles correspondientes. Los factores biológicos, lo mismo que los ligados a la socialización del sujeto (educación, cultura,) podrían explicar las diferencias observadas.

Ante estas diferencias (que pudiesen derivar en ambigüedades,) Tochh (1969), lleva a cabo una investigación en donde entrevista prisioneros y separa diez tipos diferentes tipos de individuos violentos. Los más frecuentes resultaron ser violentos por sentimientos de inseguridad y baja autoestima, sujetos ávidos de afirmar su importancia mediante agresión, así como los sujetos inducidos a ser agresivos porque juegan un papel dominante en los grupos. Tochh llega a la conclusión de que los sujetos se involucran en estos comportamientos violentos porque para ellos es un medio privilegiado para alcanzar objetivos individuales específicos.

Por otra parte, Megargee (1966), aporta una interesante hipótesis: estos sujetos serían agresores sobrecontrolados quienes poseen fuertes inhibiciones en el paso al acto, se mostrarán pasivos y, frente a repetidas e intensas provocaciones superarían sus excesivas inhibiciones, involucrándose en comportamientos de extrema o marcada violencia.

De acuerdo con otro enfoque, existe la teoría de que una anomalía cromosómica (un cromosoma "Y" adicional) podría ser un determinante de exabruptos de agresión, sin embargo, no parece ser una condición necesaria, ya que muchos individuos encarcelados, por ejemplo, cuentan con esta condición y no en todos los casos presentan accesos de violencia.

En general, los protagonistas de eventos agresivos con frecuencia se encuentran en un estado de excitación elevado imputable a intercambios verbales o físicos, más o menos violentos. Con respecto a esto, Rule y Nesdale (1976) muestran que en un estado de excitación elevada (cuyo origen sea el ejercicio físico, por ejemplo) tiene efectos en la tasa de agresión sólo si al sujeto se le provocó o encolerizó con anterioridad y cuando la fuente de excitación sea agresiva.

Zillman comenta al respecto que la excitación física sólo favorecerá la agresión si es percibida por el sujeto como cólera o frustración. El efecto de la excitación física depende de la interpretación que el sujeto tenga de su excitación, es decir, aquí son determinantes las diferencias individuales.

Así a grosso modo, se revela que los estados de excitación sólo se producen en presencia y en relación con una provocación de la víctima y a condición de que el sujeto pueda atribuir la excitación, por lo menos en parte, a la cólera desencadenada por una provocación, y tomando en cuenta además, de que estos efectos se manifiestan sólo en el caso de montos realmente elevados de excitación.

1.1.2 Factores de situación:

Como se revisó en los factores del agresor, varios comportamientos sólo se disparan si este fue provocado por la víctima (o la otra persona involucrada) cuando aparentemente el sujeto experimenta excitación elevada, y en efecto la agresión puede manifestarse como respuesta ante una provocación verbal o física. Frente a una provocación el sujeto puede tratar de establecer equidad en la situación (ojo por ojo, diente por diente) o responder sistemáticamente de una manera más violenta, o bien, contrariamente reaccionar con menor violencia y moderar su reacción frente a la provocación.

Es claro que el proceso de una situación agresiva es el resultado de un encadenamiento de ciertas conductas que siguen a una provocación verbal o física, donde intervienen la víctima, el monto de excitación, y cómo se responde individualmente ante esto. Aunado a esto sucede que los protagonistas de la escena no están solos, intervienen en la misma *testigos* que pudieran cambiar la aparición e intensidad de la agresión en sí, pudiera ser que dichos testigos alentarán al agresor, o bien, que se comportarán pasivamente. Las terceras personas llegan a tener participación relevante en la conducta agresiva.

En cuanto a los observadores pasivos, Baron (1971), encontró que cuando están en presencia de un público, (experimentador y estudiantes) los sujetos masculinos suministran choques eléctricos de intensidad menos elevada que cuando están solos. Este no es el caso cuando a los sujetos no se les provocó, es necesario además, que los espectadores hayan estado presentes durante todo el proceso que incluye la provocación.

Sheier (1974) constata que la presencia de dos espectadores disminuye la tasa de agresión a condición de que el sujeto tenga contacto ocular con los espectadores.

El sexo de los espectadores interviene de igual forma en la reacción del sujeto. Los estudiantes son más agresivos en presencia de espectadores masculinos que de observadores femeninos. A modo de precisar la importancia de la participación de los espectadores, Borden (1975) introduce la posibilidad de identificación del observador, la presencia del espectador que puede identificarse como violento, provoca un aumento, y la del espectador no violento provoca una disminución de la agresión en relación con el comportamiento del sujeto. El sujeto, en presencia de otro, teme ser mal juzgado, el efecto se suaviza tan pronto los espectadores abandonan la sala.

Intervienen de igual manera como determinantes de una situación agresiva la intervención de los observadores, las presiones manifiestas (tales como las que existen en grupos constituidos y jerarquizados, tales como el ejército), el papel de la pertenencia social (las conductas de agresión intra e intergrupos), ciertos estereotipos y modelos preestablecidos de comportamiento, la competencia y la agresión contra el atípico del grupo entre otras.

1.1.3 Factores de ambiente:

Debido a una rápida urbanización mundial, cada vez crece más el interés del ser humano por el impacto de dicha situación en el comportamiento y la salud. Las condiciones particulares del medio circundante (ruido, multitudes, contaminación, etc.), no producen por sí mismas comportamientos específicos, pero sí pueden ampliar o inhibir el o los comportamientos habituales del sujeto que se expone a ellas. La experiencia de investigación que se ha tenido en las ciudades ruidosas, contaminadas y con una densidad de población importante, ha arrojado datos relevantes con relación a la actividad agresiva. Numerosos estudios sociológicos muestran una fuerte relación entre urbanización y la tasa de criminalidad. La tasa de urbanización y la patología no se ligan cuando se controlan ciertos factores tales como el nivel socioeconómico y cultural, son otros los elementos que parece que explican la "desintegración social" en las ciudades: la pobreza, la cantidad de individuos desempleados, la discriminación, las diferencias raciales, la privación de la libertad (tal y como ocurre en las cárceles), etc.

Por otra parte, existen factores más específicos como el ruido y el calor, que pueden activar o aumentar la irritabilidad del sujeto. En el caso del ruido, por ejemplo, se ha podido comprobar que tanto ruido natural como artificial, vuelven a los sujetos más agresivos.

Con respecto a esto Kryter (1970) comenta que el ruido puede provocar manifiestamente una excitación que aumentaría el nivel de activación del sujeto, lo que a su vez facilitaría la expresión de la agresión.

De igual manera se puede tomar en cuenta otro punto: "La manifestación agresiva depende de la posibilidad que tiene o no el sujeto de ejercer un control sobre el estímulo nocivo."

(Glass y Singer,

1972)

Así, Denortain y Wilson (1976) comparan el comportamiento de sujetos sometidos a ruidos impulsivos (es decir, emergencia repentina, débiles (65 dB) y ruidos impulsivos fuertes (95 dB): estos últimos provocan agresiones más fuertes en los sujetos que previamente se encontraban encolerizados. Pero el hecho de decir a los sujetos que si lo desean pueden detener el ruido, anula completamente los efectos. Este último resultado permite asumir que es más bien la incontrolabilidad del estímulo que la intensidad del ruido lo que provoca irritabilidad.

En cuanto al calor, las investigaciones de laboratorio destinadas a relacionarlo con agresión son algo ambiguas. Baron (1977) concluye después de realizar ciertas investigaciones, que un elevado calor que incomoda puede tanto inhibir por completo, como facilitar comportamientos de agresión. El calor como cualquier tratamiento que causa aversión, producirá una excitación emocional y favorecerá la agresión si ésta fuera un comportamiento dominante, o por el contrario, la inhibiría si se tratara de un comportamiento raro en el sujeto.

En resumen, las manifestaciones agresivas constan de una infinidad de factores tales como: personalidad, el sexo tanto del agresor como de la víctima, testigos y/u observadores y la participación de los mismos, estados emocionales, provocaciones verbales o físicas, tipo de reacción ante el estrés, y el papel dentro de un grupo entre otros. Lo que es común a casi el 100% de las situaciones es un nivel de excitación muy marcado que funciona como el detonador de la conducta agresiva en general.

1.2 Definiciones y Clasificación:

1.2.1 Definiciones de agresión:

La palabra “agresión” aparece en las lenguas románicas a partir del siglo XIV, mientras que el término “agresividad” es de uso bastante reciente. Por ejemplo, en castellano se registra el uso del término *agresión* a partir de 1502, y el de *agresividad* sólo desde 1910. Este último se incorpora al Diccionario de la Real Academia a partir de 1939.

La investigación etimológica enseña que la palabra *agredir* proviene del latín *ad gradi*, que significa: ir hacia, ir contra, emprender, interpelar.

Litré (1878) proporciona algunas precisiones acerca de la palabra “agresión”: “Ataque sugiere sencillamente la idea de combate. Una lucha que se inicia de una parte; pero la agresión sugiere la idea del acto primero que es causa del conflicto. Es posible que quien ataque no sea el agresor, puesto que la agresión puede consistir en algo muy distinto del ataque. Ataque es el acto, el hecho; agresión es el acto, el hecho considerado moralmente y para saber a quien corresponde la primera culpa”.

Siguiendo la línea propuesta por Littré, se observa que una actividad, por ejemplo, ensuciar o hacer ruido, puede ser calificada o no de agresión según las *normas de uso y la significación personal* vinculadas a ella. Esto demuestra que definir la agresión a partir de un comportamiento manifiesto, no es tarea fácil.

Evidentemente, la agresión y sus manifestaciones son totalmente subjetivas, es decir, se ajustan a parámetros particulares de interpretación, y parten de resignificaciones individuales de los hechos (apercepción); tal vez, lo que implique perjuicio o daño para un individuo, esté muy lejos de ser lo mismo para otro. Tal es el caso del lenguaje, por ejemplo, que dependiendo de múltiples factores educacionales, culturales y generacionales entre otros, varía enormemente de un círculo a otro, donde lo que uno pudiera llegar a considerar como agresivo, al otro pudiera parecerle incluso inofensivo. Pensando en que la mayoría de las definiciones de agresión que se revisan, están formuladas o consideradas desde el punto de vista de la víctima, la lógica indica con mayor razón pensar que se les resignifica a ciertas actitudes como agresivas desde el punto de vista de quien se siente agredido.

Aquí nace un problema importante que oscurece la legitimación de una definición, por que como lo hace notar Buss (1971), los ataques lesionantes no pueden ser considerados como agresivos si ocurren en el contexto de un papel aceptado socialmente. Un padre que castiga a su hijo, por lo general no tiene una motivación agresiva.

“El término de *agresión* está marcado de estereotipos y valores, revela ser la mayor parte del tiempo el resultado de juicios circunstanciales de parte de actores y observadores de un comportamiento particular.”

(Moser, 1991)

Debido a esto existen un sin número de definiciones de agresión que van en relación con la corriente científica o disciplina de la que parten, tienen que ver con el punto de vista que se desprende del agresor o de la víctima, se incluye la *intención* del comportamiento o se le separa. Desde la perspectiva de la víctima, **todo lo que causa daño a otro es una agresión**, y si se toma en cuenta desde el agresor es indispensable considerar la *motivación* y el *objetivo del comportamiento*. Ahora bien, esto divide la opinión de los psicólogos con respecto al tema.

Los conductistas, por ejemplo, no dan importancia alguna a la motivación, en cuanto a la intención, puesto que no se puede observar en forma directa, únicamente sobre los antecedentes y consecuencias de la conducta que se funda en la calificación del acto. Los neo-conductistas por el contrario, incluyen en sus definiciones la intención basándose en un cierto número de situaciones y sus interpretaciones, esto es, considerar la motivación del actor, lo que permite incluir en el comportamiento a la agresión desde que se gesta como una tentativa de daño, tal vez sin llegar a una herida franca, como quien apunta amenazantemente con un revolver sin llegar a disparar contra esta.

Dollard y Miller (1939) en su obra *Frustration and Agression* hablan de un **acto destinado a herir a otro organismo o a su sustituto**.

El postulado básico de su estudio parte de la suposición de que la ocurrencia de la conducta agresiva siempre presupone la existencia de una *frustración* y viceversa. El concepto agresión fue definido en forma dependiente, **como la respuesta que sigue a la frustración y reduce solamente a la instigación producida por la misma**. La agresión es definida independientemente como un acto cuya respuesta es injuriar a otro organismo (o a un sustituto.)

Consideraron que la fuerza de la agresión depende de:

- a) del monto de frustración.
- b) del grado de interferencia con la respuesta frustrada.
- c) del número de secuencias frustradas.

Se sabe que la agresión no es la única reacción a la frustración, pudiendo presentarse regresión, fijación, etc. Ante esto, Miller cambió la hipótesis diciendo que “la frustración produce instigaciones para distintas respuestas una de las cuales es una instigación para la agresión.”

Buss (1961) define la agresión como una **respuesta que remite estímulos nocivos a otro organismo, todo comportamiento que lastima o lleva perjuicio a otro; y la agresividad como costumbre de atacar**.

H. Selg (1968) sobre la misma línea declara que la agresión reside en el **hecho de generar estímulos perjudiciales cerca de un organismo o de su sustituto**.

Para Berkowits (1974) la agresión es una **intención de herir o causar perjuicio a otro.**

Para Zillmann (1978) es una **tentativa para herir físicamente a otro.**

En cuanto a la opinión de algunos psiquiatras, Lagache (1960) define la agresión como un **“acto” o un “paso al acto”, cuyo fin es la destrucción parcial o total, literal o figurada de un objeto.**

Laplanche y Pontalis, en su *Diccionario de Psicoanálisis*, se expresan de la siguiente manera: **“Agresividad: tendencia o conjunto de tendencias que se actualizan en conductas reales o fantásticas, dirigidas a dañar a otro, a destruirlo, a contrariarlo, a humillarlo, etc.”**

En general existe acuerdo sobre la distinción entre agresión y agresividad. El primer término designa un acto efectivo y el segundo se refiere a una tendencia o a una disposición.

“Agresión es cualquier forma de comportamiento o conducta dirigida a dañar o perjudicar a otro ser viviente, mismo que estará motivado a evitar dicho tratamiento perjudicial.”

(R. Baron, 1977)

Primeramente, esta definición sugiere que la agresión vista como una forma de comportamiento, y no como una emoción, un motivo o una actitud. Se han creado confusiones importantes alrededor de este punto. El término agresión comúnmente se aplica a emociones negativas tales como el enojo, como un motivo de deseo de herir o dañar a otros, incluso como actitudes negativas tales como el racismo y los prejuicios étnicos. Mientras que estos factores ciertamente juegan un papel importante en la ocurrencia de comportamiento dirigido a causar daño o lastimar, su presencia no es necesariamente una condición para afirmar con certeza su aparición. Esto es, conforme se profundice en el tema, se verá que no es condición esencial que el sujeto se encuentre necesariamente encolerizado o experimentando ira para atacar a alguien, las manifestaciones agresivas pueden ocurrir a “sangre fría” así como en el calor de niveles intensos de emoción (como ya se revisó).

Desde la perspectiva de los etólogos Audrey y Lorenz (1966) la agresión es una **especie de “instinto” heredado, que se encuentra tanto en el hombre como en los animales y que tiene que ser liberado.**

Lorenz señala que dicho “instinto” en condiciones naturales igualmente es apto para la conservación de la vida y la especie. Considera la agresión como un impulso biológico no aprendido que se desarrolló por su valor adaptativo para la especie. Por lo tanto la agresión no es necesariamente una fuerza destructiva, aunque Lorenz asegura que en el hombre el impulso agresivo se ha distorsionado en una conducta inadaptativa y agrega que al ser un instinto es incontrolable y debe ser desplazado a actividades constructivas como el deporte o el arte, ya que si no es así, se manifestará de manera extrema tal y como sucede en las guerras.

“Se puede aplicar el término de *agresión* a una respuesta específica como matar. Se le puede utilizar para referirse a un sin número de *estados emocionales* y de *actitudes* tales

como la ira y el odio. Se le puede considerar como un *rasgo de la personalidad*, un *hábito aprendido*, un *reflejo estereotipado* o un *proceso biológico* fundamental. Se puede referir a la motivación o a la intención, sin hacer referencia a las consecuencias, o a las consecuencias mismas (por ejemplo, lesión) sin tomar en cuenta la motivación.”

(N. Johnson,

1972)

Aún cuando estas definiciones denotan sentido común, ignoran el *contexto social* en el cual se presenta el comportamiento. Algunos investigadores de la corriente cognoscitiva, recalcan que un comportamiento de agresión no se convierte en tal más que a través del juicio de un *observador* quien identifica el comportamiento como una violación de la norma, de tal manera que el contexto social es parte integrante y moduladora del comportamiento. Ante esto Moser (1991) propone lo siguiente: “una conducta se considera agresiva a partir de un procedimiento de juicio al hacer intervenir tres juicios independientes:

1. la comprobación de daño posible o real por la víctima.
 2. la intención de parte del actor de producir consecuencias negativas.
 3. el hecho de que el comportamiento puede considerarse por la víctima y/o por un observador como no apropiado en la situación en cuestión. En otras palabras, para calificarse de agresión, el comportamiento debe constituir una violación de la norma.”
- La dificultad radica en el hecho de que la apreciación del comportamiento agresivo depende de la perspectiva que se adopte, y nuevamente interviene el contexto en el que se presente para calificarlo como apropiado a la situación o no.

Con relación a lo anterior, Feshbach (1971) señala: “La evaluación moral de un acto violento está en función de la implicación legal del acto, el grado de motivación personal en relación con la social, y el grado de la responsabilidad personal que se refleja en el papel de la autoridad, las opciones disponibles para el individuo, la base defensiva o de iniciación de la violencia, el grado de alteración emocional, la cantidad de fuerza utilizada y la intencionalidad del acto. A estos criterios se deben agregar las consideraciones normativas de la participación justa, el grado y la forma de la violencia, la edad y el sexo de la víctima, y más generalmente lo apropiado del blanco. Lo último por mencionarse, pero probablemente lo más importante, es la actitud de uno hacia los objetivos de la violencia.”

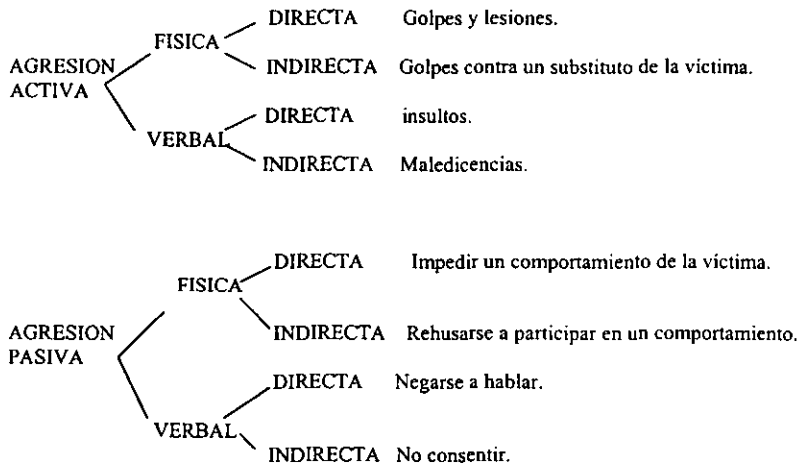
Mediante esta idea de Feshbach se reúnen a grosso modo los puntos y criterios más relevantes que intervienen en la idea de agresión. Diferentes teóricos han expresado sus puntos de vista sobre posibles fuentes del origen de la agresión. La principal discrepancia se refiere a determinar si la agresión es de origen innato o es una conducta adquirida. Los criterios más relevantes (que más adelante se exponen) se pueden clasificar en tres grandes grupos:

El punto de vista del aprendizaje social, el etológico, y el punto de vista psicoanalítico.

1.2.2 Clasificación de agresión:

Se ha visto que la agresión puede revestirse de formas muy diversas yendo desde el homicidio hasta el simple comentario sarcástico, por ello, se desarrollaron ciertos criterios para identificar y clasificar esos diferentes comportamientos. Buss y después Feshbach propusieron las siguientes clasificaciones de los comportamientos de agresión:

Buss (1961) define tres dimensiones que definen la agresión, la combinación de estas tres dimensiones, permite definir ocho tipos de agresión diferentes. La finalidad de esta clasificación es ilustrar la diversidad de comportamientos susceptibles a ser identificados como agresivos.



La segunda clasificación que aquí se expone parece más útil para la comprensión del comportamiento, por que introduce una dimensión motivacional. Es la que introduce Feshbach (1964) y que se basa en una distinción entre agresión hostil, instrumental y pasiva:

1. **agresión hostil**- comportamiento cuyo fin es esencialmente infligir un sufrimiento o causar daño a otro.
2. **agresión instrumental**- por el contrario, es un comportamiento en que el ataque o la agresión ajena es perpetrada con un fin no agresivo. El agresor no pretende hacer sufrir a otro, la agresión no es para él más que un medio para alcanzar otro objetivo (ganancia, apropiación del bien ajeno, coacción.)
3. **agresión expresiva**- introducida por Feshbach más tarde. Es aquella que es motivada por un deseo de expresarse por medio de violencia. Se trataría de un comportamiento no reactivo cuyo objetivo es la agresión en sí en relación con los otros dos tipos.

Bandura (1973) critica esta clasificación recalando que la agresión hostil es tan instrumental como la instrumental propiamente dicha, puesto que ambas se dirigen hacia objetivos precisos e identificables; por consecuencia no son más que las diferencias de fines las que permiten distinguirlas.

Por otra parte Zillmann (1978) con respecto a esto propone reemplazar la oposición entre agresión hostil e instrumental por la distinción entre agresión motivada por una condición desagradable y la agresión motivada por un factor externo. La agresión motivada por una molestia tendría lugar con el fin de reducir o escapar de una condición de incomodidad tal como la ira, el mal trato por parte de otro o de algún otro factor de situación sentida en forma desagradable por el sujeto.. A la inversa, la agresión motivada por factores externos siempre sería una expresión con vistas a alcanzar fines distintos al de causar daño al agredido.

Posteriormente, Feshbach propuso distinguir la agresión *individualmente* motivada de la agresión socialmente *motivada*.

Así, una agresión hostil o instrumental puede distinguirse hacia fines personales o fines socialmente aceptables. La agresión puede motivarse socialmente si se dirige hacia objetivos lícitos en relación con las normas de un grupo dado o de una sociedad(educación de los niños, actos de justicia). Esta distinción lleva de hecho a considerar los actos curativos como una agresión instrumental y socialmente motivada, lo que a su vez, es fuente de confusión; el médico o el dentista no disponen de alternativas (en teoría...)

Como es el caso de los jueces, los padres o los educadores.

Cabe mencionar que la agresión motivada *personalmente* (ya sea hostil o instrumental) ha sido el marco principal de las investigaciones en el campo de la Psicología, de tal manera que habría de prestarse mayor atención a la agresión *socialmente* motivada, pues lleva a otorgar un *status* particular a ciertas conductas primitivas, aceptadas como justificadas en una sociedad dada. Al distinguir los tipos de agresión según la naturaleza de las motivaciones que están en el origen del comportamiento, se introduce en efecto la posibilidad de legitimar ciertas conductas agresivas con referencia a una norma social.

1.2.3 Modos de estudio de la agresión:

La única evidencia clara de una manifestación agresiva siempre está en relación con la determinación de su intensidad, duración y frecuencia; luego entonces la facultad de poder medir la agresión pasiva así como toda forma de agresión indirecta se torna una tarea difícil y ambigua, esto condujo a los investigadores a enfocarse casi exclusivamente en la agresión "activa" y directa en su forma física y verbal.

Se pueden distinguir dos tipos de investigaciones: los estudios descriptivos por una parte y las investigaciones experimentales el laboratorio o en terreno por otra.

Moser (1991) describe esta división de la siguiente manera:

1. Los estudios descriptivos: La observación es con frecuencia el único medio que puede ponerse en marcha para dar cuenta de las diferentes formas del comportamiento de agresión. Comúnmente se distinguen dos pasos:

a) La observación directa- Consiste en registrar y clasificar mediante la observación diferentes tipos de comportamientos en situaciones naturales (patios de recreo, campos deportivos). La agresión es más frecuente física y directa en el niño que en el adulto, y así también más fácil de cuantificar. Numerosas investigaciones descriptivas, que se basan en este método, se refieren al comportamiento de niños en un medio natural, por ejemplo, Montagner (1978) observa niños de tres meses a seis años en grupo en su medio natural (guardería). Esto le permitió separar estilos de relación que comparan los actos de agresión y apaciguamiento en los niños.

Tales estudios pueden ayudar a formular hipótesis y completan útilmente las investigaciones experimentales sobre todo en razón de la posibilidad de tomar en cuenta una gran gama de diferentes comportamientos.

b) La observación indirecta- Son numerosas las encuestas que han examinado las actitudes hacia la violencia y las concepciones del hombre de la calle (teorías implícitas; lo que se considera como agresión o no). Estas encuestas permiten poner en evidencia los sistemas normativos de ciertos grupos sociales.

Diferentes cuestionarios sobre los orígenes y las causas de la violencia (elaborados en los Estados Unidos y Alemania principalmente) arrojan resultados comunes en cuanto a que la expresión de la agresión se atribuye a la frustración así como a la falta de comunicación.

En su mayoría los *análisis de contenido* tienen como objetivo describir los comportamientos de agresión y el tipo de violencia transmitidos por los medios masivos de comunicación (tales como las historietas y sobre todo la televisión). Estos estudios son importantes puesto que permiten cuantificar la dosis de violencia a las que los niños, por ejemplo, están expuestos con la televisión. Un ejemplo de esto es un detallado estudio que condujo Liebert (1976) basándose en los personajes de "Plaza Sésamo", con el que pudo mostrar que los comportamientos de agresión son relativamente frecuentes, incluso en programas diseñados para niños o adolescentes.

2.Las investigaciones experimentales: El principio de las investigaciones experimentales sobre la agresión es el mismo, ya sea en el laboratorio o en el terreno. Se trata de comparar el comportamiento de los sujetos expuestos a un tratamiento experimental (provocación, frustración, exposición a un modelo de violencia) con el comportamiento de sujetos expuestos a una misma escenificación con la ausencia del tratamiento experimental (o con un tratamiento de sustitución). A los sujetos se les confronta al azar en una u otra situación, después, en un segundo momento, se les da la oportunidad de involucrarse en un comportamiento de agresión.

Las respuestas agresivas pueden ser ya sea verbales o de comportamiento: son entonces expuestas en el terreno o reunidas en el laboratorio por medio de máquinas de agredir. La comparación entre el comportamiento de los sujetos sometidos a el tratamiento experimental con el de los sometidos a un tratamiento de situación permite concluir sobre los efectos de los factores estudiados.

a) La experimentación en laboratorio- El estudio de los comportamientos de agresión en el laboratorio plantea el problema del riesgo de exponer a personas a comportamientos física o psicológicamente peligrosos. Esta dificultad se ha dirigido la mayoría de las veces por escenificaciones sofisticadas en las que el agresor es inducido a creer que el comportamiento en el que se involucra lleva realmente perjuicio a otro. La experimentación tiene la ventaja de permitir al investigador controlar la naturaleza de los acontecimientos suscitados, los sujetos están vigilados y las manifestaciones de agresión pueden moderarse. Además, puede dar a los sujetos una información detallada sobre los procesos suscitados durante la experiencia.

En los montajes en un laboratorio, se pueden distinguir **4 tipos** de investigación según la naturaleza de la agresión y el objeto de la misma, se exponen a continuación:

***Los ataques verbales hacia otro:** La mayoría de los primeros estudios sobre la agresión utilizan este procedimiento. En un primer momento, a los participantes se les frustra de cualquier manera, después se les da la oportunidad de vengarse sobre el agente frustrador por medio de palabras, comentarios escritos o valoraciones más formales. Estas experiencias se conducen ya sea en presencia o en ausencia del agente frustrador. Tiene como ventaja que expone situaciones realistas y fácilmente cuantificables sin dañar directamente a nadie. Pero es indispensable que el sujeto perciba que causa realmente perjuicio a la persona que agrede, es decir, que daña al “experimentador” al juzgarlo.

***Los ataques hacia objetos inanimados:** Este tipo de escenario es característico de experiencias de aprendizaje. Se les da a los sujetos (que casi siempre son niños) de golpear o atacar a un muñeco del tamaño de un hombre, el “bobo-doll”. Para medir la agresión se registra la frecuencia e intensidad de los ataques contra este muñeco. Experiencias análogas utilizan osos de peluche o replicas de seres humanos. Sin embargo, existe la desventaja de que este tipo de situaciones pueden interpretarse como un juego y los comportamientos como sádicos. Como no llegan realmente a causar perjuicio a nadie, para algunos autores no se trata entonces de comportamiento agresivo. Otros por el contrario encuentran una correlación positiva entre la apreciación de camaradas y profesores sobre la agresividad por una parte, y por otra, los resultados de experiencias conducidas con el “bobo-doll”.

***Las agresiones físicas controladas:** Se trata de agresiones contra víctimas pasivas. Los sujetos, la mayoría de las veces niños, tienen la oportunidad de comportarse de la manera que mejor les parezca con otra persona sentada en el piso, en la penumbra. Diversos objetos se encuentran en la habitación, cuchillo de plástico, revólver, elásticos, etc. El cómplice tiene por consigna permanecer pasivo. A los sujetos se les observa durante secuencias determinadas con anticipación y su conducta se codifica con una clave que permite enseguida calcular una calificación general de la agresión. Para favorecer un importante grado de realismo, se agrega el de la libertad de elección que se deja al sujeto en cuanto a la oportunidad de agredir y al tipo de agresión por utilizar (verbal o física).

***Las máquinas de agredir:** A los sujetos se les induce a creer que hieren físicamente a otro sujeto sin hacerlo realmente. Estas situaciones permiten darse cuenta

de la agresión física directa dirigida hacia a otro aunque ocultando el verdadero fin de la experiencia a los sujetos.

En la mayoría de las **experiencias de laboratorio** sobre la agresión se ha utilizado uno de los 3 procedimientos siguientes:

1. La técnica de Buss (1961)- Es el más antiguo y usado de los procedimientos. A los sujetos se les informa que van a participar en una experiencia concerniente a los efectos del castigo sobre el aprendizaje. Los sujetos figuran como profesores, su alumno es cómplice del experimentador. El alumno es, ya sea recompensado o castigado con un choque eléctrico. El castigo o la recompensa se transmiten al alumno por medio de una máquina. En lo que toca a castigo, tanto la duración como la intensidad del choque pueden ser variados con la ayuda de una serie de 10 botones, yendo de descarga débil (1), a **descarga extremadamente fuerte** (10). Durante la experiencia, el alumno-cómplice comete una serie de errores según un plan decidido con anticipación, permitiendo así al sujeto "ingenuo" castigarlo (en general con 10 a 20 choques ficticios). La medida de la agresión se da por la intensidad y duración de cada choque administrado. Los choques pueden remplazarse por estímulos nocivos (ruidos intensos, por ejemplo.)

La validez de este montaje ha sido ampliamente probada mediante experimentación realizada con estudiantes internos en un colegio considerados agresivos por sus compañeros; así como en la comparación de un grupo de prisioneros que ha tenido un pasado particularmente violento, o bien, con un grupo de estudiantes de la misma edad, muestra que los sujetos con pasado "violento" tienen calificaciones de agresión, en promedio, más elevadas que los estudiantes

En experiencias más recientes Buss reemplazó la consigna de aprendizaje por la consigna más neutra de reacción fisiológica. El experimento se presenta como si se fuera a someter a prueba los efectos de choques eléctricos sobre las reacciones fisiológicas del sujeto. Parece que así los equívocos de este método fueran notoriamente desechados.

2. El paradigma de Berkowits (1962)- En este procedimiento como en el de Buss, el sujeto debe evaluar la actuación de un cómplice del experimentador dándole un cierto número de choques eléctricos. A los sujetos se les informa que participan con otro sujeto (de hecho un cómplice) en un estudio relativo a los efectos del estrés sobre la capacidad para resolver un problema. En una primera fase, los sujetos deben someter a un cómplice a dar una solución escrita a un cierto número de problemas planteados por el experimentador. Estas soluciones se evalúan enseguida por un cómplice por medio de choques eléctricos (entre 1 y 10: solución excelente=1 choque, solución muy mala=10 choques.) En realidad, el cómplice suministra un número predeterminado de descargas al sujeto (ya sea 5 o 7, según que el sujeto deba ser encolerizado o no.) A continuación, los papeles se invierten y el sujeto evalúa a su vez el trabajo del cómplice. Contrariamente al procedimiento de Buss, la intensidad de los choques eléctricos no está bajo el control de los sujetos sólo pueden variar el número y la duración. La validez de este procedimiento se ilustra por el hecho de que al mantener constantes las actuaciones del cómplice, se constata que los sujetos en la primer fase de la experiencia, al haber recibido una evaluación negativa administran choques más numerosos al cómplice.

3. *El procedimiento de Taylor*- Se trata de una prueba basada en la noción de competencia. En una fase preparatoria, se establece el umbral de desagradado a los choques eléctricos por el sujeto. Después en la fase experimental el sujeto trabaja con un cómplice sobre una tarea de tiempo de reacción. En cada ensayo, el que tenga el mejor resultado suministra a su compañero de equipo un choque eléctrico cuya intensidad ha sido determinada en la fase inmediata precedente. Así, en cada ensayo, el menos rápido recibe un choque cuya intensidad la decide su adversario. En realidad, el sujeto "inocente" es inducido a perder en una cierta proporción preestablecida de ensayos y por consecuencia recibe del cómplice un número determinado de choques. La intensidad de éstos se ajusta en función del umbral de tolerancia establecido en la fase preparatoria: choque 10, intensidad máxima (que corresponde al umbral), choque 9.90% de la intensidad máxima, etc. La agresividad del sujeto se mide por la intensidad de los choques que éste a su vez escogió dar al cómplice. La ventaja de este procedimiento es que la víctima no está indefensa: puede escoger cada vez la intensidad del choque. Por otro lado, el comportamiento del cómplice puede ser variado y el comportamiento del sujeto observado en función de estas variaciones. Pero, contrariamente a los procedimientos: a) los sujetos efectivamente reciben choques eléctricos, b) el procedimiento se desarrolla en un contexto de competencia, en donde la agresión es específica a la situación, y difícilmente generalizable. En efecto, se puede preguntar si, para ciertos sujetos, no es competencia la que justifica el empleo de agresión.

b) *La experimentación en el medio natural*- La experimentación intenta provocar dentro de un proceso codificado, un comportamiento de agresión, que sin embargo, resulta un poco artificial. Las investigaciones en el terreno concilian las ventajas de la observación con el rigor de las manipulaciones experimentales que hacen variar sistemáticamente las condiciones en las que son susceptibles de manifestarse espontáneamente comportamientos agresivos. Se distinguen 2 tipos de investigaciones:

*Estudios que se refieren a situaciones en que el comportamiento es potencialmente preexistente (la mayoría de las veces son estudios que se refieren a comportamientos agresivos de niños en diversos medios: patios de recreo, campos de juego, etc.)

*Estudios que buscan provocar un comportamiento de agresión en un medio natural. De una manera general, es difícil provocar comportamientos de agresión. Estos estudios son poco numerosos y conciernen a confrontaciones ya sea directas o indirectas:

Confrontaciones directas- escenificación en la que un cómplice provoca a los sujetos en un lugar público: atropellar a alguien que carga objetos, prohibir el acceso a una máquina de bebidas, etc. Por ejemplo, Harris (1973) introduce cómplices que cortan la fila de espera en lugares precisos ante la taquilla de un cine. Estos procedimientos realistas garantizan autenticidad en las reacciones de los sujetos, que no saben que participan en una situación experimental.

Confrontaciones indirectas- La mayoría de estos estudios se refieren a automovilistas a quienes se les molesta (en un cruce o en una calle bloqueada.) La frecuencia, duración y tiempo de latencia que transcurre entre la inmovilización y el toque del claxon por el automovilista sirven como medida de agresión. Estos procedimientos se han utilizado para dar cuenta de diversos factores tales como: *status* del frustrador, contacto visual con

la víctima, etc. Se ha demostrado por diferentes procedimientos de validación externa que comparan los resultados con conductas consideradas como agresivas, que el hecho de tocar el claxon es efectivamente una agresión.

I.3 Antecedentes de Investigación:

1.3.1 Primeras investigaciones de laboratorio:

Se han realizado numerosas investigaciones experimentales a fin de aislar los determinantes fundamentales del comportamiento agresivo. Dichas investigaciones han cubierto las más diversas especies y conductas. Se citarán varios de estos hallazgos para visualizar en este contexto algunos de los fenómenos de agresión que se presentan en el ámbito social del ser humano.

El primer trabajo sistemático y cuantitativo de laboratorio puede ubicarse en los experimentos de Ulrich y Azrin (1962) sobre los efectos de la estimulación aversiva en la producción de conducta agresiva. Es evidente que a partir de esa fecha la cantidad de variables ha aumentado considerablemente hasta incluir muchas otras operaciones experimentales, diferentes del choque eléctrico como responsables o determinantes de la agresión.

Los aspectos de la conducta agresiva, susceptibles de ser descritos en términos de control respondiente, corresponden en gran medida a lo que Lorenz (1966) describe en su libro sobre agresión, y que Skinner (1969) con todo acierto, ha denominado *agresión filogenética*, para distinguirla de la *agresión ontogenética* moldeada directamente por el medio a través de múltiples determinantes.

Entre las variables que experimentalmente han sido capaces de producir en forma respondiente la agresión se cuentan las siguientes:

El administrar choques eléctricos produce agresión incondicionada a miembros de la misma especie, de otra especie, o a objetos inanimados. (Ulrich y Azrin, 1962 Azrin, Hutchinson y Hake, 1967 Hutchinson, Azrin y Sallery, 1964). Los mismos efectos se obtienen al administrar un fuerte chorro de aire (Azrin, Hake y Hutchinson, 1965) o interrumpiendo el reforzamiento, extinción (Azrin, Hutchinson y Hake, 1966).

Pero los aspectos experimentales más interesantes de la agresión son los que resultan de los procedimientos del condicionamiento operante. Reynolds, Catania y Skinner (1963) demostraron la posibilidad de reforzar con comida y poner bajo control discriminativo la respuesta de agresión en pichones. Efectos muy similares obtuvieron Ulrich, Johnston, Richardson y Wolff (1963) con ratas mansas de la variedad Sprague-dawley, usando agua como reforzador. Con reforzamiento intracraneal, (Stachnik, Ulrich y Mabry 1966) se verificó que estos efectos son producibles por una gama muy amplia de reforzadores y que la agresión puede dirigirse a muy distintas especies (ratas, gatos y monos entre otras.)

Azrin, Hutchinson, y McLaughlin (1965) encontraron que la oportunidad de agredir servía como reforzador operante en situaciones de naturaleza aversiva. Realizaron un estudio con monos acerca de los aspectos motivacionales de la agresión inducida por

dolor, encontraron que aparentemente el dolor produce en el organismo un estado motivacional en que la agresión es en sí reforzante, el animal se da su camino y trabajará para luchar y así, acabar con el dolor.

“El dolor forma parte de la condición humana, pero en parte es evitable. Sabiendo que el dolor produce agresión, podemos apreciar la importancia de reducir al mínimo el dolor experimentado por nuestros semejantes y quizá también comprender algo más a la persona que se arroja a luchar porque está siendo lastimada. Las instituciones sociales refuerzan de muchas maneras la agresión.”

(Bandura 1975)

La agresión también podía producirse como fenómeno colateral en un programa de razón con reforzamiento según hallazgos de Azrin, Hutchinson y Hunt (1968). Carthy y Ebling (1964) observaron la conducta de animales en sus hábitats naturales, describieron la conducta agresiva y los estímulos que a menudo preceden a la agresión; y abrieron el camino a las especulaciones sobre el papel de la agresión en la evolución. Los fisiólogos han implantado electrodos en cerebros e identificado regiones que participan en la producción o inhibición de la agresión. (Moyer 1971) Algunos psicólogos dedicados a la investigación de laboratorio han estudiado el papel de algunos factores como la herencia, el destino de la población y las experiencias *stressantes* tempranas (Scott 1958). Algunos otros investigadores posteriormente encontraron que la agresión puede ser causada por condiciones aversivas sutiles a las que se les llama “*frustración*”.

Skinner (1969) manifiesta que se puede resolver el problema de la agresión construyendo un mundo en donde *el daño los demás no tenga ningún valor de supervivencia* y que por esa u otras razones no llegue nunca a funcionar como reforzador. En 1971, propone que los determinantes ambientales y ecológicos que controlan la agresión y de sus efectos indirectos sobre el medio interno del organismo, es de donde se obtienen los medios necesarios para construir un medio social que haga imposible el surgimiento de la misma, es decir, existe una íntima relación entre el medio ambiente y la estructura interna del sujeto para que se dé una u otra manifestación de la agresión.

Las fuentes que originan, alimentan y mantienen las formas agresivas y “antisociales” son intrínsecas a una sociedad dividida en clases, aún cuando se examinan los fenómenos de agresión individual es imposible dejar de lado al contexto, último generador de esos efectos. La violencia, en el ser humano es un fenómeno social, no individual, y como tal arranca *originalmente* del sistema y no del individuo.

La importancia evidente de estos datos es demostrar la *plasticidad de la conducta agresiva*, la multiplicidad de factores que en conjunto la determinan, así como la influencia que ejercen en estas consecuencias relativamente arbitrarias. El énfasis en los factores ambientales y en la posibilidad de controlar, manipulándolos, la producción o la eliminación de conducta agresiva, conduce a conclusiones completamente opuestas a las de los etólogos.

1.3.2 Hallazgos recientes:

Los estudios más recientes sobre agresión no han dejado de contemplar el contexto, el aprendizaje y las experiencias frustrantes como elementos íntimamente relacionados con la ocurrencia de comportamiento agresivo; sin embargo han surgido nuevas hipótesis e ideas, que al igual que en el pasado se han enfrentado a contradicciones, algunas de ellas son:

En 1996, en su artículo "*Experiencias agresivas y agresividad: relación entre raza, género y edad*". Mary B. Harris, expone un estudio realizado en la Universidad de Nuevo México cuyo objetivo era explorar la relación entre raza, género (o sexo) y edad, y agresividad, basándose en el cuestionario de agresión de Buss-Perry. Los estudiantes anglosajones reportaron haber tenido más experiencias agresivas en su vida que los hispanos; sin embargo no se encontró relación alguna entre género y edad con comportamiento agresivo. Tanto hombres como mujeres obtuvieron calificaciones elevadas en las escalas de agresión verbal y física. Los resultados más bien se apoyan en que el monto de agresión va en relación con el aprendizaje social y está influenciado por las experiencias individuales y la cultura a la que el sujeto pertenece.

Por otra parte, en la Universidad de Minnesota, Nicki R. Crick (1996) mediante la realización de un estudio transversal durante todo un año escolar con niños de 9 a 12 años, que exploraba conducta agresiva, desajuste social, y comportamiento pro-social, encontró una fuerte relación entre comportamiento agresivo y un futuro desajuste social en función de ciertas diferencias individuales.

En 1998, Paul L. Gendreau de la Universidad de Carolina del Norte y Richard E. Tremblay junto con Frank Vitaro de la Universidad de Montreal en Canadá, llevaron a cabo una investigación cuyo objetivo fue proponer la agresión proactiva y la agresión reactiva como predictores de futuras externalizaciones de problemas como la delincuencia, desórdenes de conducta y desajustes importantes en el comportamiento general. Midiendo la agresión proactiva y reactiva en sujetos de 12 años de edad, se encontró a ambas como eslabones encadenantes a la delincuencia y desórdenes de conducta importante durante la adolescencia.

Concluyeron en el hecho de que tanto la agresión proactiva como reactiva son dos tipos de agresión completamente diferente y pueden fungir como importantes predictores de futuros desórdenes de conducta.

Donna R. Miles y Gregory Carey de la Universidad de Colorado, en el año de 1997, sugieren en su artículo: "*Arquitectura genética y ambiental de la agresión humana*", una alta posibilidad de que diversos elementos genéticos tengan una fuerte influencia en el comportamiento agresivo. Sin embargo, los resultados de laboratorio parecen demostrar que no existe relación alguna entre factores heredados y determinados efectos de comportamiento agresivo que se desprendan del ambiente familiar. Explorando conjuntamente las diferencias de edad, estas resultaron importantes: al parecer el

ambiente familiar determina ciertas manifestaciones agresivas durante la juventud, mismas que disminuyen conforme la edad aumenta. Gran parte de este estudio se basó en resultados obtenidos mediante la aplicación del *MMPI* (Minnesota Multiphasic Personality Inventory) a una muestra conformada por gemelos y varios casos de adopción.

En el año de 1997, en el artículo "*Agresión humana desde la perspectiva de la evolución psicológica*", David M. Buss de la Universidad de Texas y Todd K. Shackelford de la Universidad Atlantic Florida plantean conceptos que abarcan la evolución psicológica y el comportamiento agresivo en el hombre. Expone la importancia del contexto particular para los problemas de adaptación al vivir en sociedad; en donde se ha adoptado la agresión como principal herramienta. Señalan varios contextos en donde el ser humano se enfrenta a este problema de adaptación: la competencia con otros para la obtención de recursos, la defensa contra un ataque, detectar a los otros como posibles agresores, y diferencias de género en cuanto a manifestaciones agresivas entre otros. Así, a partir de aquí, poder brindar una explicación de la lógica evolutiva que apoya la idea de en muchas y muy diversas culturas es más agresivo (en cuanto a violencia se refiere) el hombre que la mujer, claro está, teniendo en consideración el contexto particular.

Con influencia Psicoanalítica, Brad J. Buchman de la Universidad del Estado de Iowa y Roy F. Baumeister de la Universidad Case Western Reserve, en 1998, ofrecen en el artículo "*Egoísmo, narcisismo, autoestima y agresión desplazada y directa: ¿El amor propio o el odio propio conducen a la violencia?*" Plantean el hecho de que a pesar de que se ha sostenido la idea de que la baja autoestima es una causa de violencia, la evidencia de laboratorio, arroja información que sugiere que el agresor se caracteriza por tener una autoestima favorable. El estudio se llevó a cabo con 2 grupos o muestras, en ambas se midió autoestima y narcisismo, posteriormente, se le brindaba a cada participante la oportunidad de agredir a alguien que previamente lo había insultado a él o a un tercero evidentemente inocente. Se probó que la autoestima es irrelevante en cuanto a agresión se refiere. La combinación de narcisismo e insultos arrojó niveles excepcionalmente altos de agresión dirigidos hacia la fuente del insulto. Estos hallazgos podrían rebatir la creencia general de que una baja autoestima causa agresión, y en cambio, podría ser el punto de partida para la idea de que la amenaza de egoísmo si pudiese ser una causa importante.

Sin duda alguna, uno de los más interesantes hallazgos de la actualidad en cuanto a las reacciones y manifestaciones de agresión, es el que se basa en la serotonina (5-HT) como un factor determinante en la regulación de este comportamiento.

En un artículo de 1997 titulado "*La hipótesis de la serotonina como causa de agresión*" Mitchell E. Berman de la Universidad de Southern Mississippi propone que este neurotransmisor y la segregación irregular del mismo pudieran jugar un papel importante en la conducta agresiva, pero por otra parte varios investigadores del tema argumentan que la evidencia que sostiene esta hipótesis no es lo suficientemente fuerte ya que brinda resultados contradictorios y metodología limitada. Se requiere, en todo caso, de modelos recientes que integren el papel de las variables psicológicas y contextuales, así como estudios que ofrezcan medidas confiables en cuanto a los niveles de 5-HT y la relación

con el monto de agresión, se requiere de diseños experimentales y longitudinales, así como modelos multifactoriales para probar en el futuro esta hipótesis.

Por otro lado, Francisco Morales Caballero en el artículo de 1995 titulado "*Destructividad, violencia y sadismo: la parte oscura del ser humano*" analiza algunos aspectos sociales, históricos y psicológicos que tienen relación directa con la violencia del hombre moderno, así como la destructividad y el sadismo que son parte del fenómeno determinado "agresión maligna". Puntualiza sobre la enajenación, la depresión, el vacío existencial, el narcisismo, vínculos incestuosos, y la crueldad como una manera de lograr una excitación mínima, saliendo del aburrimiento crónico y la monotonía mecanizada de nuestra decadente sociedad industrial a través de la violencia y la agresión maligna.

1.4 Teorías y modelos de agresión:

¿Instinto, motivación o aprendizaje social? ... Existen contrastantes perspectivas de la agresión, y con ello varias teorías acerca del origen de la misma. Aún cuando dichas teorías han ido tomando diferentes formas, la mayoría de estas parecen recaer en tres principales categorías, en donde la agresión es atribuida a: 1. necesidades innatas, 2. motivaciones externas, y 3. la combinación de las condiciones y el aprendizaje social. A continuación se exponen cuatro grandes teorías sobre agresión:

1.4.1 Teoría Etológica:

Konrad Lorenz (1963) quien es uno de los principales exponentes de la teoría etológica, define la Etología como: *teoría comparativa del comportamiento y la fisiología del comportamiento*.

La Etología estudia las semejanzas y diferencias entre especies, así como los mecanismos de adaptación al medio de las mismas, utilizando métodos de experimentación y observación natural.

La teoría de C. Darwin, por ejemplo, propone que existe entre las especies y entre los miembros de las mismas competencia por los limitados recursos de la tierra, y es en esta competencia donde ciertos organismos se extinguen y otros sobreviven, mismos que transmiten sus características a nuevas generaciones. Por otra parte, el medio ambiente por medio de sus cambios hará una selección de los más capaces para adaptarse a dichas situaciones.

Al inicio de la década de los treinta, retomando la propuesta de Darwin empiezan a desarrollarse importantes estudios etológicos, pero no es sino hasta 1950 que Lorenz profundiza en el tema de la agresión; en sus estudios intenta encontrar una explicación causal del funcionamiento instintivo. Asegura que no existe una separación entre el hombre y el animal, sino más bien existe una continuidad, por tanto la conducta de uno es equiparable con la del otro. De esta manera puntualizan que el instinto es un patrón de conducta heredado, específico y estereotipado.

Esta teoría parte de la observación de las conductas agresivas de los animales generalizándolas y trasladándolas a la raza humana, propone que las razones de lucha tanto de uno como de otro son las mismas: establecer su dominio en la jerarquía social, o bien hacer valer sus derechos territoriales sobre un pedazo de suelo; sin embargo en el caso del hombre la formación de grupos para la caza provoca una respuesta inadaptativa tal y como sucede en las guerras, por ejemplo. Es decir, para poder entender la naturaleza del instinto agresivo del hombre, debe de estudiarse bajo el prisma del propio origen animal.

Lorenz define a los instintos como mecanismos innatos de comportamiento, autónomos y rígidos; distingue 4 principales instintos: hambre, amor, huida y agresión. Estos constituyen un sistema en donde se influyen unos a otros, en ocasiones esta interacción es equilibrada pero en otras predomina un instinto sobre otro.

Los etólogos, contrariamente a las afirmaciones freudianas en cuanto a que la agresión es una pulsión de muerte, señalan que la agresión es un instinto como cualquier otro y tiene como objetivo la conservación de la vida y la especie.

Lorenz (1963) propone a la agresión como una característica innata de varias facetas. Una de ellas es similar a una fuerza destructiva, y la otra se asemeja a energía que ayuda al hombre a adaptarse al medio en el que vive. Por tanto advierte la importancia que reviste la descarga gradual de esta energía para evitar un incremento desmedido de la misma y que emerja de manera abrupta y desadaptativa.

Señala tres funciones del instinto de agresión, las cuales a pesar de ser diferentes entre sí, contribuyen a la conservación de la especie: la 1ª se refiere a la selección del más fuerte para la perpetuación de la especie; la 2ª expresa que la agresión intraespecífica hace que los individuos de una misma especie se repelen mutuamente, dando como resultado una distribución uniforme de el espacio vital disponible. La 3ª función consiste en la formación de orden jerárquico que confiere al grupo una estructura firme.

Por último, Lorenz considera la agresión como un impulso biológico no aprendido que se desarrolló por su valor adaptativo para la especie, por lo tanto no es necesariamente una fuerza destructiva, aunque afirma que en el caso del hombre el impulso agresivo se ha distorsionado convirtiéndose en una conducta inadaptativa; y agrega que al ser un instinto es incontrolable y debe ser desplazado a actividades constructivas y que sirvan como un medio de descarga, tal y como sucede en el caso del deporte, por ejemplo.

Existen un sin número de críticas referentes a la teoría Etológica, tal vez debido a la cantidad de usos que se le ha dado al concepto *instinto* para explicar muchas conductas entre ellas la agresión, probablemente una de las más importantes sea la teoría del aprendizaje social.

1.4.2 Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura:

Las propuestas que se derivan de esta teoría, se basan en lo siguiente: bajo ciertas condiciones específicas (a pesar de que estas sean situaciones individuales), cualquier estímulo puede desencadenar un comportamiento agresivo, aún cuando en apariencia la situación no sea agresiva. Los resultados de un gran número de experimentación de laboratorio se basan en esta predicción.

Zillman (1969) mediante estímulos con carga sexual y estímulos que provocaban angustia, generó cierto tipo de reacción en un grupo experimental de adultos, posteriormente se les ofrecía a los sujetos la oportunidad de comportarse punitivamente golpeando a otra persona. Comparado con otro tipo de estímulos, los de carga sexual y de angustia provocaban y desencadenaban a su vez comportamientos punitivos, es decir, la agresividad o la carga agresiva está más determinada por el nivel de estímulos que por su fuente u origen en sí.

Azrin, Hutchinson y McLaughlin (1965) encontraron que la oportunidad de agredir servía como reforzador operante en situaciones de naturaleza aversiva, es decir, que cuando el individuo se encuentra en un medio en donde el daño a los demás no tiene ningún valor de supervivencia, y que este comportamiento no tenga que funcionar como reforzador, no habrá necesidad de que aparezca.

Al extrapolar los principios identificados en el laboratorio al medio social, se identificaron varios fenómenos de la agresión colectiva dentro del contexto social.

La teoría del aprendizaje social de Bandura (1970) que a continuación se expone, plantea las fuentes que producen, alimentan, y mantienen las formas agresivas y “antisociales” de comportamiento.

Bandura sostiene que los niños en particular aprenden a observar y a imitar modelos (como sus padres), la identificación de los niños con los padres que moldean su conducta a través de un sistema de refuerzos y castigos, es el elemento más importante como aprenden el lenguaje, enfrentan la agresión, desarrollan un sentido de moralidad y aprenden una conducta esperada socialmente para su género.

Los niños toman parte activa en su propia aprendizaje según esta teoría. Además de imitar a sus padres, escogen (según las propias características del niño) otros modelos, generalmente personas que parecen poderosas y respetadas. Cabe mencionar que según Bandura, por lo general los niños tienen una tendencia mayor de elegir modelos agresivos que las niñas.

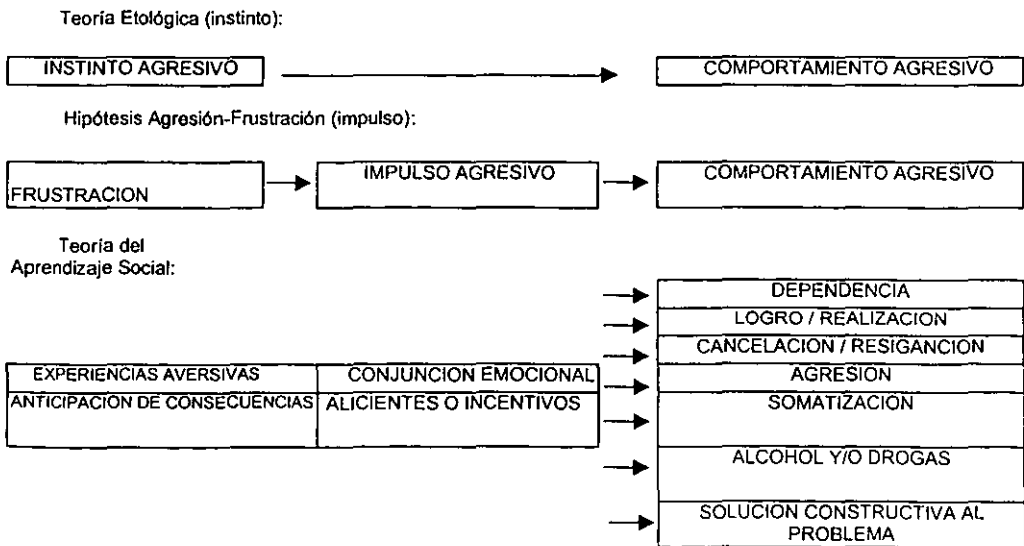
El tipo de conducta que la persona imita depende de las clases de conductas que existen y que son valiosas en una cultura en particular. El niño también actúa sobre el medio ambiente, de hecho, en cierta medida *crea* el ambiente; por ejemplo, un niño que invierte gran cantidad de tiempo viendo la televisión en vez de jugar con otros niños, está más propenso a tomar sus modelos de la pantalla.

Las personas aprenden “partes sustanciales” de conductas específicas a partir de la observación de modelos, y luego combinan mentalmente lo que han observado en nuevos patrones complejos de conducta. Los factores cognoscitivos como la habilidad de una persona para prestar atención y para organizar información sensorial mentalmente, determinan qué efecto, si lo hay, tendrá la conducta observada en la de la propia persona. La habilidad en desarrollo de los niños para utilizar símbolos mentales, para representar la conducta de un modelo les permite parámetros para juzgar su propia conducta.

Para Bandura no son los montos de frustración lo que crea o desencadena la agresión, más bien depende del tipo de reacciones que la persona haya copiado y percibido bajo situaciones aversivas del pasado; es por eso que cuando una situación de estrés se presenta, algunas personas buscan ayuda o apoyo, otras se demuestran resignadas, algunas agreden, algunas demuestran actividad somática, algunas otras recurren al alcohol o a las drogas o en el mejor de los casos llevan a cabo un gran esfuerzo para resolver el problema adaptativamente; cabe mencionar que la estimulación aversiva es solamente una de las muchas formas que desatan comportamiento agresivo.

Cuando una persona agrede a otra, esta última tiende a percibirse como de manifestaciones impulsivas, emocionales y patológicas. Más recientemente, ha emergido una tendencia a ver tanto a la persona agredida como a las razones del porqué surgió esa situación aversiva. Normalmente lo que una persona obtiene bajo agresión, no sabe cómo obtenerlo de otra manera; la agresión humana es activada tanto por evitar anticipadamente ciertas consecuencias como por experiencias aversivas.

La principal diferencia entre las teorías de agresión es el cómo conceptualizan el o los componentes motivacionales de la agresión: instinto, impulso o aprendizaje social. El cuadro que a continuación se expone ilustra lo anterior:



Aparentemente cada persona experimenta diferentes formas de conjunción emocional, como el miedo, la ira y la euforia; pero para Bandura ninguna de estas depende de una revolución interna, sino de un sin número de influencias externas particulares.

Bandura plantea que las influencias de la conducta de imitación puede tener por lo menos 3 efectos distintos:

- a). la adquisición de nuevas conductas, como la resolución de un rompecabezas después de ver que alguien aprenda su solución.
- b). efectos inhibitorios, como la reducción de la tendencia a involucrarse en conductas por las cuales otros han sido castigados, o efectos desinhibitorios, como perder el miedo a los elevadores viendo que otras personas los usan con éxito.
- c). Facilitación de respuestas ya existentes en el repertorio del organismo.

Bandura se apoyó fuertemente en la investigación de Dollard y Miller (1941) "*Social Learning and Imitation*" sobre la función instrumental de las respuestas imitativas. Para la teoría de Bandura es importante la función informativa del aprendizaje observacional que se controla por procesos de atención y retención, reproducción motora y motivación. La imitación social en una situación natural es difícil de estudiar, excepto al correlacionar la conducta de los niños con la de sus compañeros o sus mayores que influyen en ellos. Como resultado de una intensa investigación ahora se sabe que tanto los niños como los adultos pueden adquirir patrones conductuales complejos, reacciones emocionales y una variedad de actitudes mediante la exposición de modelos.

El principal problema es determinar si la conducta agresiva puede ser aprendida socialmente, y de ser así, qué factores influyen en la conducta de imitación. Houston y Bandura (1961) llevaron a cabo un sin fin de experimentación con niños y descubrieron en un elevado porcentaje de los casos que los niños no siempre imitaron directamente la conducta modelo, sino que algunas veces presentaron nuevas conductas agresivas propias; esto podría demostrar que la función del modelo puede ser simplemente la de liberar inhibiciones. Las características del estímulo también afectan la fuerza de la conducta modelada, así como la identidad del modelo.

Los modelos también pueden funcionar para inculcar valores morales y estereotipos culturales más que para provocar una respuesta motora imitativa específica.

Berkowitz y sus colaboradores (1967) encontraron que las tendencias agresivas se intensifican por haber observado agresión. La forma precisa de cómo estos impulsos toman dirección, puede depender en parte de las características de los objetivos disponibles, de las señales situacionales y de cómo el observador percibe la situación. En resumen, para Bandura el comportamiento agresivo como muchos otros, no tiene que ver con un impulso o instinto, sino que se atribuye a patrones imitativos e identificación con figuras externas; según sean las experiencias aversivas y agresivas a las que se someta el individuo en la infancia y como perciba las figuras que le rodean serán sus reacciones en la vida adulta.

1.4.3 Hipótesis frustración-agresión:

El concepto del término “*frustración*” es muy amplio en virtud de que se aplica a diferentes situaciones o reacciones. En diversas disciplinas tales como la Psicología, la Biología y la Pedagogía entre otras este término se ha utilizado en forma indiscriminada, lo cual dificulta una clara conceptualización del mismo.

Tomando en cuenta, por ejemplo, la definición que brindan algunos diccionarios resaltan las siguientes:

Según el diccionario de la *Real Academia Española*, frustrar, es “**Privar a uno de lo que esperaba. Dejar sin efecto. Malograr un intento.**”

En el diccionario *Manual de Psicología*, frustración es “**acción y efecto de privar de una satisfacción por motivos externos o internos en situaciones conflictivas.**”

Considerando estas definiciones se puede decir que frustración es una vivencia negativa donde el impulso encuentra ciertos obstáculos que una u otra forma bloquean, anulan o evaden la dirección hacia una finalidad propuesta.

Rosenzweig (1944) menciona: “la frustración se ha definido como algo que se produce siempre que el organismo encuentra un obstáculo o impedimento insuperable en su camino hacia la satisfacción de una necesidad vital.”

En cuanto a las necesidades de defensa: las referentes a la protección del organismo, frente a cualquier pérdida, merma o deterioro de sus estructuras o funciones. El obstáculo o presión puede tener un origen interno o externo y ser de carácter pasivo o activo. Por lo tanto se puede decir que hay frustraciones:

1. de índole pasiva y externa, como en el caso de un objeto inanimado que se interpone entre el individuo y el objetivo.
2. de índole activa externa, tales como las amenazas físicas que separan a una persona de su objetivo.

1. de índole pasiva e interna, que generalmente es la propia incapacidad del sujeto.
2. de índole activa e interna, cuando el conflicto intrapsíquico procede de la acción encontrada de necesidad.

Hay que señalar la importancia de lo que se ha llamado *tolerancia a la frustración* que es “**la capacidad del individuo para soportar la frustración mediante respuestas apropiadas a la situación, sin caer en respuestas inadecuadas.**” Por tanto sería inadecuada toda reacción que se presentase sistemáticamente como respuesta del individuo a la frustración, sin tener en cuenta las exigencias ambientales.

El concepto de tolerancia a la frustración está relacionado con la distinción psicoanalítica entre los principios de placer y realidad, en cuanto, a la capacidad del individuo para posponer la gratificación. Las respuestas inadecuadas a la frustración representan, por tanto, un intento de proteger a la personalidad de tales molestias. En el aspecto intelectual

la tolerancia a la frustración requiere aptitud y capacidad de abstracción, como base a la demora de la gratificación.

Berkowits (1962) define a la frustración como la interrupción de una secuencia de respuestas internas o el bloqueo de algún impulso; pone como ejemplo: "el que alguien lo pise a uno puede despertar enojo si esta acción interrumpió o interfirió con la respuesta interna orientada a la preservación o intento de seguridad y confort."

Buss (1966) propone: "**La frustración es el bloqueo del uso de una conducta instrumental que en el pasado ha sido reforzada.**" Esta concepción es suficientemente amplia para abarcar una variedad de estímulos que pueden interferir, sin incluir todas las situaciones.

Dollard y Miller (1939) definen la frustración como la condición que existe cuando una respuesta meta sufre interferencia; y para que exista frustración es necesario:

1. que el organismo haya estado esperando la realización de ciertos actos.
2. que esos actos no hayan ocurrido debido a una obstaculización.

Asimismo opinaron que el grado de frustración depende de variables tales como:

1. el grado de interferencia con la respuesta meta.
2. la fuerza de provocación
3. la oportunidad de emplear respuestas substitutas.
4. la efectividad de éstas para reducir la fuerza de la provocación original.

Spitz (1974) lo explica de esta manera: "En primer lugar se está sujeto a la frustración formidable..." asegura que privar al infante del afecto de displacer, durante el transcurso del primer año de vida, es tan dañino como privarle del afecto del placer. El papel de ambas es de igual importancia en la formación del aparato psíquico de la personalidad.

Cofer (1975) menciona la "*tolerancia a la frustración*" diciendo que en base a los factores innatos y adquiridos como puede ser inteligencia, tasa metabólica, experiencia, debe esperarse que los individuos hayan desarrollado repertorios de respuesta de diferente amplitud, así la velocidad con que se alcance la frustración variará de persona a persona, lo cual también dependerá de su historia anterior a los éxitos y fracasos de la conducta de enfrentamiento. El grado de tolerancia a la frustración es uno de los indicadores más directos de la fuerza yoica. En desórdenes de la personalidad la tolerancia a la frustración declina con la severidad de la patología.

Resumiendo, la frustración resulta como una consecuencia de bloquear la conducta motivada, esto solamente cuando dicha conducta es importante para la persona, y así, hace una distinción que llama "interior-exterior" entre las condiciones del ambiente y las necesidades y capacidades del sujeto, entonces la frustración surge porque:

- a). el medio ambiente está empobrecido a comparación con las necesidades de la persona.
- b). el medio ambiente es demasiado demandante en comparación con las capacidades del sujeto.

c). Las capacidades de la persona no son suficientes para cumplir con las exigencias del medio ambiente.

Para Cofer la *frustración* puede tener 2 significados:

1. el bloqueo de una acción encaminada y que se acerca a una meta.
2. frustración en forma de negación de un deseo (privación).

En resumen, frustración es aquella situación que se presenta cuando un obstáculo interfiere con la meta del individuo.

La Hipótesis frustración-agresión:

Esta teoría nació formalmente con la publicación de la monografía "*Frustration and Aggression*" de Dollard y sus colaboradores (1939). Los autores rechazaron la idea freudiana del instinto de muerte o impulso agresivo, y en cambio relacionaron la conducta agresiva con antecedentes motivacionales, principalmente con las respuestas de frustración. Hoy día, esta hipótesis no es un planteamiento definitivo acerca de la agresión, no obstante gran parte de la teorización contemporánea sienta sus raíces en esta hipótesis clásica.

Originalmente se estableció que la frustración implica una relación causal absoluta con la agresión y que la agresión es siempre consecuencia de la frustración. Esta posición tan firme pronto fue ampliada por Miller (1941) al plantearse que la agresión es la respuesta *dominante* a la frustración y que lo que se desencadena es una *provocación* más que una agresión. Miller plantea que la relación entre agresión y frustración no era necesariamente innata y podría ser aprendida.

Tal y como fue originalmente formulada, la agresión estaba en función de:

- a). la fuerza de la provocación de la respuesta frustrada.
- b). el grado de interferencia con la respuesta.
- c). el número de respuestas frustradas.

Aunque originalmente se concibió la frustración como una barrera o un impedimento ante una respuesta para lograr una meta, las teorías posteriores han enfatizado cosas tales como la *excitación interna* (Brown y Farber, 1951), la *arbitrariedad de la recompensa* (Pastore, 1952), y la *ausencia de recompensa* posterior a una historia de recompensa (Amsel, 1958). En el efecto de frustración de Amsel, los animales fueron entrenados para correr en una vía doble, con una caja meta la final de cada vía. Cuando se estabilizó el tiempo de recorrido Amsel quitó sistemáticamente la recompensa en la primera caja (con el propósito de frustrar al animal) y posteriormente midió la velocidad de recorrido para llegar a la segunda caja. Se encontró que la falta de recompensa frustrante tenía un efecto *energizante*, ya que los animales corrían más rápido cuando "esperaban" una recompensa y no la obtenían. Este efecto *energizante* de la frustración se ha observado en muchas especies, y en muchos tipos de recompensa incluyendo la estimulación cerebral (Johnson, Lodbell y Levy, 1969).

Tal vez, se pueda concluir que la frustración puede ser manipulada en el laboratorio y que el incremento de la frustración puede producir respuestas más rápidas o vigorosas. Pero, ¿qué relación tiene esto con la agresión? ... En algunos experimentos la agresión ha sido la variable dependiente, por ejemplo, Azrin, Hutchinson, y Hake en 1966 demostraron que la agresión se puede presentar en pichones como resultado de la extinción experimental. En esta técnica los pichones aprendieron a picotear una llave para obtener recompensa en forma de comida, pero cuando el experimentador desconectó el mecanismo que proporcionaba la comida, los pichones se volteaban y atacaban a otro pichón. Tales ataques no se presentaban si el pichón entrenado no estaba hambriento o si la comida podía verse, aunque no pudiera ser consumida. Para lograr esta agresión provocada por extinción parece ser que el sujeto necesita responder activamente al alimento y consumirlo cuando el reparto del alimento se ha terminado.

1.4.4 Teoría Psicoanalítica:

Para poder explicar la agresión desde la perspectiva psicoanalítica en esta investigación, se ha elegido la teoría de Melanie Klein quien es una de las grandes figuras del psicoanálisis contemporáneo. Una de las hipótesis principales de Klein afirma que: "El psiquismo se origina en un vínculo intersubjetivo, en primer lugar la relación de objeto del bebé y su madre. Ella estudia las características emocionales de ese vínculo, en el que busca descubrir cuál es la ansiedad predominante y las fantasías constitutivas."

(Bleichmar, N; Leiberman, C;
1989)

Klein enfatiza en la existencia de relaciones de objeto tempranas como fundamento del desarrollo psíquico y de la personalidad, así como el hecho de que la *angustia* existe desde el comienzo de la vida, y es el motor esencial que pone en marcha el desarrollo psíquico y al mismo tiempo es el origen de toda patología mental.

Esta noción va ligada a la gran importancia que en el pensamiento kleiniano tiene el problema de la *agresividad* como causa de la *angustia*, las pulsiones sádicas y agresivas quedan adscriptas en última instancia a la *pulsión de muerte*, que actúa en el individuo desde los primeros momentos del desarrollo. La *frustración* provocada por los objetos será un elemento coadyuvante pero no causal ni definitorio para dichos impulsos agresivos.

La idea de conflicto mental cambia, no es una lucha entre el impulso sexual y la defensa, o con la estructura que impide su descarga, sino entre sentimientos de amor y de odio que se enfrentan en el vínculo con los objetos. La vida psíquica se organiza, tanto en su evolución como en su funcionamiento, en torno a dos posiciones fundamentales que se explicarán más adelante: *a.) esquizo-paranoide* y *b.) depresiva*, esta última es para Klein el punto crucial del desarrollo, ya que establece las bases para el equilibrio psíquico y el control de las ansiedades psicóticas.

La hipótesis de Klein de 1957 acerca de la envidia primaria, retoma su idea de que la agresión se origina desde el comienzo de la vida, teniendo una base constitucional. Esto refuerza su planteamiento sobre la jerarquía de los factores innatos; las pulsiones tanto agresivas como libidinales no son descritas a partir de una especulación biológica o filosófica (Freud, 1920), sino como expresiones concretas de las fuerzas mentales en lucha que se ponen de manifiesto en la psicopatología y en las distintas situaciones observadas en la clínica.

Ella resaltó que la agresión posee un papel central tanto en el desarrollo psíquico temprano como a lo largo de la vida del sujeto. Los impulsos agresivos tienen gran importancia en los primeros años de vida psicológica, principalmente en el vínculo con la madre. Klein centró la atención de su estudio en los periodos preverbales del desarrollo, a los que atribuyó una gran riqueza de fantasías inconscientes.

Klein cambia el concepto de *fases libidinales* al afirmar que en los niños pequeños observa una mezcla de pulsiones orales, anales y genitales que se superponen desde las primeras relaciones de objeto. Se aleja así de la idea de fase libidinal como unidad de desarrollo en un sentido cronológico y la reemplaza tiempo después por la idea de posición como un concepto más dinámico y menos aferrado a la biología.

Decir que los impulsos orales están mezclados precozmente con los genitales implica también adelantar la *triangulación edípica* a estados pregenitales del desarrollo. De aquí surge la idea del complejo de Edipo temprano, donde la sexualidad contiene agresión. Esto produce sentimientos de culpa. Las reacciones de ansiedad, dolor y culpa se relacionan también con la idea del *superyo temprano*.

Los impulsos pregenitales se expresan desde el comienzo de la vida, a través de fantasías inconscientes que están dirigidas hacia el cuerpo de la madre. Este es un primer espacio que puede ser diferenciado en forma primitiva por el bebé y representa para él el mundo externo; el niño tiene deseos de penetrar en dicho cuerpo y atacarlo sádicamente. En la fantasía infantil sus contenidos son destruidos originando la ansiedad más profunda tanto para la niña como para el varón.

Klein designa con el nombre de *fase femenina* esta etapa, por la que atraviesan en su desarrollo todos los bebés. Tanto la ansiedad de castración en el varón como la amenaza de pérdida de amor en la mujer son derivados secundarios de la *ansiedad persecutoria* proveniente de la fase femenina. Klein supone que en la fase femenina la curiosidad sexual está mezclada con el sadismo como contenido primario y varía la concepción freudiana de que la curiosidad está movida principalmente por los deseos libidinales y el principio del placer.

El niño quisiera penetrar en el cuerpo materno para ver sus contenidos (imagina que hay heces, bebés y penes) y a la vez quiere apropiarse de ellos, robarlos y destruirlos. Estos impulsos están motivados tanto por el deseo de conocer (impulso epistemofílico) como por los celos destructivos, y son al mismo tiempo la expresión directa de pulsiones agresivas hacia la *escena primaria prenatal*.

Estas ideas se fundamentan en la *envidia primaria*, la consecuencia de dichas fantasías será, si se proyecta al exterior, una angustia persecutoria intensa como amenaza de destrucción física, emocional y sexual. Proviene también del temor de ser castigado en forma relativa por sus impulsos sádicos. El nombre de fase femenina alude a que Klein

considera que se produce una identificación con el cuerpo femenino atacado, tanto en la niña como en el varón. Es el primer paso que lleva al desarrollo de un complejo de Edipo directo e invertido en ambos sexos. La mayor o menor ansiedad persecutoria de esta etapa define que el desarrollo edípico posterior sea normal o patológico.

Teoría de las posiciones:

1). Posición esquizo-paranoide: Es la estructura que organiza la vida mental en los tres primeros meses de vida, y está constituida por:

- a). ansiedad persecutoria, la angustia principal que siente el yo de ser atacado.
- b). relación con el objeto parcial, con un pecho idealizado y otro persecutorio, que se perciben como objetos disociados y excluyentes.
- c). el yo se protege de la angustia persecutoria con mecanismos de defensa intensos y omnipotentes. Ellos son: la disociación, la identificación proyectiva, la introyección y la negación.

Para Klein existe un yo incipiente desde el nacimiento, quien es el que siente la angustia, se relaciona con un primer objeto y realiza mecanismos de defensa primitivos. Lo primitivo está definido por la cualidad de la ansiedad y las características de los mecanismos de defensa, que son intensos y extremos.

La ansiedad persecutoria es experimentada por el yo como una amenaza de fuerzas hostiles que lo atacan. Esta angustia tiene un origen principalmente interno (la pulsión de muerte actúa como una fuerza destructiva dentro del individuo) y también otro externo: la experiencia traumática del parto y todas las situaciones posteriores que provocan frustración.

La pulsión de muerte es proyectada en el primer objeto externo, el pecho de la madre; comienza así la relación entre el yo y el objeto malo externo. A la vez, las pulsiones libidinales son proyectadas en el objeto parcial *pecho bueno*, que desde ese momento existe disociado del *pecho malo* o persecutorio.

Klein da mucha importancia al efecto que produce la agresión dentro del psiquismo temprano. Se expresa en fantasías inconscientes oral-sádicas al devorar el pecho y el cuerpo maternos, y anal-sádicas de atacarlos con excrementos. Esto genera en el bebé temores persecutorios de ser devorado y envenenado. Se está teorizando sobre un cuerpo materno fantasmático cuyo imago aparece deformada por las fantasías del sujeto debidas a la proyección de sus impulsos agresivos.

Los mecanismos de proyección e introyección permiten la construcción de un objeto bueno interno y un objeto malo interno, al introyectarse los objetos externos bueno y malo respectivamente. Desde ahí se establece una dinámica de proyección e introyección constante entre los objetos y las situaciones externas y los impulsos y fantasías internos, que estarán indisolublemente mezclados. A medida que avanza el desarrollo psíquico, se produce una evolución de esta estructura. Por otro lado existen momentos de integración de los objetos disociados; por otra parte, la introyección del objeto bueno fortalece al yo y le permite tolerar mejor la ansiedad sin proyectarla. Por lo tanto disminuye

progresivamente la ansiedad persecutoria, y a su vez fortalece los procesos de integración. Se produce así el pasaje a la siguiente organización, la posición depresiva.

Mecanismos de defensa de la posición esquizo-paranoide:

a). *Disociación, proyección e introyección*: Son las defensas más arcaicas, los procesos fundamentales para la construcción de los primeros objetos externos e internos.

La proyección aparece primero ligada a la pulsión de muerte, cuya amenaza de destrucción interna se contrarresta al ser expulsada fuera del sujeto. Esta proyección de agresión y de libido permite que se construyan los objetos parciales pecho bueno y pecho malo.

La disociación es la respuesta del *yo* frente a la angustia persecutoria. Permite que se efectúe una primera división bueno-malo de los objetos externos e internos; son defensas inútiles y necesarias para que luego pudieren integrarse paulatinamente. Si este proceso de disociación fracasa, se producen fenómenos de desintegración y fragmentación para enfermedades psicóticas posteriores.

La disociación de los objetos se acompaña inexorablemente una disociación del *yo*. Es una defensa necesaria para proteger al *yo* débil de una ansiedad persecutoria excesiva. Se aplica a los objetos y también a estructuras y fantasías. Sirve para separar lo bueno de lo malo, pero también lo interno de lo externo y la realidad de la fantasía. El conflicto mental queda así definido como una lucha constante entre la posibilidad de disociar y de integrar los objetos fuera y dentro del *self*.

En los impulsos a disociar y a integrar los objetos, hay para Klein una intención inconsciente junto con una necesidad defensiva. Esto hace que el sujeto tenga siempre una responsabilidad psíquica frente a sus progresos y sus regresiones. Los objetos dañados o reparados dentro del *self* existen como una realidad concreta en su psiquismo y tienen consecuencias fundamentales para la salud mental.

b). *Identificación proyectiva*: La mente tiene la capacidad omnipotente de liberarse de una parte del *self* y colocarla en otro objeto. El resultado es una confusión de la identidad, una pérdida de la diferencia real entre el sujeto y objeto.

El sujeto expulsa violentamente una parte de sí mismo, queda identificado con lo no proyectado, al objeto, a su vez, se le adjudican aquellos aspectos proyectados de los que el sujeto se ha desprendido; se produce por una motivación personal que busca liberarse de ciertas partes de uno mismo.

El bebé puede necesitar, para aliviar su angustia, desprenderse de aspectos dolorosos de su propio *self* usando la identificación proyectiva y colocarlos en su madre, la cual adquirirá inexorablemente un significado persecutorio para el niño.

Una de las consecuencias de la identificación proyectiva excesiva es que el *yo* se debilita y queda supeditado a una dependencia extrema de las personas en las que se proyectaron ya sea aspectos buenos, para volver a recibirlos de ellas, o aspectos malos para controlarlos y así poder protegerse de la amenaza de introyección.

c). *Idealización*: Se aumentan los rasgos buenos y protectores del objeto bueno, o se le agregan cualidades que no tiene. Constituye una defensa del *yo* para protegerse de una

excesiva persecución, manteniendo a la vez la disociación entre objetos idealizados y persecutorios. Es la necesidad intrínseca del ser humano de buscar la gratificación perfecta. Deriva del sentimiento innato de que existe un pecho extremadamente bueno, lo que lleva a sentir nostalgia por él y capacidad de amarlo. Para Klein, los problemas que resultan de la idealización se resuelven con la elaboración de la posición depresiva; los objetos finalmente no son tan buenos, ni son tan malos como lo propone el sistema de valores de la posición esquizo-paranoide.

d). Negación: Es un mecanismo omnipotente por el cual la mente niega la existencia de objetos persecutorios, que disocia y proyecta en el exterior. Al mismo tiempo el *yo*, se identifica con los objetos internos idealizados, con los que contrarresta la amenaza persecutoria. Para Klein este es un mecanismo violento y primitivo, se niegan los impulsos y fantasías de la realidad psíquica tanto como los objetos que perturban en la realidad externa, a los que se consideran inexistentes.

2). Posición depresiva: Es una nueva organización de la vida mental y representa un momento clave para el desarrollo de la normalidad. Klein piensa que sigue a la posición esquizo-paranoide y se produce entre los tres y seis primeros meses de vida, y está constituida por:

- a). ansiedad depresiva, donde el *yo* siente culpa y teme por el daño que ha hecho al objeto amado con sus impulsos agresivos.
- b). relación con un objeto total: La madre, con la que el *yo* se vincula, tanto en sus aspectos buenos como malos. Han aumentado por lo tanto los procesos de integración.
- c). el mecanismo de defensa principal es la reparación: Atender y preocuparse por el estado del objeto (interno y externo).

Esta nueva estructura no es solamente un progreso madurativo; es la configuración diferente, donde los intereses narcisistas de la posición esquizo-paranoide que trataban de proteger al *yo* de las amenazas persecutorias, cambian a la preocupación central que ahora tiene el *yo* de cuidar y preservar sus objetos, tanto internos como externos. El conflicto depresivo es una lucha constante entre los sentimientos de amor y de agresión. Los mecanismos de defensa pierden su omnipotencia. El más importante es la reparación, que trata de reconstruir los aspectos dañados o perdidos de los objetos dentro del *self*. Así como antes los sentimientos agresivos los dañaban, ahora requiere que el *yo* le suministre amor y cuidado para devolverles la vida y la integridad.

Los sentimientos que predominan en esta posición son la tolerancia al dolor psíquico y la culpa por las fantasías agresivas hacia los objetos amados. Se reconoce un sentimiento de amor y de dependencia hacia los padres junto con el desamparo del *yo* y los celos que produce que no pertenezcan al niño totalmente.

Durante la posición depresiva cambia el vínculo con la realidad externa, ya que se reconocen los aspectos buenos y malos, con menos distorsiones. Hay una mayor discriminación entre fantasías y realidad, así como entre realidad interna y externa. La elaboración de los problemas de la posición depresiva es lo que constituye un punto de fijación para futuras perturbaciones depresivas del adulto.

El *yo* desarrolla una capacidad creciente para controlar sus impulsos agresivos. Esto es resultado del control y la renuncia que le exigen los sentimientos amorosos. Así, la resolución del Edipo temprano en la posición depresiva no proviene totalmente de la censura *superyoica* de los padres prohibiendo los deseos incestuosos. El propio niño, por necesidad de preservar la unión entre los padres y el amor hacia ellos, trata de controlar sus deseos edípicos.

Cuanto más se desarrolle el amor a los objetos por encima de los deseos narcisistas y egoístas, el resultado será una "moral" de mayor benevolencia y generosidad. La salida del estado narcisista, así como la resolución del conflicto edípico dependen del desenlace que tenga la posición depresiva.

La posición depresiva repite el duelo temprano por el pecho, aunque no es solamente un momento evolutivo del desarrollo temprano, si no que hay que pensarla como la configuración psíquica que se repite durante toda la vida frente a situaciones de pérdidas tanto internas como externas. Una y otra vez deberá resolverse para lograr la armonía de los objetos internos que permita el bienestar psíquico.

Las defensas maníacas:

Cuando en la posición depresiva el *yo* debe enfrentar sentimientos de culpa y de pérdida que le resultan agobiantes, puede recurrir a las defensas maníacas.

Segal (1964) siguiendo las ideas de Klein, menciona que se basan en la negociación omnipotente de la realidad psíquica y se caracterizan por la triada de *triunfo, control omnipotente y desprecio* en las relaciones de objeto.

Existen fantasías omnipotentes de dominar y controlar a los objetos para no sufrir por su pérdida. Estas defensas se consideran normales en el desarrollo, como un primer paso para enfrentar los sentimientos depresivos. Si la elaboración de la posición depresiva fracasa y no se pueden reparar los objetos, se produce una regresión a la fase esquizo-paranoide o bien se establece un punto de fijación para la enfermedad maníaca. Si se desvaloriza al objeto, duele menos su pérdida, al mismo tiempo que se evita sufrir por la herida narcisista que significa ser dejado.

La teoría pulsional y la agresión:

Klein no considera que la agresión sea resultado directo de la frustración que la realidad impone a las necesidades del individuo. Lo verdadero de la necesidad, así como de la frustración, está siempre definido desde la subjetividad del sujeto. Aquí entra en juego su tolerancia a la frustración y su narcisismo, lo que hace que para alguien sea terrible una experiencia que para otro puede ser tolerable.

Uno de los aspectos más importantes de la teoría kleiniana es su fundamentación en la teoría pulsional de Freud; Klein menciona que al comienzo de la vida el instinto de muerte sentido como amenaza dentro del organismo, debe ser proyectado y ésta es una de las formas como describe la primera constitución de los objetos. El comienzo de esta teoría lo constituyen las emociones, donde los sentimientos agresivos y amorosos están concebidos como fuerzas puramente psíquicas, como elementos fundamentales del

funcionamiento mental y personal. La importancia de los impulsos agresivos para Klein siempre fue fundamentada en la pulsión de muerte. Menciona que el aspecto pulsional interno (vida y muerte) es la determinante básica de la constitución de los objetos internos y externos.

Si alguien destruye por envidia lo bueno que el objeto ofrece, produce una distorsión al transformarlo en malo y el objeto se convierte automáticamente en persecutorio, o bien sufre una confusión que no permite discriminar entre lo bueno y lo malo. Se entiende el resultado altamente pernicioso que la envidia tiene para el desarrollo psíquico.

Guntrip (1961), al revisar la teoría kleiniana puntualiza que los impulsos agresivos del bebé en los primeros periodos de la vida podrían ser explicados por la insuficiente maduración del niño o por su defectuoso sentido de la realidad, que no le permiten controlar las emociones de frustración, enojo o tensión. Considera que la frustración real externa, provocada por los padres, es el origen de la agresión. Esto apoya la idea de Klein que sostiene que hay algo intrínseco a la naturaleza humana que desde el comienzo de la vida se traduce en una lucha interna entre sentimientos de amor y odio hacia los padres.

II. EL ADULTO JOVEN Y ELECCION DE CARRERA

2.1 El adulto joven:

En este espacio se profundiza en las dos etapas de desarrollo que principalmente atañan a esta investigación; por un lado *la adolescencia*, y por otro, *la edad adulta temprana*. Estas cubren el rango de edad en el que los jóvenes escogen una carrera e ingresan a la universidad. A continuación se exponen el perfil y las características del desarrollo físico, intelectual, de la personalidad y social de ambas etapas.

2.1.1 Adolescencia:

En los años comprendidos en un rango que va de los 12 hasta alrededor de los 20 años, el aspecto del individuo cambia drásticamente como resultado de cambios y acontecimientos hormonales. El pensamiento cambia a medida que desarrollan la habilidad de hacer abstracciones; los sentimientos cambian acerca de caso todo. Todas las áreas del desarrollo convergen cuando los adolescentes confrontan su tarea primordial: el establecimiento de la identidad con el adulto.

Conforme el tiempo va pasando el adolescente incorpora su nueva apariencia así como sus nuevas habilidades intelectuales en busca de un sentido de identidad; que incluye la identidad sexual.

Maduración en el adolescente: de la pubescencia a la pubertad:

Los cambios biológicos que señalan el fin de la infancia son el rápido desarrollo fisiológico como alteraciones en las proporciones del cuerpo, el desarrollo de los senos y la llegada de la menstruación en las niñas, el cambio de voz en ambos sexos y el comienzo de la capacidad de eyacular semen en los muchachos, entre otros. Estos cambios no se realizan con rapidez, llegan a través del proceso de maduración del adolescente: la progresión desde la pubescencia hasta la pubertad.

La *pubescencia* es la etapa durante la cual maduran las funciones reproductivas, ocurre un rápido aumento de peso y talla, se agrandan los órganos sexuales primarios y aparecen características sexuales secundarias tales como el nacimiento de vello púbico, un crecimiento rápido y en ensanchamiento de la pelvis. La *pubescencia* dura normalmente dos años y termina en la *pubertad*, el punto en el cual la persona alcanza total madurez sexual y están capacitados para reproducirse. La edad promedio para el comienzo de la *pubescencia* en las mujeres es de 10 años seguida de la *pubertad* a los 12, y para los hombres es a los 12 años.

La mayoría de los adolescentes se preocupan más por su apariencia física que por cualquier otro aspecto de ellos mismos, y muchos no están satisfechos con lo que ven en el espejo, y al parecer esto afecta más a las mujeres que a los hombres (Siegel 1982).

Aspectos del desarrollo intelectual en la adolescencia:

Desarrollo cognoscitivo; estadio de Piaget de las operaciones formales: En esta etapa muchas personas alcanzan el más alto nivel de desarrollo intelectual, el de las **operaciones formales**. Este estadio se caracteriza por la habilidad de tener pensamiento abstracto.

De acuerdo con Piaget, cambios internos y externos en la vida del adolescente se combinan para producir la madurez cognoscitiva. Las estructuras cerebrales han madurado y su ambiente social se ha ampliado, dándole más oportunidades para la experimentación. Es esencial la interacción entre las dos clases de cambios; aunque el desarrollo neurológico de la gente joven sea suficiente para permitirle alcanzar el estadio del razonamiento formal, puede que nunca lo logre si no ha sido motivada por su ambiente cultural y educativo. De la misma manera, los niños que se *guían* hacia el pensamiento racional pueden alcanzar el estadio de las operaciones formales más pronto de lo que lo harían si se les diera libertad para descubrir los procesos necesarios.

Kohlberg y Gillian (1971) mediante un trabajo experimental basado en el grado de éxito logrado por gente de diversas edades en variadas tareas que implicaban operaciones formales, llegaron a la conclusión de que una gran proporción de adultos norteamericanos no alcanza a llegar a este estadio del todo. Para la mayoría de las personas que sí pueden alcanzar el estadio de las operaciones formales en la adolescencia, la habilidad para pensar en abstracto les facilita una gran variedad de procesos cotidianos, así como los capacita para analizar las teorías políticas y filosóficas de otros y construir las propias.

De acuerdo con Ginsburg y Opper (1979) este desarrollo intelectual tiene consecuencias emocionales muy importantes; el adolescente ha desarrollado un nuevo modo de vida en donde lo posible y lo ideal cautivan tanto a la mente como a sus sentimientos.

Desarrollo moral: niveles de moralidad de Kohlberg:

Una persona no puede tener un código moral basado en ideales antes de desarrollar una mente capaz de tener dichos ideales. En su teoría, Kohlberg propone que el razonamiento moral es una función del desarrollo cognoscitivo y así el desarrollo moral generalmente continúa en la adolescencia, como la habilidad para pensar en abstracto habilita a los jóvenes para entender los principios morales universales, sin embargo, el conocimiento avanzado no *garantiza* una moralidad avanzada, pero según Kohlberg, debe *existir* para que el desarrollo moral se realice.

Los adolescentes aplican el razonamiento moral a muchas clases de problemas, desde los importantes problemas sociales hasta las elecciones en la vida personal. No todos los adolescentes se encuentran en el estadio de las operaciones formales de Piaget, algunos de ellos han alcanzado la base del razonamiento que lleva a la conclusión que una persona formula una respuesta o a un problema moral y no a la

conclusión en sí misma, del mismo modo sucede con el desarrollo moral, Kohlberg propone 3 niveles en los que se da este desarrollo:

***Nivel preconvencional:** Los adolescentes que se encuentran en este nivel piensan en términos de temor al castigo o de la magnitud de un acto, o en términos del propio interés (preocupaciones que son más características del pensamiento infantil). Los adolescentes del nivel preconvencional suelen justificar sus actos argumentando que la gravedad de los mismos es pasajera o insignificante.

***Nivel convencional:** La mayoría de los adolescentes, como la mayoría de los adultos se encuentran en este estado. Según Kohlberg, se ajustan a las convenciones sociales, están motivados para sostener el *statu quo* y piensan en términos de hacer lo correcto para agradar a los otros u obedecer la ley. Una persona que se encuentra en este nivel, o bien, se comporta de manera indeseable con cierta frecuencia, o bien, puede seguir las reglas y rechazar a otros que van en contra de las mismas.

***Nivel postconvencional:** Aunque la mayoría de los adolescentes son capaces del pensamiento abstracto, solamente cuando sean jóvenes adultos serán capaces de moverse a nivel postconvencional de moralidad, en el cual desarrollan sus propios principios morales. Kohlberg y Gillian (1971) sostienen que antes de que la gente pueda alcanzar este nivel de pensamiento moral autónomo debe reconocer la naturaleza relativa de las normas morales, es decir, que debe llegar a entender que cada sociedad desarrolla su propia definición de correcto e incorrecto, y que los valores de una cultura pueden parecer ilógicos a otra. Muchos de los adultos jóvenes descubren estas diferencias culturales cuando entran a la universidad, esto explica porque los estudiantes universitarios tienden a clasificarse en el nivel preconvencional. La manera más efectiva de ayudar a los jóvenes a moverse a niveles más altos de razonamiento moral parece ser el brindar un sin número de oportunidades para hablar del tema, interpretar y representar dilemas morales y exponerlos a la gente a un nivel de pensamiento moral un poco más alto del que tienen en el momento.

El desarrollo de una carrera: primer acercamiento a esta decisión:

A medida que los años de la secundaria llegan a su fin, el adolescente y sus padres se preguntan cada vez con mayor frecuencia ¿a qué se dedicará el resto de su vida ese joven?... Existen tres etapas clásicas en la planeación de una carrera: la etapa de *fantasía*, la *tentativa* y la *realista* (Ginzberg, 1951). Durante la etapa de la fantasía, que normalmente corresponde a los años de la primaria, las elecciones son más activas y emocionantes que realistas, y las decisiones, más emocionales que prácticas. La etapa tentativa que llega en el tiempo de la pubertad, lleva en un esfuerzo más realista a integrar intereses con habilidades y valores. Hacia el fin de la secundaria, muchos estudiantes están en la etapa realista y pueden planificar la educación adecuada para llenar los requisitos de sus carreras.

Dentro de este contexto de elección vocacional no sólo influye el proceso de maduración, si no que intervienen de igual manera la habilidad individual, la

personalidad, la educación, los antecedentes socioeconómicos, raciales o étnicos, y las experiencias particulares de vida.

Otro modo de influencia puede ser el trabajo temporal o de tiempo parcial, los padres y el género. El estímulo de los padres y el apoyo económico ejercen influencia en las aspiraciones y el desempeño de los hijos, si los padres no los alientan a seguir con una educación superior y no los ayudan económicamente será mucho más difícil para estos y es probable que fracasen en el intento. El estímulo de los padres es un mejor pronosticador de las ambiciones que la clase social. Conger y Peterson (1984) al realizar un estudio experimental encontraron que existe una gran influencia en los hijos la propia carrera y elección vocacional de los padres, y que un alto porcentaje de los hijos escogen la vocación del padre (sobre todo los varones).

Desarrollo de la personalidad:

Existen varias perspectivas importantes que explican el porque del comportamiento confuso, los altibajos emocionales, el constante conflicto con los adultos y el difícil proceso de maduración del adolescente, he aquí algunas de las más importantes:

1. G. Stanley Hall (“Tormenta y estrés”): Hall (1916) propone que los grandes cambios físicos que tienen lugar durante la adolescencia son en gran parte los que producen los cambios psicológicos, él creía que los esfuerzos de la gente joven para adaptarse a sus cuerpos cambiantes se albergan en un periodo de *tormenta y estrés*. Hall puntualizó a la adolescencia como el periodo de cambio y emociones intensas de las cuales las personas jóvenes podrían emerger normalmente más fuertes. Al finalizar esta dura etapa, la persona recobra el equilibrio y emerge más estable.

2. La etapa genital de Freud: Tal y como lo hace Hall, Freud cree que el conflicto de la adolescencia es el resultado de los cambios físicos. De acuerdo con Freud (1939), los cambios fisiológicos de la pubertad sobre excitan la *libido*, la fuente básica de energía que abastece la conducta sexual. Resurgen las urgencias sexuales de la etapa fálica anterior, impulsos que van “soterrados” durante el periodo de latencia de la pre-adolescencia. En la etapa genital, la energía sexual fluye en cambios aprobados socialmente, los que Freud describe como relaciones heterosexuales con parejas que no son de la familia.

Antes de que los adolescentes puedan completar la transición a la etapa genital, deben superar sus sentimientos sexuales no resueltos hacia su madre o padre. El mecanismo de defensa que Freud llamó *formación relativa* en donde una persona expresa sentimientos opuestos a sus sentimientos reales, el vínculo sexual es reemplazado por una hostilidad temporal. Así, el comienzo de la adolescencia prepara la edad para la tormenta y el estrés en la familia, parte del fenómeno conocido como rebelión adolescente.

Con frecuencia ocurre que el adolescente entabla una relación “homosexual” con un adulto o persona joven del mismo sexo matizada de una enorme admiración; tal amistad es un presagio de relaciones maduras con personas de otro sexo. La

necesidad de masturbarse se vuelve más urgente con la temprana adolescencia, preparando al joven para el eventual desahogo sexual con un compañero.

3. Identidad vs Confusión de Identidad, 5ª crisis de Erik Erikson: La quinta crisis de Erikson (1968) refleja una de las principales tareas de la adolescencia que es resolver el conflicto de la *identidad vs la confusión de identidad*. El resultado deseable es el sentido de uno mismo como ser humano único con un papel significativo para practicar en sociedad. El agente activo de formación de la identidad es el *yo*, el cual une el conocimiento de las habilidades de las personas, necesidades y deseos y lo que debe hacer para adaptarse al ambiente social.

La búsqueda de identidad es de toda la vida, la cual se enfoca durante la adolescencia y puede repetirse de vez en cuando durante la edad adulta. Erikson enfatiza que este esfuerzo por encontrar un sentido de sí mismo y del mundo es un proceso sano y vital que contribuye a la fuerza del *ego* del adulto. Los conflictos que involucran el proceso sirven para estimular el crecimiento y el desarrollo.

Uno de los aspectos más significativos de la búsqueda de identidad es la elección de una carrera; en la etapa previa de *destreza vs inhabilidad*, el niño adquiere las habilidades necesarias para sobresalir en la cultura. Los adolescentes necesitan encontrar caminos para usar estas habilidades; el crecimiento físico rápido y la nueva madurez genital alertan a la gente joven a su inminente edad adulta, y comienzan a preguntarse acerca de sus papeles en la sociedad adulta.

Según Erikson, el principal riesgo en esta etapa es la confusión de identidad (el papel), la cual se puede expresar al tomar un tiempo excesivamente largo para alcanzar la edad adulta, sin embargo, una cierta cantidad de confusiones es normal lo que explica el porque de muchas de lo volátil y caótico de la mayoría de las conductas adolescente, así como la autoconsciencia de los jóvenes sobre su apariencia.

La virtud fundamental que surge de la crisis de identidad es la virtud de la *fidelidad*: fe y lealtad continuas o sentido de pertenencia de los amigos y compañeros, a la pareja o a un grupo de valores, una ideología, una religión, un movimiento o grupo étnico. Tal identificación surge de una afirmación selectiva y de un repudio de la identificación con la cual el niño ha crecido; la fidelidad representa un nivel más alto de la virtud de la confianza, desarrollada durante la infancia: no solamente la capacidad de confiar en otros y en sí mismos, sino la capacidad de ser confiable. También, la confianza se transfiere de los padres a otros mentores y líderes. De acuerdo con Erikson, el fracaso en lograr la fidelidad da como resultado actitudes adolescentes comunes como la timidez y la obstinación.

Las intimidades del adolescente son diferentes de la verdadera intimidad que implica compromisos, sacrificios y acuerdos que, afirma Erikson, no pueden suceder sino después del logro de una identidad estable. No obstante, esta secuencia pertenece solamente a los varones; las mujeres alcanzan la identidad y la intimidad al mismo tiempo.

James (1979) llevó a cabo varios estudios y concretó ciertas ideas acerca de la *identificación*, la cual define como: "organización interna de compromisos,

autoconstruida de conducta, habilidades, creencias e historia individual". Basándose en la investigación de Erikson, identificó 4 estados o condiciones de identidad, y los correlaciona con otros aspectos de la personalidad, tales como ansiedad, autoestima, razonamiento moral y patrones de comportamiento social. Estos estados no son etapas, dado que no forman una progresión, y no son necesariamente permanentes, según James, el estado de identidad de una persona puede cambiar a medida que continúe desarrollándose:

- **Logro de identidad:** crisis que lleva al compromiso, las personas en esta categoría han invertido gran parte del tiempo pensando en los aspectos importantes de su vida (es decir, que han pasado por el periodo de crisis), han hecho elecciones cruciales y ahora expresan un fuerte compromiso hacia ellas. Los que logran la identidad están caracterizados por una *fuerza flexible*, tienden a ser precavidos, pero no tan introspectivos que no puedan hacer nada. Cuentan con un sentido del humor que funciona bien bajo tensión, son aptos para relaciones íntimas y están abiertos a nuevas ideas mientras sostengan sus propias normas.
- **Aceptación sin raciocinio:** personas que se hallan en el estado de juicio han hecho compromisos pero, en lugar de considerar posibles alternativas (entrar en crisis), han aceptado los planes de otras personas para sus vidas. Los que aceptan sin raciocinio están caracterizados por una *fuerza rígida*: tienden a ser felices y autodeterminados, algunas veces presumidos y autosatisfechos y a tener un fuerte sentido de los lazos familiares; creen en la ley y el orden, como seguir a un fuerte líder, y se vuelven dogmáticos cuando sus ideas son amenazadas.
- **Difusión de identidad:** las personas en difusión de identidad pueden haber recorrido o no un periodo de considerar alternativas (crisis) pero, en cualquiera de los casos, no se han comprometido. Individuos aparentemente alegres que han evitado activamente compromisos, inestables y desenterados, tienden a ser superficiales o infelices, y por lo regular, solitarios porque no tiene relaciones íntimas genuinas.
- **Moratoria:** personas que están en una etapa de lucha ambivalente. Actualmente, en el proceso de toma de decisiones, parecen estar dirigidas al compromiso y, probablemente, al logro de identidad. Tienden a ser activas, comunicativas y en conflicto. Están muy cerca del padre del sexo opuesto y son competitivos y ansiosos, quieren intimar y entender lo que involucra pero no tiene necesariamente relaciones íntimas.

Conflicto con los padres:

Mucha gente joven se encuentra en un sin fin de sentimientos ambivalentes, como por ejemplo con los padres; al mismo tiempo que el joven hace un esfuerzo por romper con ellos, se percata de cuan dependiente es, reteniendo los nexos con los mismos y con su familia. (Siegel, 1982.)

Los sentimientos ambivalentes de los adolescentes parecen ser reflejar la propia ambivalencia de los padres. Indecisos entre esperar a que sus hijos sean independientes y esperar mantenerlos dependientes, los padres casi siempre encuentran difícil dejarlos ir, como resultado los padres pueden dar a sus hijos durante la adolescencia “dobles mensajes” al decir una cosa, pero al comunicar justo lo opuesto con sus acciones.

Sin embargo, el conflicto entre padres e hijos adolescentes es normal y saludable, los disgustos pueden reflejar la búsqueda de independencia o ser solo una continuación del esfuerzo de los padres por enseñar a los hijos a seguir las normas sociales. Esta tarea de socialización inevitablemente produce cierta tensión, y en este punto no claro el hecho de si el conflicto padre-adolescente tendrá un significado más profundo.

El conflicto parece crecer al comienzo de la adolescencia, se estabiliza en la mitad y desciende después de los 18 años. La declinación puede reflejar la entrada de la edad adulta o la tendencia de los adolescentes de 18 años a abandonar el hogar, este conflicto es una parte de todas las relaciones y especialmente esperado en un periodo de transición como la adolescencia, cuando la relación padre-hijo debe reconstruirse. Los conflictos severos y no resueltos pueden ser sobre problemas que surgieron mucho antes durante la niñez y pueden estar asociados con problemas de comportamiento serios en donde quizá hasta convenga la intervención de un especialista.

Cabe mencionar que especialmente en esta etapa existe una gran presión de parte del grupo de iguales hacia el joven vs la presión paterna, lo que favorece aún más el conflicto.

2.1.2 Edad adulta temprana:

Al entrar a la edad adulta temprana la persona empieza a convertirse formalmente en un adulto. Por lo general, la gente en esta etapa establece prioridades para cada día de su vida, toma decisiones importantes que afectan su salud, su carrera y sus relaciones personales, a pesar de que están madurando de muchas maneras muy importantes. Los años de la edad adulta temprana (que está definida arbitrariamente como el espacio entre las edades de los 20 a los 40) tienen un gran potencial de desarrollo intelectual, emocional y aún físico.

Algunos de estos avances suceden como resultado de los papeles nuevos y significativos que mucha gente asume en la edad adulta como: trabajador, esposo(a) y padre. Estos afectan la manera como piensa y actúa; el modo como piensa y actúa afecta la manera como realiza o no estos papeles.

Funcionamiento sensorial y psicomotor:

El adulto joven es un espécimen cuya fuerza, energía y resistencia están en el punto máximo. Desde la mitad de los 20 años, cuando la mayor parte del cuerpo está completamente desarrollado hasta alrededor de los 50, el declive de las capacidades físicas está generalmente tan graduado que con dificultad se nota.

En la mayoría de las culturas occidentales, dentro del sector de la población que conforman los adultos de la edad temprana, entre el 92 y el 98% gozan de una buena salud general.

Aspectos del desarrollo intelectual de los jóvenes adultos:

Cattel (1965) y Horn (1970) proponen una distinción entre inteligencia “fluida” y “cristalizada”:

***La inteligencia fluida:** comprende el proceso de prescribir relaciones, formar conceptos, razonamientos y abstracciones. Este tipo de inteligencia está considerado como dependiente del desarrollo neurológico y relativamente libre de las influencias de educación y cultura. Es, por consiguiente, probada por tareas en las cuales el problema propuesto es nuevo para todos o, por otro lado, es un elemento cultural común en extremo. La inteligencia fluida está medida por instrumentos como las matrices progresivas de Raven, en las cuales la persona debe seleccionar un patrón que complete mejor una serie de patrones. Desde una perspectiva de procesamiento de la información, la inteligencia fluida depende de la habilidad de procesar información *nueva*.

Este tipo de inteligencia parece alcanzar su completo desarrollo en los últimos años de la adolescencia y comienza a declinar en los primeros de la vida adulta. Sin embargo, asegura Donaldson (1980) que la gente puede continuar haciendo mejor las pruebas de inteligencia cristalizada hasta cerca del final de la vida.

***La inteligencia cristalizada:** comprende la habilidad de recordar y usar la información aprendida y depende, por consiguiente, más de la educación y la experiencia cultural. Este tipo de inteligencia se mide mediante pruebas de vocabulario, información general y respuestas a los dilemas sociales.

Según Sternber (1985), la inteligencia cristalizada depende del uso de información almacenada y de que tan automática la información procesada de una persona ha llegado a ser, especialmente en tareas complejas como leer, la cual requiere un gran número de operaciones mentales.

Estadios de desarrollo cognoscitivo de la vida adulta: escala K. Warner:

De acuerdo con esta aproximación, Schaie (1968) menciona que el desarrollo intelectual procede como una serie de transiciones desde “qué necesito saber” (adquisición de habilidades en la niñez y en la adolescencia), a través de “cómo debería usar lo que yo sé” (integración de estas habilidades dentro de un marco

práctico), a “porque debería saber” (búsqueda del significado y el propósito que culmina en “la sabiduría de la vejez”). Las experiencias de la vida real, entonces, son influencias importantes sobre el funcionamiento cognoscitivo. La secuencia de los estadios en este modelo se describe a continuación:

1. El estadio adquisitivo (la niñez y la adolescencia): la gente joven adquiere información y mayores habilidades para su propio beneficio, sin mirar el contenido para prepararse con el fin de participar en la sociedad. Tiene más probabilidades de desempeñarse mejor en pruebas específicas que le dan una oportunidad de mostrar lo que puede hacer, aún si las tareas por ellas mismas no tiene un significado en sus propias vidas.

2. El adquirir el estadio (últimos años de la adolescencia o en el periodo comprendido entre los veinte y los treinta años): un cambio del estadio adquisitivo al de adquirir el nuevo estadio ocurre cuando la gente no adquiere más conocimiento solamente por su propio bien sino que tiene que usar lo que sabe para adquirir competencia y establecer independencia. En este estadio, la gente hace mejor las tareas que son apropiadas a las metas de la vida que se ha impuesto a sí misma.

3.El estadio de responsabilidad (final de los treinta y comienzos de los sesenta): la gente en este estadio está preocupada por las metas de gran extensión y los problemas de la vida real y práctica, que tiene más probabilidad de estar asociados con la responsabilidad que tienen de otros como los miembros de la familia o los empleados).

4. Estadio ejecutivo (los treinta o los cuarenta a través de los cincuenta y sesenta años): en este estadio la gente es responsable de los sistemas sociales (como problemas de negocios o gubernamentales) más que sólo de la unidad familiar. También necesita integrar las relaciones complejas en un número de niveles.

5. Estadio reintegrativo (vejez): los adultos mayores quienes están más relajados acerca de su grado de compromiso y de responsabilidad social y cuyo funcionamiento cognoscitivo puede estar limitado por cambios biológicos; son más selectivos acerca de las tareas que escogen para desarrollar un esfuerzo. Están preocupados acerca del propósito de lo que hacen y tienen menos probabilidad que antes de molestarse con tareas que no tienen significado para ellos.

Teoría triárquica de Sternberg (1987):

Otra aproximación que distingue el funcionamiento cognoscitivo de un niño de el de un adulto, es la que propone Sternberg, en la que se proponen 3 elementos que conforman el conjunto cognoscitivo y que se exponen a continuación:

***Elemento componente:** este se refiere a que tan eficientemente la persona procesa y analiza la información. Este es el lado *crítico* de la inteligencia, el cual le dice a la

gente cómo aproximarse los problemas, cómo hacer para solucionarlos, y cómo monitorear y evaluar los resultados. La gente fuerte en esta área es buena para presentar pruebas de inteligencia y buscar fallas en discusiones.

***Elemento de experiencia:** cómo se aproximan las personas a las tareas nuevas y familiares. Esta es la dimensión de la inteligencia de *penetración*, la que permite a la gente comparar la nueva información con la que ya sabe, o llegar a nuevas maneras de reunir los hechos. El desempeño automático de operaciones familiares (como identificar palabras conocidas) es un importante aditamento para la penetración, porque deja la mente libre para acometer tareas no familiares (como decodificar palabras nuevas).

***Elementos contextuales:** cómo actúa la gente con su medio ambiente. Esta es la *práctica*, aspecto de la inteligencia del “mundo real” que llega a ser de un valor que va en aumento en la vida adulta; por ejemplo, al seleccionar un lugar para vivir o un campo para trabajar. Es la habilidad para juzgar una situación y resolver qué hacer: sea adaptarse a ella, cambiarla o encontrar una nueva situación más cómoda.

Desarrollo moral:

La mayoría de los teóricos más experimentados sostiene que el desarrollo moral en la infancia y en la adolescencia descansa en el desarrollo cognoscitivo, el desprenderse del pensamiento egocéntrico y la habilidad creciente de pensar en abstracto, sin embargo, muchos adolescentes no alcanzan los estadios más altos del pensamiento moral de Kohlberg. Completamente imbuidos de principios, con pensamiento postconvencional en los estadios 5º y 6º de Kohlberg, a menudo no ocurren hasta por lo menos los veinte años... si ocurren alguna vez. En este nivel de pensamiento moral, el desarrollo es principalmente una función de experiencia. La experiencia, a menudo, lleva a la gente a reevaluar su criterio sobre lo que es correcto y justo. Generalmente, las experiencias que promueven tal cambio tienen un componente emocional fuerte, lo que motiva el volver a pensar, de manera tal que las discusiones impersonales e hipotéticas no pueden descontrolar. A medida que la gente pasa por tales experiencias, tiene más probabilidad de ver otros puntos de vista de otras personas en relación con los conflictos morales y sociales.

Bielby y Papalia (1975) observaron que algunos adultos ofrecen espontáneamente experiencias personales como razones para sus respuestas a los dilemas morales de Kohlberg. Por ejemplo, es probable que alguien que ha tenido una experiencia real con cáncer, perdona a un hombre que roba una droga preciosa para salvar a su esposa que se está muriendo, que alguien que no ha pasado por esta experiencia, y dé como explicación para perdonar, su propia enfermedad o la de un ser amado. Dos experiencias de desarrollo moral avanzado de acuerdo con Kohlberg (1973), son a.) confrontar los valores conflictivos fuera de casa (tanto como los encontrados en la universidad) y b.) experimentar la responsabilidad sostenida por

el bienestar de otra persona (una razón por la cual la paternidad es una transición tan significativa). Kohlberg cree que la consciencia cognoscitiva de los principios morales más altos se desarrolla en la adolescencia, pero que en la mayoría de la gente no se compromete así misma a actuar bajo estos principios hasta la vida adulta, cuando las crisis y los cambios de la identidad a menudo giran alrededor de los temas morales.

El estadio cognoscitivo, entonces, parece establecer el límite más alto para el potencial de crecimiento moral. Alguien cuyo pensamiento está todavía en el nivel de las operaciones concretas no es probable que exhiba un nivel complejo para tomar decisiones de carácter. Pero alguien en el estadio cognoscitivo de operaciones formales puede no obtener el nivel más alto de pensamiento moral tampoco... hasta que la experiencia alcance al conocimiento.

La experiencia de la Universidad:

Hoy en día la mayoría de las universidades son mixtas, esta es una de las razones por las que es difícil generalizar lo que la experiencia universitaria significa y cómo escoge una opción cada joven. Pudiera ser el énfasis en el entrenamiento vocacional o una pequeña escuela de cuatro años de artes liberales, o bien, una universidad grande del Estado con divisiones para graduados.

Actualmente, los salones de cualquier universidad incluyen diversas clases de estudiantes, con necesidades y expectativas de la vida profesional muy diferentes a su vez.

En cuanto al desarrollo intelectual y de la personalidad en la universidad, se sabe que el periodo universitario es a menudo el descubrimiento del intelecto y el crecimiento personal. La edad tradicional del estudiante universitario está en transición de la adolescencia a la vida adulta.

Según Papalia y Wendkos (1992) la universidad ofrece la oportunidad de cuestionar suposiciones sostenidas en la niñez, que pueden de otra manera interferir con el establecimiento de la identidad del adulto.

Madison (1969) propone que los estudiantes cambian en respuesta a la diversidad del conjunto de los estudiantes, que pueden plantear retos a opiniones y valores sostenidos a largo tiempo a la cultura misma del estudiante, que está estructurada de manera diferente por la cultura de la sociedad, a la alarga; por el programa, que puede ofrecer discernimientos y nuevas maneras de pensar y por los miembros de la facultad que pueden tomar un interés personal en el estudiante y proveerle nuevos modelos.

Desarrollo de la personalidad:

A continuación se describen y se ilustran en una tabla propuesta por Papalia Wendkos (1992) 3 puntos de vista de la crisis normativa sobre las fases del desarrollo de la personalidad en la edad adulta temprana:

1. Intimidad vs Aislamiento, 6ª crisis de Erik Erikson: De acuerdo con Erikson, los adultos jóvenes necesitan y desean intimidad, es decir, necesitan tener profundos compromisos personales con otros. Si no son capaces, o temen hacerlo, pueden tomarse aislados y abstraídos.

La habilidad de lograr una relación íntima, la cual demanda sacrificio y compromiso, depende del sentido de identidad, el cual tiene que haber sido adquirido en la adolescencia. Un adulto joven que ha desarrollado una firme identidad está listo para fusionarla con la de otra persona. Hasta que la persona no esté lista para la intimidad, la “verdadera genitalidad” no puede ocurrir. Hasta este punto, las vidas sexuales de la gente han estado dominadas bien sea por la búsqueda de su propia identidad o por “luchas fálicas o vaginales que hacen que la vida sexual una clase de combate genital” (1950). Sin embargo, la gente psicológicamente sana está dispuesta a arriesgar la pérdida temporal del *yo* en el coito y el orgasmo, así como en amistades muy allegadas y otras situaciones que requieran absoluta entrega.

El adulto joven, entonces, puede aspirar a una “*utopía de genitalidad*”: orgasmo mutuo en una relación heterosexual amorosa, en la que se comparte la confianza y se regulan los ciclos de trabajo, procreación y creación.

La virtud que se desarrolla durante la edad adulta temprana es la *virtud del amor*, o *dependencia mutua de devoción*, entre parejas que han escogido compartir sus vidas. La gente necesita también cierta cantidad de aislamiento temporal durante este periodo para pensar en algunas elecciones importantes, por su cuenta. A medida que los adultos jóvenes resuelven las demandas, a menudo conflictivas, de intimidad, competitividad y reserva, desarrollan un sentido ético, que Erikson considera la marca del adulto.

2. Estudio Grant de los hombres de la Universidad de Harvard de Vaillant (1977): En 1938, un grupo de 268 estudiantes de la universidad de Harvard considerados emocional y físicamente saludables, fueron seleccionados para un estudio al que se ha llamado el estudio Grant. En el reporte de investigación que elaboró Vaillant basándose en dicho estudio, llegó a varias conclusiones:

* Las vidas están configuradas no por eventos traumáticos aislados sino por la calidad de relaciones mantenidas con la gente importante; la gente cambia y se desarrolla a lo largo de la vida y que los mecanismos que la gente usa para adaptarse y las circunstancias de su vida determina su nivel de salud mental.

* Identificó 4 clases de mecanismos de defensa del *yo* y adaptación a la vida: *mecanismos maduros*, por ejemplo, el uso del humor o ayudar a otros; *mecanismos inmaduros*, por ejemplo, desarrollar dolores con bases no físicas; *mecanismos psicópatas*, en los cuales la gente distorsiona la realidad, y *mecanismos neuróticos*, por ejemplo, represión de la ansiedad, intelectualización o desarrollo de temores irracionales.

* Consolidación de una carrera y etapas de desarrollo: esta etapa, que Vaillant ubica en algún momento entre los 20 y 40 años, se caracteriza por la preocupación por fortalecer la carrera. La etapa de consolidación de una carrera termina, dice

Vaillant, cuando “a la edad de 40 años, dando una década de margen, los hombres dejan el trabajo recargado, irreflexivo y compulsivo de sus aprendizajes de trabajo y se vuelven exploradores de su mundo interior”.

3. Estructura de la vida de Levinson (1986): El fundamento de la teoría de Levinson es la *estructura de la vida*: el patrón fundamental o diseño de la vida de una persona en un periodo determinado. Este es un sistema de evolución que define y está definido por la relación por la relación de una persona con el medio ambiente. La estructura de la vida tiene aspectos tanto internos como externos, incluye la gente, lugares, instituciones, cosas y causas que la persona encuentra más importantes, así como los valores, sueños y emociones que los hacen así.

La mayor parte de las estructuras de vida de las personas se establecen principalmente en torno de su trabajo y sus familias. Otros componentes pueden incluir raza, religión y herencia étnica; eventos sociales generalizados tales como guerras y depresiones económicas, o algo tan específico como un libro, un lugar, un objeto.

Según Levinson, la gente define las estructuras de su vida durante 4 épocas superpuestas de alrededor de 20 a 25 años cada una, están conectadas por periodos de transición de aproximadamente cinco años, cuando la gente valora las estructuras que ha establecido y explora posibilidades de reestructurar sus vidas para la siguiente época. Estas no son etapas en el sentido de que una es más avanzada que otra, sino que son “ciclos estacionales” de desarrollo, cada uno con sus propias funciones.

De estos 4 “ciclos estacionales”, los primeros dos corresponden a la adolescencia y al adulto joven, y son:

***Edad pre-adulta (0 a 22 años):** los años formativos desde la concepción hasta el final de la adolescencia.

***Edad adulta temprana (17 a 45 años):** la gente hace elecciones de vida significativas y exhibe la mayor energía, pero también, experimenta el mayor estrés.

Periodos de la temprana edad adulta:

Levinson divide la época de la edad adulta temprana en una fase principiante, cuando la persona establece una estructura de ingreso de vida; y una segunda fase, en la que la persona establece una estructura de vida culminante para la edad adulta primaria:

*** Transición del adulto joven (17 a 22 años aprox.):** Durante esta transición, que puede tomar de tres a cinco años, una persona necesita pasar de la edad preadulta a la adulta, mudarse de la casa de sus padres y volverse más independiente tanto financiera como emocionalmente. El joven que va a la universidad ingresa en una

situación institucional equidistante de ser un niño en la familia y alcanzar una condición de adulto completo.

***Ingreso ala estructura de la vida para la edad adulta temprana (22 a 28 años aprox.):** Durante la etapa de principiante, la que Levinson ha llamado “*ingreso al mundo del adulto*”, la persona joven se convierte en un adulto y establece el ingreso a la estructura de la vida para la edad adulta temprana. Esto puede consistir en relaciones con el otro sexo, que usualmente resultan en matrimonio e hijos; compromiso con el trabajo, que resulta del escoger una ocupación; seleccionar un hogar; relaciones con amigos y con la familia; y compromiso con grupos cívicos y sociales. Es muy común durante esta etapa que la persona tenga un *sueño* de su futuro, así como el hecho de buscar un *consejero*, es decir, alguien que sea alrededor de 8 a 15 años mayor y que tome interés en ella, brindando un apoyo a su aprendizaje así como transmitiéndole asesoría e inspiración tanto para su carrera como para eventos de índole personal.

Crisis normativa en los tres puntos de vista anteriores sobre las fases del desarrollo de los adultos:

ERIKSON (1950)	VAILLANT (1977)	LEVINSON (1978-1986)
<p><i>Intimidad VS aislamiento</i>(20 a 40 años.)</p> <p>Sentido de la identidad, desarrollado durante la adolescencia, les permite a los adultos jóvenes fusionar su identidad con la de otros. Los adultos jóvenes resuelven las exigencias incompatibles de intimidad, competitividad y distancia, y desarrollan un sentido ético. Están listos para participar en una relación heterosexual amorosa con el objetivo fundamental de proporcionar un ambiente formativo para los hijos.</p>	<p><i>Edad de establecimiento</i> (20 a 30 años).</p> <p>Pasar de estar bajo el dominio de sus padres a la autonomía; encontrar un esposo o esposa; criar niños; desarrollar y profundizar amistades</p>	<p><i>Etapa de aprendizaje de la edad adulta temprana</i> (17 a 33 años.)</p> <p>Establecimiento de una estructura de vida provisional: aprendizaje de sus limitaciones.</p>
		<p>1. <i>Transición del adulto joven</i> (17 a 22 años.): Mudarse de la casa de los padres, volverse más independiente.</p>
		<p>2. <i>Ingreso a la estructura de vida de la edad adulta temprana</i> (22 a 28 años.): Establecimiento de una primera estructura de vida; matrimonio; establecimiento de un hogar y una familia; asociarse a clubes cívicos y sociales; seguimiento de un sueño para el futuro y hallazgo de un consejero mayor que le ayude a encontrar los medios de alcanzar ese sueño.</p>

2.2 Características de personalidad y elección de carrera:

A lo largo de la vida, tarde o temprano, el ser humano se enfrenta a decisiones vocacionales, y por ende, al haber necesidades de orientación vocacional, existen también profesionales dados al estudio de dichas situaciones y de sus protagonistas, con la finalidad única de brindar a estos últimos la opción idónea para el desarrollo de sus aptitudes, capacidad y preferencias para lograr a través del tiempo la satisfacción laboral que esa persona espera. Pero, en realidad, ¿cómo puede un profesional de la orientación detectar las necesidades del individuo y brindarle un análisis preciso? ...

2.2.1 Antecedentes teóricos:

a). *“Teorías de los rasgos factoriales*: Este es el nombre más común con el que se le conoce a la concepción teórica más antigua. Este sistema supone que se puede lograr un acoplamiento entre las habilidades, los intereses y las oportunidades vocacionales que se les ofrecen a los individuos. Una vez que se haya logrado esto se podría afirmar que los problemas de elección vocacional han quedado resueltos. Algunos de los primeros teóricos que hablaron acerca de los rasgos factoriales y que influyeron bastante en la orientación vocacional fueron Parsons (1909) y Kitson (1925). Dentro de este modelo se han desarrollado varias tendencias. El movimiento que le da importancia a las pruebas de orientación vocacional se ha desarrollado a partir de este punto acerca de los rasgos factoriales. Así, entre las tendencias basadas en el punto de vista de los rasgos factoriales están los inventarios de intereses, como el Inventario de Intereses Vocacionales de Strong (IIVS, Strong Vocational Interest Blank, SVIB) el Inventario de Preferencias de Kuder (IPK, Kuder Preference Record, KPR) además de las pruebas de aptitudes como la Prueba de Aptitud Diferencial (Differential Aptitude Test) y la prueba de aptitudes de Guilford-Zimmerman (Guilford-Zimmerman Aptitude Survey). Generalmente, el modelo de los rasgos factoriales se encuentra integrado dentro de otras concepciones de la orientación vocacional. La teoría de los rasgos factoriales ha sido sistematizada por Williamson (1965).

b). *La sociología y la elección de carrera*: Una segunda aproximación podría estar representada por el modelo sociológico del desarrollo de las carreras. Otros nombres descriptivos utilizados para referirse a esta posición han sido el de la teoría accidental y teoría de la realidad de la elección vocacional. Esta concepción tiene como punto central la noción de que las circunstancias que están mucho más allá del control del individuo contribuyen significativamente en la elección de carrera, y de que la tarea principal con la cual se enfrenta la juventud (como también las personas de edad) es el de desarrollar técnicas que le permitan enfrentarse efectivamente con su ambiente. Esta concepción está ilustrada en los escritos de Caplow (1954), Hollingshead (1949) y Miller y Form (1951).

c.) *Teoría sobre el concepto de sí mismo*: Una tercera aproximación integra dos modelos y puede ser denominada teoría del desarrollo o teoría del concepto de sí

mismo. Esta concepción se origina a partir de los trabajos de Buehler (1933), Super (1957), Samler (1953), Ginzberg y sus asociados (1951), Carl Rogers y los orientadores centrados en el cliente (1951). Las tesis centrales de esta aproximación son: 1) a medida que los individuos se desarrollan, logran un concepto más definido acerca de sí mismos; 2) cuando una persona trata de tomar una decisión en relación con una carrera, compara la imagen que ella tiene acerca del mundo ocupacional con la imagen que tiene de sí misma; 3) la adecuación de una decisión sobre una carrera está basada en la similitud que exista entre el concepto que un individuo tenga de sí mismo y el concepto vocacional de la carrera que eventualmente él escoja.

d.) *Elección vocacional y las teorías de personalidad*: Una cuarta categoría podría denominarse la aproximación de las teorías de la personalidad en el estudio del desarrollo de las carreras. Aquí, las ideas fluctúan desde las listas elaboradas de las necesidades inherentes en el proceso de la elección vocacional (Hoppock, 1957) y los tipos detallados de personalidad para las diferentes carreras (Holland, 1959), hasta los estudios empíricos de Small (1953), Roe (1957) entre muchos otros que se han preocupado por los factores particulares de personalidad implicados en la elección de una carrera y en la satisfacción que se tiene dentro de ella. Existen también muchos proyectos de investigación relacionados con las características de personas con diferentes vocaciones, los estilos de vida de varios profesionales, la psicopatología asociada con la actividad profesional, y las necesidades específicas de los trabajadores en industrias o tareas particulares. La hipótesis general que fundamenta a estos estudios es que los trabajadores seleccionan sus tareas porque ven ahí un potencial para la satisfacción de sus necesidades. Una segunda hipótesis afirma que la exposición en una tarea modifica gradualmente las características de personalidad del trabajador”.

(Osipow, S, 1990)

2.2.2 Teorías acerca de la elección de carrera:

Existen, desde luego, otras ideas relacionadas con la elección de carrera, tal como la psicoanalítica, sin embargo debe tenerse en cuenta que en su mayoría pueden ser ubicadas dentro del esquema general descrito anteriormente. A continuación se exponen algunas de las teorías más importantes acerca de la elección de carrera:

1. Teoría de Roe sobre la influencia de la personalidad en la elección de carreras:

La psicóloga clínica Anne Roe realizó una extensa serie de trabajos teóricos entre 1957 y 1964 acerca de la elección vocacional. Roe mayormente se basó en factores de personalidad relacionados con la creatividad artística, lo que la llevó a realizar

investigaciones aún más profundas. Como un primer acercamiento a su teoría, se pueden ejemplificar las siguientes conclusiones:

- Las diferencias más marcadas en relación con la personalidad existen entre los estudiosos de las ciencias naturales (biólogos y físicos) y los científicos sociales. Estas diferencias son notorias tanto en el tipo de relaciones interpersonales (interacciones con otras personas), como en las que mantienen con las cosas.
- Las diferencias de personalidad que existen entre varias clases de científicos se deben en gran parte, a los resultados de las influencias de las prácticas educativas durante la infancia.

La Teoría:

Esta teoría se basa en la suposición de que cada individuo hereda una tendencia a gastar o invertir su energía psíquica de una manera particular; esta predisposición innata se combina con las diferentes experiencias de la infancia y moldea el estilo general que el sujeto desarrolla para satisfacer sus necesidades a través de toda su vida.

Este estilo resultante tiene grandes implicaciones para el comportamiento en las carreras; así la teoría de Roe intenta presentar de manera explícita las relaciones entre los factores genéticos, las primeras experiencias infantiles y la conducta vocacional.

La más reciente versión de la teoría (Roe y Siegelman, 1964) presenta tres elementos importantes:

- a.) La influencia de Gardner Murphy (1947) se hace notoria en el uso que Roe hace del concepto de *canalización de la energía psíquica* y del supuesto básico de que las experiencias de la primera infancia están probablemente relacionadas con la elección vocacional.
- b.) Una segunda propuesta relacionada significativamente es la de Maslow (1954) con su teoría de las "*necesidades*"; este investigador supone que las necesidades de los seres humanos se pueden jerarquizar, siendo la necesidad de satisfacción de los niveles más bajos, como el hambre, la sed y la respiración, mucho mayores que el de los niveles superiores, como el amor, el afecto, el conocimiento y la autoactualización. Un prerequisite para la expresión de una necesidad es la satisfacción de aquellas necesidades que están más abajo en la jerarquía de las necesidades. Así, el amor no emerge como una necesidad fuerte en el hombre que se está muriendo de hambre.
- c.) El tercero tiene que ver con la noción de las influencias genéticas en las decisiones vocacionales, así como en el desarrollo de las jerarquías de las necesidades.

La teoría tiene dos niveles:

- El fundamento genético de cada individuo sirve de base a sus habilidades y a sus intereses, los cuales a su vez, están relacionados con la elección vocacional, además de que cada individuo gasta sus energías psíquicas de una manera no totalmente controlada; este gasto involuntario de energía, el cual tal vez está genéticamente determinado influye en el desarrollo de las habilidades individuales. Este gasto de la energía psíquica está combinado con el desarrollo de las necesidades basadas parcialmente en las primeras frustraciones y satisfacciones y parcialmente en los factores genéticos. La combinación de los *factores genéticos* y la *jerarquía de las necesidades* influyen en la selección de una vocación, y por otro lado, el grado de *motivación hacia el logro* de una meta vocacional es un producto de la organización y la intensidad de estructura particular de las

necesidades del individuo, de esta manera, puede ser inferido a partir de sus logros el grado en que el individuo está motivado hacia una línea vocacional particular, en otras palabras, aunque dos sujetos posean una carga genética "igual", sus logros vocacionales serán el resultado de motivaciones y cualquier cantidad de experiencias infantiles totalmente diferentes.

- El desarrollo de los patrones y la extensión de las necesidades básicas se ven afectados por las experiencias de la primera infancia. Roe expone en este punto tres consideraciones específicas: 1) las necesidades que se satisfacen rutinariamente no se convierten en necesidades inconscientes. 2) según Maslow, las necesidades de jerarquía más alta, desaparecerán totalmente si son satisfechas sólo rara vez; las necesidades de jerarquía más baja, llegarán a ser motivadores dominantes si son satisfechas únicamente rara vez, si estas últimas llegan a convertirse en motivadores dominantes, impedirán la aparición de las necesidades de una jerarquía más alta. 3) las necesidades que se satisfacen después de una demora poco común se tomarán, bajo ciertas condiciones, en motivadores inconscientes; las condiciones influyentes son la *intensidad* de la necesidad, la *demora* entre el origen de la necesidad y su satisfacción, y el *valor* que tenga en el ambiente inmediato del sujeto la satisfacción de la necesidad. De esta manera, la propuesta general de Roe abarca el hecho de que las circunstancias bajo las cuales las necesidades son satisfechas o frustradas durante la primera infancia están en gran medida determinadas por los padres, quienes son responsables de las prácticas de instrucción infantil, los tipos de necesidades y las demoras implicadas en su gratificación.

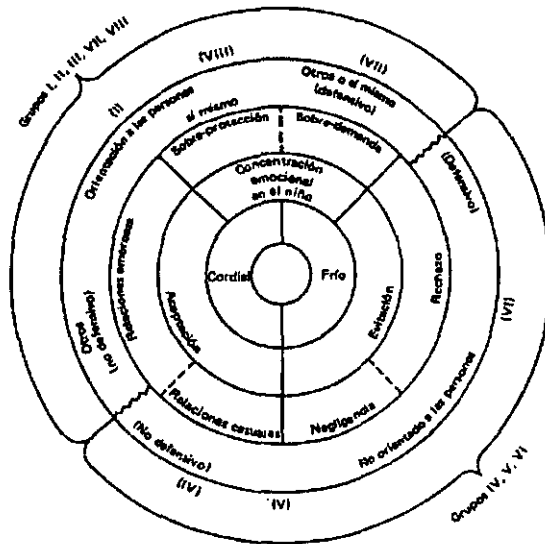
Modos de Instrucción Infantil:

A continuación se describen varias técnicas específicas de instrucción infantil, es decir, la forma que tienen los padres de interactuar con sus hijos: 1) padres que ejercen con demasía directamente su atención en el niño, con sobreprotección o excesivas demandas. Estos padres llenan y satisfacen rápidamente las necesidades fisiológicas del niño, es decir demandas de primer nivel, pero estarán menos dispuestos a gratificar las demandas de amor de estimación de éste, y cuando se presenten demandas del hijo existirá siempre la tendencia a premiar las conductas socialmente deseables, con lo que estos padres sobreprotectores enseñan al niño a darle gran importancia al ritmo con el que se gratifican las necesidades, así, las necesidades de jerarquía superior como el amor, la estimación y el sentido de pertenencia, están ligadas a la dependencia y la conformidad hacia otros. 2) padres que evitan al niño mostrando negligencia con sus requerimientos o rechazándolo emocionalmente. Aquellos padres que, dentro de ciertos límites, ignoran el bienestar físico de sus hijos, pero probablemente no les causarán tanto daño como aquellos que les dan amor y estimación bajo ciertas condiciones. 3) padres de aceptación, ya sea de naturaleza casual o desinteresada, o de naturaleza amorosa. Estos padres ofrecen gratificación satisfactoria en casi todos los niveles, la

personalidad que resulta a partir de las técnicas de aceptación de ambos padres es capaz de buscar la satisfacción de sus necesidades a todos los niveles. 4) padres que hacen demasiadas demandas a sus hijos, en forma similar a los padres sobreprotectores satisfacen con prontitud y más que adecuadamente las necesidades físicas del niño e imponen condiciones sobre el amor que ellos le ofrecen al hijo, este amor está en función de la conformidad y de los logros. Las necesidades que tiene el hijo de información y comprensión son muy aceptadas y gratificadas, pero sólo bajo condiciones muy específicas, donde ellas contribuyen a la realización del niño, tal y como lo desean los padres.

Primeras experiencias, necesidades y la conducta adulta:

Roe (1957) desarrolló un esquema en el cual representa la relación de la selección vocacional en función de las jerarquías de las necesidades y los procedimientos de instrucción infantil que a su vez provocan ciertas jerarquías de necesidades. Este esquema está fundamentado básicamente en el grado hasta el cual el individuo está o no orientado hacia las personas:



Clasificación de las ocupaciones y de los niveles según Roe:

<i>Grupos</i>	<i>Niveles</i>
I. Servicio	1. Profesional y directivo (1)
II. Relaciones comerciales	2. Profesional y directivo (2)
III. Organizaciones	3. Semiprofesional y pequeños negocios
IV. Tecnología	4. Especialista
V. Trabajo al aire libre	5. Semiespecialista
VI. Ciencia	6. No calificado
VII. Cultura general	
VIII. Artes y recreación	

(Osipow, S, 1990)

De esta manera, de acuerdo con la clasificación ocupacional de Roe (1957), las personas dedicadas a ocupaciones de servicio están orientadas en primer lugar hacia las personas y probablemente proceden de un hogar generador de amor y de un ambiente sobreprotector; mientras que los científicos tienden a no estar orientados hacia las personas y provienen de un hogar con una atmósfera fría, donde predominaron el rechazo y la evitación del niño. El ambiente del hogar influye en el tipo de actividades vocacionales, mientras que la estructura genética y el patrón involuntario de desgaste de la energía psíquica influyen en el nivel ocupacional que logra el trabajador. Los factores como la intensidad de las necesidades influidas por el ambiente de la 1ª infancia pueden aumentar el nivel ocupacional debido aun incremento en la motivación, pero tal incremento sólo puede ser dentro de los límites establecidos por los factores genéticos que influyen en la inteligencia, asociados con la situación socioeconómica del individuo.

Esta teoría atiende todos los aspectos importantes de la selección vocacional: El desarrollo de las necesidades influye en el contexto vocacional general, esto es, dirigido o no hacia los demás. Especifica claramente los factores del ambiente en la infancia que influyen en el desarrollo de las necesidades. Indica la manera en que un individuo normal se desarrolla, así como las diferentes formas en que el desarrollo normal puede ser distorsionado. La motivación depende mucho de la intensidad de las necesidades, lo cual a su vez es una función del grado de privación de un individuo, combinado con su estructura genética. Finalmente, el nivel de actividad vocacional (complejidad y responsabilidad) depende mucho de las diferencias genéticas entre las personas, lo cual provoca diferencias intelectuales y en la manera como intentan manipular varios aspectos de su ambiente. Posiblemente, la apreciación cuidadosa de la infancia de un individuo y su percepción de las actitudes de sus padres hacia el, más una evaluación precisa de sus aptitudes, pueden servir para predecir con bastante seguridad la clase ocupacional general que se perseguirá. Así pues, de acuerdo con el sistema descrito por Roe, las personas en distintas ocupaciones reportan un desarrollo infantil en ambientes diferentes.

2. Teoría tipológica de las carreras y la conducta vocacional de Holland:

Holland (1975) intenta explicar mediante una teoría la conducta y los problemas vocacionales, la estabilidad y el logro vocacional, la elección y los logros educativos, la capacidad personal y la conducta social entre otros. La teoría consiste en varias ideas simples: propone varios tipos de personalidad, en los cuales se clasifican diferentes tipos de personas, en segundo lugar puntualiza acerca de varios medios en los que viven las personas según los diferentes tipos de personalidad. Finalmente, esta teoría brinda la oportunidad de asociar personas y medios para obtener resultados para comprender la relación entre tipos de personalidad y modelos ambientales. Entre estos resultados están la elección vocacional, la estabilidad y el logro vocacional, la elección y el logro educativos, la capacidad personal, la conducta social y la susceptibilidad a la influencia social.

Esta teoría tiene como base medular 4 supuestos que indican la naturaleza de los tipos de personalidad y los modelos ambientales, como se determinan los tipos y modelos, y cómo interactúan para crear los fenómenos vocacional, educativo y social:

A) La mayoría de las personas pueden clasificarse en uno de los siguientes 6 tipos: **Realista, investigador, artístico, social, emprendedor y convencional**. Cada uno de estos tipos es el producto de una interacción característica entre una gran variedad de fuerzas culturales y personales, incluyendo a los compañeros, padres, clase social, y medio físico. A partir de esta experiencia la persona aprende previamente a preferir ciertas actividades y no otras. Más tarde, estas actividades se convierten en intereses muy poderosos, que dirigen a un grupo especial de capacidades, finalmente los intereses y capacidades de la persona le crean una particular disposición, que tiene como resultado percibir, pensar y actuar de cierta manera en particular y no de otra. Si se comparan los atributos de una persona con los correspondientes a cada modelo, se puede determinar a que tipo se parece o se ajusta más; dicho modelo pasará a ser su *tipo de personalidad*.

“Se supone que cada tipo se desarrolla de acuerdo a las siguientes formulaciones: hasta cierto punto, los tipos producen tipos. Aunque las actitudes de los padres desempeñan un papel menor y complejo en el desarrollo de los intereses del niño, lo que aquí se supone es que cada tipo de padre proporciona una gran cantidad de oportunidades ambientales, al igual que ciertas insuficiencias, que se extienden bastante más allá de las actitudes de los padres”.

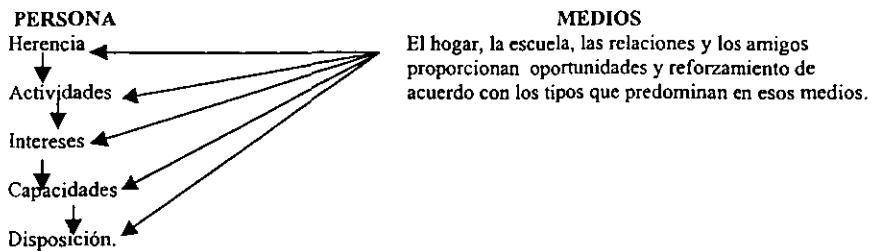
(Roe y Siegelman, 1964)

Bell, en 1968 menciona que supuestamente, mientras más se parezca el niño a uno de sus padres, mayores serán las recompensas que habrá de recibir, de manera que en las relaciones entre padres e hijos, así como en todas las demás relaciones interpersonales, puede demostrarse que los tipos similares se atraen entre sí. Cuando en la tipología se organizan los datos relativos a los padres y a los niños,

deben ocurrir asociaciones positivas entre los tipos, debido a que evalúan multitud de actividades características, capacidades, preferencias vocacionales, etc. Y no sólo actitudes sutiles que fácilmente pueden ser deformadas por el proceso de evaluación y que constituyen normas de una pequeña parte de las múltiples y variadas influencias que los padres ejercen sobre sus hijos.

La herencia y experiencia especiales del niño producen primeramente preferencias por cierto tipo de actividades y aversión a otras. Más tarde, estas preferencias se tornan en intereses bien definidos, a partir de los cuales la persona obtiene satisfacción y recompensa de otras personas; Todavía más tarde, el empeño por satisfacer estos intereses lleva al desarrollo de capacidades más especializadas, así como a preferir otras capacidades en potencia. Al mismo tiempo, la diferenciación de los intereses de la persona, que va ocurriendo, a medida que ésta va creciendo, se ve acompañada por la cristalización de valores correspondientes. Estos acontecimientos, la creciente diferenciación de las actividades, intereses, capacidades y valores preferidos crean una disposición característica o tipo de personalidad, que está predispuesto a mostrar una conducta característica y a desarrollar rasgos de la personalidad característica. Estos son: *Autoconceptos, percepción del ambiente, valores, logro y desempeño, reacción diferencial a las recompensas ambientales como tensiones, etc.; preferencia del empleo y papel ocupacional, estilo de entrenamiento y rasgos personales*. Es decir, algunas de las actividades del niño conducen a intereses y capacidades a largo plazo, dicha experiencia crea una persona predispuesta a exhibir un auto concepto y forma de ver la vida característica y a adquirir un grupo particular de rasgos, lo que determina las formulaciones de los tipos de personalidad.

El siguiente esquema ejemplifica como se desarrollan los tipos:



Descripción de los Tipos: El objetivo de este apartado es delinear las experiencias que llegan a conformar un tipo particular de persona, en segundo término mostrar cómo la experiencia de la persona conduce a una disposición especial y cómo dicha disposición lleva a una amplia gama de conductas humanas, y por último proporcionar modelos teóricos de cada tipo de individuos. A continuación, se describen detalladamente los seis tipos específicos que Holland propone:

***Realista:** La herencia y experiencias propias del realista lo llevan a preferir actividades que tengan que ver con el manejo explícito, ordenado o sistemático de los objetos, instrumentos, máquinas, animales, y a evitar actividades educativas o terapéuticas. Estas tendencias conductuales, a su vez, conducen a la persona a

adquirir habilidades manuales, mecánicas, agrícolas, eléctricas y técnicas, y a padecer una insuficiencia en actividades sociales y educativas.

Así, según las actividades, habilidades e intereses el tipo realista está predispuesto a mostrar este tipo de conducta: prefiere ocupaciones realistas, donde pueda realizar actividades de su preferencia y evitar las que demandan actividades sociales, emplea sus habilidades realistas para resolver problemas en diversas situaciones tales como el trabajo, se considera a sí mismo como poseedor de habilidades mecánicas y atléticas y falta de habilidad para las relaciones humanas, tiene en mayor estima las cosas concretas, o a las características personales tangibles, tales como el dinero, el poder y la posición social. Como posee estas preferencias, habilidades y valores sobre sí misma, la persona realista tiende a mostrarse: *poco sociable (tímida), conformista, sincera, auténtica, masculina, materialista, natural, normal, persistente, táctica, retraída, estable, ahorrativa, falta de perspicacia y no complicada.*

***Científico:** La herencia y experiencias propias de la persona científica la llevan a preferir actividades que tienen que ver con la investigación fundada en la observación simbólica, sistemática, y creativa de los fenómenos físicos, biológicos y culturales, para comprenderlos y controlarlos, y a un rechazo de las actividades persuasivas, sociales y rutinarias. Estas tendencias conductuales, a su vez, llevan a adquirir habilidades científicas y matemáticas y a la insuficiencia en cuanto a habilidades persuasivas. La persona que presenta dichas actividades, habilidades, e intereses está predispuesta a mostrar la siguiente conducta: prefiere las ocupaciones o situaciones de investigación y evita las ocupaciones o situaciones comerciales, emplea sus habilidades de investigación para resolver problemas en distintas situaciones, se considera a sí misma como erudita, intelectualmente confiada en sí misma, con capacidades matemáticas y científicas, y falta de habilidad de liderazgo, le da gran importancia a la ciencia. Al contar con estas preferencias, habilidades, ideas de sí mismo y valores, el individuo investigador tiende a mostrarse: *analítico, cauteloso, crítico, curioso, independiente, intelectual, introspectivo, introvertido, metódico, pasivo, pesimista, preciso, racional, reservado, modesto y poco popular.*

***Artístico:** La herencia y experiencia peculiares de la persona artística le hacen preferir actividades ambiguas, libres, desorganizadas, vinculadas al manejo de materiales físicos, verbales o humanos, para crear formas o productos artísticos, y a crearle un rechazo por las actividades explícitas, sistemáticas y ordenadas. Estas tendencias conductuales llevan, a su vez, a una adquisición de habilidades artísticas tales como lenguaje, teatro, música, literatura.. y una insuficiencia relativa a las habilidades de empleado o de las requeridas en los negocios. Esta formación de una pauta de actividades, habilidades o intereses artísticos produce un individuo predispuesto a mostrar la siguiente conducta: prefiere ocupaciones o situaciones artísticas en las que pueda desarrollar capacidades de esta naturaleza y evitar las actividades requeridas en las ocupaciones o situaciones convencionales, utiliza una capacidad artística para resolver problemas en el trabajo y otros medios, se

considera a sí mismo como expresivo, original, intuitivo, femenino, no conformista, introspectivo, independiente, desordenado y con capacidad artística y musical (actuación, literatura, conversación, etc.), aprecia las cualidades estéticas. Con estas preferencias, valores, habilidades e ideas de sí misma, la persona artística tiende a mostrarse: *complicada, desordenada, emocional, femenina, idealista, imaginativa, poco práctica, impulsiva, independiente, introspectiva, intuitiva, no conformista y original.*

***Social:** La herencia y experiencias peculiares de la persona social la conducen a preferir actividades vinculadas con el manejo de otras personas a las que pueda informar, educar, formar, curar o servir de guía, y a sentir rechazo por actividades explícitas, ordenadas y sistemáticas relacionadas con el uso de materiales, instrumentos o máquinas. Estas tendencias conductuales dan como resultado, a su vez, a una adquisición de habilidades sociales (tales como las capacidades interpersonales y educativas) y a una insuficiencia en cuanto a las capacidades manuales y técnicas. Esta formación de una pauta de actividades, capacidades e intereses sociales produce un individuo predispuesto a mostrar la siguiente conducta: prefiere las ocupaciones y situaciones sociales en que pueda desarrollar sus habilidades preferidas y evitar las actividades que demandan las ocupaciones y situaciones realistas, emplea sus habilidades sociales para resolver problemas en el trabajo y en otros medios, se considera dispuesto a ayudar a otro y entenderlo, con capacidad de enseñar y falta de habilidad mecánica y científica, aprecia actividades y problemas tanto sociales como éticos. En virtud de que tiene estas preferencias, habilidades, opiniones de sí, y valores, la persona social tiende a ser: *influyente, cooperativa, femenina, amistosa, generosa, servicial, idealista, perspicaz, amable, persuasiva, responsable, sociable, discreta, comprensiva.*

***Emprendedor:** La herencia y experiencia particulares del emprendedor lo llevan a preferir actividades vinculadas con el manejo de otras personas, para lograr fines organizativos o beneficios económicos, así como a tener un rechazo por las actividades de observación, simbólicas y sistemáticas. Estas tendencias conductuales lo llevan, a su vez, a adquirir habilidades de líder, interpersonales y persuasivas, lo mismo que a una insuficiencia por cuanto a las habilidades científicas. Esta formación de una pauta de actividades, habilidades e intereses emprendedores crea una persona dispuesta a mostrar la siguiente conducta: prefiere ocupaciones o situaciones arriesgadas en las que pueda desarrollar sus actividades preferidas y evitar las actividades que demandan las ocupaciones o situaciones científicas, emplea sus habilidades de emprendedora para resolver problemas en diversas situaciones como el trabajo, se considera a sí misma agresiva, popular, confiada en sí misma y provista de capacidad científica, aprecia los logros políticos y económicos. Al poseer estas preferencias, habilidades, valores e ideas de sí misma, la persona emprendedora tiende a ser: *adquisitiva, aventurera, ambiciosa, discutidora, confiable, dominante, energética, exhibicionista, engreída, impulsiva, optimista, hedonista, confiada de sí misma, sociable, locuaz.*

***Convencional:** La herencia y experiencia peculiar de este tipo de persona la llevan a preferir actividades vinculadas con el manejo explícito, ordenado, sistemático de los datos, tales como llevar archivo, tomar notas, reproducir materiales, organizar datos escritos y numéricos conforme a un plan prescrito, operar maquinaria de las empresas y de procedimiento de datos para fines de organización económicos, y a rechazar las actividades ambiguas, libres, exploratorias o poco sistemáticas. Estas tendencias conductuales, a su vez, la llevan a adquirir un sistema de capacidades propias de los empleados, inteligencia propia para el cálculo y del negocio, y a padecer una deficiencia en cuanto a las habilidades artísticas. Esta formación de una pauta convencional de actividades, capacidades e intereses produce una persona predispuesta a mostrar la siguiente conducta: prefiere ocupaciones o situaciones convencionales en que pueda desarrollar sus actividades preferidas y evitar las actividades requeridas en ocupaciones o situaciones artísticas, utiliza sus habilidades convencionales para resolver problemas en el trabajo y otras situaciones, se considera a sí misma como conformista, ordenada, y con capacidad numérica y secretarial, aprecia mucho el logro en los negocios y en lo económico. Como posee estas preferencias, habilidades, valores e ideas sobre sí misma, la persona convencional tiende a ser: *conformista, escrupulosa, defensiva, eficiente, inflexible, inhibida, obediente, ordenada, persistente, práctica, mojigata, controlada (calmada), poco imaginativa.*

Se han empleado varios métodos correlacionados para medir el parecido de una persona con los diferentes tipos. Se puede evaluar el tipo de personalidad de un individuo mediante métodos cualitativos y cuantitativos. La persona puede expresar preferencias vocacionales por alguna ocupación característica de un tipo o estar empleado en ella, o puede expresar preferencias por el tipo de educación característica o de un tipo, o recibirla. Las escalas realista, intelectual, social, convencional, emprendedora y artística del inventario de preferencias vocacionales de Holland, proporcionan un procedimiento sencillo para establecer el tipo de persona, en donde el sujeto elige de una lista de 84 nombres de ocupaciones (14 ocupaciones para cada una de las seis escalas) las que le atraen y las que no. La mayor calificación obtenida representa su *tipo* de personalidad, y su perfil de calificación representa su *configuración* de personalidad.

La forma Strong de intereses vocacionales (Strong, 1953; Campbell, 1971;) se ha utilizado para evaluar el parecido de una persona con cada tipo (Holland, 1963). Así mismo, Campbell y Holland (1972) han elaborado seis escalas especiales a partir de reactivos determinados, para aproximar a las seis escalas previamente establecidas, y así, proporcionar otra manera de definir el tipo de persona y su tipo de personalidad. En principio, el registro Kuder de preferencias (Kuder, 1960) y otros inventarios de intereses pueden emplearse también con este fin. En resumen, el parecido de las personas a cada tipo puede definirse por su interés vocacional según se manifiesta éste en sus preferencias vocacionales educativas, en su empleo actual o en puntuaciones obtenidas en ciertas escalas de interés.

Aunque parece no haber un método óptimo para evaluar el tipo de personalidad de un individuo, el inventario de preferencias vocacionales, la investigación

autodirigida y el uso de la preferencia u ocupación actual han producido más resultados coherentes o tienen ventajas especiales debido a su simplicidad o construcción teórica. Las listas de ocupaciones que definen los tipos (por ejemplo las escalas de Holland) se usaron no únicamente para designar diversos instrumentos educativos y vocacionales como característicos de un tipo, si no también, para indicar las escalas del inventario de interés vocacional que debieran emplearse para medir el parecido con cierto tipo, por ejemplo, la escala "aviador" de la forma Strong de intereses vocacionales se usó como medida de tipo realista, debido a que la ocupación de "aviador" está entre aquellas que comprende la lista de ocupaciones realistas.

Más recientemente, se emplearon las escalas para crear una clasificación de ocupaciones más abarcadora (Holland, 1966; Holland, Viernstein, Kuo, Karweit y Blum, 1972.) También puede utilizarse para clasificar ocupaciones, habida cuenta de que con ella se evalúan los mismos conceptos o tipos. También se ha comprobado que es útil definir los tipos conforme a las preferencias vocacionales de la persona o a su ocupación presente, dado que estas definiciones permiten predicciones más firmes o confiables (Holland y Lutz, 1968; Holland y Whitney, 1968; Frantz y Walsh, 1972); no obstante, estos métodos carecen de flexibilidad que proporcionan el IPV o el AI; por ejemplo, una nueva vocación puede clasificarse administrando el IPV o el AI a muestras representativas de personas empleadas en una nueva ocupación. Sus puntuaciones promedio pueden entonces perfilarse y codificarse para indicar la categoría específica de ocupación de la clasificación. En este momento no existe ninguna técnica de evaluación que sea la más ventajosa para todos los fines. Parece estratégicamente valioso seguir usando varios métodos.

B) Hay 6 tipos de medios: *realista, de investigación, artístico, social, emprendedor y convencional*. Cada medio está dominado por un cierto tipo de personalidad y se caracteriza por escenarios físicos que suponen problemas y tensiones especiales; por ejemplo, los medios realistas están dominados evidentemente, por tipos realistas de personas; es decir, el mayor porcentaje de la población del medio realista se ajusta a este tipo de personalidad.

Como los diferentes tipos tienen distintos intereses, capacidades y disposiciones, tienden a rodearse de personas y materiales especiales, y se buscan problemas que sean compatibles con sus intereses, capacidades y forma de ver la vida. Así, donde quiera que se reúnan las personas, crearán un medio que refleje sus tipos de personalidad, de tal suerte, es posible evaluar el medio en los mismos términos en que se valoran individualmente a las personas. Un método para realizar esta tarea es contar el número de tipos diferentes de un medio. La distribución de tipos se convierte en porcentajes del número total de personas del medio. El medio se representa con 6 porcentajes y se interpreta conforme a formulaciones ambientales determinadas.

De la misma manera como se puede evaluar a las personas comparándolas con los tipos de personalidad, también puede hacerse con los medios, comparándolos con los modelos, es decir, con descripciones de medios hipotéticos. El tipo de

personalidad refleja preferencias vocacionales. El modelo ambiental puede definirse como la situación o atmósfera que crea la gente que predomina en un ambiente dado.

La construcción de los medios modelo se apoya principalmente en la sugerencia de Linton (1945) y otros, respecto a que la mayor parte de nuestro medio se transmite por otras personas. Esto presupone que el carácter de un medio refleja la naturaleza de sus miembros y que las características dominantes del mismo reflejan las características típicas de sus miembros. Si se sabe que tipo de personas constituye un grupo, se puede inferir el clima creado por dicho grupo.

Dependiendo del lugar en el que se encuentre una persona dentro de un cierto medio, determinará el tipo y cantidad de estimulación que reciba, es decir, los estudiantes que asisten a la misma universidad, tendrán experiencias distintas; lo mismo sucede con los empleados que trabajan en distintos departamentos de una compañía grande, por tanto, es importante evaluar la unidad sub-ambiental que constituye la parte más grande o que tiene mayor influencia del medio de la persona; es igualmente importante estimar el campo o medio psicológico que el individuo percibe como suyo. Muchos medios educativos y laborales tienen débiles repercusiones en el individuo debido a que este presta mayor atención en amigos, la familia, o compañeros alejados de su medio físico inmediato, además de que las exigencias institucionales de los empleos o trabajos deben distinguirse del influjo de las personas que pertenecen a estas instituciones. Para poder brindar un análisis claro de la descripción de los medios y de cómo las personas y ambientes interactúan deben tomarse en cuenta ciertos lineamientos tales como: el tiempo estimado transcurrido en un medio, saber si el individuo se encuentra en alguna sub-unidad de importancia para el mismo, describir la distribución de poder, averiguar que opinión tiene el sujeto de su medio, y de ser posible, controlar el tamaño del medio u organización.

Descripción de los modelos: A continuación, tal y como en los *tipos de personalidad*, se describen detalladamente cada uno de los medios, y de igual manera dicha descripción se basa en las actividades, habilidades, percepciones y valores:

***Medio Realista:** Este medio se caracteriza por el predominio, exigencias y oportunidades ambientales vinculadas a la manipulación explícita, ordenada o sistemática de objetos, instrumentos, máquinas y animales, y por una población en la que predominan los tipos realistas producen una atmósfera característica que funciona de la siguiente manera:

Estimula a las personas a que desempeñen actividades realistas como emplear máquinas, herramientas, alienta las habilidades y logros técnicos, estimula a la persona a considerarse a sí mismas como poseedoras de habilidad mecánica y sin habilidad para relaciones humanas, las impulsa a ver la vida en sus aspectos sencillos, tangibles y tradicionales, recompensa a las personas por demostrar valores y bienes convencionales: dinero, poder y posesiones.

Estas experiencias ambientales producen efectos secundarios, y las personas se toman: más susceptibles a las influencias pragmáticas, masculinas y convencionales, más atraídas a las ocupaciones y papeles realistas con que puedan expresarse a sí mismas en actividades realistas, menos inclinadas a enfrentarse con otras; en vez de ello, aprenden métodos sencillos, directos y masculinos de enfrentamiento. Las personas adquieren los siguientes rasgos o se esfuerzan por poseerlos: conformista, franco, genuino, masculino, materialista, normal, persistente, práctico, retraído, tímido, estable, ahorrativo, falto de perspicacia, no complicado.

***Medio Científico:** Este medio se caracteriza por que en él predominan las exigencias y oportunidades ambientales destinadas a la observación e investigación simbólica, sistemática y creativa de los fenómenos físicos, biológicos o culturales, y por una población en la que predominan los tipos científicos. Estas exigencias, oportunidades y personas científicas crean una atmósfera característica que funciona de tal modo que produce los siguientes resultados: Estimula a desempeñar actividades de investigación, alienta las habilidades y logros científicos, alienta a los individuos a considerarse a sí mismos como eruditos, con habilidad matemática y científica y sin capacidades de líder; los estimula a ver el mundo de maneras complejas, abstractas, independientes y originales, recompensa a las personas a mostrar valores científicos.

Como efectos secundarios, las personas se toman: más susceptibles a las influencias abstractas, teóricas y analíticas, más inclinadas hacia las ocupaciones de investigación en que pueden expresarse ellas mismas mediante actividades de esta índole, más inclinadas a tratar con otras personas de una manera racional, analítica e indirecta. Las personas adquieren los siguientes rasgos o se les refuerza por poseerlos: analítico, cuidadoso, crítico, curioso, independiente, intelectual, introspectivo, introvertido, metódico, pasivo, pesimista, preciso, racional, reservado, modesto e impopular.

***Medio Artístico:** En este medio predominan exigencias y oportunidades ambientales vinculadas a actividades y habilidades ambiguas, libres, no sistematizadas, para crear productos artísticos, y porque en el ambiente predominan los tipos artísticos. Estas exigencias, oportunidades y personas artísticas producen una atmósfera característica que funciona de tal manera que produce los siguientes resultados: Estimula a las personas a que desarrollen actividades artísticas, alienta habilidades y logros artísticos, estimula a las personas a considerarse expresivas, originales, intuitivas, femeninas, no conformistas, independientes y con habilidades artísticas (tales como actuación, literatura, oratoria, etc.) y a ver el mundo de una manera compleja, independiente, poco convencional y flexible, recompensa al sujeto por mostrar valores artísticos. Estas experiencias ambientales producen efectos secundarios; las personas se toman: más susceptibles a las influencias personales, emocionales e imaginativas, más inclinadas hacia las ocupaciones artísticas en que puedan expresarse con actividades de este tipo, más dispuestas a tratar con los demás de manera personal, emocional, expresiva y original.

Las personas adquieren los siguientes rasgos o son reforzados por tenerlos: complicado, desordenado, emocional, femenino, idealista, imaginativo, impráctico, impulsivo, independiente, introspectivo, intuitivo, no conformista, original.

***Medio Social:** Este medio se caracteriza porque en él predominan exigencias y oportunidades ambientales vinculadas a la manipulación de otras personas a las que pueda informar, educar, formar, curar o servir de guía y por una población en que predominan los tipos sociales. Estas exigencias, oportunidades y personas sociales producen una atmósfera característica que funciona de tal manera que aparecen los siguientes fines y resultados: Estimula a desempeñar actividades sociales, fomenta las habilidades sociales, alienta a las personas a considerarse a sí mismas como prontas a ayudar a los demás y entenderlos, a ser cooperativas sociales y a ver el mundo de una manera flexible, recompensa a las personas a mostrar valores sociales. Como efectos secundarios en este medio las personas se toman: más susceptibles a las influencias humanitarias y religiosas, más inclinadas a las ocupaciones y papeles sociales con que pueden expresarse mediante actividades sociales, más inclinadas a comportarse con los demás en una forma amistosa servicial y cooperativa.

Los individuos adquieren los siguientes rasgos o se les refuerza por poseerlos: predominante, cooperativo, femenino, amistoso, generoso, servicial, idealista, perspicaz, amable, responsable, social, discreto, comprensivo.

***Medio Emprendedor:** En este medio las exigencias y oportunidades ambientales vinculadas al manejo de otras personas para conseguir fines organizativos o de su propio interés y por el predominio de los equipos emprendedores. Estas exigencias, oportunidades y personas emprendedoras crean una atmósfera característica que produce los siguientes objetivos y resultados: Estimula a las personas a que desempeñen actividades emprendedoras, dirigir a los demás o vender, alienta a las habilidades y éxitos relativos al carácter emprendedor, estimula a las personas a considerarse agresivas, populares, con confianza en sí mismas, sociables y con capacidad de liderazgo y oratoria, hace que las personas tiendan a ver el mundo por lo que tiene de poder, de nivel social, y de responsabilidad, de una manera estereotipada, restringida, dependiente y sencilla, recompensa a las personas por mostrar valores y objetivos emprendedores: dinero, poder y nivel social o económico. Estas experiencias ambientales conducen a efectos secundarios, y las personas se vuelven: más susceptibles a los influjos sociales, emocionales y materiales, más inclinadas hacia las ocupaciones y papeles emprendedores en que puedan expresarse a sí mismas mediante actividades emprendedoras, más prontas a enfrentarse a los demás de una manera emprendedora, es decir, mediante el dominio, la afabilidad, etc.

Las personas adquieren los siguientes rasgos o se les refuerza por tenerlos: adquisitivo, aventurero, ambicioso, discutiendo, dependiente, enérgico, exhibicionista, engreído, impulsivo, amigo de los placeres, confiado en sí mismo, sociable.

***Medio Convencional:** Este medio se caracteriza porque en él predominan las exigencias y oportunidades ambientales vinculadas con el manejo explícito, ordenado y sistemático de los datos, como llevar documentos, archivar, reproducir materiales, organizar datos escritos y numéricos conforme a planes prescritos, operar máquinas procesadoras de los datos de la empresa, y por una población en que predominan los tipos convencionales. Estas exigencias, oportunidades y personas convencionales crean una atmósfera característica que produce los siguientes resultados y objetivos: Estimula a las persona a que desarrollen actividades convencionales, como tomar y organizar datos o registros, alienta habilidades y logros convencionales, da lugar a que las personas se consideren conformistas, ordenadas, no artísticas y con habilidades propias de los empleados; las alienta a ver el mundo de maneras convencionales, estereotipadas, estrechas, sencillas y dependientes, recompensa a las personas por mostrar valores convencionales: aprecio por el dinero, la responsabilidad y la conformidad. Estas experiencias ambientales llevan a efectos secundarios; las personas se vuelven: más susceptibles a los influjos materiales: poder, dinero, nivel social y económico, más inclinadas hacia las ocupaciones y papeles convencionales, más dispuestas a enfrentarse con los demás de una manera convencional, a tener autoridad, a conformarse y a ser prácticas.

Las personas adquieren los siguientes rasgos o son reforzadas por tenerlos: conformista, concienzudo, defensivo, eficiente, inflexible, inhibido, obediente, ordenado, constante, práctico, exigente, autocontrolable y falto de imaginación.

Dado que muchas características psicológicamente importantes del ambiente radican en las personas que viven en él o se transmiten mediante ellas, se puede definir el ambiente evaluando su población. La técnica de valoración ambiental (TVA) se ideó con este fin y puede emplearse para evaluar la población de una universidad, hospital, compañía, comunidad o cualquier otra institución o grupo. Mediante esta técnica se levanta un censo de las ocupaciones, preferencias de estudio o vocacionales de una población, estas preferencias u ocupaciones se clasifican conforme a los criterios determinados para establecer la calidad de miembro de uno de los seis medios. Esta clasificación permite obtener un perfil de seis variables; los números absolutos de cada tipo se convierten entonces en porcentajes de la población total del medio o institución en particular.

C) Las personas se buscan *ambientes* que les permitan ejercitar sus *destrezas y capacidades*, expresar sus *actitudes y valores*, y afrontar problemas y papeles sociales de su agrado. Los tipos realistas buscan medios realistas, los tipos sociales ambientes sociales, y así sucesivamente. En menor grado, los ambientes también buscan a los individuos a través de las prácticas de reclutamiento. La búsqueda personal de ambientes se lleva a cabo de muchas formas, a diferentes niveles de conciencia y durante un período prolongado. Los tipos de personalidad sintetizan algunas de las formas comunes en que las personas se desarrollan en la cultura a la que pertenecen; también ilustran la manera en que el desarrollo personal canaliza las metas, las elecciones vocacionales y la movilidad.

D) La conducta de la persona está determinada por una *interacción* entre su *personalidad* y las características de su *medio*. Si se conoce la configuración de la personalidad de un individuo y el tipo de ambiente al que pertenece, se puede en principio, usar el conocimiento de los tipos de personalidad y de los modelos ambientales, para pronosticar algunos de los resultados de dicha combinación. Entre estos resultados están la elección de vocación, los cambios de trabajo, el aprovechamiento vocacional, la capacidad personal y las conductas educativas y sociales. Estos complementos se fundamentan con varias suposiciones secundarias que pueden aplicarse tanto a la persona como a su medio. Entre estas figuran las siguientes:

***Consistencia (correspondencia):** En ciertos medios, algunas parejas de tipos se relacionan más estrechamente que otras, por ejemplo, los realistas-investigadores tienen más en común que los convencionales-artísticos, y se supone que los grados de consistencia o relación afectan a la preferencia vocacional, es decir, los realistas-investigadores habrán de ser más predecibles que los realistas-sociales.

***Diferenciación:** Algunas personas o medios se definen más claramente que otros, es decir, una persona puede tener más de un tipo y menos de otro, o un ambiente puede estar mayormente dominado por un solo tipo. Por lo contrario, una persona con características de muchos tipos o de un medio que se caracterice por aproximadamente el mismo número de individuos de los seis tipos, será catalogada como indiferenciada o pobremente definida.

***Congruencia:** Diferentes tipos de individuos requieren distintos ambientes; por ejemplo, los tipos realistas se desenvuelven en ambientes realistas, debido a que este tipo de medios les proporciona las oportunidades y recompensas necesarias para ese tipo en particular. La incongruencia se da cuando el individuo vive en un ambiente que les proporciona oportunidades y recompensas ajenas a sus preferencias y capacidades (por ejemplo, el caso del tipo realista que vive en un medio social.)

***Cálculo:** Las relaciones que se dan dentro de los tipos o medios, o las que se presentan entre ellos, pueden ordenarse conforme a un modelo particular, que permite hacer definiciones explícitas tanto de *consistencia* como de *congruencia*, entre la persona y el medio.

Por último, los conceptos secundarios tienen dos finalidades: **a)** mejorar los pronósticos obtenidos mediante los contextos fundamentales, y **b)** sustituir los grados de correspondencia, diferenciación y congruencia, por las definiciones de los mismos conceptos dados anteriormente.

3.Las teorías de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma:

Esta obra fue publicada en 1951 y alcanzó una profunda influencia en sobre la psicología vocacional durante la década de los 60's, Un economista, un psiquiatra, un sociólogo y un psicólogo colaboraron en la producción de una descripción racional acerca de la elección vocacional. La teoría es el resultado de una investigación empírica acerca de las características de los eventos que influyen en la selección vocacional.

Con base a los primeros estudios, el grupo de Ginzberg llegó a la conclusión de que en la elección vocacional estaban implicadas por lo menos 4 variables significativas: la 1ª fue identificada como el factor de realidad, el cual es el causante de que el individuo responda a las presiones de su ambiente tomando decisiones de impacto vocacional, en 2º lugar, la influencia del proceso educativo se percibe en la cantidad y la calidad de educación que una persona ha tenido, lo cual limitará o facilitará la flexibilidad y el tipo de las elecciones vocacionales que realice. En 3er lugar, los factores emocionales implicados en las respuestas del individuo hacia su ambiente tienen gran importancia, ya que parece, sobre bases puramente intuitivas, que los factores de personalidad y los factores emocionales tienen concomitantes vocacionales. Por último, se considero que los valores del individuo eran importantes en la elección vocacional, ya que podrían influir en la calidad de las selecciones hechas en virtud de los valores inherentes a cada carrera. La teoría depende mucho de los conceptos generales encontrados en la psicología evolutiva, sin embargo, más allá de dichos conceptos básicos, la obra está influenciada por el modelo freudiano de desarrollo de la personalidad. Los teóricos suponen que la elección vocacional ocurre primero durante el periodo de la adolescencia y está íntimamente vinculada con los cambios físicos que ocurren durante esta etapa, así mismo, suponen que la adolescencia es un periodo de "tormenta y presiones" lo que influye en el patrón de desarrollo vocacional.

Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma (1951) llegaron a la conclusión de que la elección vocacional es un proceso irreversible que ocurre durante periodos claramente marcados, caracterizados por una serie de compromisos que el individuo adquiere entre sus deseos y sus posibilidades, Los principales periodos del proceso han sido denominados: *Periodo de fantasía, tentativo y realista.*

A) Periodo de fantasía: Probablemente es de este periodo del que menos se sabe. Ginzberg y compañía sugieren como principal rasgo de este periodo la naturaleza arbitraria de las elecciones del niño y la carencia de una orientación realista, lo cual se expresa en las preferencias ocupacionales de este periodo. La primera tarea que logra el niño durante el primer periodo del desarrollo vocacional es parte del proceso general de maduración y consiste en cambiar su "*orientación lúdica*" por una "*orientación laboral*".

Según Ginzberg y sus colaboradores, los niños establecen preferencias vocacionales claras desde muy temprana edad, alrededor de los 4 o 5 años. Las preferencias y los juegos reflejan lo que ellos llaman "*placer funcional*"; a medida que el niño crece y se acerca al punto terminal del periodo de fantasía, ocurre una

reorientación gradual, reflejándose una preferencia por las actividades vocacionales que conducen a realizaciones que provocan satisfacciones abstractas, tales como agrandar a uno de los padres. El “*placer funcional*” se refiere a que los niños pequeños se deleitan realizando ciertas actividades por el mero placer que encuentran en las características intrínsecas de esa actividad; hacer pasteles de barro es divertido debido a la sensación que produce el barro. Más tarde, a medida que los niños socializan, buscan actividades que tengan potencialmente recompensas intrínsecas, tales como la aprobación de los padres, los éxitos y sus recompensas, el dinero para comprar cosas, etc.

Junto con estos cambios evolutivos, está la hipótesis de que los niños se frustran por un sentimiento de inadecuación e impotencia, el cual resulta por su tamaño pequeño y su relativa ineffectividad en comparación con el adulto, una de las formas en que el niño intenta aliviar este sentimiento de frustración causado por su tamaño, es el de emular e identificarse con los adultos que lo rodean. Los papeles del adulto están más claramente manifiestos en el trabajo; de esta manera los niños “*juegan a*” trabajar y asumen las identidades que ellos desean. Al hacer esto, ponen a prueba una variedad de situaciones del mundo de los adultos.

Durante este periodo, los niños ignoran la realidad; sus habilidades, potencialidades y las perspectivas del tiempo que aquí se expresan, tienen gran importancia para el proceso de la elección vocacional según el grupo de Ginzberg.

B) Periodo tentativo: El niño llega a este periodo impulsado por las actividades lúdicas, esto ocurre entre los 11 y 18 años. Este periodo está dividido en varias etapas que difieren por sus respectivas tareas vocacionales:

Etapa de los intereses: se presenta alrededor de los 11 y 12 años, cuando el individuo está empezando a reconocer las necesidades de identificar una dirección en su carrera, durante este tiempo, se manifiesta un interés creciente por identificar las actividades que gustan y las que no. Las elecciones son consideradas en función del potencial que tienen para uno de originar un placer intrínseco, a menudo estas elecciones reflejan una fuerte identificación con el padre, pero muestra signos de ambivalencia. Los niños reconocen su inestabilidad, una función de la anticipación de los cambios físicos y emocionales de la adolescencia, y aceptan la necesidad y la posibilidad de aplazar la selección final hasta ser mayores, sin embargo, durante la etapa de los intereses, comienzan a limitar la extensión de las elecciones.

Etapa de las capacidades: entre los 12 y 14 años. Aquí los estudiantes comienzan a introducir la noción de habilidad dentro de sus consideraciones vocacionales. Comienzan a evaluar sus habilidades para realizar exitosas ejecuciones en las áreas de interés; parece que existe ahí un decremento en el grado de identificación con el padre y un incremento en la influencia de otros modelos más distantes.

Etapa de valores: entre los 15 y 16 años, los estudiantes experimentan un cambio muy marcado en la aproximación hacia la elección vocacional. La introducción de la idea de servicio a la comunidad, es un rasgo importante. Los adolescentes parecen tomar conciencia de que el trabajo ofrece algo más que la potencialidad para satisfacer las propias necesidades, y en un comienzo muestran interés en escoger carreras como la medicina por razones humanitarias, más que por posición social o por sus actividades laborales intrínsecas. Durante la etapa de los valores

surgen también nociones más claras acerca de los diferentes estilos de vida ofrecidos por las ocupaciones, así como llegan a estar más enterados acerca de los usos que ellos pueden darles a sus habilidades, y comenzarán a buscar la manera de utilizar esa habilidad particular en el trabajo. Dos cosas importantes suceden: 1° los estudiantes comienzan a desarrollar una perspectiva más amplia respecto al tiempo, empiezan a pensar respecto a una carrera en términos de las actividades cotidianas, y 2° al mismo tiempo en que la perspectiva del tiempo se amplía, se vuelven más sensibles al arribo de los compromisos vocacionales. Cuando se ha llegado a los 16 años falta muy poco para que la persona se comprometa irrevocablemente con un patrón de vida, el reconocer lo anterior, introduce un sentimiento de urgencia en la planeación el cual es frustrado por la continua dependencia hacia los padres.

Etapa de transición: esta etapa da fin al periodo tentativo, se presenta alrededor de los 17 o 18 años y es un poco más calmada que etapas del periodo anterior. Durante esta etapa el individuo comienza a enfrentarse a la necesidad de tomar decisiones inmediatas, concretas y realistas acerca de su futuro vocacional, y además asume la responsabilidad de las consecuencias por sus decisiones. El joven tiene una mayor independencia, el incremento en la libertad conduce a la búsqueda de nuevos ambientes en los cuales se puedan ensayar las habilidades y el talento; se presenta también un aumento de conciencia del mundo externo.

Se agudiza el reconocimiento de las diferentes recompensas económicas, así como la toma de conciencia en relación de las distintas circunstancias propias de cada carrera. La persona empieza a estudiar la cantidad y la calidad de la preparación necesaria en diferentes carreras; durante esta etapa el incremento de los impulsos sexuales y el deseo de contraer matrimonio se estancan en función del deseo del entrenamiento requerido para terminar la carrera.

C) Periodo realista: Regularmente se presenta inmediatamente después de la etapa de transición, entre los 18 y 22 años, y algunas veces se demora hasta los 24. Este periodo es el más variable en relación con su duración, debido parcialmente al hecho de que cada carrera requiere de diferentes patrones de entrenamiento. El proceso de maduración biológica ejerce fuerte influencia sobre el progreso que tiene un estudiante durante el periodo tentativo, tales factores físicos tiene poco que hacer durante el periodo realista; el rango de los cambios biológicos disminuye notoriamente entre los 18 y 19 años.

El periodo realista también cuenta con varias etapas:

Etapa de exploración: comienza con el ingreso a la Universidad, se caracteriza por metas limitadas, en contraste con metas más amplias de los primeros periodos, no obstante, se mantiene una buena flexibilidad vocacional. En este ambiente el estudiante experimenta una mayor libertad, pero a expensas de una considerable ambigüedad; la indecisión general continua, debido a que los intereses aún están experimentando cambios y, en parte, a que la realidad de la situación aún no requiere que se tome una decisión específica. Durante esta etapa, la principal tarea es la selección de un camino que permita seguir 2 o 3 intereses; en presencia de la selección los estudiantes se sienten temerosos de escoger lo que eventualmente se podría convertir en una ocupación insatisfactoria, y aún se comportan relativamente

ingenuos acerca de los aspectos financieros específicos que se pueden esperar de ciertas ocupaciones, sienten de manera muy especial las presiones del tiempo, ya que las labores o solicitudes para personal graduado deberán realizarse en un tiempo específico.

Etapa de cristalización: en este momento el estudiante se ha llegado a involucrar de una manera más o menos profunda en un dominio específico, posee ahora una idea clara acerca de las tareas que desea evitar. En presencia de las fechas definitivas e inminentes en las cuales de deben tomar decisiones, se torna firme y aumenta el grado de compromiso hacia una elección. Aún cuando la mayoría de los estudiantes han alcanzado la etapa de cristalización en el momento de su graduación, Ginzberg y sus colegas señalan que no el 100% lo logra, para algunos existe una etapa de pseudocristalización, donde el sujeto piensa y actúa como si tuviera cristalizada su decisión, sin embargo, los eventos posteriores indican, que las cosas suceden de otro modo; esto significa que las elecciones realmente cristalizadas no estén sujetas a cambios en función de las nuevas experiencias. El concepto de pseudocristalización sirve como un pretexto para explicar la conducta de cierta clase (no específica) de estudiantes que hacen cambios tardíos e impredecibles en sus planes.

Etapa de especificación: para algunos, a esta etapa jamás se llega totalmente, esta constituye el punto final del desarrollo de las carreras. Aquí el individuo elabora sobre su decisión académica, la selección de una tarea o una especialización. Nuevamente, Ginzberg y sus colaboradores sugieren la posibilidad de una pseudoespecificación, pero no la distinguen de una especificación genuina.

Aún cuando la elección de carrera normalmente ocurre en el marco antes descrito, pueden ocurrir ciertas variaciones individuales debido a razones de orden psicológico, biológico y ambiental, tales variaciones pueden ser el rango de las elecciones que expresen a través del tiempo, algunas personas seleccionarán una ocupación a muy temprana etapa de la vida y jamás variarán significativamente de ella, mientras que otras realizarán una serie amplia de diversas elecciones ocupacionales antes de llegar eventualmente a implementar una.

La naturaleza específica de las habilidades de un individuo influirá parcialmente en el rango de sus elecciones, así, si una persona posee una habilidad altamente desarrollada con implicaciones ocupacionales específicas y si esa habilidad emerge tempranamente en su vida, existe gran probabilidad que él manifieste un rango muy estrecho en su patrón de elección. Por otro lado, cabe mencionar que algunas personas cristalizan sus elecciones vocacionales hacia el final del periodo tentativo, y en el otro extremo la cristalización puede ocurrir alrededor de los 20 años, además de que puede suceder que el individuo no se ajusta a los compañeros de la misma edad en algunos aspectos significativos del desarrollo vocacional.

4. Teoría de la conducta vocacional y desarrollo del concepto de sí mismo, de Super:

La Teoría: Donald Super creó esta teoría influenciado principalmente por la teoría del concepto de sí mismo de Rogers (1951), Carter (1940) y Bordin (1943), quienes sostienen que la conducta es la reflexión del individuo con la cual intenta mejorar sus pensamientos autodescriptivos y autoevaluativos. Con especial referencia a las vocaciones, Bordin (1943) propone la noción de que las respuestas a los inventarios sobre intereses vocacionales representan la proyección individual del concepto de sí mismo en términos de los estereotipos que el individuo tiene de las diferentes ocupaciones. Una persona elige o rechaza una ocupación porque cree que ella está o no de acuerdo con el punto de vista que tiene de sí mismo.

Otra influencia importante para Super es la de los trabajos de Psicología evolutiva de Buehler (1933), quien sostiene que la vida debe ser vista como compuesta de diferentes etapas o periodos: el de crecimiento que va del nacimiento a los 14 años, el exploratorio que va de los 15 a los 25, le sigue el periodo de mantenimiento que abarca los 40 años siguientes, es decir, hasta los 65, edad a partir de la cual empieza el periodo de declinación. De acuerdo con Buehler, en cada etapa hay diferentes tareas de la vida que el individuo debe realizar. La noción de Super acerca del desarrollo de las carreras está construida sobre el marco de referencia de los periodos enumerados por Buehler, y supone que las tareas vocacionales son un reflejo de las largas tareas de la vida. Otros teóricos como Beilin (1955), también han reconocido la aplicabilidad de la psicología evolutiva a la conducta que se manifiesta frente a una carrera y han intentado formular principios referentes a la conducta vocacional partiendo de la psicología evolutiva; sin embargo las más exitosas formulaciones son las de Super.

Basándose en la teoría de Ginzberg y sus colegas (1951), la cual estaba incompleta para Super, llevó a este a incorporar una serie de información importante sobre el desarrollo vocacional y educacional. Los primeros escritos de Super fueron presentados ante la American Psychological Association (APA) en 1953 y 1957 en donde el investigador propone: El esfuerzo que se hace por tomar decisiones vocacionales durante la adolescencia es muy diferente del que se realiza en edades más maduras; de acuerdo con Super, los diversos comportamientos vocacionales pueden comprenderse si se tiene en cuenta el papel que desempeñan las demandas y presiones que cada ciclo vital impone en el individuo y que están dirigidas a mejorar el concepto de sí mismo.

Con base en lo anterior, Super enuncia 10 proposiciones que sirven de fundamento a la teoría sobre el desarrollo vocacional:

1. Las personas difieren en sus habilidades, intereses y personalidad.
2. En virtud de estas características, son aptas para un variado número de ocupaciones.

3. Cada una de estas ocupaciones requiere de un patrón típico de habilidades, intereses, rasgos de personalidad, que permite una amplia gama de ocupaciones para cada individuo y una variedad de individuos para cada ocupación.
4. Las competencias y las preferencias vocacionales, las situaciones en las cuales la gente vive y trabaja, así como el concepto de sí mismo que se tiene cambia con el tiempo y la experiencia (aún cuando el concepto de sí mismo es bastante estable desde la adolescencia hasta la etapa adulta). Esto hace que la adaptación y la toma de decisiones sean un proceso continuo.
5. Este proceso se resume en una serie de periodos que se caracterizan por el crecimiento, la exploración, el establecimiento, la manutención y el declinamiento. Estos periodos se subdividen en: a) las fases fantástica, tentativa y realística del periodo exploratorio; b) las fases de ensayo y de definición del periodo de establecimiento.
6. La naturaleza de los patrones de carreras (esto es, el nivel ocupacional obtenido, la secuencia, la frecuencia, la duración del ensayo y el establecimiento en un trabajo definido) está determinada por el nivel socioeconómico de los padres del individuo, por la capacidad mental, por las características de la personalidad y por las oportunidades a las que cada persona está expuesta.
7. El desarrollo en las etapas de la vida puede ser guiado hacia facilitar el proceso de maduración de las habilidades e intereses, hacia la ayuda del conocimiento de la realidad y al desarrollo del concepto de sí mismo.
8. El proceso de desarrollo vocacional es esencialmente un desarrollo del concepto de sí mismo; este concepto es el producto de la interacción de las aptitudes, de la composición neural y endocrina, de la herencia, de las oportunidades que se tengan en la vida para desempeñar diferentes papeles y de la evaluación de hasta dónde el resultado obtenido en los papeles desempeñados es aprobado por los superiores y compañeros.
9. El compromiso entre el individuo y los factores sociales, entre el concepto de sí mismo y la realidad, está presente en todos los papeles que el individuo desempeña, ya sea que estos papeles tengan lugar solo en la fantasía, en la entrevista de asesoría vocacional o en la vida real, como es una clase, un club, o un trabajo.
10. La satisfacción en el trabajo y en la vida depende de la cantidad de salidas adecuadas que el individuo encuentre para sus habilidades, intereses, rasgos de personalidad y valores. Estas salidas están en función de la ubicación en un trabajo y del papel que durante las experiencias exploratorias y de crecimiento se consideró apropiado.”

(Super, 1953)

Concepto de sí mismo: Dado que esta teoría se fundamenta en gran parte en el concepto de sí mismo, diez años después, Super trató de definir lo más explícitamente posible dicho concepto. En 1963, inició esto con el conocimiento del ser (como diferenciación del no ser) que el infante percibe al nacer, Super describió el proceso que lleva a la formación de las primeras normas personales y luego a las más elaboradas, o sea, a las normas secundarias. Las primeras se relacionan con las sensaciones, como hambre, dolor y temperatura. Cuando el niño

madura y desarrolla las normas secundarias, las sensaciones se organizan y se relacionan una con otras. A medida que la maduración continúa, las normas personales se tornan más complejas y abstractas, desarrollándose dentro del autoconcepto y los sistemas de concepto de sí mismo, y evidentemente, el autoconcepto vocacional, es en este contexto el más importante.

La formación del autoconcepto requiere que la persona se reconozca como individuo y a la vez reconozca la semejanza de sí mismo con otras personas. En un individuo bien integrado, el concepto de sí mismo se desenvuelve continuamente, variando cuando las experiencias así lo requieran y a fin de reflejar la realidad; se presume que el autoconcepto vocacional se desarrolla de forma similar. A medida que el individuo madura, se prueba sí mismo en diferentes formas, lo cual tiene implicaciones educativas y vocacionales. El proceso empieza con la autodiferenciación, lo cual tiene lugar como parte de la búsqueda de identidad; en la adolescencia, la diferencia entre uno y los otros es más amplia y se toma consciencia de sí, tanto en características físicas y mentales, se toma consciencia de si se es buen o mal estudiante; esta toma de consciencia lleva al sujeto a toma de decisiones acerca de su educación y su trabajo, mismas que van de acuerdo con su concepto de sí mismo.

Al mismo tiempo que ocurre el proceso de diferenciación, tiene lugar otro de identificación. La identificación empieza con el padre del mismo sexo, con lo que el niño adquiere la imagen de él y adquiere las normas culturales apropiadas a su sexo, este proceso va de una identificación con modelos generales a una identificación con modelos específicos, cuando el adolescente reconoce que la vida de su padre no es la ideal, buscará otro modelo masculino con quien identificarse. El hijo de un vendedor puede tener como modelo vocacional a un vecino que es ingeniero, pero al mismo tiempo se identificará con su padre en cuanto a pasatiempos y rasgos de personalidad.

El desempeño de papeles, estimulado por el proceso de identificación, facilita más tarde el desarrollo del autoconcepto vocacional, a medida que el niño crece, el desempeño de papeles se vuelve más sutil y sofisticado; quien desea ser médico, por ejemplo, se imagina así mismo como un gran cirujano, observa la conducta de un médico y trata de adoptar los manierismos y valores de este.

El niño evalúa los diferentes papeles del mundo de trabajo desde el punto de vista de su familia, lo cual comunica valores diversos a las distintas clases de trabajo, cuando el niño llega a la adolescencia, su grupo de referencia cambia de la familia al grupo de compañeros, y las actividades vocacionales son evaluadas en función del grupo de amigos adolescentes.

Finalmente, durante todo el periodo de la adolescencia y en general en todas las épocas de la vida, antes de tomar una decisión se somete a prueba los factores de la realidad que deben ser negados o confirmados para acomodar a ellos la decisión vocacional.

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

Etapas de desarrollo: Estas etapas de desarrollo tiene una correspondencia general con las que propone Ginzberg. Nacen con las interrogaciones y pruebas tentativas de la niñez tardía, las cuales vuelven más fuertes al iniciarse la adolescencia, cuando aumenta la importancia de tomar decisiones, y finalmente llevan a una decisión vocacional o educación preliminar.

Este proceso ocurre a través de 5 actividades que Super ha denominado *tareas de desarrollo*:

***Cristalización (14-18 años)**- Requiere que el individuo piense cual es el trabajo más apropiado para él, requiere también del desarrollo del concepto de sí mismo y del autoconcepto ocupacional, lo que le permite tomar decisiones educativas que estén de acuerdo con la elección vocacional tentativa. Las aptitudes y comportamientos necesarios para esta tarea son: *conciencia de la necesidad de cristalización, utilización de recursos, conciencia de las contingencias que pueden afectar el logro de los objetivos, diferenciación de intereses y valores, conciencia de las relaciones presentes y futuras, formulaciones de la preferencia generalizada, consistencia de la preferencia, posesión de la información concerniente a la ocupación preferida, planeación de la ocupación preferida y prudencia en la preferencia vocacional.*

***Especificación (18-21 años)** - Se requiere que el individuo pase del campo general de su carrera a un área específica de ella y que realice los pasos necesarios para implementar esa decisión. Las aptitudes y comportamientos necesarios para esta tarea son: *conciencia de la necesidad de especificación, empleo de recursos en la especificación, conciencia de los factores importantes a considerar, conciencia de las contingencias que pueden afectar el logro de las metas, diferenciación de intereses y valores, conciencia de las relaciones presente-futuro, especificación de una preferencia vocacional, consistencia en la preferencia, posesión de información concerniente a la ocupación preferida, planeación de la ocupación preferida, prudencia en la preferencia vocacional y confianza en la preferencia especificada.*

***Implementación (21-24 años)**- Esta tarea generalmente se completa hacia los 25 años, requiere que el individuo haya terminado su entrenamiento y haya iniciado un trabajo. Las actitudes y comportamientos necesarios para desempeñarla se refieren a la necesidad de planear la implementación y la muestra en marcha de ese plan, y son: *conciencia de la necesidad de implementar la preferencia, planeación de la implementación de la preferencia, ejecución de los planes para ingresar y obtención de un trabajo.*

***Estabilización (25-35 años)**- Implica el establecerse en un determinado campo de trabajo y el empleo de los propios talentos en tal campo, de manera que ese demuestre lo apropiado de la decisión previamente hecha. Se espera que el individuo cambie de *posiciones* durante la estabilización; pero muy rara vez cambia su *vocación*. Las aptitudes y comportamientos de esta tarea son los siguientes: *conciencia de la necesidad de estabilizarse, planeación de las estabilizaciones,*

calificar para el desempeño de un trabajo estable o aceptación de la inestabilidad y obtención de un trabajo estable y regular.

**Consolidación (35 años en adelante) – Ocurre entre los 30 y 40 años generalmente. El individuo se establece de tal manera que pueda disfrutar de comodidad y de una posición ventajosa a medida que su carrera madura entre los 50 y 60 años. Las actitudes y comportamientos presentes en esta tarea son: conciencia de la necesidad de consolidación y avance, posesión de la información de la forma como consolidarse y avanzar, planeación de la consolidación y el avance, ejecución de los planes de consolidación y avance.*

Madurez vocacional: Super define este término como la congruencia que existe entre el comportamiento vocacional del individuo y la conducta que vocacionalmente se espera de él a su edad. Mientras más cerca estén entre sí estos aspectos, mayor será la madurez vocacional. El joven de 14 años vocacionalmente maduro, estará preocupado por evaluar sus intereses y habilidades para tomar una decisión adecuada sobre su plan de estudios. Por otra parte, una persona de 45 años estará preocupada por la forma de cómo lograr conservar su status profesional frente a la competencia que le presenta la gente joven.

En resumen, el individuo se mueve, durante su vida en etapas, cada una de las cuales requiere de una conducta vocacional diferente. El adolescente se preocupa por explorar, hasta que encuentra la dirección que debe tomar. El adulto joven, al tomar esa dirección, la convierte en acciones que lo llevan a buscar un entrenamiento y un trabajo. El adulto maduro debe encontrar un lugar en su vocación, y una vez que lo haya conseguido debe asegurar su posición. Durante estas fases de desarrollo vocacional hay comportamientos que llevan a una mayor madurez que otros. El grado en el que el individuo cumple su tarea vocacional está en función de la forma como se comporta en cada fase de su desarrollo.

5. Noción psicoanalítica acerca de la elección de carreras:

La teoría psicoanalítica general y la elección de las carreras: Quizá es Brill (1949) quien, entre todos los analistas, le ha dedicado una mayor atención a la elección de las carreras; él parte del supuesto de que la selección vocacional constituye un dominio de la conducta en el cual la sociedad permite a un individuo combinar los principios de placer y de realidad (1949). El principio de placer impulsa al individuo a comportarse de manera tal que pueda obtener una gratificación inmediata, olvidándose de las consecuencias futuras de sus acciones, mientras que el principio de realidad centra su atención sobre gratificaciones eventuales y de mayor duración a costa de las inmediatas.

Probablemente cuando el individuo escoge una vocación es capaz de comprometerse a la vez con los dos principios. Idealmente, logra alguna satisfacción inmediata como consecuencia de su elección, mientras que al mismo

tiempo sienta las bases para los éxitos futuros, por ejemplo, la selección del derecho como meta provee al estudiante de esa carrera con cierto prestigio, posición social y cierta satisfacción, además de la estabilidad potencial del ingreso eventual de la profesión.

Brill afirmó que la vocación particular que un individuo escoge no es el resultado de una organización accidental de los eventos; lo que realmente sucede es que los impulsos y la personalidad de un individuo lo conducen a escoger una carrera en la cual puede satisfacer sus impulsos básicos por medio de la sublimación. De acuerdo con Brill, los motivos inconscientes subyacen en todos los comportamientos incluyendo la selección vocacional, Brill documenta bajo sus propias observaciones el papel que desempeña la ocupación en la gratificación de los impulsos, así como el papel de las tendencias psicopatológicas en la selección de las carreras, por ejemplo, los impulsos sádicos pueden ser satisfechos en diversas actividades, tales como las de carnicero, cirujano u homicida. Jones (1923) describe el caso de un paciente que transformó exitosamente su interés infantil con respecto a la orina y el agua, en el interés por la ingeniería de construcción de puentes y canales.

Brill señala que la persona adaptada trabaja porque goza del trabajo y porque éste incluye medios que le permiten comprometerse exitosamente en actividades que de otra manera podrían ser prohibidas por la sociedad. Llegó a la conclusión de que las habilidades físicas y mentales desempeñan sólo un papel parcial en el tipo de carrera que un hombre escoge, ya que la sublimación es el ingrediente principal. De acuerdo con esto, la orientación vocacional basada en las habilidades y los intereses es de poco valor, aún cuando Brill acepta que tal enfoque de la orientación podría tener cierto valor temporal para ciertos individuos cuya organización personal es insuficiente para permitirle sublimar de manera efectiva los impulsos.

Hendrick (1943) afirma que los principios de realidad y de placer no son suficientes para dar cuenta de muchos de los comportamientos humanos, por tal motivo propone un nuevo principio que ha denominado "principio laboral". En contraste con los comportamientos derivados del principio de realidad, supuestamente basado en la energía de la libido, aquellos que dependen del principio laboral se basan en el instinto por dominar el propio ambiente. A su turno, el "instinto de dominio" tiene un fundamento biológico, el cual es una función de tendencia del hombre por controlar o cambiar alguna porción de su ambiente mediante el uso combinado de sus procesos intelectuales y neurológicos. El instinto de dominio hace que el individuo integre su comportamiento y desarrolle habilidades para la ejecución de ciertas tareas. Así, Hendrick concluye diciendo que el placer laboral representa una forma de gratificación del instinto de dominio; la satisfacción laboral es una función del ego, ya que no constituye un placer sexual sublimado.

Marco teórico de Bordin, Nachmann y Segal (1963) sobre el desarrollo vocacional:

Estos tres autores formularon un minucioso esquema de la elección vocacional en el plano psicoanalítico.

Mediante el estudio de pocas ocupaciones para posteriormente generalizar a una amplia variedad de las mismas encontraron lo siguiente:

Utilizaron tres ocupaciones para ilustrar el sistema: contabilidad, trabajo social y el oficio de plomero. Se evaluaron diferentes dimensiones psicológicas y de varias zonas corporales en función del grado de involucramiento que tenían en cada una de las ocupaciones mencionadas; por ejemplo, bajo la *dimensión* de educación infantil se clasificó “la alimentación” y “la nutrición”. Sólo los trabajadores sociales estuvieron involucrados con la “alimentación”, parece que esto tiene mucho que ver con el hecho de que ellos frecuentemente distribuyen alimento a la gente con la que trabajan. La clasificación que obtuvieron fue de tres sobre una escala de uno a tres. Los contadores y los plomeros quienes no están involucrados con la distribución de alimento, logran una codificación de cero en la categoría de alimentación de la *dimensión* de educación infantil. Los *objetos* hacia los cuales están dirigidas las actividades de alimentación de los trabajadores sociales son las “necesidades de los clientes”. El estilo *sexual* es femenino; el mecanismo de defensa típico de los trabajadores sociales es la formación reactiva. La siguiente subdivisión de la *dimensión* de educación infantil es la “nutrición”, la cual en cierta medida logran los contadores (con valor de un punto en la escala de involucramiento) cuando dan asesoría financiera a sus clientes, mientras que los trabajadores sociales logran un grado elevado (obteniendo una puntuación de tres) por sus actividades de estimulación y de protección hacia sus clientes.

Los objetos alimenticios manejados por los contadores son los asuntos financieros de los clientes, mientras que para los trabajadores sociales lo importante es el desarrollo y la salud del cliente. La actividad del contador es de un estilo sexual masculino, mientras que el del trabajador social es femenino. La preferencia que tiene el contador para manejar el afecto es su forma de experimentarlo, mientras que el trabajador social puede experimentarlo o comprometerse en formaciones reactivas.

La utilidad de este sistema radica en el hecho de que se puede elaborar para aplicarlo a una variedad más amplia de ocupaciones. De esta manera el individuo puede identificar con mayor precisión el significado de un área particular de los impulsos que reciben gratificación por medio de una ocupación determinada y la probabilidad de que sus habilidades satisfagan dichos impulsos dentro de ese dominio. Además, se pueden extraer inferencias relacionadas con el estilo sexual del dominio, la potencialidad de la ocupación para reducir la ansiedad y las defensas típicas disponibles en la ocupación.

La identificación:

La identificación es un proceso psicoanalítico importante. Es básica para una teoría de elección vocacional fundamentada en una concepción analítica. En 1962, Crites realizó un estudio en el que integró la noción analítica y vocacional con el fin de

investigar la relación existente entre el desarrollo de los intereses ocupacionales y la identificación con los padres. Partiendo del supuesto de que la identificación resulta de la incorporación de los valores y de las actitudes de un individuo dentro de otro, Crites formuló la hipótesis de que el grado de identificación con los padres se reflejará en el perfil de intereses de los estudiantes. Más aún, ya que ciertas áreas de interés son masculinas y otras son femeninas, el sexo del padre o el de la madre, dependiendo con cuál de los dos se da una identificación predominante, reflejará su influencia en el perfil de intereses del estudiante. Crites sugiere que las carreras como el trabajo social promocionan escapes adecuados cuando el individuo tiene una identificación sexual mixta; en efecto, el trabajo social incorpora atributos femeninos y masculinos. La combinación de la figura sexual de ambos padres y el grado de identificación producirá el patrón de intereses propio, que se verá reflejado en una interacción relevante de intereses masculinos-femeninos para tal individuo.

Steimel y Suziedelis (1963) evaluaron la hipótesis sobre el predominio de la influencia de uno de los padres mediante el Inventario de Intereses Vocacionales de Strong (IIVS). La expectativa está basada en un modelo que sugiere que en el desarrollo de los intereses la identificación con los padres desempeña un papel muy importante. Estos investigadores predijeron que la influencia que ejercía el padre sobre las estudiantes del sexo femenino, por ejemplo, produciría patrones de intereses diferentes a los que originaría la influencia ejercida por la madre.

Así mismo, tras realizar un estudio Steimel y Suziedelis informaron que los sujetos influidos por el padre estaban más predispuestos a seleccionar como área las ciencias exactas, mientras que los sujetos influidos por la madre mostraban tendencia a las artes liberales. Sus datos demuestran que la percepción de la influencia de las figuras paterna y materna está claramente relacionada con los intereses vocacionales.

El Ego:

Small (1953), al explorar las variables de la personalidad que influyen en la elección vocacional, propone que ciertos aspectos de las decisiones con respecto a la elección de las carreras se basan en el funcionamiento del ego. Formuló la hipótesis de que un ego sano, debido a que está en contacto íntimo con la realidad, es capaz de aplazar la gratificación en un tiempo mucho más prolongado que lo que puede hacerlo un ego débil, el cual se encuentra más distanciado de la realidad. Debido a que la adaptación es parcialmente una función de la fuerza del ego y, de acuerdo con su razonamiento, la elección vocacional es parcialmente también una función de la fuerza del ego, los factores de la realidad en la elección vocacional están relacionados con el funcionamiento del ego. De esta manera, Small predijo que los adolescentes que están bien adaptados expresan en primera instancia preferencias vocacionales realistas y en segunda instancia preferencias irreales, mientras que lo inverso sucede en jóvenes con adaptación pobre. Los resultados de los estudios de Small apoyan su hipótesis, las elecciones de los muchachos mejor adaptados reflejaron una participación con su ambiente, mientras que las elecciones

de los muchachos desadaptados reflejaron una separación de su ambiente, una tendencia a expresar sus impulsos y a tener sentimientos de autodesprecio.

Small llegó a la conclusión de que la orientación vocacional es más efectiva con personas que poseen un ego fuerte, ya que ellas se encuentran orientadas hacia la realidad; por lo contrario, aquellas personas que poseen un ego débil necesitan de la psicoterapia antes de que puedan obtener beneficios de la orientación vocacional o efectuar planes vocacionales realistas. Small propone también que las personas vocacionalmente indecisas son incapaces de comprometerse a sí mismas vocacionalmente, debido a que mantienen fantasías retentivas y no tienen interés en renunciar a algunas de sus alternativas con respecto a las carreras.

Crites (1960) también enfocó su atención en la relación existente entre la fuerza del ego y la elección vocacional. Se preocupó en específico por averiguar cual es la relación entre la fuerza del ego y el nivel de los intereses vocacionales y entre la fuerza del ego y el grado en el que están moldeados los intereses. Partió del supuesto de que un ego fuerte produce un patrón de interés vocacional más claro en un nivel profesional más elevado; también predijo que los estudiantes de mayor edad, debido a que tienen un ego más fuerte en función de dicha mayoría de edad, tienen patrones de intereses más claros. Gran parte del trabajo de Crites se basó en sugerir como asesoría para los estudiantes que tenían intereses no moldeados; propuso para tales estudiantes, que la orientación escolar y vocacional debería estar precedida por una asesoría personal que tendría como meta desarrollar un funcionamiento más adecuado para el ego. Para el logro de esta tarea, el entrevistador puede valerse de procedimientos basados tanto en la teoría del aprendizaje como en la teoría psicoanalítica, tal y como lo sugieren Dollard y Miller (1950).

En general, la conceptualización analítica de la elección de las carreras le da poca importancia a los intereses y habilidades que requiere una carrera determinada. En vez de eso, le da énfasis a los medios que tiene un dominio vocacional determinado para la gratificación de los impulsos y la reducción de la ansiedad. De manera general, podría afirmarse que la noción analítica de la elección vocacional emplea los métodos analíticos usuales para la evaluación del individuo, tales como las entrevistas dirigidas a evaluar el estado del desarrollo psicosexual y las fuentes en que obtienen los pacientes la gratificación de los impulsos. Se considera que la elección de las carreras es el resultado del desarrollo de la personalidad. La elección vocacional merece atención en el aspecto de que representa el estado general del desarrollo psicológico del individuo.

El cuadro que a continuación se presenta ilustra a manera de resumen las cinco teorías anteriores:

2.3 Licenciatura en Derecho:

La primera de las dos carreras que ocupan a esta investigación es la Licenciatura en Derecho, y es en este espacio en donde se describe tanto el perfil de la carrera como el de los estudiantes que ingresan a la misma.

Probablemente, la licenciatura en derecho sea la única carrera en la que desde que el estudiante ingresa a la universidad se le hace conciencia de un tipo muy específico de vestimenta que utilizará el resto de su vida durante el ejercicio de su profesión: traje, corbata, camisa y zapatos de vestir, sin excepción para los hombres y falda acompañada de medias y saco o vestido formal para las mujeres; incluso en la mayoría de los casos el estudiante empieza a trabajar desde los primeros semestres y se presenta vestido así a estudiar, es decir, la manera de vestir del futuro abogado es muy particular, y usualmente se distinguen de otros estudiantes universitarios en muchos de los campus. Esta es una profesión que empieza a ejercer reglas desde el vestido hasta la manera de dirigirse a otros abogados; todo tiene un protocolo a seguir y un modo determinado de llevar a cabo cada proyecto.

Un gran porcentaje de los estudiantes de la Licenciatura en Derecho cumple con una característica, una especie de “tradicción familiar” en donde el padre e incluso uno de los abuelos son abogados y por ende el hijo debe de ser abogado también y así continuar esa costumbre, ya sea solamente por tradición o bien, porque existe en la familia un despacho o firma de abogados que él heredará y tiene como “obligación” sacar adelante.

Así, este estudiante ha vivido y ha sido educado bajo normas específicas y se ha empapado a lo largo de su vida de cómo debe de llegar a esa meta profesional: el convertirse en abogado.

Normalmente, este estudiante pertenece a una familia rígida, con normas muy particulares y bien establecidas, y que gusta de involucrarse en un ambiente donde abundan los abogados. En estas familias normalmente tiene un gran peso e importancia el apellido, la posición social y el nivel económico, mismos elementos que se busca perpetuar de una generación a otra estudiando dicha carrera.

Ahora bien, puede darse el caso de que el estudiante no cumpla con estas características, entonces... ¿Qué lleva a esta persona a estudiar la Licenciatura en Derecho?...

Como se revisó en este capítulo, existen varias teorías que apoyan la orientación vocacional y que describen las diversas razones del porque y como escoge cada estudiante una carrera universitaria; así, a continuación se describe (siguiendo dichas teorías) el perfil del estudiante de la Licenciatura en Derecho:

Características generales:

a). Según la teoría de Roe (1964), las experiencias de la primera infancia están relacionadas con la elección vocacional. La Licenciatura en Derecho es el ejemplo claro de esta conjetura; por lo general, los estudiantes de esta carrera provienen de familias en donde el triunfo y el prestigio laboral se desprende únicamente del estudiar y ejercer la carrera de abogado. Es muy común que dentro de dichas

familias el abuelo, el padre o quizá un tío sean abogados y bajo la leyenda: “Me he dedicado toda la vida a forjar un futuro para ti con este bufete”, el joven sea empujado a ejercer la abogacía a su vez.

En este tipo de educación, se pretende que el niño comprenda desde muy temprana edad que el continuar con una “tradicción” en donde el dinero, la posición y las relaciones con personas de un cierto círculo social son lo más importante.

Con el tiempo este niño, convertido en un joven, sabe que el camino para lograr sus metas (que en realidad son las metas de los padres) es formándose como abogado.

Por otro lado, según la *jerarquía de necesidades* de Maslow (1954), las experiencias y el grado de *motivación al logro*, conducen a la persona a una selección vocacional particular, de tal manera, que según el niño va respondiendo a las exigencias de sus padres, estos lo motivan de diversas maneras para seguir la línea que ellos desean. Así, dentro de la jerarquía de necesidades de esta familia, está como número uno el que su hijo dedique su vida a la misma vocación del padre. Roe sostiene que las circunstancias bajo las cuales las necesidades son satisfechas o frustradas durante la primera infancia están en gran medida determinadas por los padres, quienes determinan la demora implicada en su gratificación.

b). Dentro de los diversos *modos de instrucción infantil* que propone Roe, los padres de estudiantes de la Licenciatura en Derecho cuentan con las siguientes características: hacen demasiadas demandas a sus hijos, o en forma similar a los padres sobreprotectores satisfacen con prontitud las necesidades físicas del niño e imponen condiciones sobre el amor que ellos le ofrecen a su hijo, este amor está en función de la conformidad y de los logros. Las necesidades que tiene el niño de información y comprensión son muy aceptadas y gratificadas, pero sólo bajo condiciones muy específicas, donde ellas contribuyen a la realización del niño, tal y como lo desean los padres.

c). Siguiendo la línea de la teoría tipológica de Holland, los estudiantes de la Licenciatura en Derecho pertenecen al tipo *emprendedor*:

la herencia y experiencia particulares del emprendedor lo llevan a preferir actividades vinculadas con el manejo de otras personas, para lograr fines organizativos o beneficios económicos, así como a tener un rechazo por las actividades de observación, simbólicas y sistemáticas. Estas tendencias conductuales lo llevan, a su vez, a adquirir habilidades de líder, interpersonales y persuasivas, lo mismo que a una insuficiencia por cuanto a las habilidades científicas. Esta formación de una pauta de actividades, habilidades e intereses emprendedores crea una persona dispuesta a mostrar la siguiente conducta: prefiere ocupaciones o situaciones arriesgadas en las que pueda desarrollar sus actividades preferidas y evitar las actividades que demandan las ocupaciones o situaciones científicas, emplea sus habilidades de emprendedora para resolver problemas en diversas situaciones como el trabajo, se considera a sí misma agresiva, popular,

confiada en sí misma y provista de capacidad científica, aprecia los logros políticos y económicos. Al poseer estas preferencias, habilidades, valores e ideas de sí misma, la persona emprendedora tiende a ser: *adquisitiva, aventurera, ambiciosa, discutidora, confiable, dominante, energética, exhibicionista, engreída, impulsiva, optimista, hedonista, confiada de sí misma, sociable, locuaz.*

d). De acuerdo con Super, la naturaleza de los patrones de la carrera que elige el individuo están determinados por el nivel socioeconómico de los padres del mismo, por la capacidad mental, por las características de personalidad y por las oportunidades a las que cada persona está expuesta. Esto indica que para el joven que pertenece a una familia en donde el nivel socioeconómico es importante así como manejarse dentro de un círculo social específico, será de gran importancia mantenerse dentro de dicho medio, y lo logrará cumpliendo las expectativas de sus padres: estudiar una carrera como la Licenciatura en Derecho.

e). Dado que el niño evalúa los diferentes papeles del mundo de trabajo desde el punto de vista y los valores de su familia, el concepto que el estudiante de la Licenciatura en Derecho tiene de sí mismo será infundido y creado en gran medida por las expectativas que los padres tienen de él. En la medida en la que cumpla con el desempeño de ciertos papeles que le han sido asignados, sentirá que es aprobado por la gente que le rodea.

f). El estudiante de la Licenciatura en Derecho logra una satisfacción inmediata como consecuencia de su elección al pensar que está sentando las bases para el éxito futuro. La selección del Derecho provee al estudiante un cierto prestigio, posición social y la estabilidad potencial del ingreso eventual de la profesión.

e). En resumen, es muy probable que la elección de la Licenciatura en Derecho, tenga como razón más importante la identificación con alguno de los padres (por general con el padre.)

2.4 Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información:

La segunda carrera universitaria que atañe a esta investigación es la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información. Al parecer, esta disciplina es exactamente lo opuesto a la Licenciatura en Derecho, al joven que ingresa en esta carrera se le incita a ser artístico, a explotar su imaginación y talento creativo, se reta en todo momento a su intelecto y su capacidad de inventiva, no hay normas, no hay reglas, lo importante es concretar un proyecto sin importar los medios de los que se valga el estudiante.

La competencia en los medios de comunicación es una batalla concurrida y constante, de tal manera, que el estudiante adquiere consciencia de que solamente el más "creativo" ganará un lugar en los medios.

Es evidente que la mayoría de estos estudiantes extienden dicha "creatividad" a la manera de elegir su guardarropa: pantalones de mezclilla (rotos algunas veces), camisetas informales de algodón en colores vívidos, zapatos abiertos (sandalias), tenis o exagerados tacones, el cabello hasta los hombros en los varones y cualquier modalidad en accesorios desde aros en la nariz, hasta pulseras en el tobillo.

Esto refleja que el modo de vestir y hablar (a diferencias de la Licenciatura en Derecho) en esta carrera no tiene mucha importancia, las normas sociales y el protocolo aquí no tienen lugar.

A medida que el estudiante avanza en su carrera, sobre todo en los últimos semestres, pondrá al máximo a prueba a su imaginación y se esforzará por conseguir una oferta de trabajo en un medio publicitario, por ejemplo, con lo que no escatimará en hacer lo que sea necesario para conseguirlo. (cabe mencionar que este joven no tiene las puertas abiertas a un empleo como lo tienen algunos estudiantes de la Licenciatura en Derecho al bufete de su padre.)

Las razones por las que una persona ingresa a esta carrera son muy diferentes de las que empujan a un estudiante de la Licenciatura en Derecho. A continuación se profundiza en el perfil del estudiante de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información:

Características generales:

a). Siguiendo la línea de Roe (1964), se puede decir que los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información forman parte de los estudiantes que gastan sus *energías psíquicas* de una manera no totalmente controlada; este gasto involuntario de energía, el cual está genéticamente determinado influye en el desarrollo de las habilidades individuales. Este gasto de energía psíquica está combinado con el desarrollo de las necesidades basadas parcialmente en las *primeras frustraciones* y satisfacciones y parcialmente en los *factores genéticos*.

Según Maslow (1954) las necesidades son satisfechas según el *valor* que tengan en el ambiente inmediato del sujeto, es decir, al parecer para los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información el obtener un resultado rápido (y algunas veces efímero) en la ejecución su trabajo es lo importante, pasando a segundo plano la calidad o la profundidad del mismo. El valor inmediato es la popularidad (o raiting) como recompensa.

b). En cuanto a los modos de instrucción infantil que propone Roe, los padres de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información ejercen con demasía directamente su atención en el niño, con sobreprotección o excesivas demandas. Estos padres llenan y satisfacen rápidamente las necesidades fisiológicas del niño (demandas de primer nivel) pero están menos dispuestos a gratificar las demandas de amor y de estimación de éste, y cuando se presentan demandas del hijo existirá siempre la tendencia a premiar las conductas socialmente deseables, con lo que estos padres sobreprotectores enseñan al niño a darle gran importancia al

ritmo con el que se gratifican las necesidades, así, las necesidades de jerarquía superior como el amor, la estimación y el sentido de pertenencia están ligadas a la dependencia y a la conformidad hacia otros.

c). De acuerdo con la teoría tipológica de Holland (1975) los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información pertenecen a un tipo *artístico*:

la herencia y experiencia peculiares de la persona artística le hacen preferir actividades ambiguas, libres, desorganizadas, vinculadas al manejo de materiales físicos, verbales o humanos, para crear formas o productos artísticos, y a crearle un rechazo por las actividades explícitas, sistemáticas y ordenadas. Estas tendencias conductuales llevan, a su vez, a una adquisición de habilidades artísticas tales como lenguaje, teatro, música, literatura.. y una insuficiencia relativa a las habilidades de empleado o de las requeridas en los negocios. Esta formación de una pauta de actividades, habilidades o intereses artísticos produce un individuo predispuesto a mostrar la siguiente conducta: prefiere ocupaciones o situaciones artísticas en las que pueda desarrollar capacidades de esta naturaleza y evitar las actividades requeridas en las ocupaciones o situaciones convencionales, utiliza una capacidad artística para resolver problemas en el trabajo y otros medios, se considera a sí mismo como expresivo, original, intuitivo, femenino, no conformista, introspectivo, independiente, desordenado y con capacidad artística y musical (actuación, literatura, conversación, etc.), aprecia las cualidades estéticas. Con estas preferencias, valores, habilidades e ideas de sí misma, la persona artística tiende a mostrarse: *complicada, desordenada, emocional, femenina, idealista, imaginativa, poco práctica, impulsiva, independiente, introspectiva, intuitiva, no conformista y original*.

d). Siguiendo la línea de Brill, puede decirse que los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información, se desenvuelven trabajando en los diferentes medios de comunicación ya que estos les permiten comprometerse exitosamente en actividades que de otra manera podrían ser prohibidas por la sociedad.

e). Por otro lado, en cuanto a la noción psicoanalítica de la elección de una carrera, al parecer, a diferencia de los estudiantes de la Licenciatura en Derecho, la identificación con uno o ambos padres, no juega un papel importante para los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información. Las personas que ingresan a esta última, más bien atribuyen su elección a la libertad que ofrece el medio para la expresión o desarrollo de ciertas características de personalidad.

Siguiendo la teoría de Small (1953), se puede decir que los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información poseen un *ego* débil, ya que no son capaces de prolongar la gratificación por un tiempo prolongado.

III. METODOLOGIA

3.1 Planteamiento del problema:

Tal como se ha revisado, al decir agresión se habla de un sin número de manifestaciones de comportamiento que van de la mano perennemente con la raza humana. Sin embargo, se cree comúnmente que solo las manifestaciones claras de violencia son muestra de agresión y esto es un error.

La vida en las ciudades grandes y superpobladas se matiza diariamente con montos importantes de agresión que muchas veces dista de ser violencia.

Los medios de comunicación cada vez ofrecen información más amarillista y cruda, lo que al parecer, es lo que la generalidad de la población busca, de tal manera que si se pide agresión, agresión se dará.

La programación televisiva, por ejemplo, denota una falta inmensa de límites de toda índole. Así, es de pensarse que los profesionales que están detrás de los medios de comunicación a su vez cuentan con fallas importantes en los límites, lo que como reacción en cadena provoca diversas manifestaciones de agresión, que las generaciones jóvenes absorben involuntariamente y responden de igual manera: agresivamente.

Por otro lado no solamente existen los medios de comunicación como disparadores de agresión, la competencia por la supervivencia puede ser un factor importante, es decir, el esfuerzo diario por alcanzar y mantener un nivel de vida que no solamente cubra las necesidades básicas, si no que permita al individuo ser proveedor de bienes que no sean necesariamente de primera necesidad, que le brinden una sensación de satisfacción, puede desencadenar reacciones agresivas para con los otros de tal suerte que el individuo que más se esmere obtendrá más.

Esto hace reflexionar en el hecho de cómo se muestra la agresión que existe en los universitarios, quienes buscan una preparación superior y el sobresalir muchas veces sin importar el medio, aunque este sea agresión.

De aquí, se desprende el problema a investigar:

¿Presentan más agresión los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información que los estudiantes de la Licenciatura en Derecho?.

3.2 Justificación:

El presente trabajo intenta dar una visión más amplia acerca de cómo se manifiesta la agresión en el ser humano en general, y en los estudiantes universitarios mexicanos en específico.

Así mismo se tiene la intención de puntualizar en los orígenes y/o las fuentes de la agresión para comprender de mejor manera sus consecuencias.

Tiene por objeto mostrar el hecho de que cada vez las manifestaciones de agresión son más grotescas y evidentes dando como resultado una menor y deficiente

adaptación al medio circundante, y al parecer esto se ha vuelto el modus vivendi “normal” de la generalidad.

Una gran parte de la población mexicana es gente joven, y sin duda, muchos de ellos son universitarios que cuentan con diferentes perfiles según su vocación. Pero, ¿Qué hay con respecto a la agresión? ...

Por lo general los profesionales dedicados a las comunicaciones denotan un control pobre de impulsos, su objetivo es vender material de interés general sin importar su mensaje y su contenido: violencia, sexo y amarillismo entre otros; De tal manera que siendo un medio tan competido se valen de cualquier herramienta para sobresalir sin importar cual sea. Y en realidad... ¿El personal que labora en los medios de comunicación es en esencia agresivo, casi como un requisito? ...

Si se ponen los ojos en los abogados, es notable que comúnmente son individuos que se caracterizan por un perfil rígido y rigidizante a su vez, es usual que tengan una forma normativa de vida es decir, se conducen a través de normas establecidas en muchas áreas del comportamiento, no solo para con su vocación; Es notable como en el ejercicio de su profesión mantienen el impulso agresivo y cualquier intención de asomo del mismo totalmente reprimido y nunca se dejan llevar por un arrebató emocional, sin embargo, ¿reprimir significa desaparecer? ... Tal vez la diferencia radica únicamente en la manera de manifestar la agresión.

Esto es en conjunto lo que despierta el interés por el estudio de niveles de agresión en estudiantes universitarios, y así conocer que relación hay entre un perfil profesional determinado y agresión, y como viven esto los jóvenes universitarios.

3.3 Objetivo general:

Conocer cómo se manifiesta la agresión en estudiantes universitarios utilizando el Test de Frustración de Rosenzweig.

3.4 Objetivos específicos:

- Describir cómo se manifiesta la agresión en estudiantes de la Licenciatura en Derecho y en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información.
- Describir el perfil de los estudiantes de ambas carreras.
- Conocer la relación entre manifestación de la agresión y elección de carrera.

3.5 Hipótesis:

Hipótesis general:

HI- Existe diferencia en los niveles y manifestación de la agresión entre estudiantes universitarios pertenecientes a dos carreras distintas.

HO- No existe diferencia alguna en los niveles y manifestaciones de agresión entre estudiantes universitarios pertenecientes a dos diferentes carreras.

Hipótesis de trabajo:

Dirección de la agresión:

H1- Los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información presentan más agresión “E” (extrapunitiva) que los estudiantes de la Licenciatura en Derecho.

H1o- No existe diferencia alguna en los niveles y manifestaciones de agresión “E” (extrapunitiva) entre los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información y los estudiantes de la Licenciatura en Derecho.

H2- Los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información presentan más agresión “I” (intropunitiva) que los estudiantes de la Licenciatura en Derecho.

H2o- No existe diferencia alguna en los niveles y manifestaciones de agresión “I” (intropunitiva) entre los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información y los estudiantes de la Licenciatura en Derecho.

H3- Los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información presentan más agresión “M” (impunitiva) que los estudiantes de la Licenciatura en Derecho.

H3o- No existe diferencia alguna en los niveles y manifestaciones de agresión “M” (impunitiva) entre los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información y los estudiantes de la Licenciatura en Derecho.

Tipo de agresión:

H4- Los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información presentan más respuestas de tipo O-D (predominancia del obstáculo) que los estudiantes de la Licenciatura en Derecho.

H4o- No existe diferencia alguna entre los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información y los estudiantes de la Licenciatura en Derecho en cuanto al tipo de agresión O-D (predominancia del obstáculo)

H5- Los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información presentan más respuestas de tipo E-D (defensa del yo) que los estudiantes de la Licenciatura en Derecho.

H5o- No existe diferencia alguna entre los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información y los estudiantes de la Licenciatura en Derecho en cuanto al tipo de agresión E-D (defensa del yo)

H6- Los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información presentan más respuestas de tipo N-P (persistencia de la necesidad) que los estudiantes de la Licenciatura en Derecho.

H6o- No existe diferencia alguna entre los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información y los estudiantes de la Licenciatura en Derecho en cuanto al tipo de agresión N-P (persistencia de la necesidad)

3.6 Población de estudio:

La población que se eligió para esta investigación está compuesta por estudiantes universitarios de una escuela particular mixta y laica, con 700 alumnos, que imparte las siguientes carreras: arquitectura, diseño gráfico, diseño industrial, derecho, relaciones internacionales, cinematografía, ingeniería industrial, ingeniería en sistemas, ciencias y técnicas de la información, psicología, administración y mercadotecnia. Los estudiantes son de un nivel socioeconómico medio y medio-alto.

3.6.1 Muestra:

En esta investigación participan voluntariamente 60 estudiantes de una universidad particular, pertenecientes a diversos semestres, de ambos sexos, de edades oscilantes entre los 20 y 25 años.

Treinta de ellos pertenecientes a la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información, y el resto de los estudiantes pertenecientes a la Licenciatura en Derecho. El 40 % de la muestra es del sexo femenino y el 60% es del sexo masculino.

Características de la Muestra:

Tabla 1 Ciencias y Técnicas de la Información

SEXO	Nº DE SUJETOS	%
FEMENINO	10	17%
MASCULINO	20	33%
TOTAL	30	50%

Tabla 2 Derecho

SEXO	Nº DE SUJETOS	%
FEMENINO	14	23%
MASCULINO	16	27%
TOTAL	30	50%
TOTAL	60	100%

3.7 Variables:

En esta investigación intervienen las siguientes variables:

1.Variable dependiente: la agresión

2.Variables independientes: Estudiantes universitarios

- Licenciatura en Derecho

- Ciencias y técnicas de la información

La variable dependiente: Agresión.

3.7.1 Definición conceptual:

Como se revisó en el capítulo anterior existen diversas definiciones de agresión que corresponden a diferentes corrientes, a continuación se expone la definición de agresión que mejor se adecua a esta investigación:

Freud (1920) define una pulsión o instinto como una fuerza endosomática en flujo continuo a partir del interior de la persona, fuerza que surge en el umbral entre lo fisiológico y lo psicológico o que envía sus derivados hasta los sistemas del inconsciente, el preconscious y el consciente.

Así, Freud define la agresión como una **pulsión o “instinto” de muerte** que junto con el instinto de vida forma parte fundamental del ser humano. Freud menciona también que la agresión puede ser en ciertas etapas del desarrollo una **iniciativa y afirmación de sí mismo**.

3.7.2 Definición operacional:

El instrumento que se utiliza es el Test de Frustración de Rosenzweig (PFT, Picture Frustration Test) que permite saber el esquema de reacción ante la frustración de un sujeto, permite determinar que dirección da a su agresión y si altera su respuesta a medida que la frustración progresa. Determina para cada sujeto la dirección y el tipo especial de respuesta que da el individuo a la agresión:

a) *Dirección de la respuesta* (dirección de la agresión):

* Extrapunitiva- La agresión se dirige hacia el exterior, y se representa con una “E”

* Intropunitiva- La agresión está dirigida hacia sí mismo, y se representa con una “I”

* Impunitiva- La agresión se evita y la situación frustrante se describe como carente de importancia, como si no fuese de nadie el error o como susceptible de mejorarse contentándose con esperar y conformándose, y se representa con una “M”.

b) *Tipo de respuesta:*

- Tipo de predominancia del obstáculo (O-D)- El examinado, en su respuesta menciona el obstáculo que es la causa de la frustración en forma de un comentario sobre su severidad, de una interpretación representándolo como favorable o como poco importante.
- Tipo de defensa del yo (E-D)- El yo del examinado comprende la parte más importante de la respuesta y el examinado, o bien proyecta la falta contra algún otro o bien acepta la responsabilidad o declara que la responsabilidad por la situación no le incumbe a nadie.
- Tipo de persistencia de la necesidad (N-P)- La tendencia de la respuesta se halla dirigida hacia la solución del problema inherente a la situación frustrante y la reacción consiste en pedir ayuda a otra persona para contribuir a la solución, en colocar al examinado mismo en la obligación de hacer la corrección necesaria o en esperar que el tiempo aporte la solución.

3.8 Tipo de Estudio:

Por las características de esta investigación, este estudio es transversal, exploratorio y correlacional. Trata de relatar como es el comportamiento agresivo en estudiantes universitarios, esto es, que su principal propósito es medir el grado de relación existente entre dos variables: agresión y elección de carrera.

3.9 Instrumento:

En esta investigación se utiliza el Test de Frustración de Rosenzweig, o Picture Frustration Test (P.F.T.) que es una prueba proyectiva restringida (anexo). Su base teórica es una teoría general de frustración que desarrolla S. Rosenzweig desde 1934 y que se encuadra en el Psicoanálisis experimental. Ofrece como ventaja el hecho de que arroja resultados que pueden manejarse objetivamente y mediante bases estadísticas, así mismo brinda la oportunidad de estudiar la frustración, la agresión y las bases conceptuales de las técnicas proyectivas a la vez.

Descripción:

En principio, la prueba se encuentra entre el Test de asociación de palabras de Jung y el Test TAT (Test de apercepción temática) de Murray. Se parece a este último en que utiliza dibujos como estímulo con el fin de favorecer la identificación por parte del examinado, difiere de aquél en que, por un lado, el carácter de los dibujos es muy uniforme y esos dibujos se utilizan para obtener respuestas verbales relativamente simples, así como que representa situaciones deliberadamente más estructuradas. Se asemeja al Test de asociación de palabras por la restricción misma del estímulo que permite una objetividad relativamente elevada en la apreciación de la respuesta.

Existen 3 formas: para niños (de 4 a 13 años), para adolescentes (de 12 a 18 años), y para adultos (de 18 años en adelante.)

El material comprende una serie de 24 dibujos, cada uno de los cuales representa una situación interpersonal cotidiana que se caracteriza por ser frustrante. En cada situación hay por lo menos dos sujetos, en donde la figura ubicada sobre la izquierda es la persona "frustradora" y se halla o bien diciendo algo que frustra o representando la situación que frustra a la persona ubicada sobre la derecha del cuadro.

Los personajes carecen por completo de expresión facial y las posturas no son subjetivas. Los recuadros para las leyendas, que corresponden a las figuras de la derecha, se han dejado en blanco, y el examinado debe llenarlos identificándose con el personaje frustrado, basándose en el mecanismo de proyección y de acuerdo con su impresión y su modo de sentir más espontáneo.

Las situaciones representadas en la prueba se dividen en dos:

a) Situaciones de obstáculo del YO (Ego-blocking) Estas son las situaciones en las cuales un obstáculo cualquiera, persona u objeto, irrumpe, defrauda o de cualquier manera directa frustra al examinado. La prueba cuenta con 16 situaciones de este tipo, que son las siguientes láminas: 1, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 22, 23, y 24.

b) Situaciones de obstáculo al SUPER-YO (Superego-blocking) Se trata de aquellas en las cuales el examinado es objeto de una acusación, hecho responsable o juzgado por otra persona, existen en la prueba 8 situaciones de este tipo: 2, 5, 7, 10, 16, 17, 19 y 21.

Hay una relación entre los dos tipos de situaciones en el sentido de que la situación de obstáculo al *superyo* implica que a ésta se le ha percibido una situación de obstáculo al yo en el cual el frustrador actual fue objeto de la frustración. La distinción, por lo tanto, no debe considerarse como absoluta, pues un examinado puede interpretar una situación de obstáculo al yo como una de obstáculo al *superyo* y viceversa.

La combinación de las seis categorías (O-D, E-D, y N-P) produce nueve factores posibles de notación, a los cuales es necesario agregar los símbolos: *e*, *i*, y *m*, que indican las respuestas de tipo persistencia de la necesidad (N-P), y estos son:

E- La hostilidad, el reproche, etc., se dirigen contra una persona u objeto del medio.

E'- La presencia del obstáculo frustrante está subrayada con insistencia.

E- El examinado niega en forma agresiva ser responsable de una falta de la que se le acusa.

I- El reproche, la culpabilidad, etc., los refleja el examinado sobre sí mismo.

I'- El obstáculo frustrante se halla indicado como no frustrante o como favorable de alguna manera, o en algunos casos el examinado señala cuánto siente estar implicado en una situación que frustra a otra persona.

I- El examinado admite su culpabilidad, pero niega que esta culpabilidad sea total invocando circunstancias inevitables.

M- La culpabilidad por la frustración se evita porque la situación se considera como inevitable; en particular al individuo frustrante se le absuelve por completo.

M'- El obstáculo frustrante se minimiza hasta tal punto que el examinado llega casi a negar su presencia.

e- Se espera con insistencia que algún otro aporte una solución para la situación frustrante.

i- El examinado presenta correcciones para resolver el problema, por lo general con un sentimiento de culpabilidad.

m- El examinado expresa la esperanza de que el tiempo u otras circunstancias normales traerán la solución del problema. La paciencia y la sumisión son las características de este tipo de respuestas.

Existe además el **G.C.R.** (Group Conformity Rating) o Índice de Conformidad al Grupo, este tiene por fin medir la conformidad de la respuesta del examinado con las de la media aritmética de la población, y se calcula según la frecuencia relativa de los diferentes tipos de respuestas.

Administración:

El Test puede aplicarse en forma individual o colectiva, siempre que sea posible la aplicación individual se le prefiere, ya que permite obtener un protocolo más valioso. El fin de la aplicación es:

1. Obtener la primera asociación del examinado.
2. Facilitar una situación de proyección en la cual el examinado se identifique con el personaje del dibujo.

La evaluación de las respuestas se basa en la hipótesis de esta identificación y puede considerarse como la expresión de la personalidad del examinado. Se presentan al examinado los dibujos y se leen con él las instrucciones de la primera página, se le pide que observe el primer dibujo. El examinador pide entonces al examinado que diga cual es la primera respuesta y que la repita tal y como cree que lo haría el personaje de la derecha. El examinador puede permitir al examinado que

escriba sus respuestas directamente en la hoja del examen, de la misma forma se le pide que continúe con los demás dibujos por orden numérico.

Puede ser de ayuda, como segunda fase que el examinado lea en voz alta las respuestas que ha escrito. El examinador anota todas las particularidades, la inflexión, etc., que podrían ayudar a dilucidar la intención de la respuesta según el sistema de evaluación; por ejemplo si la respuesta se lee con entonación sarcástica. El interrogatorio, por supuesto, debe guardar un carácter no imperativo. Si se tiene el caso de un examinado imposibilitado para leer y contestar por sí mismo, se le pueden leer las diversas situaciones y escribir las respuestas a su dictado.

Estandarización y hallazgos de investigación:

Se ha demostrado repetidamente que la confiabilidad del P.F.T. es alta, de un 85% aproximadamente, (Clarke, Rosenzweig y Fleming, 1947) La confiabilidad del instrumento en "retest" ha demostrado que varía para las diferentes categorías y para el G.C.R., sin embargo, las correlaciones son estadísticamente significativas especialmente en las categorías que tienen que ver con la dirección de la agresión (Rosenzweig, Ludwig y Adelman, 1975), esto se ha indagado en numerosas investigaciones, mayormente en las formas para adultos y niños (Pichot y Danjon, 1955; Nencini y Misiti, 1956).

La relevancia pragmática del método se ha demostrado en investigación sobre desórdenes de comportamiento (Davids y Oliver, 1960), condiciones psicósomáticas (Guyotat y Guillaumin, 1960), crimen y delincuencia (Kaswan, 1963), ajuste escolar (Spache, 1954; Roth y Puri, 1967), orientación vocacional (Guion y Gottier, 1965; Van Dam, 1970) y diversas áreas interpersonales (Grygier, 1954). Así como también se realizaron investigaciones en la validez del test. (Rosenzweig y Adelman, 1977)

El P.F.T se ha adaptado y estandarizado mundialmente, paralelamente a la versión americana con normas, muestras y puntajes independientes se han creado una o varias formas en francés, alemán, italiano, portugués, español, sueco, hindú y japonés.

Confiabilidad:

Varios investigadores de la confiabilidad del P.F.T se han concentrado en la consistencia interna de sus variables de calificación. Taylor (1952) y Taylor y Taylor (1951) evaluaron la consistencia de las categorías de calificación del P.F.T y para el GCR por el análisis de método de variable. Reportaron poca confiabilidad para el GCR y un margen de confiabilidad para las categorías de calificación de .58 a .10, atribuyen la baja confiabilidad a la gran variable de ítem, y he de ahí la baja consistencia interna.

Sutcliffe (1955) utilizó análisis de ítem e intercorrelación, y afirma que: "El P.F.T es insatisfactorio como un instrumento de medida." Esta conclusión se obtiene de

información cuyo propósito es demostrar que en el P.F.T no hay homogeneidad del ítem ni tendencia general.

Una crítica posterior apareció en un escrito de *Measuring Human Behavior* (Lake Miles Earle, 1973) en donde por una medida mediante el método de "mitades", los autores reportan que la confiabilidad del P.F.T fue pobre para la dirección de la agresión y virtualmente inexistente para el tipo de agresión. Como punto de hecho esta información muestra la correlación para las tres direcciones de la agresión que fue significativa para el nivel .01 (excepto para I la cual alcanzó significancia de .01 para un grupo y de .05 para otro grupo.)

Para tipo de agresión la correlación de N-P en un grupo y O-D en otro fueron significativos en el nivel .05.

Rosenzweig (1956) menciona que tanto Sutcliffe como Taylor y Taylor no tomaron en cuenta la naturaleza proyectiva del P.F.T. Señala que la heterogeneidad de las variables está protegida por un apartado que señala interrelaciones de personalidad.

El P.F.T así como otras técnicas semi proyectivas están estructuradas de tal manera que producen una variable amplia de ítem. Bajo este punto de vista los valores para la consistencia interna encontrados por Taylor (1952) son sorprendentemente altos; de hecho es solamente la inclusión de situaciones GCR lo que permite al P.F.T mostrar confiabilidad por métodos que demandan variables bajas de ítem como cruciales para la confiabilidad (Taylor 1952.)

Algunos ítems del GCR tienden a solicitar una respuesta estereotipada y he de ahí que parezcan más como ítems de pruebas de batería psicométrica.

El método convencional de medición de confiabilidad por el procedimiento de "mitades" es con frecuencia inapropiado para instrumentos proyectivos ya que rara vez puede asumirse que respuestas sean equivalentes para las dos mitades; de hecho en métodos como el Rorschach donde la secuencia de ítems es una variable importante, la interpretación del protocolo yace en asumir contrariamente que todas las respuestas no tienen significancia equivalente para el individuo. La disparidad en puntuaciones de respuesta para ítems particulares y generales en el P.F.T, así como la ausencia de correlación alta y consistente entre las dos mitades a diferencia de la escala usual de inteligencia o actitud, las diversas situaciones del P.F.T no cuentan con equivalencia significativa para el sujeto, pero por su mismo diseño, tienden a solicitar diferentes clases de respuesta. Esta carencia entre los ítems es inherente a la construcción del P.F.T.

Desde luego, sería posible construir una escala similar al P.F.T en donde todos los ítems tuvieran un valor de estímulo igual para el sujeto. Tal procedimiento es concebible aún para métodos más complicados tales como el TAT y Rorschach (Hill 1972 y Holtzman, Thorpe, Swartz y Herron 1961.) Pero las limitantes de tal curso son obvias. El test de manchas de Holtzman cuya intención era mejorar la prueba de Rorschach con respecto al criterio psicométrico tiene algunas correlaciones de confiabilidad significantes para el método de mitades, pero la homogeneidad del ítem ha sido descartada aún en esta técnica.

Confiabilidad de la forma para adultos:

Desde que Mirnow en 1952 comenzó a interesarse en la importancia de la confiabilidad del P.F.T basándose en la experimentación de laboratorio que se había llevado a cabo hasta ese momento, varios profesionales investigaron ampliamente y algunos de sus hallazgos son los siguientes:

La confiabilidad para la población norteamericana se determinó mediante experimentación realizada con dos diferentes grupos: el primero constituido por 32 mujeres (estudiantes de enfermería) de edades que iban desde los 19 hasta los 25 años de edad (en promedio una edad de 20.4) y el otro incluía 45 varones (estudiantes de medicina) de edades oscilantes entre los 18 y 38 años (en promedio 22.8)

El P.F.T se administró dos veces a cada grupo; la 1ª vez bajo condiciones ordinarias, y la 2ª se acompañó de instrucciones que indicaban a los sujetos responder tan espontáneamente como les fuese posible, tratando de evitar duplicar las respuestas previas. Existió entre una aplicación y otra un intervalo de tiempo de dos meses para el grupo 1 y de siete y medio meses para el 2º. Algunas diferencias de resultados entre los dos grupos pudiesen atribuirse a la diferencia de sexo, o bien, a la influencia de la variable del intervalo de tiempo.

Las respuestas a ambos exámenes se calificaron en base a las seis categorías del P.F.T (tres de ellas que indican la dirección de la agresión, y las tres restantes indican el tipo de respuesta) y al GCR (cuando se llevó a cabo esta investigación los ítems para el CGR eran 12, más tarde se aumentaron a 16 (Rosenzweig 1967.) Sin embargo, la diferencia entre el GCR anterior y el revisado ha demostrado ser insignificante.

Resultados en cuanto al nivel de significancia: La confiabilidad en cuanto al método de "mitades" se determinó por la comparación de los resultados obtenidos de los ítems particulares y generales del test 1.

El nivel de significancia y las desviaciones estándar para ambos tipos de ítems que en el grupo de hombres se obtuvieron denotan ser claramente desiguales con respecto a la dirección de la agresión. En el grupo de las mujeres, por ejemplo, se encontraron diferencias significativas entre los ítems particulares y generales en 4 de las 6 categorías existentes.

Aparentemente, para ambos grupos tanto en ítems particulares como generales son desiguales debido a que existen diferencias de categorización ante la frustración. Esta diferencia es más marcada con respecto a la dirección de la agresión, en donde los ítems particulares (tanto en mujeres como en varones) evocaron un mayor número de respuestas de agresión extrapunitiva, mientras que los ítems generales arrojaron más respuestas de agresión intropunitiva.

Resultados de correlación: Para el grupo dos solamente se encontró una asociación significativa para O-D, E-D y N-P, mientras que para las tres categorías restantes

la correlación es inexistente. En cuanto al grupo 1, únicamente apareció una correlación significativa para E-D y para O-D. Así, las calificaciones de las categorías del P.F.T que selectivamente mostraron resultados significativos anuncian que la confiabilidad puede determinarse mediante el método de "mitades".

Comparación de la administración inicial y el "retest"

Resultados en cuanto al nivel de significación: Los resultados de nivel de significancia y desviación estándar para las seis categorías de respuesta y para el GCR en ambos grupos no presentaron diferencias significativas, mayores a dos puntos (en porcentaje) así como en ninguna de las variables que se midieron. Ninguna de estas discrepancias pudo probar ser significativa estadísticamente.

Resultados de correlación: La correlación en cuanto al método "Test-retest" en las categorías del P.F.T; y para el GCR demostró resultados significativos tanto para el grupo de varones con un GCR de al nivel .01 y O-D con un nivel de .05, así como en el grupo de mujeres donde las correlaciones fueron significativas al nivel .01, a excepción de O-D con un nivel de .05.

En cuanto a la dirección de la agresión se encontró el más alto grado de confiabilidad para agresión extrapunitiva donde la correlación obtenida fue de +.56 y +.61 para hombres y mujeres respectivamente. Para agresión impunitiva también se encontró un nivel relativamente alto de correlación (+.51 en hombres, +.59 en mujeres, ambos son significativos al $p\{.01\}$) En cuanto a agresión intrapunitiva fue significativa en ambos grupos en un +.35 para hombres ($p\{.05\}$), y +.44 para las mujeres ($p\{.01\}$)

En cuanto a las calificaciones para el tipo de agresión, ambos tanto persistencia de la necesidad (N-P) como defensa del yo (E-D) mostraron buena consistencia en los dos tests, esto es, significativo por las dos categorías en los dos grupos alcanzando un nivel de .01. Predominancia del obstáculo (O-D) presentó resultados significativos en ambos grupos al nivel .05, pero mostró una menor consistencia que los otros dos tipos de agresión o respuesta en los dos tests (O-D= +.34 en ambos grupos.)

El GCR también mostró alta confiabilidad entre el grupo de los varones ($r = .58$, $p\{.01\}$), se encontró una correlación de retest de únicamente +.21 en el grupo de las mujeres, es decir, una relación insignificante o pobre entre los dos tests. Al comparar los resultados obtenidos en ambos grupos aparentemente no hubo diferencias consistentes. La correlación para las categorías que tienen que ver con la dirección de la agresión denotó ser más alta para las mujeres; así como para el tipo de agresión y para el GCR fueron más elevadas en el grupo de los hombres. Cuando los coeficientes de confiabilidad obtenidos por Test-retest para las diversas categorías se compararon con aquellos obtenidos por el método de "mitades", claramente este último demostró tener una confiabilidad más alta.

Validez:

Una importante consideración para la validez, es que esta depende de un contexto particular, de cierta manipulación experimental, de un determinado grupo o de la predicción del comportamiento situacional para poder determinar la técnica a aplicar (Rosenzweig 1951.) Y, evidentemente se relaciona de manera íntima con la variable o concepto (constructo) que busca medir el instrumento, en este caso, la agresión.

De tal manera, se sobre entiende que como el P.F.T es un instrumento que se basa en hipótesis deductivas, y en constructos de la teoría de frustración, se debe por encima de cualquier consideración basarse en la validez de dichos constructos. La validez de constructo entonces, puede determinar el grado en el que el test predice (en este caso) la dirección y tipo de agresión.

El P.F.T. para la población latina:

Nuria Cortada de Kohan y colaboradores en 1954 elaboraron la tipificación para la población argentina, y subrayan lo siguiente:

La tipificación se llevó a cabo en Buenos Aires, con una muestra de sujetos de ambos sexos, de edades oscilantes entre los 15 y 35 años, considerando esta muestra como representativa de la población general argentina, ya que se tomaron individuos de diferente nivel cultural, social y económico.

Se respetó en forma estricta el criterio original, teniendo en cuenta sobre todo, los modelos de la tipificación francesa por considerar que esta se aproxima más que la norteamericana al tipo de perfil y a la personalidad de los argentinos; y en donde no se obtuvo ninguna diferencia estadística significativa. En general las tipificaciones francesa, norteamericana y argentina resultaron bastante similares, lo que en forma indirecta confirma la confiabilidad de la prueba, también existe información de una escasa diferencia de los valores obtenidos entre hombres y mujeres.

3.10 Procedimiento:

Esta investigación se basa en la aplicación del Test de Frustración de Rosenzweig o Picture Frustration Test (P.F.T.) a una muestra de 60 estudiantes de edades oscilantes entre los 20 y 25 años, que cursan del primer al octavo semestre de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información y de la Licenciatura en Derecho. El test se aplica y se responde en los salones de clases bajo una pequeña instrucción, se les pide que contesten con la mayor naturalidad, tratando de escribir la primera idea que venga a su cabeza y evitando las respuestas humorísticas.

El test no tiene un límite específico de tiempo para su aplicación y tiene en promedio de duración de treinta minutos.

Una vez aplicado el Test, se procede a la revisión de cada uno de ellos y la captura y organización de los datos.

3.11 Análisis Estadístico:

A continuación se presentan los resultados encontrados y las bases estadísticas que sustentan este trabajo. Debido a la naturaleza de esta investigación, se ha elegido la prueba estadística “t” de student, ya que esta se utiliza para comparar a dos grupos aleatorizados, que en este caso, es el objetivo principal.

IV. RESULTADOS

G.C.R. (Group Conformity Rating o Índice de conformidad al grupo, Tabla #1)

Este índice mide la conformidad de la respuesta del examinado con las de la media aritmética de la población. De las 24 situaciones que existen en la prueba, el G.C.R. se determina para 16 de estas; de tal manera el puntaje máximo que puede obtenerse será de 16, que equivale entonces al 100%.

<u>CTI</u>		<u>DERECHO</u>	
X:	7.9	X:	7
X:	238	X:	211
X:	1956.2	X:	1467.5
:	30	:	30
SS:	259.7	SS:	217.4

$$SS = \sum X^2 - \frac{(\sum X)^2}{n}$$

CTI	SS=	1956.2	$\frac{-(238)^2}{30}$	=56644	=1888.1	=1956.2	-1888.1	= -68.1
DERECHO	SS=	1467.5	$\frac{-(211)^2}{30}$	=44521	=1484	=1467.5	-1484	= -16.5

Diferencia de medias: $X - X = 11.8 - 8.5 = 3.3$

Suma de SS+ SS= 259.7 + 217.4 = 477.1

n - 1 = 30 - 1 = 29

n - 1 = 30 - 1 = 29

Suma $\frac{1+1}{n \ n} = \frac{1+1}{30 \ 30} = \frac{2}{30} = .066$

$$t = \frac{\frac{\sum X \cdot X}{n \cdot n} - \frac{(\sum X)^2}{n^2}}{\sqrt{\frac{SS}{(n-1)} + \frac{SS}{(n-1)} + \frac{1+1}{n+n}}}$$

$$= \frac{\frac{7.9 \cdot 7}{30 \cdot 30} - \frac{.90}{30}}{\sqrt{\frac{68.1}{29} + \frac{(-16.5)}{29} + .066}} = \frac{\frac{51.66}{900} - .03}{\sqrt{\frac{51.66}{58} + .066}}$$

$$= \frac{\frac{.90}{30} - .03}{\sqrt{\frac{.88}{58} + .066}} = \frac{.05}{.22} = t=4.09 \quad df=58$$

$$t=(58)=4.09 \quad p=0.01$$

En el caso del G.C.R. se obtuvo una t de 4.09, que con 58 grados de libertad, es significativo al 0.01 (según la tabla de t anexa) lo que significa que si existe una diferencia significativa entre los dos grupos.

Dirección de la respuesta:

a). **E:** (Tabla #2) Indica cuando la agresión se dirige al exterior. En el grupo #1 (Ciencias y Técnicas de la Información), del 100% de las respuestas, un 49% pertenece a E, y por otra parte en el grupo #2 (Licenciatura en Derecho), se encontró que un 37% de las respuestas es de esta naturaleza.

Para la dirección de la respuesta E se obtuvo una $t = 4.48$, $df = 58$ y $p = 0.01$, lo que indica que existe diferencia significativa entre los dos grupos.

b). **I:** (Tabla #3) La agresión está dirigida hacia sí mismo. En el grupo #1 un 26% de las respuestas pertenece a I, en tanto en el grupo #2, un 28 del 100%. Se obtuvo una $t = 1.85$, $df = 58$ y $p = 0.05$, es decir, existe diferencia significativa entre los dos grupos.

c). **M:** (Tabla #4) Indica cuando la agresión se evita y la situación frustrante se describe como carente de importancia, esperando o conformándose con la situación. En el 1er grupo, un 25% de las respuestas pertenece a M, en tanto que en el 2º grupo, un 35% es de esta naturaleza. En el caso de la dirección de la respuesta M, se obtuvo una $t = -4.38$, $df = 58$ lo que corresponde a $p = 0.01$, lo que indica que si existe diferencia significativa entre grupos.

Tipo de la respuesta:

a). Tipo de *Predominancia del obstáculo*: (obstáculo dominante, **O-D**, Tabla #5) El examinado en su respuesta menciona el obstáculo que es la causa de la frustración en forma de un comentario sobre su severidad, da una interpretación representándolo como favorable o como poco importante. En el grupo #1, del 100% de las respuestas un 21% pertenece a esta categoría, y por otro lado en el grupo #2, se presentó un 18%. Para **O-D** se obtuvo una $t = 1.86$, $df = 58$ y $p = 0.05$, lo que indica que existe diferencia significativa entre grupos.

b). Tipo de *Defensa del Yo* (**E-D**, Tabla #6) El yo del examinado comprende la parte más importante de la respuesta, y así, o bien proyecta la falta contra algún otro, o bien acepta la responsabilidad, o en un tercer caso declara que la responsabilidad por la situación no le incumbe a nadie. En el caso del grupo #1, un 49% de las respuestas son de este tipo, y en el caso del grupo #2, del 100% de las respuestas un 44% pertenece a esta categoría. En el caso de **E-D**, se obtuvo una $t = 2$, $df = 58$ y $p = 0.02$, es decir, si existe diferencia significativa entre grupos.

c). Tipo de *Persistencia de la necesidad* (**N-P**, Tabla #7) La tendencia de la respuesta se dirige hacia la solución del problema inherente a la situación frustrante y a la reacción consistente en pedir ayuda a otra persona para contribuir a la solución, colocando al examinado mismo en la obligación de hacer la corrección necesaria o en esperar que el tiempo aporte la solución. En cuanto a este tipo de respuesta, el grupo #1 presenta un 30%, en tanto que el grupo #2 presenta

un 38% de respuestas de este tipo. Y finalmente, para el tipo de respuesta N-P, se obtuvo una $t = -2.63$, $df=58$ y $p=0.01$

Esquemas; existen 4:

a). El esquema #1 expresa la frecuencia relativa de las diferentes direcciones de la respuesta sin tener en cuenta el tipo al que pertenece, es decir, se observa la respuesta extrapunitiva (E), la respuesta intropunitiva (I), y finalmente la impunitiva (M) más frecuentes. Así, para el grupo #1, según su valor, de mayor a menor el esquema #1 es: $E > I > M$

En tanto que para el grupo #2 es: $E > M > I$

b). El esquema #2 expresa los porcentajes relativos teniendo en cuenta más bien el tipo que la dirección, es decir, que se observan las respuestas más comunes en O-D, E-D y N-P. Cabe mencionar los valores que corresponden a cada tipo:

En O-D se clasifican las respuestas: E' , I' , M'

En E-D se clasifican las respuestas: E , E , I , I , M

En N-P se clasifican las respuestas: e , i y m .

Para el grupo #1 el esquema #2 resulta ser el siguiente: $E > e > E'$ lo que equivale a $ED > NP > OD$

Así mismo, para el grupo #2, el esquema #2 es: $E > m > M'$ lo que equivale a: $E-D > N-P > O-D$

c). El esquema #3 expresa los porcentajes relativos de los tres factores más frecuentes, independientemente del tipo de dirección. Así, para el grupo #1 el esquema #3 es: $E > I > M$

y para el grupo #2 es: $E > M > I$

d). El esquema adicional (Tabla #8) consiste en la comparación de las variantes E e I con los demás factores de la anotación, para poner de manifiesto el papel de la respuesta en las situaciones de bloqueo de *bloqueo del superyo* (situaciones que evocan la aparición de dichos factores.) Para el grupo #1, este esquema señala que a E corresponde un 3%, a I un 4%, así un 7% representa $E + I$; en tanto que en el grupo #2, del 100% de las respuestas, un 3% corresponde a E , un 6% a I , así un 9% representa $E + I$. Para esquema adicional también se obtuvo $t = -1.33$, $df=58$ y $p=0.2$, en este caso, no existe diferencia significativa entre grupos.

Tendencias:

El análisis de las tendencias indica si el sujeto durante el curso del examen cambia de modo significativo, pasando de un tipo o de una dirección en la primera parte de la prueba a otro en la segunda mitad. Todo cambio de esta índole tiene gran importancia para la comprensión de las reacciones a la frustración, pues estas dependen en gran medida de las actitudes del examinado frente a sus propias reacciones. Por ejemplo, un examinado puede comenzar la prueba mostrando tendencias extrapunitivas fuertes, anotadas en la columna E-D y luego de 8 o 9 situaciones que le despertaran un sentimiento lo bastante intenso de culpa, dar sobre todo respuestas inropunitivas.

El signo + indica una tendencia positiva, es decir, aquella en la cual el factor o la categoría predominan en la primera mitad del test (conformada por las primeras 12 situaciones.) Para que se considere a una tendencia como significativa debe basarse en por lo menos en 4 respuestas y tener un valor mínimo de $+0.33$ (a excepción de la tendencia 5 en donde es de $+0.50$)

Hay cinco tipos de tendencias; los tres primeros se denominan tendencias intra columnales que consideran la dirección de la agresión en cada una de las tres columnas (OD, ED, y NP) para cada tipo de reacción. El tipo 4 considera la dirección sin tener en cuenta las columnas. El 5° tipo considera la distribución de los factores en las tres columnas sin tener en cuenta la dirección de la agresión.

a). Tipo 1-Inspección de la columna **O-D**:

En el grupo #1 solamente un **23%** presentan este tipo de tendencia; en tanto que en el grupo #2, el **39%** de los sujetos la presentan.

b). Tipo 2-Inspección de la columna **E-D**: En el grupo #1 un **53%** cuenta con esta tendencia, por otra parte, en el grupo #2, el **67%** de los sujetos la presentan.

c). Tipo 3-Inspección de la columna **N-P**:

En el grupo #1 un **75%** de los sujetos cuentan con este tipo de tendencia, y en el grupo #2 el **57%** la presentan.

d). Tipo 4- Esta tendencia explora (sin tomar en cuenta las columnas) la comparación de la distribución de todos los factores extrapunitivos, intropunitivos e impunitivos en la 1ª y 2ª mitad de la prueba: En el grupo #1 el **63%** de los sujetos cuentan con este tipo de tendencia, en tanto que en el grupo #2 el **43%** presenta este tipo de tendencia.

e). Tipo 5- Este tipo revela la distribución de todos los factores tanto en **O-D**, **E-D** y **N-P**. En el grupo #1 solamente el **23%** cuenta con este tipo de tendencia, en tanto que en el grupo #2, también un **23%** presenta tendencias de tipo cinco.

Cabe mencionar que en el grupo #1 (Ciencias y Técnicas de la Comunicación) un **27%** (que equivale a ocho sujetos) presenta una combinación particular de respuesta: **M'**, **E** esta combinación indica la agresión contra otra persona sobre la base de una duda subyacente de la propia incapacidad del examinado y un **10%** presenta la combinación **E**; **I** que indica la reducción de la frustración por la desvalorización del fin original. Por otro lado en el grupo #2 (Licenciatura en Derecho) un **7%** (que equivale a dos sujetos) presenta la combinación de respuesta **M'**, **E**.

TABLA #1 RESULTADOS DEL G.C.R.

No. de suj.	CTI		Nota "T"
	Puntaje total	Porcentaje	
1	8.5	53%	50
2	9.5	59%	55
3	4.5	28%	30
4	7	44%	40
5	6.5	41%	40
6	7.5	47%	45
7	9	56%	50
8	7.5	47%	45
9	6.5	41%	40
10	10	62%	55
11	7.5	47%	45
12	8.5	53%	50
13	8.5	53%	50
14	5.5	34%	35
15	9.5	59%	60
16	6	37%	40
17	9.5	59%	55
18	8.5	53%	50
19	9.5	59%	60
20	9.5	59%	60
21	9.5	59%	55
22	8.5	53%	50
23	8.5	53%	50
24	8.5	50%	50
25	7	44%	40
26	4.5	28%	30
27	7	44%	45
28	7	44%	40
29	8.5	53%	50
30	10	62%	55

DERECHO		
Puntaje total	Porcentaje	Nota "T"
2	13%	30
6.5	41%	35
7.5	47%	45
4.5	28%	30
7.5	47%	45
6.5	41%	35
5.5	34%	30
7.5	47%	40
7	44%	40
6.5	41%	35
7.5	47%	40
6.5	41%	35
6.5	41%	35
7.5	47%	40
8	50%	45
8	50%	45
6.5	41%	35
7	44%	40
6	37%	30
5.5	34%	30
7.5	47%	40
8.5	53%	50
8.5	53%	50
8.5	53%	50
7.5	47%	45
7	44%	40
7.5	47%	45
9.5	59%	50
10	62%	55
6.5	41%	35

TABLA #2 DIRECCION DE LA RESPUESTA: E

No de suj.	CTI		Nota "T"
	Total de resp. E	Porcentaje	
1	7.5	31%	40
2	9	37%	45
3	11.5	48%	50
4	6.5	27%	35
5	9	37%	45
6	7	30%	40
7	7.5	31%	40
8	13.5	59%	55
9	13.5	57%	60
10	12.5	52%	55
11	15	62%	60
12	15.5	64%	65
13	16	67%	60
14	14	58%	55
15	14	58%	60
16	12	50%	55
17	11	46%	50
18	9	37%	45
19	17	71%	70
20	13	54%	60
21	11.5	48%	50
22	14.5	60%	60
23	13	54%	60
24	8.5	35%	45
25	10	42%	45
26	16.5	69%	65
27	9.5	40%	45
28	11	46%	50
29	14.5	60%	60
30	12	50%	50

Total de resp.E	DERECHO	
	Porcentaje	Nota "T"
4	17%	30
4.5	19%	30
11	46%	50
8	34%	40
9	38%	40
10.5	44%	50
6	25%	35
12.5	54%	55
4	21%	35
7	29%	40
6.5	27%	35
8.5	35%	40
8	35%	40
8	33%	40
6	25%	35
8	35%	40
7	30%	40
11.5	48%	50
10	45%	50
9.5	40%	45
11	46%	50
7	32%	40
7.5	31%	40
15.5	64%	65
11.5	48%	55
8	35%	45
10.5	46%	50
11	48%	50
11	46%	50
4.5	20%	35

TABLA #3 DIRECCION DE LA RESPUESTA: I

No. de suj.	CTI		Nota "T"
	Total de resp. I	Porcentaje	
1	9.5	40%	65
2	8.5	35%	55
3	6.5	27%	45
4	5.5	23%	40
5	9	37%	60
6	10	42%	85
7	6.5	27%	45
8	5.5	24%	45
9	5.5	23%	50
10	4	17%	35
11	3.5	14%	30
12	5.5	23%	50
13	3.5	14%	30
14	8.5	35%	55
15	3	12%	35
16	6.5	27%	50
17	8.5	35%	55
18	9.5	39%	60
18	2.5	10%	35
20	5.5	23%	50
21	7	29%	50
22	3.5	14%	30
23	5	21%	45
24	8	33%	60
25	6	25%	45
26	4.5	19%	35
27	7.5	31%	55
28	7	29%	50
29	6.5	27%	50
30	7.5	31%	50

DERECHO		
Total de resp. I	Porcentaje	Nota "T"
8.5	35%	55
6	25%	45
6.5	27%	50
4	16%	35
5.5	23%	50
6	25%	50
6.5	28%	50
7.5	33%	55
10	53%	70
10.5	44%	70
6	25%	45
5	21%	40
5	22%	40
11	46%	70
10.5	44%	70
6	26%	45
9	37%	65
3	12%	30
7.5	33%	55
4	17%	40
5	21%	40
6	27%	50
7.5	31%	55
4.5	19%	45
5	21%	45
5	21%	45
3	13%	35
6.5	28%	50
7	29%	50
10.5	48%	70

TABLA #4 DIRECCION DE LA RESPUESTA: M

No. de suj.	CTI		Nota "T"
	Total de resp.M	Porcentaje	
1	7	29%	55
2	6.5	28%	55
3	6	25%	50
4	12	50%	70
5	6	25%	50
6	6.5	28%	55
7	10	42%	70
8	4	17%	45
9	4.5	19%	40
10	7.5	31%	60
11	5.5	23%	50
12	3	12%	35
13	4.5	19%	45
14	1.5	6%	35
15	7	30%	55
16	5.5	23%	45
17	4.5	19%	45
18	5.5	23%	50
19	4.5	19%	40
20	5.5	23%	45
21	5.5	23%	50
22	6	25%	50
23	6	25%	50
24	7.5	31%	55
25	8	33%	60
26	3	12%	40
27	7	29%	50
28	6	25%	50
29	3	13%	35
30	4.5	19%	45

DERECHO		Nota "T"
Total de resp.M	Porcentaje	
11	47%	70
13.5	56%	70
6.5	27%	50
12	50%	70
9	38%	65
7.5	31%	55
11	47%	70
3	13%	40
5	26%	55
6.5	27%	55
11.5	48%	70
10.5	44%	70
10	43%	70
5	21%	50
7.5	31%	60
9	39%	65
8	33%	55
9.5	40%	65
5	22%	50
10	43%	70
8	33%	60
9	41%	65
9	41%	65
4	16%	40
7.5	31%	55
10	43%	70
9.5	41%	65
5.5	24%	50
6	25%	50
7	32%	60

TABLA #5 TIPO DE LA RESPUESTA: O-D

		CTI	
No. de suj	Total de r.O-D	Porcentaje	Nota "T"
1	2	8%	40
2	5	21%	60
3	7.5	31%	70
4	9	37%	70
5	4.5	19%	55
6	6.5	28%	65
7	4.5	19%	55
8	2.5	11%	45
9	7	30%	65
10	4.5	19%	55
11	5	21%	60
12	5	21%	55
13	5	21%	60
14	6	25%	65
15	6	25%	55
16	6	25%	55
17	7	29%	65
18	3.5	14%	50
19	4.5	19%	50
20	3	12%	45
21	5	21%	60
22	3.5	14%	50
23	5	21%	55
24	6	25%	55
25	6.5	27%	65
26	5.5	23%	60
27	5.5	23%	55
28	4.5	19%	55
29	3.5	15%	45
30	5	21%	60

		DERECHO	
Total de r.O-D	Porcentaje	Nota "T"	
7	30%	65	
1	4%	30	
5	21%	55	
7.5	31%	65	
5	21%	55	
6	25%	55	
6.5	28%	65	
3.5	15%	50	
3.5	18%	55	
1.5	6%	40	
7.5	31%	70	
4.5	18%	55	
4	17%	55	
6.5	27%	65	
2.5	10%	45	
2.5	11%	45	
5	21%	55	
4	16%	50	
5	22%	60	
5	22%	55	
4	17%	55	
4	18%	50	
5	21%	55	
4.5	19%	50	
6.5	27%	60	
4.5	20%	50	
4	17%	50	
2.5	11%	45	
2.5	10%	45	
0	0%	30	

TABLA #6 TIPO DE LA RESPUESTA: E-D

CTI			
No. de suj.	Total de r.E-D	Porcentaje	Nota "T"
1	12	50%	40
2	10.5	44%	35
3	11	46%	35
4	7.5	31%	30
5	12.5	52%	40
6	7.5	32%	30
7	13.5	56%	45
8	10	43%	35
9	11.5	49%	40
10	13.5	56%	45
11	13	54%	45
12	16	67%	60
13	12.5	52%	40
14	12	50%	40
15	9	37%	30
16	9.5	39%	35
17	10.5	44%	35
18	12.5	52%	40
19	16	67%	60
20	14.5	60%	50
21	14	58%	45
22	14.5	60%	50
23	12.5	52%	45
24	10.5	44%	40
25	11	46%	35
26	13	54%	45
27	8	33%	30
28	8	33%	30
29	13.5	56%	50
30	10.5	44%	35

DERECHO		
Total de r.E-D	Porcentaje	Nota "T"
6	25%	30
12	50%	45
14.5	60%	50
7.5	31%	30
12.5	53%	45
12	50%	45
9	38%	30
13.5	59%	50
7	37%	30
10	42%	35
9	38%	30
10.5	44%	35
8.5	35%	30
9.5	40%	30
9.5	40%	30
12.5	54%	45
8.5	35%	30
9.5	40%	30
12.5	56%	45
10.5	45%	40
8.5	35%	30
10	45%	40
10.5	43%	35
10.5	43%	35
8	33%	30
10.5	46%	40
10	43%	35
14	61%	50
17.5	73%	60
9	41%	35

TABLA #7 TIPO DE LA RESPUESTA: N-P

CTI			
No. de suj.	Total de r.N-P	Porcentaje	Nota "T"
1	10	42%	70
2	8.5	35%	70
3	5.5	23%	55
4	7.5	31%	65
5	7	29%	65
6	9.5	40%	70
7	6	25%	60
8	10.5	46%	70
9	5	21%	55
10	6	25%	60
11	6	25%	60
12	3	12%	45
13	6.5	27%	60
14	6	25%	60
15	9	37%	70
16	8.5	35%	70
17	6.5	27%	60
18	8	33%	65
19	3.5	14%	45
20	6.5	28%	60
21	5	21%	55
22	6	25%	60
23	6.5	27%	60
24	7.5	31%	65
25	6.5	27%	60
26	5.5	23%	55
27	10.5	44%	70
28	11.5	48%	70
29	7	29%	65
30	8.5	35%	70

DERECHO		
Total de r.N-P	Porcentaje	Nota "T"
10.5	45%	70
11	46%	70
4.5	19%	50
9	38%	70
6	26%	70
6	25%	60
8	34%	70
6	26%	60
8.5	45%	70
12.5	52%	70
7.5	31%	65
9	38%	70
11	48%	70
8	33%	65
12	51%	70
8	35%	70
10.5	44%	70
10.5	44%	70
5	22%	55
8	34%	70
11.5	48%	70
8	36%	70
8.5	36%	70
9	37%	70
9.5	40%	70
8	36%	70
9	37%	70
6.5	28%	60
4	17%	50
13	59%	70

TABLA #8 ESQUEMA ADICIONAL: E+I

No.de suj.	CTI			Porcentaje
	E	I	E+I	
1	1	1	2	8%
2	2	1	3	12%
3	3.5	1.5	5	21%
4	1.5	0.5	2	8%
5	0	2.5	2.5	10%
6	0	2	2	8%
7	0	0	0	0%
8	1	0	1	4%
9	1	0	1	4%
10	0.5	0	0.5	2%
11	1	1	2	8%
12	1	1.5	2.5	10%
13	0	0	0	0%
14	0	1	1	4%
15	0.5	1	1.5	6%
16	1	1	2	8%
17	0	1	1	4%
18	0	3	3	12%
19	1	1.5	2.5	10%
20	0	1	1	4%
21	1	1	2	8%
22	1	1	2	8%
23	1	1	2.5	10%
24	0.5	2	2.5	10%
25	0	1.5	1.5	6%
26	1.5	0	1.5	6%
27	0	2	2	8%
28	2.5	0	2.5	10%
29	1.5	3	3.5	18%
30	1	1	2	8%

E	I	DERECHO	
		E+I	Porcentaje
1	1	2	8%
1	2	3	12%
1	1	2	8%
0.5	1.5	2	8%
0.5	2.5	3	12%
2	2.5	4.5	19%
0	1.5	1.5	6%
0	1.5	1.5	6%
1	3	4	17%
1	1	2	8%
1	0	1	4%
0	0	0	0%
1	1	2	8%
0	2	2	8%
1	3	4	17%
1	0	1	4%
3	3	3.5	14%
1	1	1	4%
1.5	1.5	2.5	10%
1	1	3	12%
1	1	2	4%
1	1	3	12%
2	2	3.5	14%
0.5	0.5	0.5	2%
1	1	2	8%
0	1	1	4%
0	1	1	4%
0.5	3	3.5	14%
2.5	1.5	4	17%
0.5	2	2.5	10%

V. DISCUSION

Se ha puntualizado, hasta este momento, en algo verdadero: la agresión es inherente a la naturaleza humana; lo que sí es incierto son sus orígenes o fuentes, he de ahí que existan varias teorías que proponen una explicación de los mismos.

La agresión cumple con varias funciones o cometidos para el ser humano, supervivencia tal vez, o quizá representa las consecuencias de ciertas conductas, medio ambiente o modos de instrucción paternal. Esta última, cabe mencionar, que va íntimamente ligada a la construcción de la vida inconsciente del sujeto, y quizá sea la explicación más atinada de todas.

De acuerdo a los resultados de la presente investigación, por un lado, a.) se acepta la hipótesis general HI, la cual plantea que *“existe diferencia en los niveles y manifestaciones de agresión entre estudiantes universitarios pertenecientes a dos carreras distintas”*, claro que la naturaleza de este planteamiento es sumamente general y más adelante se especifican estas diferencias para cada tipo y dirección de la agresión. Y por otro lado b.) se acepta la hipótesis de trabajo que dice que *“los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información son más agresivos que los estudiantes de la Licenciatura en Derecho”*.

Para el G.C.R. ($p= 0.01$) se obtuvo una diferencia significativa entre los dos grupos, lo que indica que ambos grupos distan de la media aritmética de la población en sus respuestas.

En cuanto a la *dirección de la respuesta*, también se obtuvo una diferencia significativa; los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información (grupo #1) cuentan con una tendencia mayor a dirigir la agresión hacia el exterior (E), lo que significa que se acepta la HI que propone que los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información presentan un monto mayor de respuestas “E”. Así como una tendencia menor de dirigirla hacia sí mismo (I), lo que hace que se rechace la H2, que afirma que los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información presentan un monto mayor de respuestas “I”.

Los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información cuentan con un bajo porcentaje de respuestas (M) lo que indica que tienden a no evitar la agresión y a no percibir la situación frustrante, a no darle importancia. Esto significa que la gran mayoría de los sujetos del grupo #1 exteriorizan la agresión, denotan un menor control de la misma en cuanto hacia donde la direccionan, y es claro que su objetivo es el exterior. Carecen de interés alguno por evitar las muestras agresivas, y brindan poca importancia a las fuentes de la misma como la frustración. Esto indica que se acepta la H3, ya que a pesar de que los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información presentan un menor monto de respuestas “M” que los estudiantes de la Licenciatura en Derecho, estos últimos tienden a evitar las manifestaciones o muestras agresivas.

Por otro lado, en lo referente al *tipo de respuesta*, existe también, para cada uno de los tres tipos, una diferencia significativa; así los sujetos del grupo #1:

a.) **O-D**, (obstáculo dominante): perciben al obstáculo frustrante como poco importante, o incluso la situación frustrante pudiera ser percibida como favorable; así se acepta la **H4** ya que los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información presentan un porcentaje mayor de respuestas **O-D** que los estudiantes de la Licenciatura en Derecho.

b.) **E-D**, (defensa del yo): proyectan la falta agresivamente contra algún otro, o bien el individuo declara que la situación no es responsabilidad de nadie, esto indica que se acepta la **H5**, ya que los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información presentan un porcentaje mayor de respuestas **E-D** que los estudiantes de la Licenciatura en Derecho.

c.) **N-P**, (persistencia de la necesidad): cuentan con una baja tendencia a solucionar el problema inherente a la situación frustrante, así como el pedir ayuda a otra persona para la resolución de la situación, esperando que el tiempo solucione la misma. Se rechaza la **H6**, ya que los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información presentan un menor porcentaje de respuestas de tipo **N-P** que los estudiantes de la Licenciatura en Derecho, lo que indica que estos últimos tienden mayormente a esperar que el tiempo solucione la situación agresiva y un desinterés por solucionar el problema.

Por otro lado, los estudiantes de la Licenciatura en Derecho (grupo #2), en cuanto a *dirección de la respuesta*, tienen una tendencia menor a dirigir la agresión hacia el exterior (**E**), y cuentan con una tendencia mayor que los estudiantes de Comunicación a dirigirla hacia sí mismo (**I**). Lo mismo ocurre con la respuesta (**M**), dan más importancia a la situación frustrante y su severidad.

Tratándose del tipo de la respuesta, los estudiantes de la Licenciatura en Derecho denotan lo siguiente:

a.) **O-D**, presentan un bajo porcentaje en este elemento, lo que implica que dan gran importancia al elemento frustrante y lo representan en términos de severidad y poco favorable, así como cuentan con falta de capacidad para determinar con exactitud el origen del elemento frustrante.

b.) **E-D**, a pesar de que existe una diferencia significativa entre grupos, el porcentaje de este en este elemento es muy parecido (aunque menor en el grupo #2) lo que indica que para los estudiantes de Derecho la situación no es responsabilidad de nadie, sin embargo, en este caso, quizá no traten de proyectar la falta contra algún otro.

c.) **N-P**, cuentan con una tendencia mayor a solucionar el problema inherente a la situación frustrante y a la reacción consistente en pedir ayuda a otra persona.

Lo anterior indica que los estudiantes de Comunicación, por lo general, manifiestan su agresión hacia el exterior o de manera activa, mientras que los estudiantes de Derecho más bien tienden a demostrar agresión pasiva.

En el Capítulo I, se mencionó que la agresión es por definición un comportamiento *social*, es una *interacción social* en el sentido en que toma su origen y se actualiza en la relación con otro, relación que condiciona y modula nuestro comportamiento. Si esta conjetura es cierta, las *circunstancias* en las que se dé la agresión son irrelevantes, de manera que lo único que “provoca” o da origen a un comportamiento de naturaleza

agresiva es la interacción con otros. Pero... ¿qué no es la interacción *social*, la interacción con otros seres humanos, lo que determina sino es que toda, la mayoría de nuestra conducta?.

Yo propongo, convencida, que las *circunstancias* a las que se enfrente y el *ambiente* bajo el que viva y crezca el sujeto, determinarán gran parte de su comportamiento agresivo, independientemente de que personas estén en él, que sin duda alguna constituyen otra variable o detonador del comportamiento agresivo. Es por esto, que también en el Capítulo I se puntualizó en los factores de situación y de ambiente.

Hay un punto importante, que me llama la atención y por ello quisiera elaborar sobre el mismo: retomando el artículo de Mitchell E. Berman (1997) basado en el estudio del neurotransmisor llamado serotonina (5-HT) como regulador determinante en el comportamiento agresivo. Se sabe que los resultados obtenidos a través de esta y otras investigaciones de esta naturaleza, han sido contradictorios y o poco substanciales, pero hay que recordar, que estas investigaciones son nuevas y la experimentación alrededor de las mismas es muy reciente. Lo interesante de esto, es que quizá con el tiempo deje de ser solo una hipótesis y llegue a convertirse en una sólida teoría. La pregunta es: ¿el comportamiento agresivo es responsabilidad de los niveles de serotonina en nuestro cerebro? ... O tal vez ¿preferimos atribuir nuestro aberrante comportamiento a nuestra constitución física? ... Con suerte el tiempo invertido en investigación nos lo dirá. Hoy día, lo más prudente será apoyarse en lo que se sabe.

Por ejemplo, Konrad Lorenz (1963), quien es uno de los principales expositores de la teoría etológica, señala que la agresión es una característica innata y un instinto como cualquier otro, que tiene como objetivo la conservación de la especie. Siguiendo esta línea, el comportamiento agresivo debería de surgir sólo ante situaciones donde el individuo siente amenazada su integridad física y mental o su supervivencia. En este sentido, los resultados que arroja esta investigación, distan de esta idea; en realidad, los estudiantes universitarios demostraron repetidamente comportamiento agresivo ante diversas situaciones (propuestas en el test de Rosenzweig) que no necesariamente contenían un detonador de la agresión. En lo personal, creo que en el sentido literal, la agresión no es un instinto (que cabe recordar que no es lo mismo que impulso como lo propone el pensamiento freudiano.)

Retomando la teoría de Bandura (1970) quien propone que la agresión es completamente aprendida y que lo que desencadena un comportamiento de esta naturaleza es lo que la persona haya copiado y percibido en situaciones adversas del pasado. Este pensamiento, que señala que la agresión es en gran parte aprendida, es decir un comportamiento de tipo *social*, es a mi manera de verlo, una idea mucho más atinada: el comportamiento agresivo puede ser netamente una conducta imitativa.

Como se revisó, los resultados dejaron ver que cada una de las carreras que participaron en esta investigación tienen muestras sumamente diferentes de agresión, siendo más agresivos los estudiantes de Comunicación, lo cual indica que cada grupo de estudiantes (Comunicación y Derecho) se ha expuesto a diferentes situaciones y experiencias que los llevan a comportarse de diferente manera, y por ende, demostrar la agresión de diferente manera.

Por otro lado, existe una parte de la teoría de Bandura con la cual difiere y que señala lo siguiente: los montos de frustración no son los que crean o provocan las manifestaciones de agresión. La Hipótesis frustración-agresión (sobre la que se profundiza a continuación) cuenta con bases muy sólidas para afirmar que la frustración juega un papel muy importante en muchos comportamientos del ser humano, incluyendo el agresivo.

La Hipótesis frustración-agresión de Dollard y sus colaboradores (1939) plantea que la agresión es siempre consecuencia de la frustración. Gran parte de las situaciones que plantea el test de frustración de Rosenzweig son de naturaleza frustrante, es decir, no obtener la respuesta que se espera de otro, no poder obtener algo deseado, etc. Ante esta prueba los estudiantes respondieron con agresión, por que quizá es la única manera que conoce el individuo como tolerancia a la frustración.

Lo anterior va íntimamente ligado con lo que mencionan Dollard y Miller (1939): la frustración es la condición que existe cuando una meta sufre interferencia, es decir, cuando:

a). el organismo espera la realización de ciertos actos y b). que dichos actos no hayan ocurrido debido a una obstaculización.

Así, podemos decir lo siguiente, es muy probable que la respuesta agresiva se desprenda de montos importantes de frustración.

Por otro lado, la teoría Psicoanalítica, aporta de igual manera un fundamento muy importante. Melanie Klein, quien propone, entre otras cosas, que los lazos que fundamentan la relación del individuo desde que nace (incluyendo los que establece desde el primer instante con su madre) son de agresión, sin embargo menciona que la frustración provocada por los objetos no necesariamente es un elemento causal o definitorio para la agresión.

Para Klein, la angustia, resultado de la pulsión de muerte, es resultado de las pulsiones sádicas y agresivas que el sujeto deposita en sus objetos. En esta investigación en particular, esta es una variable que no se toma en cuenta, ya que habría que explorar la relación de cada uno de los estudiantes con sus padres. Sin embargo, varias de las teorías de elección de carrera (en las que más adelante se profundiza) dan gran importancia a la relación con los padres y el ambiente familiar como resultado de la elección vocacional, entonces aquí nace la pregunta: ¿porqué son más agresivos los estudiantes que pertenecen a una carrera que los que pertenecen a otra?... es probable que el ambiente particular de la familia de la que provengan sea sumamente agresivo. Así creo, que en efecto, la relación con los padres es una fuerte determinante de agresión.

Ahora es tiempo de profundizar en el adulto joven y la elección de carrera. Como se mencionó, la edad adulta temprana comienza alrededor de los 20 años, esta es la edad en la cual la mayoría de los jóvenes eligen una carrera e ingresan a la Universidad y es probable que tal y como lo puntualiza Klein, esta sea una situación de ansiedad que despierte respuestas agresivas.

La teoría de Roe (1964) que propone diversos tipos de padres y de instrucción infantil, complementa los resultados obtenidos en esta investigación: existen 4 tipos diferentes de padres que educan de maneras distintas a sus hijos, y los resultados de ello, se reflejan en la vida adulta, incluyendo la elección de carrera. Muy posiblemente, de acuerdo a

sobreprotección, excesivas demandas de amor por parte de los padres, ritmo con el que se gratifican las necesidades, tolerancia a la frustración, negligencia o rechazo emocional, por mencionar algunas se presentan en la vida posterior a la niñez diversas respuestas en cuanto a la elección vocacional. De tal manera, que podemos afirmar que de acuerdo con la relación que se establece con los padres puede verse influida la elección de carrera.

Siguiendo la misma línea de pensamiento, Holland (1975) propone como base medular de la elección vocacional la interacción característica entre fuerzas culturales y personales, incluyendo a los compañeros, padres, clase social y medio físico, lo que da como resultado 6 tipos de personas que se agrupan en 6 respectivos tipos de ambientes: realista, investigador, artístico, social, emprendedor y convencional. De nueva cuenta, nos enfrentamos al hecho de que los padres y las expectativas que tienen de sus hijos son determinantes para la elección de carrera.

Como ya se había mencionado, los padres en un gran número de casos, incitan a sus hijos a seguir con la misma línea profesional, sin importar las habilidades o preferencias del individuo, tal es el caso de muchos abogados. Por ello, sin temor a equivocarme, podría decir que las expectativas vocacionales de los padres para con sus hijos pudieran representar una fuente de frustración y por ende de agresión.

Por otro lado, Super (1963) desarrolló el concepto de *sí mismo*, al que atribuye, entre otras respuestas, la elección vocacional. Este concepto que se va fortaleciendo en la medida que el individuo reconoce semejanzas y diferencias con otras personas; después de consolidado durante la adolescencia (donde se da la búsqueda de identidad) el concepto de sí mismo se consolida y sufre pocos cambios a lo largo del resto de la vida.

Es posible que los resultados de esta investigación puedan apoyarse en la teoría de Super. El concepto de sí mismo que tengan los estudiantes universitarios, mismo que se consolidó dependiendo de la figura con la que se hayan identificado, los llevó a elegir una carrera en particular y no otra, (claro está que no se pueden descartar las habilidades y preferencias del sujeto), entonces, por ejemplo, podría ser que en el caso de los estudiantes de Comunicación se hayan identificado con una figura (entre otras características) más agresiva, y así ingresó aun ambiente en donde las demostraciones de agresión son permitidas y perfectamente normales.

La noción Psicoanalítica, varios puntos interesantes:

a). de acuerdo con lo que Brill (1949) afirma, los motivos inconscientes subyacen en todos los comportamientos incluyendo la elección vocacional, lo que realmente sucede es que los impulsos y la personalidad de un individuo lo conducen a escoger una carrera en la cual puede satisfacer sus impulsos básicos por medio de la sublimación. Nuevamente nos enfrentamos a los impulsos, es decir, si el impulso de muerte (que conlleva las respuestas agresivas) es una fuerza predominante en la estructura del estudiante, entonces este buscará una carrera que le permita depositar dichos impulsos agresivos.

b). Brill señala también que la persona encuentra en el trabajo medios que le permiten comprometerse exitosamente en actividades que de otra manera podrían ser prohibidas por la sociedad.

c). de la misma manera que Super, Crites (1962) hace referencia a la identificación. Formuló la hipótesis que señala que el grado de identificación con los padres se reflejará

en el perfil de intereses de los estudiantes. Muy probablemente, este sea el caso de los estudiantes de Derecho, se identifican desde temprana edad en el aspecto vocacional con el padre (quien por lo general también es abogado) y siguen esta línea profesional.

d). la conceptualización Psicoanalítica de la elección vocacional, en general, ubica en segundo término las habilidades e intereses del individuo, en vez de eso, le da énfasis a los medios que tiene un dominio vocacional determinado para la gratificación de los impulsos y la reducción de la ansiedad.

VI. ALCANCES, LIMITES Y SUGERENCIAS

Alcances:

Uno de los compromisos, en general, más importantes de este trabajo de investigación es brindar una amplia explicación del patrón de conducta agresivo; profundizando tanto en todos los tipos de agresión que existen como en la forma de manifestación de los mismos; y en particular, en los estudiantes universitarios (especialmente los pertenecientes a las Licenciaturas en Derecho y en Comunicación).

Límites:

Una limitante pudiera estar constituida por dos puntos: a). los estudiantes de las carreras elegidas para esta investigación (Comunicación y Derecho) solamente conforman una parte de la totalidad de una comunidad universitaria, pero sin duda alguna, conforman una muestra indicativa; y b). la muestra se conformó por sesenta estudiantes, que en principio es pequeña, y se sugiere que esta investigación podría adquirir mayor fuerza, repitiendo el proceso en una muestra mayor.

Cabe mencionar que este trabajo brinda resultados basándose en una investigación llevada a cabo en una universidad privada con una población relativamente reducida de estudiantes, quizá los resultados varíen si se llevara a cabo en una universidad pública. Claro que hasta este punto, no se puede asegurar que esta variable (el hecho de pertenecer a una universidad privada o pública) cambie los montos y manifestaciones agresivas.

Sugerencias:

Como se revisó anteriormente, varios teóricos opinan que la agresión es un instinto, una pulsión y un motivo con el que el hombre nace. En lo personal, argumento lo siguiente:

1. El medio ambiente en el que se desarrolla el sujeto es fundamental. Somos lo que vemos y hacemos lo que aprendemos. Un apersona que está acostumbrada a vivir entre muestras de agresión (de cualquier índole) repetirá sintónicamente lo que percibió y asimiló, ya sea en el seno familiar, en la escuela o en cualquier otro lugar.
2. Si los padres no son los primeros en preocuparse por que el niño crezca en un ambiente pacífico, nadie lo hará por ellos. Es muy probable que si el individuo vive en un ambiente agresivo, buscará otros medios circundantes agresivos a su vez, dado que no sabrá como desenvolverse en otros.
3. Los medios de comunicación, en su mayoría, son sumamente agresivos lo cual evidentemente se debe a que el consumidor es agresivo: pide, demanda y exige agresión. Quizá esto tenga raíces cimentadas en la gente que está detrás de los medios de comunicación: "soy agresivo, doy agresión".

4. Seguramente deben existir reglamentos establecidos acerca de cierto material y la forma en que se exhibe en los medios de comunicación. Los profesionales involucrados en ello, deben de prestar más atención al asunto.

5. Existen muchas maneras de determinar que es y que no es un comportamiento agresivo, el Test de Frustración de Rosenzweig propone una convincente y amplia explicación del tema y como se pueden medir las manifestaciones agresivas.

VII. CONCLUSION

La sociedad en la que vivimos enfrenta el hecho de que innumerables manifestaciones de agresión cada vez sean más frecuentes, abruptas y aceptadas como un modus vivendi normal; esto hace que al estar habituados a vivir entre agresión (aún en su forma más sutil) sea muy difícil distinguir qué es realmente un comportamiento agresivo, lo cual no significa que sea imposible.

El problema en sí, radica en el hecho de que este es un país mayormente formado por jóvenes quienes están haciendo un esfuerzo cada vez mayor por ingresar a la educación superior, por mejorar su calidad de vida y por ejercer su libertad de pensamiento. Es aquí donde se puede confundir el hecho de: "yo tengo derecho a expresarme y a ser libre, sin importar si en el camino de la competencia tengo que ser agresivo contigo para demostrártelo".

Dado lo anterior, el presente trabajo tiene como fin el investigar los patrones agresivos de los estudiantes universitarios, con el objetivo de ampliar su comprensión y así en un futuro, prevenir conductas indeseables.

Esta investigación propone que las causas de la agresión pueden tener varias fuentes: aprendizaje social, el tipo de relación que el sujeto establezca con sus padres, el proceso de identificación del individuo y la tolerancia a la frustración por mencionar algunas y que esto tiene una liga directa con la elección vocacional.

Basándose en los resultados obtenidos en esta investigación, se concluye en que existe una alta probabilidad de que los patrones agresivos de los estudiantes universitarios tengan una liga directa con la carrera particular que estos elijan. Así mismo, existe una diferencia significativa en las manifestaciones de agresión entre las dos carreras que participaron en este trabajo: Ciencias y Técnicas de la Información y Derecho.

Esto es, dependiendo del medio ambiente en el que haya vivido el individuo, del tipo de instrucción infantil que haya recibido, de las experiencias particulares a las que se haya sometido, aunado a preferencias y habilidades, elegirá una carrera universitaria particular en la que pueda expresar un sin fin de características incluyendo sus impulsos agresivos.

Cabe mencionar que la etapa por la que atraviesan los jóvenes es por definición un periodo difícil en el que muchas de las características de personalidad aún no están bien definidas, aún cuando en la adolescencia es cuando se consolida en gran parte la búsqueda de identidad, de tal manera que quizá la agresión junto con otras actitudes se hace notar con mayor fuerza dado la situación de ansiedad que produce el ingresar a la universidad y elegir la vocación que ejercerán el resto de su vida.

Por otro lado, como ya se había mencionado, si el ambiente laboral en general favorece de cierta manera el que la agresión se manifieste abiertamente, el joven asimilará que ese es el modo correcto y productivo de trabajar y así, lo ejercerá de manera natural.

En este aspecto el planteamiento sería el siguiente: mientras el consumidor esté acostumbrado a recibir y aceptar agresión, el profesional responsable de brindar un producto o servicio seguirá manufacturando agresión, tal y como sucede con la mayoría de los medios de comunicación.

Si desde que la persona nace está habituada a llevar a cabo su vida y conducirse en medio de situaciones agresivas, lo generalizará a todo ambiente en el que ingrese, dado que tal vez no conozca otra manera de responder, sobre todo si se trata de una situación de ansiedad.

Es importante puntualizar en el hecho de que quizá si se reconozca la gravedad del problema, pero tal vez no se han atacado las raíces del conflicto. Es un hecho inapelable que la agresión es un rasgo que acompaña la naturaleza humana y puede ser una herramienta útil como medio de supervivencia ante ciertas situaciones, pero también es verdad que la educación en las relaciones interpersonales, que empieza en la familia, debe de cambiar, encontrando un camino más adaptativo de resolver las vicisitudes cotidianas.

Para finalizar, podemos decir que la intención de esta investigación es servir como plataforma de posteriores investigaciones que contribuyan a esclarecer este problema.

BIBLIOGRAFIA

1- Baron, R. "HUMAN AGGRESSION."

Ed. Plenum Press, Texts and Monographs. Nueva York, 1977.

2- Bandura, A. "MODIFICACION DE CONDUCTA. ANALISIS DE LA AGRESION Y LA DELINCUENCIA."

Ed. Trillas. México, 1977.

3- Baumeister, F; y Bushman, B. "THREATENED EGOTISM. NARCISSISM. SELF-ESTEEM. AND DIRECT AND DISPLACED AGRESSION: DOES SELF-LOVE OR SELF-HATE LEAD TO VIOLENCE."

Journal of Personality and Social Psychology, Iowa State University. 1998.

4- Berman M. "THE SEROTONIN HYPOTHESIS OF AGRRESSION REVISITED."

Ed. Pergamon. Southern Mississippi. 1997.

5- Bernstein, J. Cortada, N. "TEST DE FRUSTRACION (P.F.T.) manual."

Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina. 1972.

6- Bleichmar, N. y Leiberman de Bleichmar, C. "EL PSICOANALISIS DESPUES DE FREUD: TEORIA Y TECNICA."

Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina. 1989

7- Buss, D. y Shackelford, T. "HUMAN AGRESSION IN EVOLUTIONARY PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE."

Ed. Pergamon. Clinical Psychology Review. Austin, Texas. 1997

8- Cameron, N. "DESARROLLO Y PSICOPATOLOGIA DE LA PERSONALIDAD: UN ENFOQUE DINAMICO"

Ed. Trillas. México, 1996.

9- Carey, G. y Miles, R. "GENETIC AND ENVIRONMENTAL ARCHITECTURE OF HUMAN AGRESSION."

Journal of Personality and Social Psychology. University of Colorado. 1997

10- Crick, R. "THE ROLE OF OVERT AGRESSION, RELATIONAL AGRESSION, AND PROSOCIAL BEHAVIOR IN THE PREDICTION OF CHILDREN'S FUTURE SOCIAL ADJUSTMENT."

Society for Research in Child Development Inc, University of Minnesota. 1996

11- Fisher, S. Abeles, R. Scherer, K. "HUMAN AGGRESSION AND CONFLICT: INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVES."

Ed. Prentice Hall. Nueva Jersey. 1975.

12- Gendreau, P; Oligny, P; Tremblay, E; y Vitaro, F. "REACTIVE AND PROACTIVE AGRESSION DIFFERENTIALLY PREDICT LATER CONDUCT PROBLEMS."

Cambridge University Press. Montreal, Canadá. 1998

13- Harris, B. "AGRESSIVE EXPERIENCES AND AGGRESSIVENESS: RELATIONSHIP TO ETHNICITY, GENDER AND AGE."

Journal of Applied Social Psychology. Univsity of New México. 1996

14- Holland, J. "LA ELECCION VOCACIONAL: TEOR IA DE LAS CARRERAS"

Ed. Trillas. México. 1975.

15- Johnson, R. "LA AGRESION EN EL HOMBRE Y LOS ANIMALES."

Ed. El Manual Moderno. México. 1976.

16- Knutson, J. "THE CONTROL OF AGGRESSION."

Ed. Aldine Publishing Company. Chicago, Illinois. 1973.

17- Mc Guigan, F.J. "PSICOLOGIA EXPERIMENTAL: ENFOQUE METODOLOGICO."

Ed.Trillas, Biblioteca Técnica de Psicología. México, 1996.

18- Morales C. “DESTRUCTIVIDAD, VIOLENCIA, Y SADISMO: LA PARTE OSCURA DEL SER HUMANO.”

Psicología Iberoamericana, México. 1995.

19- Moser, G. “¿QUÉ SÉ? LA AGRESION.”

Ed. Cruz. O, S.A. México. 1991.

20- Osipow, S. “TEORIAS SOBRE LA ELECCION DE CARRERAS”

Ed. Trillas. México, 1990.

21- Papalia, D. y Wendkos “DESARROLLO HUMANO”

Ed. Mc Graw Hill. Santafé de Bogotá, Colombia. 1992

22- Rosenzweig, S. “TEST DE FRUSTRACION” (PICTURE FRUSTRATION TEST.)

Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina. 1972.

23- Rosenzweig, S. “AGGRESIVE BEHAVIOR AND THE ROSENZWEIG PICTURE FRUSTRATION STUDY.”

Ed. Praeger Publishers. Universidad de Washington, St. Louis. 1978.

24- Sampieri, R; Collado, C; y Lucio, P. “METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION”

Ed. Mc Graw Hill. México, 1996.

25- Sternberg, R. “BEYOND IQ”

Cambridge University Press. Universidad de Cambridge, Inglaterra. 1985

26- “TEST DE FRUSTRACION DE ROSENZWEIG: FUNDAMENTACION TEORICA.” escrito y editado por la facultad de

Psicología, UNAM.

27- Tyler, E. “LA FUNCION DEL ORIENTADOR”
Ed. Trillas. México, 1990.

28- Van Riller, J. “LA AGRESIVIDAD HUMANA.”
Ed. Herder. Barcelona, España. 1978.

ANEXO

TEST DE ROSENZWEIG

EDAD _____

SEXO _____

CARRERA _____

INSTITUCION _____

FECHA ACTUAL _____

INSTRUCCIONES:

En cada uno de los siguientes cuadros se encuentran dos o más personas. Una de las personas le está hablando a la otra. Debes escribir en el espacio correspondiente la primera respuesta que se te ocurra.

No trates de contestar con chistes.

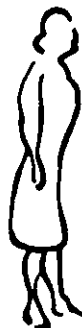
Contesta tan rápido como te sea posible.

Siento mucho haberle mojado el traje, hicimos lo posible por evitar el charco.



1

¡Que terrible! El jarrón que acabas de romper era el favorito de mi mamá.



2

¡Tu no puedes ver nada!



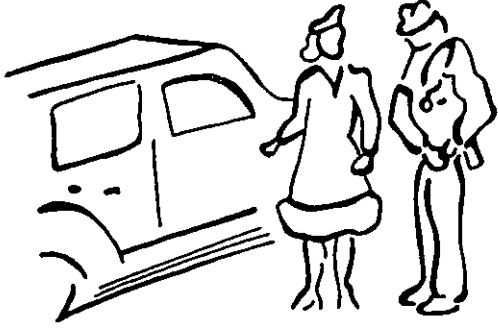
3

Es una lástima que se haya descompuesto mi coche y eso te hizo perder el tren.



4

¡Justamente
ahorita
pierdes las
llaves!



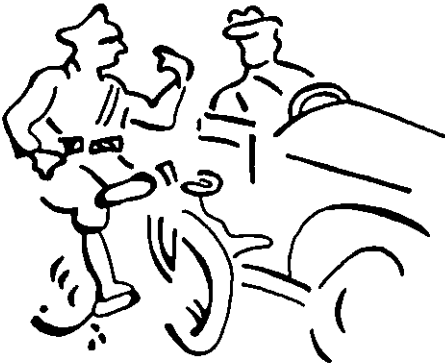
17

¡Lo siento!
acabamos
de vender
el último.



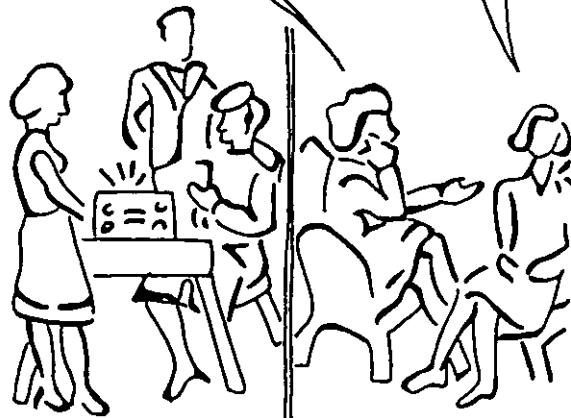
18

¿A donde cree
que va?...
¡Pasó a 90km
por hora
frente a una
escuela!



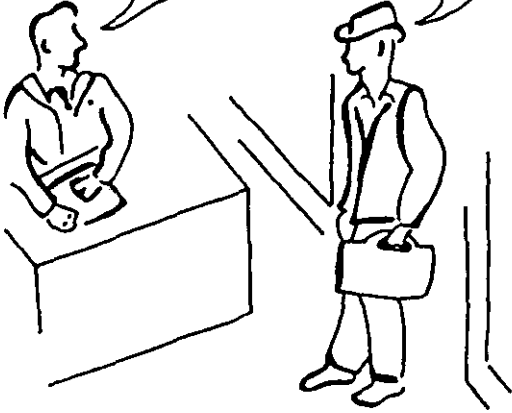
19

Me pregunto
porque no
nos habrá
invitado.



20

No puedo verlo,
aunque ayer
hayamos queda-
do en que lo
atendería hoy.



13

Ya hace media
hora que ella
debería haber
llegado.



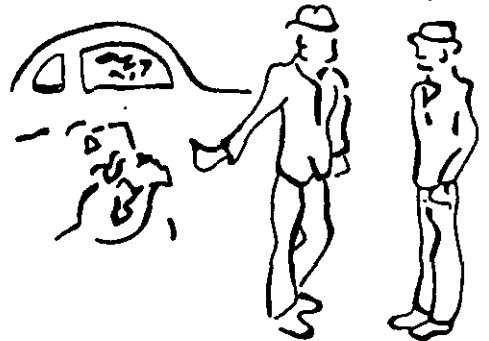
14

Qué lástima
compañera!
Habríamos gana-
do con esa
buena jugada
tuya, si yo no
hubiera cometi-
do ese estúpi-
do error.



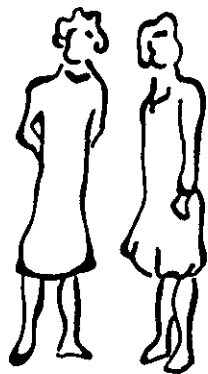
15

¡Usted no
tenía derecho
a rebasarme
por la derecha!



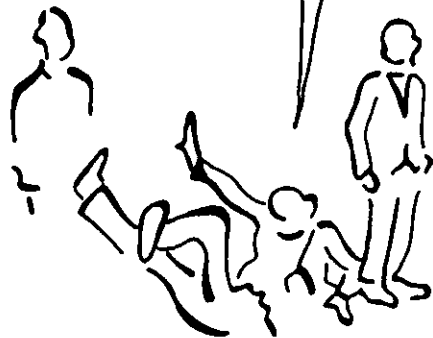
16

La mujer de
quien estabas
hablando tan
mal ayer, su-
-frió un grave
accidente y
está en el
hospital.



21

¿Te lastimaste?



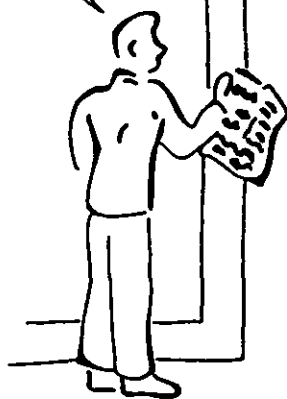
22

Es mi tía, quie-
-re que la es-
-peremos un ra-
-to hasta que
pueda llegar
aquí, para que
nos dé su ben-
-dición otra
vez.



23

Aquí está
el periódico
que me prestas-
-te, siento mu-
-cho que mi
hijo lo haya
roto.



24