

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**



**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

**ESTRATEGIAS PSICOPEDAGÓGICAS PARA EL MANEJO  
DE LA AGRESIVIDAD DE LOS ALUMNOS DEL NIVEL  
PREESCOLAR DESDE UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
LICENCIADOS EN PEDAGOGÍA  
PRESENTAN:**

**MARÍA DEL CARMEN SÁNCHEZ PACHECO.  
GUILLERMO ARRIAGA TIRADO.**

**DIRECTOR DE TESIS: DR. LUÍS TAMAYO PÉREZ**

**CIUDAD DE MÉXICO, 2007.**



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.

Mary.

Primero quiero darle gracias a Dios por darme la bendición de llegar hasta aquí.....

A mi papá por su alegría y  
cariño, y darme las  
herramientas necesarias  
para ser lo que soy.....  
Gracias "Pa"

A mi Mamí por estar siempre a  
mi lado y darme la fuerza,  
entusiasmo y amor para seguir  
adelante. Gracias "Bumbi"

A Marco gracias por enseñarme el amor y  
estar siempre a mi lado apoyándome y  
cuidándome en todo momento.  
Gracias Amor

A mi mejor amigo Memo por toda su  
paciencia y cariño que me tuvo para lograr  
juntos este proyecto y en verdad agradezco a  
Dios por ponerlo en mi camino y darme la  
bendición de tener su amistad incondicional  
¡Eres el mejor amigo!

Agradecimientos :

A mi hermana Gabriela por ser siempre un gran ejemplo de ser alguien en la vida y su gran fuerza.

A mi hermana Claudia por todo su apoyo y cariño en todo momento así como enseñarme que la vida es de los valientes.

A mi hermana Carolina por toda su alegría y el enseñarme a trabajar por los sueños y que sí se pueden lograr.

A mí hermano Beto que me enseñó que la vida con música y aplausos sabe mejor... hay que salir en hombros de ella, también le agradezco la oportunidad de conocer a una valiosa mujer "Gaby"

A mi hermano Manolo que me dejó ver que no importa la edad para ser exitoso como lo es él, y que las cosas se hacen con gusto, empeño y amor...

A mi cuñado Edgar que me ha prestado sus oídos cuando más lo he necesitado gracias.

A mi cuñado y compadre Héctor que me enseñó que un diez de calificación no es suficiente existiendo el once.

A Mis sobrinas Daniela y Miranda que son mi alegría y diversión. Las amo.

A Mi sobrino Héctor que es mi alegría y una gran responsabilidad de vida. Te amo.

A mi asesor Luís Tamayo por su gran paciencia y enseñarme que cada palabra dicha es toda una aventura, muchas gracias por todo tú apoyo.

A Miss. Maria Elena y el Hill's Garden que me dió la gran oportunidad de acercarme a los niños y ver la vida con otros ojos, gracias por todo su cariño y apoyo en todo momento.

A Susi Fernández por todo su apoyo y paciencia que tuvo en el tramite de este trabajo. Gracias por todo Susi...

A todas mis amigas Vero V., Lula, Erandeny, Mariana y Adriana por enseñarme el valor de la amistad.

A mi Amiga Regina Ontiveros quien me enseñó que el trabajo es un compromiso de vida.

A mí Universidad que me dio la oportunidad de formarme y conocer gente valiosa.

Guillermo.

A mi madre, Daisy, por mostrarme con su ejemplo que aún en la obscuridad existe luz que nos permite ver y disfrutar de lo exquisito de la vida.

A mi hermana Soná quien desde su llegada a la familia me ha dado las más estimulantes y felices experiencias de mi vida en familia así como el enriquecerla:

Miguel Ángel, Bruno y .....

A mi hermano Isaac de quien sin percatarse me enseñó el gran valor de la tolerancia y su importancia para poder relacionarnos como seres humanos

A Bruno, mi sobrino, quien desde arribo me ha brindado la oportunidad de revivir y reapreciar la capacidad que tenemos de amar

A mi conspicua amiga Mary con quien reaprendí a disfrutar del valor de la amistad y con quien me unirá, por siempre, un lazo de complicidad y alegría.

Agradecimientos:

A mi asesor por su empeño y gran paciencia para la terminación de este trabajo de tesis, y quien me transmitió lo divertido y apasionante que puede resultar el comprometerse con el conocimiento.

A mi maestra Carmen Saldaña por darse a sus alumnos y mostrarme el real significado de la pasión por la docencia.

A mi maestra Carmen Bilbao por mostrarme el entusiasmo por su trabajo y las diferentes posibilidades de la pedagogía.

A mí amigo Francisco Bastida que me brindó la oportunidad de ejercer la pedagogía desde sus más variadas aristas consiguiendo así observar y vivir todas sus complejidades.

A Susana Fernández por su paciencia, orientación y complicidad afectuosa en la elaboración tramitación y término de este trabajo. Gracias Susi.

A mis compañeras y amigas Era, Vero V., Lula, Adriana y Vero R. A quienes agradezco los grandes momentos que pasamos juntos.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por darme la esperanza de que existe la posibilidad del cambio, aunque no me toque vivirlo.

## Índice

### Introducción.

#### Capítulo I. Conceptos básicos de la agresión.

- 1.1 Delimitación conceptual de la agresión y la conducta agresiva
  - 1.1.1 Diversas definiciones del término agresión.
  - 1.1.2 Tipología de la agresión y la conducta agresiva.
- 1.2 Enfoques Teóricos de la agresión.
  - 1.2.1 Teorías activas: la agresión como fenómeno intrapsíquico
  - 1.2.2 Teorías reactivas: la agresión y los elementos de entorno
- 1.3 El enfoque global de la agresión .
  - 1.3.1 Elementos determinantes de la agresión
    - 1.31.1 Orgánicos.
    - 1.31.2 Psicosociales.
  - 1.3.2 El Enfoque Global y el tratamiento de la conducta agresiva.
- 1.4 Conducta agresiva y escuela (generalidades)

#### Capítulo II. La conducta agresiva en la primera infancia según la Psicología constructivista y el aprendizaje social.

- 2.1 Agresión y desarrollo social de la mente: el enfoque Vigotskyano.
- 2.2 Conducta Agresiva y psicogénesis del desarrollo: posición de Piaget.
  - 2.2.1 Estadios del desarrollo según Piaget.
  - 2.2.2 Causas y efectos de la agresión en el estadio preoperacional.
- 2.3 Juicio moral y convención social (Kohlberg).
- 2.4 Principales manifestaciones de la conducta agresiva en el niño preescolar

#### Capítulo III. La agresividad infantil como factor influyente en los procesos de socialización y desarrollo cognitivo en el preescolar

- 3.1 Marco contextual: el enfoque social y pedagógico del plan de estudios del nivel preescolar
- 3.2 Diagnóstico de necesidades en cuanto al manejo de la agresión infantil
  - 3.2.1 Descripción metodológica general
  - 3.2.2 Diseño de población
  - 3.2.3 Datos contextuales de la zona
  - 3.2.4 Diseño de la entrevista
  - 3.2.5 Aplicación
  - 3.2.6 Resultados
- 3.3 Agresión

Capítulo IV. Estrategias psicopedagógicas para el manejo de la agresión en el preescolar desde un enfoque constructivista.  
Consideraciones finales.

- 4.1 Principios generales de las estrategias dirigidas al controlar la agresión infantil en el ámbito escolar.
- 4.2 Diseño e instrumentación de las estrategias
  - 4.2.1 Variables a considerar
    - 4.2.1.1 Autocontrol
    - 4.2.1.2 Interacciones maestro alumno (a)
    - 4.2.1.3 Participación de los padres de familia
  - 4.2.2 Planteamiento de las estrategias.
  - 4.2.3 Esquema de instrumentación sugerido
  - 4.2.4 Método de evaluación y retroalimentación

Consideraciones finales.

Bibliografía.



## **INTRODUCCIÓN.**

La violencia infantil y juvenil es un tema que no deja de estar presente en los principales debates sociales, políticos, económicos y culturales de la actualidad. Cada vez son más y de mayor gravedad los casos de agresión entre niños y adolescentes que tienen un final trágico; se atribuye esta conducta a factores muy diversos, como la clase social, los niveles de deprivación socioafectiva, la adopción de la violencia y del miedo como formas de control social, etc.

Sin embargo, más allá de las explicaciones sociológicas y políticas que se ofrecen al fenómeno de la agresión y la violencia entre niños y jóvenes, podremos, siempre que nos lo propongamos, constatar la poca importancia que se ha dado a este problema en el medio educativo. Pareciera ser que tanto docentes, directivos, como instituciones han asumido que el incremento substancial de la agresión infantil en las últimas décadas es normal, probablemente una “natural” traslación de los problemas de las sociedades posmodernas a los campus escolares.

Pero... ¿hasta dónde puede llegar esta actitud indolente que se manifiesta incluso en los planes de estudio que tan poca importancia dan a la adecuada socialización de los alumnos, y a la erradicación de conductas violentas entre las comunidades escolares? Basta ejercer como docente en los niveles básicos de enseñanza, para percatarnos que el problema de la agresión infantil es mucho más grave de lo que parece: no se trata tan sólo de desajustes conductuales de unos cuantos, sino de una violencia, de una agresión sistémica que afecta en menor o mayor medida a casi todo el alumnado, que impide contar con un buen entorno para el proceso enseñanza-aprendizaje y que, en casos extremos, repercute en el rendimiento escolar de sectores amplios de alumnos. Luego entonces, el problema de la agresión infantil es fuente de innumerables problemáticas que se le asocian y que atentan contra los fines mismos del acto educativo formal. Esta problemática la observamos como docentes del nivel preescolar, y generó la inquietud de buscar alternativas viables para el control de

la agresión infantil, que a la vez resultaran compatibles con la estructura del plan de estudios vigente.

Bastó iniciar la investigación documental para percatarnos de la poca información que existe en torno a aspectos específicos de la agresión infantil (vista ésta como fenómeno educativo) y de los escasos diseños estratégicos que en este sentido se han formulado. De tal manera, reafirmamos la necesidad de investigar algunos pormenores de la agresión infantil en el preescolar (tales como su etiología, su tipología, su frecuencia, etc.), a fin de poder delinear una serie de estrategias para contrarrestarla, pero en apego a la realidad de nuestros centros educativos.

Para tal efecto, el trabajo se estructuró formalmente del modo siguiente:

En el capítulo primero se realiza un estudio teórico conceptual de la agresión, comprendiendo las causas que se le atribuyen, sus manifestaciones y lineamientos terapéuticos de acuerdo a distintas tendencias de las Ciencias de la Conducta.

En el capítulo segundo, con el fin de delimitar con claridad el objeto de estudio, se presenta un análisis de la conducta agresiva infantil (especialmente en la primera infancia), con base en los estudios psicogenéticos de autores como Jean Piaget y Lawrence Kohlberg.

El capítulo tercero da cuenta del estudio de caso consistente en la aplicación de un sondeo exploratorio a una población de docentes de preescolar que permitió conocer, por un lado las principales características de la agresión infantil en este nivel y por otro, obtener información relevante para estructurar el proceso de intervención psicopedagógica que se presenta como propuesta central de este trabajo.

Finalmente, en el capítulo cuarto se presentan las estrategias que conforman la intervención psicopedagógica, basadas en su totalidad en los indicadores encontrados en el estudio de caso y diseñadas de acuerdo con los principios del Plan de Estudios vigente y tratando de conjuntar una adecuada participación de los distintos agentes que participan en el proceso educativo del preescolar.

Es importante para los maestros y padres de familia tener los elementos necesarios para saber detectar y diferenciar una conducta agresiva “normal” a una “patológica” en los niños. La conducta “anormal” de un niño es la manera en que este, nos proporciona la posibilidad de saber que algo está mal con él y su desarrollo, la agresividad como síntoma de una patología psicológica es el grito de ayuda del infante a todo aquel que quiera escucharlo y aún más, ayudarlo; Si no poseemos los conocimientos y la sensibilidad para entender estos síntomas perderemos un tiempo precioso para el desarrollo óptimo del infante, acarreándole más problemas para su desenvolvimiento y por ende en su aprendizaje.

Escogimos el tema a partir de la necesidad que hemos percibido por parte del sector educativo en general para proponer soluciones integrales para la resolución de conflictos de este tipo, no basta con medidas disciplinarias o con mandar hablar a los padres y transferirles la problemática del niño, no, la escuela tiene la obligación moral de ayudar a la resolución de este tipo de conflictos, la escuela no debe concretarse a decirle a los padres *“que han detectado un índice de agresividad en el niño”*, el diagnóstico de la problemática es visible para todos a partir de la conducta atípica del educando, por lo tanto sería ocioso solamente concretarnos a decirles a sus padres *“su hijo muestra una conducta agresiva”*; debemos hacer nuestro el problema y dar propuestas de solución a partir de un grupo multidisciplinario que coadyuve a la resolución del conflicto del niño, y cuando hablamos de grupo multidisciplinario nos referimos a Maestros, Pedagogos, Psicólogos, Neurólogos, etc...

Justamente nuestra propuesta radica en dar herramientas a docentes, y si se quiere, a padres que se interesen y las hagan suyas.

Aunado a esto la tesis nos aporta información teórica que ayuda a la posible detección de conductas agresivas, dándonos la oportunidad, a partir de esta localización, de enviar al niño con la persona o personas adecuadas para la resolución de la problemática, y de ser posible realizar el trabajo pertinente para ayudar a remediar la situación en el colegio; así, sostenemos que generaremos un desarrollo, sino óptimo, por lo menos de mejor calidad para su desenvolvimiento integral.

No podemos perder de vista que algo que se plantea tan fácil y sencillo es en realidad sumamente complicado, existen un cúmulo de variables que debemos localizar para lograr llegar a la resolución de la problemática, sumado ha esto tenemos que estar en la conciencia de que se debe de trabajar por separado con el niño para alcanzar logros con él, en algunos casos la psicoterapia es recomendable y para esto los padres deben de dar el consentimiento, no es extraño el encontrar reticencias por parte de estos al proponerles este tipo de tratamiento para su hijo. Los prejuicios suelen ser lastres difíciles de vencer sobre todo cuando se cuestiona a los padres su responsabilidad en la problemática del niño, se desatan, entre otros, sentimientos de culpabilidad y enojo los cuales hacen que fácilmente se quiera transferir la responsabilidad a terceros llámese la escuela, los amigos, el medio, etc.

Por esto es muy importante la orientación que pueda proveer la escuela, y el tener a un personal altamente calificado para responder a este tipo de necesidades, desde nuestra percepción, es una exigencia del medio actual en donde la agresividad forma parte de nuestra cotidianidad.

El mundo que nos está tocando vivir es el principal proveedor de agresión, el neoliberalismo y la globalización frenéticos es el principal abastecedor del caldo de cultivo para la descomposición social y familiar, por ende causante de agresión social e individual, entender todos estos fenómenos, pero sobre todo entender y conocer la agresión como tal, es para los que trabajamos pragmáticamente en este ámbito, parte esencial de nuestro acervo de conocimientos.

La agresividad en muchos de los casos es normal y hasta necesaria, en este punto nos permitimos citar a Konrad Lorenz por parecernos pertinente para el encuadre de agresión que debemos manejar; *“La agresión, cuyos efectos suelen equipararse a los del instinto de muerte, es un instinto como cualquier otro y, en condiciones naturales igualmente apto para la conservación de la vida y la especie.”*<sup>1</sup>

La agresión en algunos de los casos dista mucho de ser disfuncional de hecho es necesaria para una socialización correcta del niño, así pues, la agresión toma importancia cuando del desarrollo del niño hablamos y por tanto el correcto entendimiento de este factor nos permitirá orientar las técnicas de enseñanza de una manera más adecuada a cada uno de los educandos, nuestro aporte justamente se enfocará en este punto, en las contribuciones que se les pueda dar a los docentes y a los padres de familia para que tengan los elementos mínimos para abordar la agresión con otra postura, con una visión integral de lo que es y significa la agresión en el niño de edad preescolar, hasta donde es necesaria la agresión y hasta donde se llega a romper ese pequeño hilo divisorio que permite al individuo aprovechar para bien esta pulsión agresiva que todos los seres tenemos.

Es nuestra intención en esta tesis transmitir algunos conceptos para el entendimiento y la detección temprana de la conducta agresiva, así como técnicas para el manejo y corrección de las conductas ofensivas de los infantes, en el entendido de que no podemos hacer generalizaciones en este tipo de casos ya que cada niño es un ser individual e irrepetible con características propias.

Personalidad, carácter, temperamento, medio ambiente, situación familiar, etc. son factores a considerar en cada caso, por eso es importante tener conocimientos de diferentes técnicas para detectar focos de perturbaciones, y lo

---

<sup>1</sup> Sobre la agresión: el pretendido mal. KONRAD LORENZ. Editorial. Siglo XXI. 20ª edición p.4

más importante, poder proponer y adecuar las diferentes proposiciones a cada uno de los casos.

La escuela no solo debe circunscribirse a la educación formal de los niños, es importante y prioritario extender su influencia hasta el ámbito de los padres, ¿por qué no ampliar su esfera hasta el seno familiar? Y ofrecer conocimientos sobre la enseñanza, la transmisión, la instrucción, etc.

No existe nada peor que la ignorancia, esta puede generar el peor de los conflictos, y el padecerla no nos exime de la responsabilidad como padres de familia de la problemática de nuestros hijos, por lo tanto que mejor que tener herramientas que nos permitan coadyuvar al mejor crecimiento y desarrollo de nuestros infantes.

En función de lo expuesto en las páginas anteriores es que nos planteamos los siguientes objetivos a cubrir en este trabajo de tesis; esquematizándolos para obtener una mayor claridad conceptual

#### Objetivo general

Analizar y propiciar estrategias psicopedagógicas para el manejo de la agresividad de los alumnos del nivel preescolar desde un enfoque constructivista orientadas a la formación, actualización y especialización de individuos en el campo de la educación preescolar, y entorno familiar.

#### Objetivos específicos

Enriquecer nuestros conocimientos teóricos, fortalecer nuestras habilidades prácticas como futuros profesionales de la educación ampliando y mejorando nuestras posibilidades de acción en nuestro ámbito profesional.

Contribuir a la consolidación del campo educativo al ofrecer una opción de formación que integre elementos teóricos y prácticos.

Motivar a los docentes y padres para que participen en la comprensión, y el mejoramiento de su praxis profesional y su vida familiar al ofrecerles opciones que favorezcan su formación y relaciones intra familiares.

El tipo de investigación que se realizó fue cualitativo y documental que se encuentra inmerso en el paradigma crítico, que entiende a las relaciones sociales como expresión histórica. Es así que realizamos una analogía con la aportación de la teoría constructivista y más concretamente de la aportación vygotskyana que nos apunta como la influencia de los procesos sociales es determinante en el desarrollo cognitivo y por ende en el proceso de formación de los sujetos.

Inicialmente nos acercamos a nuestro campo de investigación de forma empírica a través de una serie de entrevistas a una pequeña población de escuelas particulares circunscritas a su realidad económica, social, cultural etc, queremos dejar claro que solo nos basamos en esta población sin pretender hacer de este trabajo una investigación basada en muestras estadísticas ya que es muy pequeña, sin embargo creemos que esto no le resta ningún mérito ni interés.

Este trabajo tiene como base la creencia en el ser humano y en su capacidad de comprensión y de modificación para evitar y restituir los daños que ha ocasionado al aprender a vivir, consideramos a la educación como uno de los caminos, como una de las respuestas viables, como una esperanza para una mejor vida de todos nosotros, el aprender y aprehender de la vida es y será más enriquecedora a partir del conocimiento, y la pedagogía es una de nuestras principales herramientas para lograr el mejoramiento y transformación, para pasar de ser hombre a ser realmente humano.

## **CAPÍTULO I. CONCEPTOS BÁSICOS SOBRE LA CONDUCTA AGRESIVA.**

La agresión ha sido, incluso desde épocas remotas una preocupación recurrente para las sociedades humanas. Puede afirmarse que no existe ni ha existido una sola persona que en algún momento de su vida no haya sido víctima o artífice de algún tipo de agresión, por lo que las dimensiones de ésta han superado con creces el ámbito de las simples relaciones interpersonales constituyendo un problema social de carácter sistémico.

En razón de ello, el concepto de la *agresión* ha cobrado, a lo largo de los años, múltiples connotaciones, puesto que son muchas las ópticas desde las que se ha estudiado. En este sentido, y siendo uno de nuestros objetivos básicos el estudio de las causas y efectos de las conductas agresivas en un nivel específico de la actividad educativa (el preescolar), es menester en este primer capítulo presentar una serie de conceptos básicos asociados a la agresión así como delimitar el enfoque empleado para la realización del estudio de caso, tareas que se abordan en este capítulo.

### **1.1. Delimitación conceptual de la agresión y la conducta agresiva**

El término *agresión* (del latín *ad gradi*, ir hacia, ir en contra, interpelar) ha dado lugar, como hemos dicho a gran cantidad de interpretaciones que, al cabo del tiempo han causado una evidente vaguedad del mismo. De hecho, aún en la actualidad no existe consenso teórico alguno universal sobre lo que constituye la *agresión* y por ende *el acto* o la *conducta* agresiva. En efecto, tal y como señala Moser (1989:9):



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

Es decir, las definiciones de agresión responden, casi en todo caso, a la óptica o al enfoque que se adopte para la interpretación de las *conductas o hechos concretos* que la conforman. De ahí que prácticamente todas las definiciones que existen sobre la misma estén influenciadas, de una u otra manera por una teoría o conjunto de éstas con rasgos análogos. Sin embargo, en el presente apartado se presenta una serie de definiciones que por sus elementos pueden servir de guías instrumentales para el subsecuente análisis de la agresión y sus causas en el caso especial de los niños pequeños.

### **1.1.1 Diversas definiciones del término *agresión*.**

En un sentido amplio, la agresión se define únicamente en función de los efectos que produce en el sujeto agredido, quedando la intencionalidad del acto en un plano secundario. Así, autores vinculados a las teorías *activas* de la etiología del acto o la conducta agresiva, catalogan a la agresión como *daño o lesión* infligida por una persona a otra u otras.

Buss, por ejemplo define a la agresión, sencillamente como “... todo comportamiento que lastima o lleva perjuicio a otro...” (Moser, 1989:10). En un sentido análogo, Merz afirma que la agresión consiste en un *ataque, ya sea físico, verbal o de otro carácter* (Hanke, 1979:94).

Inscrita en la misma tendencia encontramos la definición de Selg quien establece que: “...una agresión consiste en la aplicación de estímulos nocivos contra un organismo o un sustitutivo de tal...” (Hanke, 1979:95).

Estas definiciones proceden de los primeros intentos por sistematizar el estudio de la agresión desde la perspectiva de la etología y las ciencias de la conducta y aunque, por algún tiempo fueron auténticas directrices de los estudios en la materia, posteriormente fueron revelándose sus inconsistencias e insuficiencias explicativas.

El surgimiento de nuevas tendencias en psicología, tales como el conductismo y el cognoscitivismo, revelaron que para entender la agresión, así como sus orígenes, era necesario atender las *motivaciones* del agresor, ya que muchas veces puede haber una conducta que provoque daño, sin que el móvil de su autor haya sido tal (como en el caso de los daños imprudenciales o no intencionales).

Lorenz, aún desde la etología, comenzó a valorar la intencionalidad del acto o la conducta de agresión atribuyéndole un carácter *belicoso*. Incorpora, por tanto, como elemento conceptual, la intención de dañar por parte del agresor. Este autor define, en concreto a la agresión como el: "...impulso belicoso del hombre y el animal dirigido contra miembros de su misma especie..." (Heller, 1980: 102)

Laplanche y Pontalis, por su parte, aceptan que la agresión se evalúe a través del daño, sin embargo señalan que, para que ésta sea considerada como tal, debe existir la necesaria intención de producirlo pretendiendo destruirlo, contrariarlo o humillarlo (Moser, 1989: 2)

Al paso del tiempo, la mayor parte de los estudios sobre la agresión, de corte psicológico, fueron coincidiendo en la idea de que la *intención dirigida del daño* es un elemento insoslayable de su definición. Al respecto, Cerezo (1997:28) apunta:

"...La característica más sobresaliente de la conducta agresiva, si pudiéramos enfatizar una, sería el deseo de herir; el agresor desea hacer daño a su objeto, a otro individuo que a su vez tratará de evitarlo. Esto significa que el agresor sabe que al blanco no le gusta lo que está haciendo..."

La agresión es, por tanto, intencional en todo caso. Se trata, por otra parte, de un acto o conjunto de estos, de carácter subjetivo, es decir, el agresor dirige su ataque a un blanco específico que es siempre, un organismo vivo (los ataques a entes inanimados o cosas entrañan un daño indirecto, o bien a sí mismo o bien a otra persona).

Los enfoques *eclécticos* o *globales* de la agresión reconocen la totalidad de los elementos enunciados con antelación. Es decir, se refieren tanto al plano subjetivo del acto agresivo (relación *agresor-blanco*), como a sus aspectos objetivos que son, la intencionalidad (afán de dañar) y el resultado (daño específico).

Dentro de esta tendencia a la que prácticamente se adscribe el presente trabajo debido a sus amplios alcances explicativos, se encuentra la definición de John Renfrew (2001: 15), que nos dice que la agresión:

*“...Es un comportamiento que es dirigido por un organismo hacia un blanco, que resulta con algún daño...”*

Si analizamos los elementos que incorpora esta definición, podemos obtener un panorama mucho más amplio de aquello en lo que consiste la agresión, entendida genéricamente. Estos elementos son, a saber:

- *Un comportamiento*

La agresión implica siempre la externalización de un acto, es decir, no se limita a una serie de ideas y pensamientos, sino que se trata de una unidad de información objetiva tangible y observable tanto por el agresor y la víctima, como por otros sujetos.

- *Una direccionalidad o intención en el acto*

Para que un acto constituya una agresión es necesario que se encuentre dotado de la intención de dañar; este elemento sirve, básicamente para distinguir a la agresión de otros actos que si bien pueden causar daño, por su carácter accidental no pueden revestir el carácter de agresiones.

- *De un organismo hacia un blanco*

La agresión la efectúa siempre un organismo humano o animal. El blanco principal como hemos dicho es, finalmente un *ser vivo* aún en el caso de que el acto se dirija, de forma directa a un objeto inanimado:

“...Blanco puede significar otro individuo de la misma especie como cuando una persona golpea a otra [...] Sin embargo la agresión puede también ser dirigida hacia sí mismo, como en el suicidio o en otros comportamientos autodestructivos. La agresión también ocurre entre especies, como cuando un perro muerde a un hombre [...] Por último, la agresión puede ser dirigida contra un objeto inanimado, como cuando un soldado o un terrorista vuela la casa vacía de un adversario o, simplemente cuando una persona se levanta de su cama en la oscuridad, se golpea el dedo del pie contra un mueble y patea el mobiliario...” (Renfrew, 2001:16)

De donde se infiere que desde este enfoque, retomado para la presente investigación, la agresión cuenta con dos tipos de elementos estructurales: los subjetivos (que se refieren a la existencia de un agresor y una o varias víctimas) y los objetivos (la existencia de un acto intencionado para dañar a la o las víctimas, así como la forma que este puede revestir).

Como una precisión conceptual, cabe anotar que si bien autores como Hanke (1979:93), considera que los términos *agresión* y *conducta* o *comportamiento*

*agresivo* son sinónimos por referirse a los mismos elementos conceptuales, resulta mucho más exacto considerar a ésta última como una *manifestación concreta de la agresión*. Respecto a esta distinción, Serrano (1997: 23) apunta:

“...podemos entender que generalmente hablamos de agresión para referirnos al hecho de provocar daño a una persona [...] Así, con el término ‘conductas agresivas’ nos referimos a las conductas intencionales que pueden causar daño ya sea físico o psicológico...”

Así, si la agresión es propiamente el acto con fines destructivos, la conducta agresiva se conforma por los medios objetivos de que el agresor se vale para el logro de su objetivo, es decir, los golpes, las injurias, los balazos, etc. Esta distinción, como se verá en el siguiente apartado tiene la utilidad esencial de ayudar a identificar, de forma detallada aquellos actos concretos que, por su naturaleza requieren especial atención por parte de terapeutas y educadores, según sea el caso.

### **1.1.2. Tipología de la agresión y de la conducta agresiva**

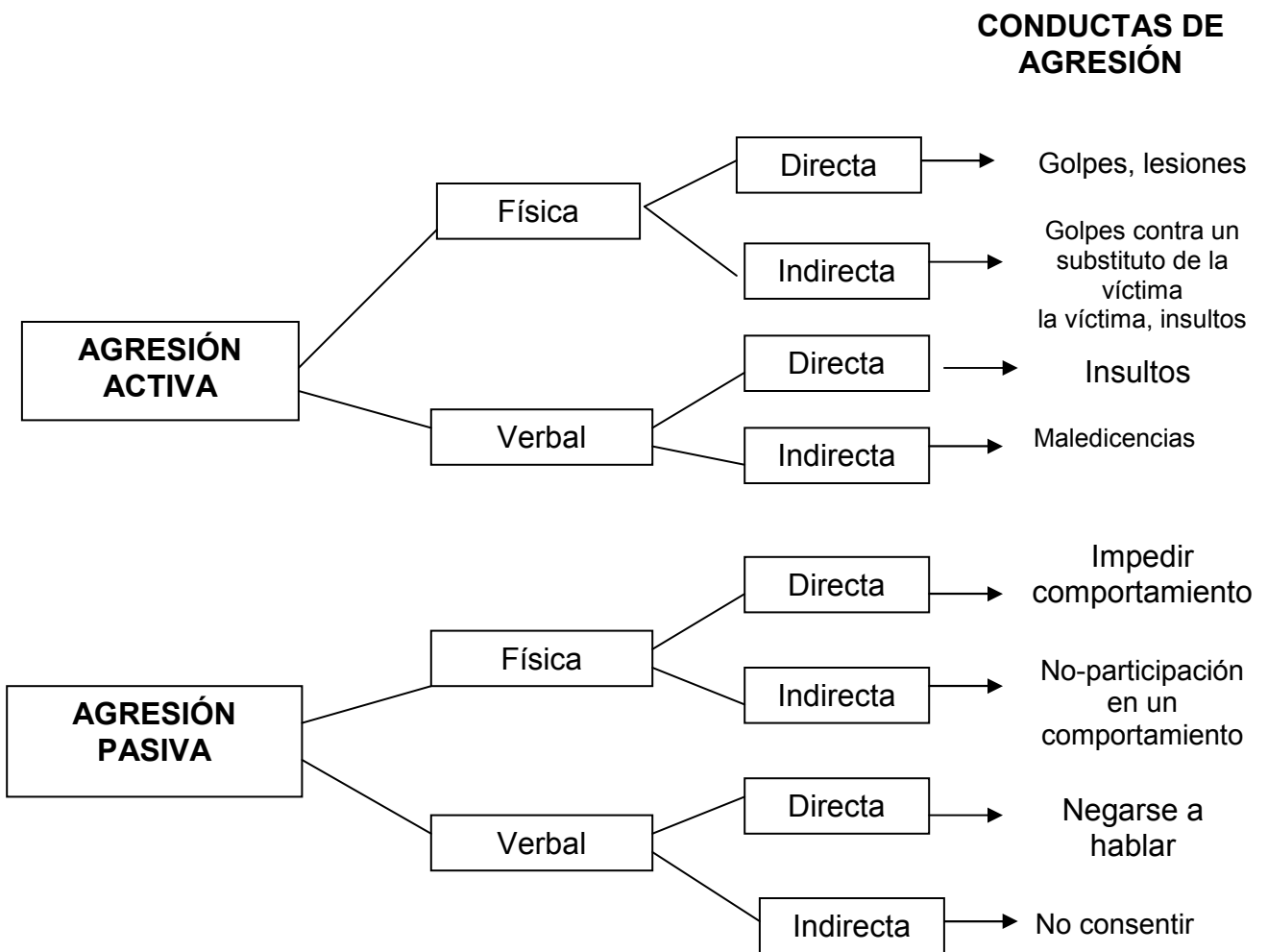
#### **A. Tipos de agresión.**

Los primeros intentos por clasificar a la agresión en un plano genérico, datan de los estudios etológicos y de las teorías activas sobre la agresividad.

Uno de los modelos primarios de clasificación de la agresión, es el sustentado por el etólogo Buss, que atiende precisamente a su forma de ejecución, ofreciendo algunos ejemplos de las *conductas agresivas* propias de cada categoría.

Según Buss existen dos grandes tipos de agresión: la activa y la pasiva. La primera supone que el autor realiza positivamente (es decir, ejecuta) un acto o serie de éstos para

dañar a la víctima. La agresión pasiva, por otra parte se realiza por la omisión de actos para hacer un daño, o bien a la prohibición a la víctima de hacer ciertas cosas. Cada una de estas categorías puede, a su vez ser física o verbal. Con fines ilustrativos, este sistema de clasificación se reproduce a continuación, de forma esquemática, en la figura 1 en la que se relacionan además las principales conductas agresivas pertenecientes a cada categoría (Moser, 1989:12):



**Fig. 1. Clasificación de la agresión según Buss (Moser, 1989:12)**

Por su parte, Hanke clasifica a la agresión en función de *su dirección* es decir, atendiendo al sujeto al que van dirigidas. En este sentido, los subtipos de agresión son: (Hanke, 1979:94)

- Heteroagresión: cuando la conducta agresiva se dirige hacia objetos, animales o personas distintas al agresor.
- Autoagresión: cuando la intención de daño va dirigida al propio agresor.
- Agresión directa: Cuando se trata de infligir un daño inmediato a la víctima que atenta contra su integridad.
- Agresión indirecta: Cuando el daño se da impidiendo que la víctima realice ciertas tareas u objetivos.

Un criterio clasificatorio con gran trascendencia en los estudios de enfoque reactivo es la introducida en 1964 por Feshbach. Para este autor, la agresión debe clasificarse de acuerdo a su móvil, es decir, al fin que persigue el agresor al ejecutar su conducta. Bajo este criterio, las categorías de la agresión son: (Moser, 1989:12-13)

La agresión hostil, cuyo objetivo es causar un daño o infligir un sufrimiento a otra persona. El fin es el daño en sí: no existe duda alguna sobre la intención ni sobre las consecuencias esperadas por el agresor;

La agresión instrumental, en la cual el agresor daña al blanco de forma intencional, pero su cometido final es lograr otros objetivos. En estos casos, la agresión es un medio para conseguir un fin "superior";

La agresión expresiva, en la que el fin que persigue el agresor es expresarse a través de la violencia. Es decir, con la violencia trata de afirmarse ya sea a sí mismo o ante los demás. En estos casos la agresión es también un medio y no un fin en sí misma.

Conforme se fue aceptando que la agresión, particularmente la que se da entre seres humanos es un fenómeno polisémico (en tanto que en ella inciden múltiples factores), los enfoques eclécticos o globales fueron estableciendo otros sistemas clasificatorios basados básicamente en el tipo de conductas que la constituyen o en el tipo o grado de daño que se produce en la víctima. A esta tendencia se adscribe la clasificación de Renfrew quien establece las siguientes categorías básicas de la agresión: (Renfrew, 2001: 19-20)

- Agresión predatoria: Se da, básicamente cuando su móvil es preservar la existencia propia. Tiene múltiples conexiones con el comportamiento agresivo de los animales, particularmente con el que va dirigido a la obtención de alimentos para la supervivencia.
- Agresión por miedo: Responde a una situación amenazante proveniente del entorno. Presupone que previamente se dio uno o varios intentos de escapar.
- Agresión por irritación: en la que la conducta agresiva viene determinada por una perturbación del estado emocional del agresor. La generan, usualmente, sentimientos de ira o enojo. El nivel de conciencia del daño en el autor es superior al que se da en otros tipos de agresión.
- Agresión maternal: La efectúa la madre cuando ve amenazada la seguridad de sus hijos o críos.
- Agresión sexual: que puede interpretarse en dos perspectivas: en cuanto a la lucha entre machos de una especie para ganar la preferencia sexual de la hembra, o bien cuando tiene como fin la satisfacción del instinto sexual.

Aunque el presente trabajo retoma, como hemos dicho el enfoque global de la agresión (que tiene múltiples conexiones sustantivas con las tendencias progresistas de la enseñanza), no puede dejar de reconocerse que todos los criterios de clasificación mencionados realizan una importante aportación al estudio de este fenómeno en casos específicos, tal y como se verá más adelante.



## **B. Vertientes de la conducta agresiva**

Además de los criterios que clasifican *genéricamente* a la agresión, en la actualidad se han establecido sistemas de catalogación de las conductas agresivas en lo específico; A diferencia de los criterios referidos líneas arriba, los referentes a la conducta agresiva sí presentan una descripción detallada de aquellos a comportamientos que pueden calificarse como agresivos, propiamente dichos.

El sistema más común de clasificación de las conductas agresivas, lo ha desarrollado la *American Psychiatric Association* (APA) que parte de una estratificación en edades de los posibles agresores. Por otra parte, describe las conductas en función del efecto o daño que producen.

El sistema APA establece que, para el caso de los niños y los adolescentes, las conductas agresivas cobran cuatro vertientes fundamentales, cuya estructura y descripción se presenta a continuación: (Cerezo, 1997: 26)

A) Conductas que causan daño físico o amenazas a otras personas o animales.

- Fanfarroneo, amenazas o intimidación a otros.
- Peleas físicas.
- Utilización de armas para dañar a otras personas.
- Crueldad física ya sea con otras personas o con animales.
- Robo con enfrentamiento a la víctima.
- Forzar a alguien a una actividad sexual.

B) Conductas agresivas que causan destrucción de los bienes de otras *Personas*.

- Provocación deliberada de incendios.
- Destrucción deliberada de las propiedades de otras personas.

C ) Conductas fraudulentas o robos.

- Engaño a otros para obtener beneficios materiales personales.
- Engaño a otros para evitar el cumplimiento de obligaciones personales.

D) Violaciones graves de las normas sociales

- Escapes de la casa, por la noche siendo menores de 13 años de edad.
- Noviazgos precoces que inician antes de los 12 años de edad (pubertad).

Por lo que respecta a las conductas agresivas de personas adultas, la APA refiere las siguientes: (Cerezo, 1997: 27)

- Fracaso en la adaptación a las normas sociales, especialmente a las legales.
- Deshonestidad constante con las personas.
- Agresividad física (iniciación o incitación a peleas);
- Despreocupación imprudente por la seguridad propia o por la de los demás.
- Impulsividad o incapacidad para planear el futuro.
- Falta de remordimientos ante conductas que hayan dañado a otros.

Como puede verse, las anteriores categorías y supuestos bien pueden enmarcarse dentro de los rubros previstos para la agresión genérica. La descripción de APA es particularmente útil para identificar cuáles son, en concreto las conductas que pueden considerarse como agresivas por parte de los sujetos

en los distintos estadios de su desarrollo personal. Cabe añadir lo absurdo que pueden resultar los límites de edad, aquí mencionados, para considerar agresiva o no una conducta pero para fines de la investigación tomamos la referencia de la descripción de APA.

## **1.2 Enfoques teóricos de la agresión**

Otro aspecto importante en el estudio de la agresión es la determinación de su origen, es decir, la base etiológica que la genera. Sobre este rubro existen también posiciones teóricas encontradas, cuyos principales postulados se revisan, si bien esquemáticamente en el presente apartado.

### **1.2.1 Teorías activas: la agresión como fenómeno intrapsíquico**

Los primeros trabajos que trataron de aclarar el origen (base etiológica) de la agresión, proceden de la denominada *psicología profunda* y (especialmente de los estudios de Sigmund Freud) y de la etología (ciencia que estudia el comportamiento animal). Estos enfoques coinciden en dos puntos: 1. Que los impulsos agresivos son generados espontáneamente por el organismo teniendo una función de defensa y de afirmación con relación al entorno (Moser, 1989:61); y, 2. Que la agresión por ser producto de pulsiones o instintos naturales es innata y consustanciales al hombre (Serrano, 1997: 31).

Es decir, afirman que la agresión viene determinada por la naturaleza y constitución misma del ser humano siendo un fenómeno inevitable, y por tal motivo reciben el nombre conjunto de *teorías activas*. Aunque dichas teorías fueron paulatinamente desestimadas conforme fueron presentándose avances significativos en otras tendencias de las ciencias de la conducta, presentaremos a

continuación sus principales postulados. Nos referimos primero a la teoría psicoanalítica de Freud y posteriormente a los postulados etológicos de Lorenz.

#### a. El psicoanálisis freudiano

La teoría freudiana de la agresión no es un postulado uniforme, sino que fue cambiando a lo largo de la obra de su artífice. Es en su texto “más allá del principio del placer (1920) donde introduce la noción de “pulsión de muerte” y la liga con las tendencias a la agresión. (Freud, 1920)

En un primer momento, Freud consideró a la agresión como un componente del instinto sexual que se manifiesta en la forma de una pulsión, es decir como indica la freudiana Hanke, : “...un impulso intrínseco a lo orgánico y viviente que tiende a restablecer un estado anterior...” (Hanke, 1979:98). En efecto, afirmaba que la libido, a través del *yo*, busca de forma ininterrumpida la satisfacción del impulso sexual, teniendo que enfrentarse a la serie de presiones y coerciones sociales provenientes de la sociedad e introyectadas en el *súper yo*. La pulsión agresiva, para sí o con las demás personas, tiene su génesis en el surgimiento de la *relación de odio*, producto del enfrentamiento entre el afán de satisfacción y las fuerzas que se le oponen:

“...El yo odia, aborrece y persigue con la intención de destruir todos los objetos que se le convierten en fuentes de displacer, prescindiendo de si le privan de la satisfacción sexual o de sus necesidades de conservación...” (Hanke, 1979: 97)

Hasta entonces, las explicaciones de Freud sobre la conducta agresiva resultaban ambiguas e incompletas. Sin embargo, a partir de 1920, como ya se dijo, la teoría freudiana introduce un nuevo concepto que vendría a esclarecer múltiples cuestiones vinculadas con el origen de la conducta agresiva.

En años anteriores, Freud se había referido a la existencia de una *pulsión de vida* proveniente del *yo*. Sin embargo, en 1920 señaló la existencia de otra pulsión,

antitética a la primera a la que denominó pulsión de muerte o *thanatos* afirmando la existencia, en el ser humano de una también innata tendencia a la crueldad. Si el *Eros* (pulsión de vida) tenía por objeto esencial la preservación del yo, el *thanatos* tendía a disolver ése impulso y retornarlo al estado más primitivo (Melero, 1993: 23).

A partir de este momento, Freud sostuvo que la agresividad es una manera de dirigir la pulsión de muerte “hacia afuera” en vez de dejar libre su curso en el propio sujeto lo cual le conduciría a su autodestrucción. En este sentido, la agresión hacia los demás tendría una evidente –e imprescindible- función catártica (Serrano, 1997:32).

Aunque Freud no ofrece una explicación amplia y satisfactoria sobre las formas que cobra la agresión, sí sugiere que una excesiva represión de la pulsión de muerte resulta perjudicial para el individuo. Reafirma, de ése modo, a la agresión como un “mal necesario” e inevitable que se vincula con la naturaleza misma de la psique humana.

#### b. La perspectiva etológica

Los estudios etológicos sobre la agresión tienen su origen común en la teoría de la evolución de las especies desarrollada por Darwin a mediados del siglo XIX, así como en sus subsecuentes revisiones que, entre otras cosas demostraron la existencia de múltiples semejanzas del hombre respecto a animales inferiores en cuanto a la estructura y relaciones cerebrales y los mecanismos bioquímicos de la agresión (Renfrew, 2001: 21).

El estudio etológico más influyente e importante sobre la agresión es el desarrollado por el investigador alemán Lorenz quien en su obra “*Sobre la agresión: el pretendido mal.*” estableció una serie de paralelismos entre las conductas agresivas del hombre y las de los animales inferiores.

De acuerdo con Lorenz en los animales existen cuatro instintos primarios: nutrición, apareamiento, huida y agresividad (Heller, 1980: 102). Dichos instintos se “activan” por la presencia de una serie de *estímulos clave*. Mas, si éstos se encuentran ausentes por períodos prolongados, surge la *apetencia* que es también un hecho desencadenante del instinto. Estando presente la apetencia, aumenta la disposición a la reactividad: el instinto se activa primero con estímulos cada vez menos parecidos al “desencadenante” pudiendo, en casos extremos activarse sin ningún tipo de incentivo.

La apetencia es pues, el punto originario de la agresividad. Sin embargo, ésta no responde a un afán arbitrario de destrucción del semejante sino a la conservación propia y de la especie. Debido a ello, la *agresión intrespecífica* entre animales –de la misma especie- no tiene consecuencias graves.

Al trasladar dichas observaciones al ámbito de la agresión humana, Lorenz apunta que el hombre, debido a múltiples factores asociados principalmente con el rápido desarrollo de las sociedades modificó también de forma acelerada sus condiciones naturales de vida y sus instintos no tuvieron tiempo de adaptarse; es decir, sus inhibiciones de agresión resultan sumamente débiles, causa por la que ésta se presenta con mayor frecuencia y peligrosidad que en las especies animales.

Esta teoría niega que medidas tales como la prohibición ayuden a disminuir la agresión, puesto que ello significaría: “...La misma estrategia como si el aumento de la presión de una caldera permanentemente caldeada fuera contrarrestada accionando el resorte de la válvula de seguridad...” (Lorenz, 1980: 270). La prohibición, en este sentido puede ser un auténtico factor desencadenante de la agresión.

A diferencia de Freud, Lorenz sí establece una forma de control de la conducta agresiva en el hombre: la *canalización*. Al respecto, Hanke (1979:100) apunta:

“...La agresión deberá abreaccionarse en un objeto sustitutivo y orientarse hacia actividades socialmente deseables...”

Entre estas actividades que pueden contrarrestar los efectos del instinto agresivo en el hombre, Lorenz señala al deporte como una de las más importantes.

En síntesis, la postura etológica de Lorenz atribuye al hombre (como el psicoanálisis) una predisposición innata a la agresión explicada por la ausencia de mecanismos eficaces de inhibición y no por un instinto innato de crueldad. Tal y como apunta el también etólogo Geoffrey Gorer (1970): “...el hombre no tiene instintos asesinos, simplemente carece de inhibiciones...”

Cabe por último apuntar que Lorenz, al hablar de “estímulos desencadenantes”, se aleja substancialmente de la teoría freudiana y tiende el puente hacia las posturas reactivas, cuyas principales características y postulados se analizan enseguida.

### **1.2.2. Teorías reactivas: la agresión y los elementos del entorno**

El desarrollo que durante la primera mitad del siglo XX reportaron las ciencias de la conducta especialmente en sus vertientes conductista y cognoscitiva, trajo consigo múltiples teorías sobre la agresión que vinieron, en gran parte a refutar los axiomas de las posturas activas. Paulatinamente fueron surgiendo teorías subyacentes en la idea de que la agresión no se encuentra determinada por factores intrapsíquicos sino por los factores medioambientales, es decir, por las condiciones objetivas del entorno en que el sujeto nace y se desarrolla.

Las teorías reactivas, en su conjunto, se definen como aquéllas que: “...centran el problema [de la agresión] en las influencias ambientales...” y cuyo principio fundamental es que: “...la agresividad no es más que una reacción aprendida del

entorno...” (Melero, 1993:4). Es decir, consideran que la agresión es una reacción de emergencia ante los elementos ambientales.

Dentro de estas teorías coexisten varios enfoques, cuyos postulados son muy distintos entre sí. En el presente apartado se analizarán las dos teorías reactivas dotadas de mayor relevancia, a saber: a) La teoría de la frustración-agresión; y b) La teoría del aprendizaje social.

#### *a. La teoría de la frustración-agresión (TFA)*

Inscrita en el marco de la escuela psicológica del condicionamiento operante encabezada por los estudios de Skinner, la TFA, desarrollada por Dollard y Dobb, en 1939 es considerada como el primer intento por dotar al estudio de la agresión de un carácter científico.

Esta teoría parte de la consideración de que la agresión no es un instinto natural, sino que es una conducta que se desencadena por estímulos provenientes del exterior del sujeto. Pero, a diferencia del enfoque etológico, estos estímulos desencadenantes de la agresión no se vinculan con instintos innatos sino con la presencia de una frustración.

Es decir, “...toda agresión es consecuencia de la frustración, y toda frustración engendra una forma de agresión...” (Moser, 1989:24).

Dollard y Dobb entienden a la frustración como la acción que impide al individuo realizar un fin que previamente se propuso. La frustración es, ciertamente producto de un estímulo externo (llamado *instigación*), que, sin embargo cobra ciertas características singulares. Para que el estímulo sea instigador de la agresión, es necesario que produzca interferencia entre el propósito del sujeto y su logro; asimismo, la instigación puede revestir formas muy distintas:



“...La instigación [...] es una condición antecedente que puede ser observada o bien inferida y que se concreta en hechos tan dispares como una idea, un estado de privación o una imagen visual. Se puede concebir la posible simultaneidad de varios instigadores y el efecto sumativo que pueden ejercer sobre la respuesta...” (Melero, 1993: 6)

En este sentido, se infiere que la frustración puede tener diversas intensidades en razón de la naturaleza y consistencia de la instigación: habrán estímulos que produzcan una frustración poco significativa y otros que la potencien. La relación entre la frustración y la agresión es, por tanto, lineal: a una mayor frustración corresponde una mayor agresión y viceversa.

Sin embargo, la TFA sostiene también la existencia de inhibiciones a la respuesta agresiva. Estos inhibidores (siguiendo las líneas fundamentales del conductismo), son, en todo caso castigos. La conducta agresiva se inhibe en razón proporcional a la amenaza de un castigo *inmediato*; es decir, si las condiciones concretas sugieren que el castigo puede sobrevenir a largo plazo, éste no inhibe la agresión (muy ilustrativa en este sentido es la ineficacia de las leyes penales para reducir los índices de delincuencia).

La inhibición, sin embargo, no suprime o aniquila a la agresión. Sus efectos, según esta teoría pueden ser el desplazamiento de la agresión hacia otra persona o bien su manifestación catártica.

La agresión se desplaza hacia víctimas substitutas cuando la amenaza de castigo inhibe al sujeto para dirigirla hacia el agente frustrador. La “elección” de las víctimas substitutas viene determinada por varios factores que, según Miller son: a) La intensidad de la disposición a agredir; b) La intensidad de la inhibición; c) Las semejanzas de la “nueva” víctima con al agente frustrador original (Moser, 1989:66).

Mas, si la inhibición en torno a las posibles víctimas substitutas impide el desplazamiento de la agresión, esta se manifiesta a través de la catarsis. En este caso, la disposición a agredir se expresa a través de *actos agresivos velados*: la ironía se convierte en uno de los principales mecanismos catárticos. La teoría atribuye a la catarsis un papel equilibrador de las relaciones sociales por lo cual, su existencia es considerada como “normal” e incluso positiva.

En años posteriores, Berkowitz *matizó* la TFA al afirmar que en la gradación de la conducta agresiva, las emociones del sujeto juegan un papel primordial. En términos generales, esta revisión de la TFA supone que la intensidad de la conducta agresiva aumenta en la misma proporción en que el elemento instigador suscite emociones fuertes como la ira o el enojo (Melero, 1993:14).

Esta teoría del condicionamiento sigue teniendo gran influencia en la actualidad. Sin embargo su principal inconsistencia es la misma que aqueja a los estudios conductistas en su conjunto: se sustenta en la hipótesis de que los seres humanos reaccionen de igual forma ante la frustración dejando en un plano secundario las diferencias individuales determinadas por su proceso de desarrollo personal. Esta inconsistencia conformó el punto de partida de las teorías del aprendizaje social, cuyas principales características se revisan a continuación.

### *c. La teoría del aprendizaje social (TAS)*

Uno de los enfoques para el estudio de la agresión con mayor vigencia es la TAS que, por un lado niega el carácter instintivo de la disposición a agredir (posición etológica) y por otro, señala los desaciertos de los conductistas determinados básicamente por la poca importancia que brindan a las diferencias individuales entre las personas.

La hipótesis fundamental de la TAS consiste en que los seres humanos, al nacer carecen de una disposición *natural* para agredir y que, por tanto, las

conductas agresivas son un constructo que la persona desarrolla a partir de la imitación o la observación de la conducta de modelos agresivos (Serrano, 1997:34)

Albert Bandura, principal artífice de esta teoría, afirma que la agresión es, en todo caso, *un comportamiento social aprendido* y que, como tal: 1. No necesariamente es producto de una frustración sino de la imitación de algún modelo previamente asimilado; 2. Puede controlarse y erradicarse, en la misma medida en que el hombre es capaz de modificar su conducta social.

En este sentido, son tres los principales factores que se asocian a la conducta agresiva: a) El modelado o aprendizaje por imitación; b) Las prácticas de *reforzamiento*; C) Los factores situacionales.

El modelado marca el inicio de la dinámica de la agresión. Desde su infancia, la persona está expuesta a modelos violentos que tiende a imitar y a asimilar como “correctos”. Estos modelos de agresión pueden estar inmersos en la familia o bien provenir de los medios de comunicación (Bandura, 1975:33). El elemento desencadenante de la agresión no implica necesariamente la presencia previa de una frustración sino que consisten en una reacción aprendida.

Por otra parte, estos modelos de agresión aprendidos suelen reafirmarse en la conducta del sujeto si de su aplicación obtiene algún tipo de beneficios personales, esto es, a través del reforzamiento. Si un niño observa, por ejemplo que mediante cierta conducta agresiva sus necesidades se atienden con mayor rapidez, ésta se refuerza y con seguridad será empleada posteriormente en situaciones análogas o parecidas.

Los factores situacionales influyen también de manera contundente tanto en la forma como en la frecuencia de manifestación de las conductas agresivas. Si el medio ambiente es hostil –es decir, si imperan, por ejemplo condiciones violentas

para la obtención de satisfactores- la conducta agresiva será una herramienta recurrente del sujeto y viceversa.

La TAS sustenta, además que la conducta agresiva sí puede controlarse e incluso erradicarse mediante un uso moderado del castigo pero sobre todo mediante la modificación substancial de los elementos ecológicos que rodean al individuo:

“...del conocimiento científico de los determinantes ambientales y ecológicos (y de sus efectos indirectos sobre el medio interno del organismo), es de donde obtendremos los medios necesarios y suficientes para construir un sistema social o medio ecológico humano que haga imposible el surgimiento de la agresión...” (Bandura, 1975:15)

Cabe anotar que si bien la TAS reporta avances substanciales sobre todo en cuanto a la evaluación de las diferencias individuales como elemento adyacente a la conducta agresiva, constituye en sí un reduccionismo al restar la importancia de otro tipo de elementos influyentes en la agresión como lo son los de base biológica. Estas inconsistencias han tratado de subsanarse en los enfoques eclécticos o globales de la agresión, como se verá en el siguiente apartado.

### **1.3 El enfoque global de la agresión**

Como se ha señalado en los puntos anteriores, tanto las teorías activas como las reactivas han realizado aportes significativos al estudio de la agresión contando, no obstante cada una con ciertas limitantes o inconsistencias vinculadas esencialmente con la naturaleza de sus hipótesis usualmente excluyentes de otras posiciones o enfoques sobre el mismo problema.

La asunción llana y exclusiva de alguna de estas teorías significaría en sí un reduccionismo, toda vez que en la actualidad se acepta en la agresión un carácter polisémico y complejo que viene determinado por múltiples factores. Tan limitativo resultaría afirmar que la base etiológica de la agresión tiene un carácter exclusivamente orgánico, como sostener que se trata únicamente de un constructo derivado del aprendizaje social.

Los enfoques globales o eclécticos del estudio de la agresividad se caracterizan por atribuir a ésta un origen multicausal con el fin de poder identificar aquellos aspectos con relevancia práctica para su tratamiento y control en distintas poblaciones (Kazdin, 2000:54). Tal y como señala Cerezo (1997:42), la multiplicidad de enfoques sobre un mismo fenómeno, da cuenta, por sí misma de la irreductibilidad del concepto:

“...no podemos optar por una explicación reduccionista y circunscrita a una corriente psicológica sino considerar los aportes de todas ellas en la convicción de que cada una contribuye a explicar una dimensión del fenómeno...”

En el presente punto se revisan los elementos que, según este enfoque, confluyen en la realización de conductas agresivas, específicamente los de base orgánica (biológica) y los medioambientales o Psicosociales.

### **1.3.1. Elementos determinantes de la agresión**

#### **1.3.1.1 Orgánicos**

La identificación de los factores orgánicos o biológicos que influyen en la agresión humana se debe, casi en su totalidad a los estudios etológicos y psicofisiológicos.

Múltiples estudios experimentales realizados en el campo de las ciencias de la salud, han demostrado que existen condiciones biológicas *predisponentes* a la conducta agresiva. La más importante de éstas viene determinada por la actividad hormonal. En efecto, está comprobado que en situaciones que el individuo interpreta como de peligro extremo, la glándula suprarrenal segrega la hormona que conocemos como *adrenalina* la cual causa múltiples reacciones en el sistema circulatorio (taquicardia, aumento en la producción de glóbulos rojos, retardamiento de la coagulación etc.), así como un estado general de alerta e irritabilidad en el organismo; asimismo, la *noradrenalina* produce, bajo condiciones similares una predisposición hacia la agresión externa:

“...La noradrenalina está fuertemente correlacionada con la cólera dirigida hacia fuera, mientras que la adrenalina está fuertemente correlacionada con la cólera dirigida hacia adentro o ansiedad. La cólera dirigida hacia fuera puede producir en los sujetos la respuesta de agresividad...” (Melero, 1993:33)

Aunque la acción de la adrenalina en el comportamiento de las personas supone, usualmente la preexistencia de un estado grave de alteración inducido por los estímulos del medio, habría que considerar que factores tales como el estrés puede también provocar su secreción con cierta frecuencia o periodicidad, incidiendo directamente en la predisposición general del individuo para agredir.

Por otra parte, y de acuerdo con Mackal (1980:67), la alteración de la química cerebral por el uso del alcohol u otras sustancias enervantes predispone al sujeto a la agresión tanto en una fase activa (mientras el sujeto está bajo sus efectos), como en el período de abstinencia.

#### 1.3.1.2. Psicosociales

La existencia de factores Psicosociales asociados a la agresión es, a la fecha un hecho incontrovertible. Estudios experimentales como los de Bowlby (1964:6) y

Cerezo (1997:57), constatan que las conductas agresivas o de inadaptación social derivan en gran medida de anormalidades en el proceso de formación de la personalidad del sujeto. Los individuos socialmente aptos (con bajos índices de agresividad injustificada) suelen provenir de hogares integrados y sin indicadores importantes de deprivación social.

En efecto, el entorno familiar es determinante de que el individuo desarrolle o no, una tendencia hacia la conducta agresiva. Refiriéndose a los factores medioambientales determinantes de la agresión, Cerezo (1997:56) apunta:

“...éstos están determinados, en primer lugar, por la influencia de la familia, ya que en la edad infantil éste es el ambiente que incide en la conducta del sujeto de manera predominante. La mayoría de los estudios realizados en este sentido intentan precisar las características de las relaciones familiares y el alcance de su implicación en las conductas agresivas de los niños...”

En este sentido, y partiendo del hecho de que los primeros esquemas de aprendizaje del ser humano son eminentemente imitativos, el rol de los padres es fundamental. El *aprendizaje social de la agresión* puede, en este marco, favorecerse tanto consciente (cuando los padres enseñan a sus hijos la agresión de forma instrumental) como inconscientemente (cuando las conductas agresivas de los padres son asimiladas por mera imitación del o los hijos). Las interacciones en el núcleo familiar constituyen, por tanto, el factor primario de riesgo para el desarrollo de la agresión, particularmente en niños y adolescentes (Kazdin, 2002:35).

En un plano mucho más concreto, Cerezo (1997:58) señala que las principales variables de la etiología familiar de la agresión son:

- Carencia de estructuras sólidas de roles y objetivos de cada uno de los miembros de la familia.

- Falta de cohesión del grupo familiar.
- Prácticas de disciplina inconsistentes (respuestas disímiles de los padres ante conductas iguales del o los hijos).
- Refuerzo positivo de la agresividad (que se da, básicamente por otorgar al o a los hijos los satisfactores que piden a través de conductas agresivas).
- Violencia en la resolución de conflictos de pareja.
- Aislamiento social de la familia.
- Maltrato hacia los hijos sea por rechazo o por el uso de castigos violentos.
- Historia familiar de conductas antisociales.

Por otra parte se encuentran los factores medioambientales no determinados por la conducta de los padres o los modelos adultos sino por el medio ambiente que rodea al núcleo familiar. De acuerdo con Kazdin (2002: 35), entre estos factores predisponentes a la conducta agresiva se encuentran:

- Que la familia sea numerosa (falta de la debida atención a los hijos).
- Deprivación social en cuanto al hábitat (hacinamiento, alojamiento inadecuado).
- Inestabilidad económica.
- Ambiente social desfavorable.

Los anteriores aspectos que serán en parte retomados al hablar en específico sobre la agresividad infantil, revelan que la proclividad hacia la agresión en las personas, se encuentra determinada incluso desde las fases primarias de desarrollo. De hecho, debe aceptarse que el perfil agresivo de la persona adulta es en gran parte producto de los factores medioambientales de su formación personal desde la primera infancia.



### 1.3.2 El enfoque global y el tratamiento de la conducta agresiva.

La mayor parte de los modelos para el control de la agresión en humanos, asumen la premisa (expresada por Bandura) de que uno de sus presupuestos elementales es la modificación substancial de las condiciones ecológicas o medioambientales (Serrano, 1997; Goldstein, 1991, Melero, 1993). Otro elemento recurrente en estos *modelos de control* es la canalización de la agresividad, tal y como en su momento lo señalara el etólogo Lorenz.

Serrano (1997: 79), expresa en los términos siguientes los objetivos que debe perseguir el pretendido control de la agresión humana:

“...Tratar la conducta agresiva no implica simplemente su reducción o eliminación, sino que también es necesario fortalecer comportamientos alternativos a la agresión. Por tanto, al hablar de cómo tratar la agresión, resulta imprescindible hablar también de cómo incrementar comportamientos alternativos...”

Estos dos ejes (reducción y canalización de la agresión), se encuentran presentes en prácticamente todos los modelos de control y aunque los procedimientos previstos para tal efecto varían de un autor a otro, su instrumentación cuenta con múltiples coincidencias. A continuación se revisan algunas medidas instrumentales genéricas pertenecientes a cada uno de los ejes descritos (Goldstein, 1991; Serrano, 1997)

#### A. Reducción de la conducta agresiva.

- Reducción substancial de la exposición a modelos agresivos (en el caso de niños y adolescentes se requiere el trabajo conjunto de los padres).

- Erradicación de “dobles respuestas” o “reacciones disímiles” ante las conductas agresivas.
- Sobre corrección (que el sujeto “repare” el daño infligido con su conducta a la(s) víctima(s)).
- Reeducación de la percepción sobre la agresión a través del desarrollo de habilidades de socialización.
- Autocontrol del estrés y otras situaciones predisponentes a la conducta agresiva.

## B. Canalización de la conducta agresiva

- Uso de substitutivos de la agresión vinculados con el control del estrés y otras situaciones predisponentes a la conducta agresiva (actividades artísticas, culturales, etc.).
- Substitutivos de situaciones factuales de la agresión (actividades deportivas).

Desde luego, de estos lineamientos deriva una gran cantidad de estrategias concretas que varían en función de la edad y situación particular de la persona así como del contexto de la intervención –si es grupal, escolar, individual, etc.- Este punto será retomado más adelante (en la parte propositiva de este trabajo) para el caso particular de los niños en edad preescolar, bastando por ahora conocer los lineamientos genéricos de terapia enunciados líneas arriba.

Para concluir este apartado a continuación, en la Tabla 1 se presenta una comparación de los enfoques y teorías descritos.

TABLA 1. COMPARACIÓN DE LOS DISTINTOS ENFOQUES DE LA AGRESIÓN

CARACTERÍSTICA ENFOQUE	BASE ETIOLÓGICA DE LA AGRESIÓN	POSIBILIDAD DE CONTROL DE LA CONDUCTA AGRESIVA/ MEDIO
1. Perspectiva etológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biológica</li> <li>• Instintiva</li> </ul>	No
2. Psicoanálisis (Freud)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicológica</li> <li>• Pulsional</li> </ul>	No
3. Teoría reactiva de la frustración-agresión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicológica</li> <li>• Condicionada a estímulos del medio externo</li> <li>• Relación lineal frustración / agresión</li> </ul>	Si/ Canalización (sublimación) de la conducta agresiva hacia conductas socialmente deseables
4. Teoría reactiva del aprendizaje social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicológica</li> <li>• Sujeta a interacciones (aprendizajes) de modelos de agresión.</li> </ul>	Si/ Modificación de las condiciones medioambientales
5. Enfoque global de la agresión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicológica</li> <li>• Social</li> <li>• Biológica</li> </ul>	Si/ <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modificación de condiciones medioambientales</li> <li>• Canalización de la conducta agresiva</li> </ul> Desarrollo de habilidades y destrezas de socialización

#### 1.4 Conducta agresiva y escuela (generalidades).

La escuela (independientemente de su nivel o modalidad de trabajo), no sólo es una instancia a la que los alumnos acuden a aprender. En sentido estricto es también un espacio de interacción social: en su seno se dan relaciones sociales entre iguales e incluso una compleja trama de poder político entre los agentes que en ella intervienen (Pansza, 1993:14).

En efecto, la escuela o centro escolar reviste todas y cada una de las características inherentes a un grupo: es un espacio de socialización donde los alumnos adquieren destrezas, habilidades y valores que en gran medida determinarán su inserción o no, como miembros funcionales de la sociedad comprendida en sentido amplio. En consecuencia –y esto es lo que especialmente nos interesa-, la escuela es también un espacio de conflictos permanentes.

El carácter conflictivo de los centros escolares no es necesariamente indicador de su disfuncionalidad, sino que más bien puede interpretarse como una traslación, a un contexto *micro* de los problemas que aquejan a la sociedad en lo general. En efecto, la escuela es un crisol de actitudes ante la vida, de fenómenos culturales, de clases sociales, de tendencias políticas, etc. Por ello, la presencia de la agresión en su interior no es síntoma de anormalidad sino un efecto de su propia estructura y constitución.

Sin embargo la agresión, como campo problematizable de la actividad educativa ha adquirido en los últimos años, un nuevo dimensionamiento: tradicionalmente se había considerado que la agresión *entre iguales* era un fenómeno común que la escuela, en su papel de agente de transformación social debía resolver, pero su incremento substancial en las últimas décadas ha propiciado que el ambiente de los centros escolares sea especialmente violento. La agresión ha traspasado con creces el ámbito de las relaciones entre iguales conformándose en un problema estructural que incumbe tanto a la interacción necesaria entre los sujetos, como a los fines mismos del proceso educativo. Tal y como apunta Dot:

“...Es verdad que en todas las épocas los escolares se han peleado y los alumnos del instituto han organizado escándalos con los ‘profes’. Pero hoy el tono ha cambiado, el aspecto lúdico de niños buenos ha desaparecido y se han descendido escalones hacia la grosería, la agresividad y la violencia...” (Melero, 1993:56)

Las causas de que la agresión al interior de la escuela se haya disparado tanto cualitativa como cuantitativamente son múltiples. Pero, si bien es cierto que la dinámica misma de la educación formal suscita cierta rebeldía natural en el alumnado –especialmente cuando los campos de interacción maestro-alumno son especialmente rígidos también lo es que fenómenos tales como el recrudecimiento del individualismo y la pérdida de valores éticos han llegado a tocar ya las fibras más sensibles de la actividad educativa.

El aumento substancial de la agresión en la escuela, no es sólo una cuestión concerniente a la sociología educativa, sino que ha determinado un enrarecimiento de las interacciones mismas del proceso educativo. Se trata de un problema de base social, pero que paulatinamente ha abordado el campo de lo pedagógico (Cerezo, 1997:71-72). En efecto, diversos estudios sobre la agresividad en la escuela coinciden en la idea de que la agresión está siendo un factor de ruptura en la comunicación educativa y que, cada vez en mayor magnitud guarda estrechas relaciones con variables funcionales de la institución como la efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje, el rendimiento y la eficiencia terminal.

*Reducir la agresión en las escuelas* es un pronunciamiento cada vez más común en la teoría pedagógica contemporánea, sin embargo, por ser la agresión un fenómeno evidentemente vinculatorio con variables tales como la cultura del grupo social y el estamento económico, su control es una tarea compleja siendo necesario iniciar en los niveles más básicos de instrucción vía la identificación de aquellas estrategias de trabajo dentro del aula que pueden aportar resultados óptimos.

Puesto que el objetivo principal de este trabajo versa, precisamente en la propuesta de estrategias para el control de la agresividad en el nivel preescolar, en el siguiente capítulo se presenta un análisis de las características de la agresión en la primera infancia, tal y como lo plantea la psicología genética particularmente de autores como Piaget y Kohlberg.

## **CAPÍTULO II LA CONDUCTA AGRESIVA EN LA PRIMERA INFANCIA SEGÚN LA PSICOLOGÍA CONSTRUCTIVISTA Y EL APRENDIZAJE SOCIAL.**

De lo revisado en el capítulo anterior, puede inferirse que los enfoques globales del estudio de la agresión son producto de la evolución alcanzada por las Ciencias de la Conducta a raíz de la eclosión de la psicología cognitiva. Sin embargo, aún los desarrollos más logrados del cognoscitivismo clásico, poco nos revelan sobre las causas y la consistencia de las conductas agresivas en las distintas fases del desarrollo humano.

Esta insuficiencia explicativa de la agresión deriva de la tendencia, vigente durante mucho tiempo, de estudiar a la agresión como un fenómeno general, es decir, sin estratificar fases de desarrollo en razón de la edad de los sujetos. Al respecto, hay que mencionar que, a la fecha son significativos los aportes de la psicología constructivista que no sólo se ocupa de estudiar las relaciones causales del aprendizaje, sino además, de dilucidar las pautas del desarrollo cognitivo y de la personalidad de los sujetos en función de su edad (Glatthorn, 1994: 42).

En efecto, el método general de estudio de la psique humana adoptado por el constructivismo, consiste en la observación cualitativa de las pautas de aprendizaje (cognición) y de interacción social (socialización) de las personas en sus distintas fases o estadios de desarrollo. Estos trabajos no sólo han permitido delimitar *estilos de aprendizaje* del hombre a lo largo de su vida, sino también caracterizar su desarrollo en el marco de grupos sociales; en torno a ellos se han conformado vastas teorías educativas y del desarrollo de la personalidad, siendo una de sus temáticas esenciales el entorno socio afectivo del aprendizaje y los fenómenos que se le asocian como lo son, en un momento dado, la inadaptación al medio y la conducta agresiva infantil.

Con el fin de realizar una aproximación sistemática al caso particular de la conducta agresiva infantil, en este capítulo se revisan, si bien esquemáticamente, los enfoques psicogenéticos de Vygotsky, Piaget y Kohlberg, cada uno de los cuales nos ofrecen importantes elementos de análisis de nuestro problema principal de estudio.

### **2.1. Agresión y desarrollo social de la mente: el enfoque *vygotskyano***

Aunque a Vygotsky se le ha encasillado como teórico de la psicología del lenguaje y educativa dadas las múltiples aportaciones de su obra a los procesos concretos de enseñanza-aprendizaje, estamos de acuerdo con Wertsch (1995: 19), cuando afirma que su aportación a las ciencias de la conducta es mucho más completa en tanto que tiende a una explicación holística e integradora del pensamiento humano. En efecto, más allá de los alcances estrictamente educativos de su teoría, se encuentran sus aportaciones a la psicología general, puesto que en su obra se contemplan no sólo los procesos de adquisición y desarrollo de conocimientos, sino también el resto de las esferas y factores que influyen en el desarrollo humano.

De acuerdo con Wertsch (1995: 32), los tres temas substanciales o ejes de la teoría *vygotskyana*, son:

- a) La creencia en el método genético o evolutivo (en tanto que considera que los patrones o esquemas de desarrollo cognitivo varían según los estadios de desarrollo de los sujetos);
- b) La tesis de que los procesos psicológicos superiores ( transformación conceptual) tienen su origen en procesos sociales (la interacción social es el factor primordial para el desarrollo y subsecuente evolución de los conceptos);
- c) La tesis de que los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan como mediadores (la

mediación de los símbolos y la aprehensión e internalización de códigos convencionales es elemento clave para el desarrollo de la cognición).

Por encontrarnos analizando la concepción constructivista de la experiencia afectiva y ante la imposibilidad de desarrollar en un espacio tan corto la totalidad de los postulados vygotskyanos sobre la mente y la conducta humana, nos limitaremos aquí, pues este aspecto refiere directamente con la teoría de nuestra tesis, a la revisión esquemática del segundo aspecto de los enunciados con antelación, es decir, la influencia de los procesos sociales en el desarrollo integral de las personas.

Vygotsky parte, en todo caso, de la premisa de que el desarrollo cognitivo se encuentra claramente condicionado por el *aprendizaje social*; la capacidad del sujeto para internalizar nuevos objetos de conocimiento o para transformar los ya presentes, depende en gran medida, de las interacciones que éste establezca con los demás miembros de su grupo social, incluso desde la primera infancia:

“...El desarrollo de las funciones superiores exigiría [...] la apropiación e internalización de instrumentos y signos en un contexto de interacción [...] La maduración por sí sola, no sería capaz de producir las funciones psicológicas que implican el empleo de signos y símbolos, que son originariamente *instrumentos de interacción*, cuya apropiación exige, inevitablemente, el concurso y la presencia de los otros. En definitiva, el proceso de desarrollo de las conductas superiores consiste precisamente en la incorporación e internalización de pautas y herramientas de relación con los demás. Sólo es posible porque el niño vive en grupos y estructuras sociales, y porque puede aprender de los otros a través de su relación con ellos...” (Rivière, 1994: 59)

En efecto, las relaciones de interacción que el sujeto establece desde su infancia (primero con los padres y posteriormente con su grupo de coetáneos), marcan, de forma contundente, su capacidad para el desarrollo de actividades u



operaciones mentales superiores. Y aunque de fondo la tipología o naturaleza de estas interacciones varía en razón del contexto sociocultural en que el sujeto se desarrolla, en el plano cualitativo éstas deben favorecer un abatimiento del aislamiento y el pase a un estadio que permita el aprendizaje social. En este sentido, la calidad de las interacciones afectivas que el sujeto desarrolló desde su infancia incidirá de forma inequívoca en su desarrollo personal y social.

Los procesos sociales son, en Vygotsky, un presupuesto elemental para el desarrollo de la memoria y de la conciencia. Entre dichos procesos destaca, desde luego la interacción comunicativa que, en todo caso debe tender, a la socialización gradual del sujeto. Si estas interacciones (de contenido predominantemente afectivo) no se presentan o son deficientes, el individuo podría llegar a ser socialmente inadaptado e incluso presentar serias problemáticas en cuanto a su capacidad de aprender.

En síntesis, la afectividad, según Vygotsky conforma, en todo caso, un dominio *dual* en tanto que abarca las esferas social y cognitiva. Todo aprendizaje va, por ende, en función de la interacción que establezca el sujeto con su medio, las distintas *zonas de desarrollo próximo* de los cognoscentes se configuran, desde luego, bajo la influencia del entorno afectivo. Al respecto, Sprinthall (1998) señala: "...La zona de desarrollo próximo posee en sí misma un cierto componente afectivo. Pensemos por un momento en la excitación y los sentimientos positivos que cualquiera de nosotros experimenta cuando estamos a punto de comprender un problema. Ese sentimiento se genera cuando, a partir de una serie de ideas fragmentadas, se produce una reorganización y todas ellas se reestructuran en un *todo significativo...*" (p. 95)

De la teoría de Vygotsky se desprenden varios elementos importantes para el análisis de la conducta agresiva:

- Primeramente, se reconoce de forma expresa el hecho de que la conducta inadaptada o agresiva es, básicamente, producto de interacciones deficientes o deformadas con los miembros de su grupo social. Para Vygotsky, los padres son los primeros representantes de la cultura social imperante; si éstos por un mal aprendizaje previo de los valores culturales transmiten éstos de forma deficiente, un efecto lógico es que el niño no podrá adaptarse adecuadamente a su medio social. Esto es, se acepta que la conducta inadaptada y la agresividad son constructos sociales aprendidos en la fase del “moldeamiento” de la conducta social del niño;
- Puesto que el desarrollo de estructuras cognitivas (la realización de operaciones intelectuales, la cognición propiamente dicha) es, para Vygotsky un actividad eminentemente social, el desfasamiento de las pautas de interacción del sujeto con sus semejantes es factor influyente en fenómenos tales como el bajo rendimiento escolar y la dificultad para realizar operaciones mentales superiores. La conducta inadaptada o agresiva es, de este modo, un problema que atañe no sólo al desarrollo de la personalidad sino a la capacidad para internalizar nuevos objetos de conocimiento.

Como se verá, la etiología que Vygotsky atribuye a la conducta agresiva infantil, es un punto recurrente en todos los estudios psicogenéticos de corte constructivista.

## **2.2. Conducta agresiva y psicogénesis del desarrollo: La posición de Piaget**

La teoría psicogenética de Piaget es la explicación más amplia que existe sobre el desarrollo psicológico del niño en sus distintas fases de desarrollo. Los trabajos piagetianos amplían considerablemente el panorama de estudio del fenómeno que nos ocupa, por lo cual es pertinente esquematizarlos, tarea que se aborda a continuación.

### **2.2.1. Estadios del desarrollo infantil según Piaget**

Los estadios de desarrollo planteados y replanteados por Piaget, se pueden plantear de la siguiente manera:

- A) Estadio o período sensoriomotriz (De los 0 a los 18/24 meses)
  - B) Estadio o período preoperatorio ( De los 2 a los 7-8 años)
  - C) Estadio o período de las operaciones concretas (De los 7-8 a los 11-12 años)
  - D) Estadio o período de las operaciones formales ( De los 11 a los 15 años)
- (Delval, 1994:130)

En las siguientes líneas se presenta una descripción del proceso de desarrollo cognitivo en cada uno de dichos períodos poniendo, desde luego, énfasis en el preoperatorio, cuyo rango de edades coincide con el de la “primera infancia” e incluye la edad preescolar (de los 3 a los 5 años).

El estadio o período sensoriomotriz marca el génesis del pensamiento en el niño; en esta fase, el sujeto es completamente egocéntrico, en tanto que tiene la noción de que las acciones del medio social giran en torno a él y los aprendizajes adquiridos del exterior a través de los sentidos tienen un carácter íntimo y ligado en exclusiva a la satisfacción de sus necesidades inmediatas. Los logros cognitivos del niño durante éste período son múltiples y se van dando en etapas diferenciadas.

Durante sus primeros meses de vida, la actividad del niño se da, esencialmente a través de la “asimilación reproductiva”: recibe estímulos del medio externo, y los imita sin fines adaptativos; este tipo rudimentario de la asimilación se hace más complejo con el paso del tiempo; se vuelve, paulatinamente, apto para reproducir deliberadamente los estímulos que recibe con la finalidad de buscar algún satisfactor. Así, en pocos meses llega a apreciar que su llanto atrae la atención de los mayores, completando así el primer ciclo de

interacción con el exterior, estas interacciones son llamadas por Piaget, “reacciones circulares primarias”.

Las actividades “circulares” constituyen, por tanto, el primer modo de interacción del niño con quienes le rodean; este tipo de interacción va, desde luego, vinculada con sus propios intereses y necesidades. Al respecto, Piaget señala que “...en toda actividad circular y por consecuencia, en toda imitación ya conocida, el carácter ‘interesante’ del resultado perseguido proviene de que ese resultado sirve de alimento al funcionamiento de la acción y por lo tanto precisamente a su reproducción misma...” (Piaget, 1994: 73).

Las reacciones circulares primarias originan, a su vez, la creación de los primeros esquemas mentales y conductuales; si bien de forma aún muy rudimentaria hace su aparición la representación mental de objetos o acciones no presentes o no visibles al sujeto. Las primeras representaciones, no obstante, no pierden su carácter imitativo y egocéntrico. Flavell afirma que ya para los 10-11 meses de edad, el sujeto es capaz de reproducir este tipo de acciones:

“...El infante también comienza a imitar acciones de otros que corresponden a acciones propias que no puede ver ni oír. Por ejemplo, puede imitar los movimientos de sacar la lengua, abrir y cerrar la boca, etc. Una variación llamativa e instructiva de esta pauta, es aquella en que el niño imita haciendo movimientos estructuralmente análogos a los del modelo, pero no idénticos...” (Flavell, 1995: 143)

También a través de la imitación, el niño adquiere las primeras nociones del juego; esta actividad, que inicia con lo que Piaget llama “ritualización”, consiste en la adopción de ciertas pautas de actividad para situaciones concretas: así, si el niño aprecia algún estímulo relacionado con la actividad “dormir”, lleva a cabo movimientos y acciones esquematizadas, como recostarse, succionar su pulgar, etc.

El juego no sólo acrecienta la posibilidad que tiene el niño para interactuar con el mundo externo, sino que además da lugar a la forma más compleja de pensamiento a que el niño puede llegar en el estadio sensoriomotriz: la combinación de esquemas a la que Delval se refiere del modo siguiente:

“...Por una parte, los esquemas, por ejemplo, chupar un objeto o sacudirlo, se van generalizando, y, por otra, diferenciando, coordinándose entre sí hasta llegar a la constitución de objetos permanentes que son producto de la intersección de varios esquemas...” (Delval, 1994: 131).

Al final del período sensoriomotor, el niño, no obstante, a seguir aprendiendo por imitación y a conservar su pensamiento el carácter de egocéntrico, es capaz ya de hacer asociaciones mentales que determinan en buena medida su conducta y desde luego, su apreciación del mundo externo.

Hacia los dos años de edad, el niño entra de lleno al estadio o período preoperacional. En este estadio, el desarrollo cognoscitivo se encuentra indisolublemente vinculado a los siguientes aspectos:

a) Aparición y desarrollo de la función simbólica:

En este período, la actividad mental del niño sigue siendo normada por el egocentrismo: si bien es cierto que comienza a atribuir, sistemáticamente, significados a los objetos y fenómenos que constituyen su entorno, aún no es capaz de dar a estos significados un carácter convencional, debido a su imposibilidad de considerar como válidos los puntos de vista de los demás. Flavell se refiere a la transición del estadio sensoriomotor al preoperacional en los siguientes términos:

“...Durante el período preoperacional, el niño, que había sido un organismo cuyas funciones más inteligentes eran los actos sensoriomotores manifiestos, es transformado en otro cuyas cogniciones superiores son manipulaciones de la realidad, interiores, simbólicas...” (Flavell, 1995: 168)

El niño, por tanto, no se da a la tarea de elaborar significados a partir de códigos con valor convencional, sino que crea y recrea diversos sistemas representacionales con valor íntimo y particular. Estos sistemas representacionales son, fundamentalmente las imágenes mentales, la imitación, el juego simbólico y el dibujo simbólico. A través de estos sistemas, y tomando como base los esquemas que ya maneja, el niño va encontrando explicaciones que le son satisfactorias respecto a los objetos y fenómenos del mundo externo.

Esta facultad del niño para crear sistemas simbólicos de expresión, reafirman, entre los dos y los cinco años, el egocentrismo. Como efecto de ello, no es de extrañarse que sea capaz de evocar acontecimientos o cosas no presentes y rescatarlas vívidamente a través de la representación en sus formas diversas y que, sin embargo, no pueda aceptar que otra persona haya apreciado un fenómeno o acontecimiento de forma diversa a la que él mismo experimentó.

El pensamiento simbólico tiene la virtud de ser el móvil de expresión del niño en período preconceptual y, al favorecer el desarrollo de representaciones cada vez más complejas, lo preparan para comprender los códigos convencionales de significados:

“...La adquisición de las capacidades de representación, tiene la dependencia del ambiente inmediato. Se pueden repetir los acontecimientos pasados. Los objetos perdidos se pueden sustituir con la imaginación. Las actividades que no se pueden realizar por falta de espacio, por malas condiciones del tiempo o por falta de los elementos necesarios, se pueden hacer simbólicamente [...] fingiendo que se hacen, o dibujándolas. Y, además estos distintos sistemas de representación

dan posibilidades de comunicar a los demás, estados de ánimo internos. Sin estos modos de comunicación, mucho de lo que el niño teme, desea o duda, no podría expresarlo...” (Newman, 1996: 235) .

b) Adquisición y desarrollo del lenguaje:

Desde los albores del estadio preconceptual, el niño aprende a realizar, por imitación sus primeras locuciones. Al igual que en el resto de las actividades representacionales, el niño da al lenguaje un uso íntimo, particular, egocéntrico. Señala Grinder que: “...su actividad mental y sus expresiones lingüísticas son también egocéntricas... Interpretará el significado de las palabras asimilándolas a sus esquemas cognoscitivos mas que acomodándolas a los significados convencionales...” (Grinder, 1995:220).

Este tipo de actividad mental y de uso del lenguaje, a las que Piaget denomina conjuntamente como “centración”, son generalmente las que marcan las pautas de adquisición de conocimiento del niño hasta los cinco años. A partir de esta edad, el niño adquiere un conocimiento más profundo del lenguaje y comienza, por tanto a explorar las nuevas posibilidades de expresión que éste le ofrece. En tanto que en los años previos ha llegado a “simbolizar” los fonemas y a articularlos para construir expresiones básicas (de carácter eminentemente egocéntrico), a partir de los cinco años comienza a desarrollar -si bien de forma rudimentaria- esquemas cognoscitivos un tanto más abstractos: Aunque no llega aun a comprender el por qué de las asociaciones que dan sentido a las palabras y enunciados, sí es capaz de hacer asimilaciones reproductivas de los símbolos que le vuelven apto para llevar el lenguaje a su dimensión escrita.

Aunque el lenguaje, como sistema representacional es similar en muchos aspectos a otros sistemas, como el dibujo y el juego; cabe apuntar que reviste la característica de fomentar en el niño, el aprendizaje de un conjunto de reglas

(gramaticales, ortográficas) que paulatinamente le van aproximando a la decodificación de los sistemas significativos o convencionales:

“...Si se compara el juego simbólico o el dibujo simbólico [...] con el lenguaje, como sistemas de representación, se descubre que los dos primeros son más bien procesos de asimilación mientras que el segundo es más bien un proceso de acomodación. En el juego simbólico, cualquier acción o sonido puede representar la realidad externa [...] Para hablar el niño tiene que aceptar los sonidos, las palabras y el orden de acomodarlas...” (Newman, 1996: 235)

La asimilación de este conjunto de normas, no sólo permite a algunos niños, mediante la operación llamada por Piaget “transducción” (asociación entre símbolo y significado) aprender a leer y escribir, sino que conducen al sujeto al umbral de las operaciones concretas ya que las estructuras cognoscitivas dejan de actuar por mera asimilación; surgen las formas primarias de la acomodación y el niño intuye la existencia de significantes colectivos para los objetos que otrora fuesen apreciados de forma egocéntrica.

Mussen afirma que, al declive de la etapa preoperacional (hacia los 6-7 años), el niño es capaz de hacer construcciones cognitivas completas; es decir, su cognición no se limita ya únicamente a la percepción y a la asimilación mnemónica por imitación sino que es ya capaz de razonar y reflexionar sobre los objetos y fenómenos que constituyen su entorno.

El equilibrio cognoscitivo de la fase preconceptual, se alcanza cuando el niño es capaz de reconocer, “nuevas relaciones entre dos o más segmentos de conocimiento..” (Mussen, 1994: 166) (primeras operaciones concretas). Puede afirmarse que uno de los puntos culminantes del estadio preoperatorio se da cuando el sujeto llega a comprender las relaciones objeto-significante del lenguaje y se encuentra, por tanto, apto para realizar operaciones cognitivas propiamente dichas, características de la edad escolar.



De lo expuesto respecto al periodo o estadio preoperacional, pueden realizarse las siguientes conclusiones:

- Los primeros años que lo constituyen (2-4), pueden entenderse como una prolongación de los procesos de asimilación y retroalimentación circular, propios del estadio sensoriomotor; los avances primarios que pueden observarse en la cognición, son, en síntesis los siguientes:
  - Construcción de sistemas representacionales egocéntricos.
  - Prevalencia de la imitación como fuente del conocimiento simbólico y social.
  - Ausencia de un sistema de reglas convencionales para el acomodamiento de nuevos estímulos provenientes del medio externo.
  
- A partir de los cinco años, los esquemas de cognición son objeto de cambios substanciales determinados esencialmente, por:
  - El desarrollo del lenguaje que otorga al niño un sistema representacional con mayores posibilidades expresivas.
  - El acomodamiento de un sistema de normas concretas para la representación de los objetos y fenómenos, a través del lenguaje, que aproximan al niño a la realización de operaciones cognitivas completas y le emancipan, si bien paulatinamente, del egocentrismo.

A partir de los 7 y hasta los 11 años de edad, el niño se encuentra en el período de las operaciones concretas, identificable con la edad escolar o “segunda infancia”. Durante este estadio, y como efecto del conocimiento que el niño ha desarrollado de sistemas simbólicos complejos como el lenguaje, éste abandona el egocentrismo y sustituye la representación por la construcción lógica. Estos

cambios estructurales en el pensamiento del niño en el estadio de las operaciones concretas, son descritos por Piaget en los términos siguientes:

“...el niño de siete años comienza a liberarse de su egocentrismo social e intelectual y adquiere, por tanto, la capacidad de nuevas coordinaciones que habrán de presentar la mayor importancia a la vez para la inteligencia y la afectividad. Por lo que a la primera se refiere, se trata, en definitiva de los inicios de la construcción de la lógica misma: la lógica constituye precisamente el sistema de relaciones que permite la coordinación de los puntos de vista entre sí, de los puntos de vista correspondientes a individuos distintos y también de los que corresponden a percepciones o intuiciones sucesivas del mismo individuo...”  
(Piaget, 1997:65)

En este sentido, puede inferirse que el niño desarrolla un pensamiento de tipo hipotético-deductivo, es decir, es capaz de construir conclusiones a partir de una premisa o serie de éstas, siguiendo un orden lógico de tipo convencional. Esta construcción cognoscitiva del orden hipotético-deductivo constituye, en términos generales, el concepto de operación concreta que es la forma primaria del pensamiento inteligente propiamente dicho.

La esencia del pensamiento operacional concreto, consiste en el razonamiento de las premisas iniciales y en la construcción lógica de significados a través del discernimiento de los posibles resultados de la acción:

“...las acciones se hacen operatorias desde el momento en que dos acciones del mismo tipo pueden componer una tercera acción que pertenezca todavía al mismo tipo, y estas diversas acciones pueden invertirse o ser vueltas al revés...”  
(Piaget, 1997: 76)

Esta nueva capacidad de invertir el orden de las premisas y la conclusión, recibe el nombre de reversibilidad y permite al niño, no sólo hacer inferencias

complejas sobre objetos o fenómenos, sino que además le dota de los elementos primarios para el desarrollo del pensamiento matemático. La realización de sumas y restas son ejemplos típicos de las operaciones concretas que desarrolla el niño de entre 7 y 11 años.

Al final de este estadio, el niño es capaz de organizar datos, de evocarlos y decodificarlos conforme a situaciones reales y, desde luego, de aplicarlos a su práctica social. Sin embargo, sus capacidades de abstracción son aun sumamente limitadas.

Finalmente, durante el período de las operaciones formales, el sujeto, no obstante, a preservar en su pensamiento la dinámica hipotético-deductiva surgida en el período de las operaciones concretas, es ya capaz de realizar abstracciones que le permiten explorar las múltiples posibilidades de resolución de un problema o planteamiento concreto.

Según Piaget, la capacidad de abstracción recién adquirida por el sujeto le introduce en el pensamiento científico y le otorga amplias posibilidades para ir más allá de la reflexión sobre hechos concretos:

“...La inteligencia formal marca, pues, el primer vuelo del pensamiento y no es extraño que éste use y abuse, para empezar, del poder imprevisto que le ha sido conferido. Ésta es una de las novedades esenciales que opone la adolescencia a la infancia: la libre actividad de la reflexión espontánea...” (Piaget, 1997:98)

Delval presenta, de forma esquemática, las principales características del sujeto durante el período de las operaciones formales; éstas son, a saber: (Delval, 1994: 132)

- El sujeto es capaz de razonar no sólo sobre lo real, sino también sobre lo posible.

- No acepta opiniones sin someterlas a examen.
- Razona sobre problemas abiertos examinando sucesivamente diversas alternativas.
- Adquiere nuevas técnicas de pensamiento y resuelve problemas abstractos con mayor rapidez.

El equilibrio, durante este período se alcanza mediante la adopción de los patrones de pensamiento adulto que lleva a los sujetos al nivel más alto de cognición que marcará las pautas de su aprendizaje durante el resto de su vida.

Como puede observarse, según la psicología evolutiva de Piaget, el período o estadio preoperacional sienta las bases para el posterior desarrollo de las actividades intelectivas superiores; cabe destacar que durante este período, el aprendizaje se da esencialmente a través de la asimilación reproductiva o imitativa, por lo que la mayor parte de los fenómenos provenientes del mundo adulto, pueden influir en la construcción de la cosmovisión del niño, toda vez que éste, aun carece de los dos elementos fundamentales de la actividad inteligente propiamente dicha: la reflexión y el discernimiento.

### **2.2.2. Causas y efectos de la agresión en el estadio preoperacional**

Piaget coincide con Vygotsky, fundamentalmente en dos cosas:

- El sujeto, durante la primera infancia aprende básicamente a través de la imitación de los modelos adultos.
- El desempeño social cotidiano del niño y la adaptación a su medio depende, en gran medida del tipo de interacciones que se establezcan con sus padres y, a la postre, con sus coetáneos.

Por consiguiente, de acuerdo con Piaget, la adaptación al medio es también un constructo social conformado en primera instancia por las relaciones parentales.

En efecto, Las relaciones establecidas entre el niño pre-escolar y sus padres, revisten especial relevancia tanto para la configuración de su personalidad como en el desarrollo de los mecanismos de adaptación a la vida adulta.

Los padres aparecen, ante los ojos del niño como auténticos modelos de comportamiento que paulatinamente incorpora a su vida social a través de sendos procesos de asimilación reproductiva. Los patrones de conducta adoptados por los padres en el seno del núcleo familiar, son imitados por los hijos quienes, en todo caso, asumen que éstos son los adecuados para interrelacionarse con las demás personas; esta actividad imitativa incrementa substancialmente su importancia en la edad preescolar ya que, tal y como afirma Mussen, "...durante los años preescolares, los padres y los hermanos suelen ser los agentes más importantes de la socialización..." (Mussen, 1994: 174)

Los campos más importantes de la personalidad del niño en los que influyen las relaciones parentales son, evidentemente, el desarrollo de la autonomía y la competencia. En tanto que a la autonomía la entendemos como la capacidad del niño para relacionarse con los demás y resolver sus propios problemas, a la competencia la conocemos como el grupo de aptitudes que le permiten saberse *igual* a sus coetáneos. En ambas funciones el autoconcepto (la visión del niño sobre sí mismo) juega un papel primordial y éste a su vez viene determinado, casi en su totalidad, por la calidad de las relaciones parentales que guarde en el seno del hogar.

Poco nos habla Piaget sobre los efectos concretos de las relaciones parentales deformadas; sin embargo, sí establece con claridad que la antípoda de la autonomía es la dependencia y la de la competencia es la frustración. En ambos casos, el niño no se adaptará a su medio social o lo hará de forma inadecuada desarrollando conductas y hábitos agresivos que deben leerse o interpretarse como reacciones del *yo* ante fenómenos que escapan a su entendimiento.

Si bien en este sentido la autonomía del niño tiene especial relevancia, es en la competencia donde usualmente se encuentra el génesis de la conducta inadaptada que muchas veces se traduce en impulsos violentos (Piaget, 1994: 142). Cabe apuntar que esta relación entre la *incomprensión del medio* y la agresividad se hace manifiesta aún en el período sensoriomotriz, en el que puede observarse que el niño reacciona con agresividad ante sus padres cuando no ve satisfecha de inmediato alguna de sus necesidades primarias. El llanto, en este sentido es la manifestación más común de la frustración de un deseo o necesidad, pero la base de tal agresión no es, como afirmarían los conductistas, un simple arco reflejo o una catarsis, sino una reacción ante lo incomprensible (el niño es egocéntrico y espera, en todo caso, que los adultos actúen de acuerdo a sus necesidades propias).

En el período preoperatorio, así como en el de las operaciones concretas, los desajustes conductuales siguen la misma dinámica. Si los modelos adultos no son satisfactorios o se encuentran ausentes, el niño será incapaz de comprender lo que ocurre a su alrededor: la posibilidad de conductas agresivas al situarse en un campo de interacción entre iguales, se incrementa. Por otra parte, la agresividad hacia los adultos, se traduce como una defensa de su carácter egocéntrico. De donde puede inferirse que la agresividad puede manifestarse, o bien como un producto de la asimilación reproductiva de patrones y valores sociales deformados, o como una defensa abierta contra los crecientes indicios de la vida social, cuya comprensión escapa aún a la esfera cognitiva del infante.

### 2.3. Juicio moral y convención social (Kohlberg)

Los estudios psicogenéticos de Lawrence Kohlberg coinciden en lo esencial con los de Vygotsky y especialmente con los de Piaget, al atribuir a la conducta agresiva o inadaptada una base predominantemente social. Para Kohlberg, los conceptos de moldeamiento y aprendizaje social son fundamentales, ya que de éstos depende que el sujeto, desde sus fases primigenias de desarrollo se adapte o no adecuadamente a su medio social.

Para Kohlberg, el enclave del desarrollo social y cognitivo se encuentra precisamente en la adaptación del sujeto al sistema de valores imperantes. Los procesos inmersos en esta adaptación no son homogéneos sino que varían por rangos de edad: la gradación comienza en la imitación y concluye en el desarrollo de *juicios morales autónomos* (Turiel, 1988: 27). Por ende, para poder hablar de un sujeto socialmente adaptado, se requiere que éste, en primera instancia, haya sido capaz de *reproducir* (sin internalizar) éstos valores (moral preconvencional); posteriormente, de asumirlos para la satisfacción de necesidades personales (Moral “convencional”) y, finalmente, en los linderos de la vida adulta, de internalizar las conductas socialmente valorables, mediante la realización de inferencias lógicas denominadas *juicios morales autónomos*.

La estratificación de estadios de desarrollo moral, según Kohlberg, se presenta a continuación, (tabla 2):

**TABLA 2. ESTADIOS DEL DESARROLLO MORAL SEGÜN KOHLBERG**

<b>NIVEL</b>	<b>CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LOS ESTADIOS</b>
1. Moralidad pre-convencional (2-5 años, aprox.)	1er. estadio: El individuo actúa conforme a sus intereses personales, sin tomar en cuenta la convención social de sus actos 2º estadio: El individuo comienza a apreciar las necesidades de los demás sin que esto responda a la internalización cognitiva de la convención, es decir, se da una “descentración” de tipo exclusivamente pragmático.
2. Moralidad convencional (5-11 años aprox.)	1er. estadio: La conducta del sujeto se dirige, esencialmente a la aprobación social; actúa “moralmente” sólo por obtener el reconocimiento de su grupo social 2º estadio: La convención social es aceptada incondicionalmente respondiendo esta aceptación únicamente a los intereses individuales del sujeto
3. Moralidad post-convencional (de los 12-13 años en adelante)	1er. estadio: El sujeto internaliza el convencionalismo social mediante una ponderación objetiva de los intereses del grupo social 2º estadio: El adolescente trasciende la simple aceptación de los paradigmas de la convención social y llega a la elaboración de juicios morales de carácter universal

**Fuente: Elaboración propia con base en Turiel (1988) y Lehalle (1993)**

Aunque tácitamente, Kohlberg asume que los desajustes conductuales pueden darse en cualquier tramo del proceso de “maduración moral” (pone especial atención en los conflictos cognitivo-morales de la adolescencia), parte de las bases de que el moldeamiento durante los períodos primarios de desarrollo (el cual incumbe en primer lugar a los padres y en segundo lugar a la escuela), es un factor condicionante de la adaptación social. Prevalece la regla (ya intuita en Vygotsky y en Piaget), de que a mayor adaptación al medio a partir de las



interacciones con los modelos adultos de conducta, corresponde un menor riesgo de desviaciones conductuales y por ende, de conductas agresivas. Por otra parte, Kohlberg, al igual que los autores anteriormente revisados coinciden en la idea de que la inadaptación al medio es factor condicionante (e insoslayable) de rezago cognitivo, particularmente tratándose de la realización de operaciones intelectivas del orden superior.

#### **2.4 Principales manifestaciones de la conducta agresiva en el niño preescolar.**

Basta revisar la amplia gama de vertientes de la conducta agresiva del ser humano (id. supra 1.1.2.), para darnos cuenta que tratar de establecer un listado axiomático de *conductas agresivas* del preescolar, nunca sería una labor lo suficientemente precisa. Sin embargo, siguiendo a autores como Aebly (1974) y Cerezo (1995), sí podríamos identificar aquellas conductas que, por su frecuencia podrían considerarse como *sintomáticas* de un perfil agresivo (recordemos que en buena medida la agresividad del niño es una conducta lógica de acuerdo a sus patrones y ritmos de desarrollo personal). Para fines didácticos, éstas se presentan clasificadas en razón del sujeto de la agresión; tendríamos pues: a) Conductas agresivas *contra* el “yo”; b) Conductas agresivas contra los núcleos adultos; y, c) Conductas agresivas contra los coetáneos.

##### **A) CONDUCTAS AGRESIVAS CONTRA EL “YO”**

###### **ACTIVAS:**

- Autolesiones físicas (como jalarse el pelo, golpearse contra objetos, exponerse frecuentemente a situaciones peligrosas, etc.).
- Autolesiones morales (estarse constantemente menospreciando ante los demás o haciendo chistes infamantes contra su persona; afirmarse ante los demás como un ser inferior y sin aspiraciones, etc.).

PASIVAS:

- Abandono injustificado de actividades.
- Indiferencia, total o parcial hacia sus actividades cotidianas.
- Indiferencia hacia actividades recreativas o de juego.
- Indiferencia hacia el punto de vista de los demás (incluyendo un desinterés por sus calificaciones, el aprecio de sus padres, etc.).
- Indiferencia ante la violación de sus derechos.

A) CONDUCTAS AGRESIVAS CONTRA LOS NÚCLEOS DE PERSONAS ADULTAS.

ACTIVAS:

- Agresiones verbales (con groserías o sin ellas) a los adultos, sean parte o no de su propio núcleo social.
- Constante mofa o ironía contra los puntos de vista de los adultos.
- Ataques físicos contra los adultos, al margen de su gravedad.
- Ataques constantes a instituciones que de alguna manera reflejen los modelos y arquetipos de vida adulta (el gobierno, la comunidad, la escuela, etc.).

PASIVAS:

- Constante falta de atención a los consejos y señalamientos de los adultos;
- Ignorar, sistemáticamente las indicaciones de los adultos, a pesar de exponerse a sanciones;
- Mofa constante de las sanciones.

B) CONDUCTAS AGRESIVAS CONTRA LOS COETÁNEOS.

### ACTIVAS:

- Insultos, golpes, amenazas o ironías sistemáticas contra sus amigos y compañeros de clase.
- Actitudes racistas o xenofóbicas manifiestas.
- Riñas o incitación directa a éstas.
- Atentados contra las cosas *de los demás*.
- Burla sistemática de los puntos de vista ajenos.

### PASIVAS:

- Actitud cerrada a la interacción con los demás (no querer jugar o estudiar en grupo, participar en ciertos equipos, etc.).
- Dejar de hablar a los demás de manera injustificada.

El anterior listado es a todas luces limitativo y hasta reduccionista. Sin embargo, éste podrá complementarse un poco más adelante con los resultados obtenidos en el estudio de caso.

Es importante tener en cuenta la importancia de este capítulo en virtud de las teorías manejadas ya que serán la base para poder entender las características de los infantes en edad preescolar, así como lo esencial de la vida socio afectiva del niño para su óptimo desarrollo cognitivo, en la medida que se manejen este tipo de conceptos podremos tener una base de conocimiento que nos permita entender las diferentes características de los niños, sus conductas, sus estadios de desarrollo, su socialización , la inmersión a la vida moral, etc y justamente entendiendo y manejando esta información es que tendremos un sustento para hallar y proponer alternativas de ayuda para el manejo de la o las conductas agresivas en los niños.

### **CAPÍTULO III. LA AGRESIVIDAD INFANTIL COMO FACTOR INFLUYENTE EN LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN Y DESARROLLO COGNITIVO EN EL PREESCOLAR.**

Aunque en la actualidad es un hecho reconocido que la agresividad infantil constituye un problema de grandes dimensiones cuyos alcances se extienden a todas y cada una de las áreas de desempeño de las poblaciones de infantes, a la fecha los esfuerzos por erradicar o cuando menos disminuir su incidencia y efectos en la práctica educativa, han sido a todas luces insuficientes.

En este capítulo veremos como el estudio de la agresividad infantil en el plano educativo presenta múltiples obstáculos, puesto que no existen –cuando menos en nuestro medio- registros sistemáticos sobre la frecuencia del problema, ni sobre las vertientes o *intensidad* que cobran las conductas agresivas de los niños en los centros escolares. Esta carencia de datos contextuales no sólo incumbe a las autoridades educativas, sino además al ámbito mismo de la investigación educativa.

En efecto, trabajos como los de Melero (1993), Serrano (1997), Cerezo (1997) y García (2003), reconocen *tácitamente* a la agresividad infantil como un grave problema socioeducativo, llegando a ofrecer diseños estratégicos multidisciplinares para combatirlo desde las aulas. Sin embargo, ninguno de esos en México, Ferreiro (1999: 24-35), sitúa a la *inadaptación social* de los niños como factor condicionante del rezago escolar sin hacer referencia específica a su frecuencia, ni a sus vertientes o intensidad. Ansaldo (2000), por su parte, estudia la agresividad de los adolescentes, como efecto directo de la incomunicación entre padres e hijos y como factor adverso al desarrollo cognitivo y escolar. En un sentido similar, Schmelkes (1998), enfatiza el papel de la escuela y del docente como agentes de transformación social en quienes recae, en gran medida la tarea de disminuir o controlar la agresividad de los alumnos en la educación básica.

Los anteriores trabajos, en su conjunto, estudian a la agresividad escolar (equiparada muchas veces al ambiguo concepto de la “inadaptación”), en el marco de una trama compleja de problemas educativos; Es decir, la agresión escolar no se analiza como un dominio autónomo, cual si su importancia y frecuencia fuesen irrelevantes o en gran medida ajenas al campo pedagógico. Lo anterior, en lo general, representa una omisión grave, toda vez que basta trabajar frente a grupos de infantes de preescolar o de primaria para percatarnos de que la agresividad de los niños no sólo es una constante en nuestras escuelas, sino que se trata, además de un problema creciente, cuyas secuelas se entrelazan con otro tipo de problemas considerados, esos sí, como graves en el campo de la educación, tales como los bajos rendimientos, la deserción, los aprendizajes deficientes, etc.

De forma inmediata, la poca o nula importancia que en nuestro medio se ha dado al problema de la agresión infantil, se traduce, por un lado, en el establecimiento de prácticas como la coerción a los alumnos agresivos (suspensiones temporales, expulsión de los planteles, reprimendas psicológicas, etc.) y por otra, en la incompreensión del docente respecto al fenómeno y la desorientación del mismo para crear o mantener interacciones equilibradas en el salón de clases y en la escuela misma.

Por tal motivo, consideramos insoslayable, estudiar la fenomenología de la agresividad infantil (sus causas, vertientes, intensidad y recursos con que cuentan los docentes para contrarrestarla), particularmente en el nivel preescolar con el que nos vincula la práctica profesional y en el que hemos observado las grandes dimensiones de este fenómeno así como sus repercusiones en el desarrollo cognitivo y psicosocial del alumnado.

Para tal efecto iniciamos el presente capítulo con una contextualización del problema, primero en razón de los contenidos y la estructura del plan de estudios vigente y posteriormente en función de la zona en que se aplicó el sondeo exploratorio. En un segundo momento, se presenta el análisis y la población de

trabajo y, posteriormente, el análisis cualitativo de resultados, los cuales guiaron el proceso de selección y planteamiento de las propuestas que se presentan en la parte propositiva de esta investigación.

Cabe señalar que no se trata de hacer un estudio cuantitativo riguroso (pues ello implicaría ampliar la muestra (y que fuese aleatoria) y eso puede ser muy farragoso) sino que se trata solamente de dar una pequeña idea de como se percibe en cierto medio la agresividad infantil.

### **3.1 Marco contextual: el enfoque social y pedagógico del Plan de estudios del nivel preescolar.**

El plan de estudios vigente para el nivel preescolar concibe al desarrollo del niño como un proceso complejo que no sólo involucra la evolución de sus capacidades intelectuales, sino que además, y principalmente, el desarrollo de destrezas y habilidades sociales; ello puede observarse en los objetivos generales del currículo según los cuales se pretende que el niño desarrolle:

- 1.- Su autonomía e identidad personal, requisitos indispensables para que progresivamente se reconozca en su identidad cultural y nacional.
- 2.- Formas sensibles de relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones.
- 3.- Su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos.
- 4.- Formas de expresión creativas a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual le permitirá adquirir aprendizajes formales.
- 5.- Un acercamiento sensible a los diversos campos del arte y la cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas...” (SEP, 1992:16).

Por oposición a los programas que le antecedieron, el actual plan de estudios no centra sus contenidos en la adquisición cualitativa de conocimientos preparatorios para la escuela primaria; si no que, mediante un modelo *globalizador* pretende favorecer el desarrollo biopsicosocial de los niños:

“...La globalización considera el desarrollo infantil como proceso integral, en el cual los elementos que lo conforman (afectividad, motricidad, aspectos cognoscitivos y sociales) dependen uno del otro [...] Asimismo, el niño se relaciona con su entorno social y natural desde una perspectiva totalizadora, en la cual la realidad se presenta en forma global. Paulatinamente va diferenciándose del medio y distinguiendo los diversos elementos de la realidad, en el proceso de constituirse como sujeto...”(SEP, 1992:17)

El logro de los objetivos estructurales del programa requería, necesariamente de los siguientes elementos:

1.-La instauración de un currículo flexible, que abra mayores posibilidades para trabajar sobre la personalidad y los aspectos socioafectivos del alumno.

2.-La instrumentación de un sistema de trabajo que dé libertad al docente para intervenir en cualquier momento a favor de la consecución de los fines del proceso enseñanza-aprendizaje.

En observancia de estos aspectos, el nuevo plan de estudios introduce un currículo innovador con una estructura dual, basada en la realización de proyectos y actividades libres, que el docente debe dirigir e instrumentar de acuerdo a las condiciones peculiares de la institución y del alumnado. En términos generales, las partes que integran al programa son:

a) Diseño, instrumentación y aplicación de proyectos:

El Programa define al proyecto como: “...una organización de juegos y actividades propios de esta edad, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema, o a la realización de una actividad concreta. Responde principalmente a las necesidades e intereses de los niños y hace posible la atención a las exigencias del desarrollo en todos sus aspectos...” (SEP, 1992:18)

Las fases del proyecto preescolar son, a grandes rasgos, las siguientes:

- Selección: El tema de los proyectos se elige en razón de las inquietudes de los alumnos detectadas en el trabajo en clase.
- Diseño y planificación: La duración del proyecto es determinada por el docente atendiendo a los objetivos del mismo; las actividades se eligen a propuesta de los alumnos o por iniciativa del profesor. Las actividades deben enmarcarse dentro de los 5 bloques que integran el programa; en el docente recae la responsabilidad de planificarlo sistemáticamente de forma mensual, semanal y diaria.
- Aplicación: El proyecto debe aplicarse en estricto apego al plan de trabajo y tratando de favorecer la libre interacción de los alumnos con el fin de potenciar sus capacidades cognoscitivas y sociales.
- Evaluación: A la que concurre tanto la autoevaluación por parte de los alumnos como las observaciones del docente para el caso de cada alumno.

#### b) Bloques de actividades y juegos:

Son los ejes rectores de la instrumentación de los proyectos de trabajo. Todo proyecto debe incluir juegos y actividades relativos a cada uno de los bloques, que son:

- Sensibilidad y expresión artística
- Relación con la naturaleza
- Psicomotricidad
- Matemáticas
- Lengua oral, lectura y escritura

A lo largo del ciclo preescolar, la complejidad de los proyectos y las actividades en ellos comprendidas va incrementándose gradualmente, de acuerdo al ritmo y al grado de desarrollo mostrado por los alumnos.



En lo que se refiere al desarrollo de la socialización, el Plan 92 no lo considera un bloque, sin embargo, sí lo establece como directriz de los proyectos de trabajo académico, es decir, las dinámicas y ejercicios socializadores deben estar presentes independientemente del tipo de proyecto (de su temática central) o de los bloques que se aborden; Para tal efecto, se considera al juego como principal herramienta didáctica, de acuerdo con los principios elementales de la Psicología genética piagetiana que se asumen, llanamente a lo largo del currículo de los tres grados. Cabe anotar que en ninguna de las partes del trabajo se hace referencia expresa al control de la agresividad en clase; sin embargo, la estructura didáctica del Plan, basada en la premisa de la *intervención autónoma del docente* para atender problemas educativos, así como la flexibilidad en la parte de diseño operativo de proyectos permitiría, en su caso, integrar dinámicas estratégicas para tal efecto, siempre que estas sean compatibles con los objetivos educativos prefijados por el docente.

### **3.2 Diagnóstico de necesidades en cuanto al manejo de la agresión infantil en la Zona 232-L de Educación Preescolar en el DF.**

#### **3.2.1. Descripción metodológica general.**

Se diseñó y aplicó un instrumento exploratorio a una muestra de docentes de preescolar del Distrito Federal con el propósito general de *conocer, de primera mano, las causas, frecuencia y vertientes que los docentes atribuyen a la conducta agresiva de sus alumnos, la importancia de ésta en el acto educativo formal y evaluar los recursos técnicos y conocimientos de los maestros para contrarrestar dicho problema educativo.*

Los aspectos específicos que se evaluaron a través del cuestionario, fueron los siguientes:

a. Concepto y supuestos de “normalidad” y “anormalidad” de la conducta agresiva de los alumnos.

- b. Frecuencia de la conducta agresiva problemática en la escuela y el salón de clases.
- c. Tipos de agresión más frecuentes en el caso concreto.
- d. Repercusión de la conducta agresiva en el desarrollo académico y desempeño social de los alumnos.
- e. Procedimientos particulares e institucionales ante la conducta agresiva de los alumnos.
- f. Formas para contrarrestar o controlar la conducta agresiva de los alumnos en el salón de clases (conocimiento de los maestros sobre técnicas y estrategias de control de la agresividad).

Los resultados arrojados por la aplicación del cuestionario se interpretaron cualitativamente, con el fin de obtener un diseño de estrategias apegado a la realidad de nuestros centros preescolares.

### **3.2.2. Diseño de la población.**

Para el estudio de caso se tomó una muestra de docentes adscritos a planteles de preescolar registrados ante la SEP, en la Zona 232-L de preescolar México Distrito Federal. El tipo de muestreo se justifica debido a manifiestas dificultades de acceso a la muestra (no todos los docentes muestran en lo general buena disposición para contestar este tipo de entrevistas que de alguna manera constituyen una autocrítica a su que hacer profesional).

La muestra no se estratificó en grados, debido a que el objetivo es conocer distintos aspectos en los tres cursos que conforman el ciclo preescolar. Debido a la reticencia tanto de directivos como de docentes de planteles públicos oficiales a contestar la entrevista, ésta se aplicó únicamente en escuelas privadas lo que sin embargo, tampoco significa criterio alguno de estratificación.

En los planteles seleccionados, logró entrevistarse al total de docentes activos en el ciclo lectivo 2004-2005. La muestra se constituyó, en total, por 32 docentes.

La distribución de la muestra por planteles se presenta en la siguiente tabla:

**TABLA 3. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN POR PLANTELES.**

<b>NOMBRE DEL PLANTEL</b>	<b>NÚM. DE DOCENTES ENTREVISTADOS</b>
1. Inglés del Valle	9
2. Mexicana Del Valle	3
3. Kinder Garden Krayola	6
4. Kinder Gym	5
5. Hill's Garden	9
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>

Por únicos criterios de inclusión se tuvo que los docentes estuvieran en activo al momento de la aplicación y que fueran *docentes frente a grupo*.

### **3.2.3. Datos contextuales de la Zona .**

Con el fin de dar mayor objetividad al trabajo, es menester presentar una semblanza conceptual de la Zona Escolar donde se efectuó el trabajo de campo.

La zona 232-L de preescolares del Distrito Federal se ubica en la zona centro-sur de la Ciudad y abarca parte de las colonias Narvarte, Vértiz Narvarte, Del Valle y Nápoles. El área que ocupa la Zona en descripción se conforma por barrios en los que predomina la clase media en sus *sub-estratos* medio y alto.

Se trata de colonias completamente urbanizadas y bien comunicadas con toda la ciudad. Por ellas atraviesan arterias vehiculares como la Avenida Insurgentes, el Viaducto Miguel Alemán y distintos ejes viales que comunican con todos los puntos cardinales de la urbe.

A las escuelas objeto de estudio acuden alumnos residentes en las colonias vecinas; En lo general, provienen de familias nucleares integradas, aunque existe el creciente fenómeno de niños que viven en hogares desintegrados encabezados

por madres solteras o divorciadas; Sin embargo, la marginación social y económica entre el alumnado es realmente baja en comparación con lo que ocurre en zonas populares.

De acuerdo con las entrevistas escolares, aunque el alumnado vive en zonas céntricas que cuentan con infraestructura recreativa y cultural (parques, teatros, cines, Casas de la Cultura, museos, etc.), son exiguos los niños que tienen acceso periódico o continuo a medios de educación extraescolar como eventos culturales

No existen datos registrados sobre la incidencia de problemas de salud mental de los padres, ni sobre problemas de conducta de los mismos. Tampoco se cuenta con registros que expliquen las causas de desintegración de los hogares nucleares integrados.

Un dato importante es que la mayoría de los alumnos sólo conviven estrechamente con sus padres cuatro o cinco horas por las tardes y noches, puesto que, por lo general, ambos trabajan todo el día. Quienes asumen su cuidado son usualmente parientes cercanos o la servidumbre.

El principal pasatiempo de los alumnos son la televisión y los videojuegos y sólo una minoría reportan una actividad deportiva o artística adicional a la escuela. Casi todos los niños provienen de familias chicas y tienen entre uno y dos hermanos.

Previamente a la aplicación de la entrevista se contó con el dato (información directa), de que la agresividad entre las poblaciones de alumnos es un fenómeno común: los maestros reportan conflictos inter-aulas por conductas agresivas en promedio de 6 a 10 veces por semana. En ningún plantel se toman medidas adicionales a las meramente coercitivas, como mandar llamar a los padres o suspenderlos temporalmente. Sin embargo, sólo excepcionalmente se han dado expulsiones, cuando la falta cometida es grave o repetida y los padres de familia no hacen nada al respecto.

A la fecha, la conflictividad escolar es un fenómeno creciente que comienza a llamar de forma especial la atención tanto de directivos como de propietarios de los planteles.

#### **3.2.4. Diseño de la entrevista.**

El cuestionario contó con un total de 13 reactivos, de los cuales 9 fueron de respuesta “cerrada” (opción múltiple), 2 dicotómicas ( de opción múltiple con el cuestionamiento adicional *¿por qué?*, Y 2 de puntajes (en que se solicitó a los encuestados que numerasen un conjunto de opciones en orden de importancia).\*

La entrevista se aplicó en un grupo no aleatorio de siete docentes de preescolar una semana antes de la aplicación definitiva. Se presentaron ambigüedades de redacción en los reactivos 2 y 6 que se ajustaron para hacerlas más entendibles a la población entrevistadas.

#### **3.2.5. Aplicación**

##### **A. MOMENTOS DE ACCESO.**

Las entrevistas se realizaron durante la semana comprendida entre el 10 y el 14 de enero de 2005.

El acceso a las escuelas mencionadas para realizar las entrevistas se efectuó en días de clase aprovechando los períodos de receso o descanso de los sujetos de investigación.

##### **B. LUGARES DE ACCESO**

---

\* El formato completo del cuestionario puede consultarse en la sección de anexos de este trabajo

El cuestionario se aplicó *in situ*, es decir, en los planteles objetos de estudio, específicamente en los salones de clases o en la dirección de las escuelas.

Para la aplicación de las entrevistas se contó con la anuencia de los directivos o propietarios de las escuelas y se llevó a cabo sin ningún tipo de obstáculos por parte de las instituciones.

### 3.2.6. Resultados

#### REACTIVO 1 ENTENDEMOS AGRESIÓN COMO:

OPCIÓN	FRECUENCIA	%
A	6	18.8
B	2	6.2
C	19	59.4
D	4	12.5
E	1	3.1

Si bien un porcentaje mayoritario de los entrevistados (59.4%) define la agresión apropiadamente, es decir, en tanto que acto lesivo inmediato, existen importantes sectores que parecen confundir *agresión* con *perfil agresivo*. Entre estas opiniones, que en su conjunto suman 40.6%, destaca la que equipara el concepto de agresión con un *carácter impulsivo e incontrolable* (18.8%). Llama la atención que algunos docentes asuman la idea de la agresión como *predisposición*, tendencia que nos habla no sólo de etiquetación de los alumnos agresivos, sino de una evidente incomprensión del fenómeno estudiado.

#### REACTIVO 2 CONSIDERAMOS A UN NIÑO COMO AGRESIVO CUANDO...

<b>OPCIÓN</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>%</b>
A	3	9.4
B	7	21.9
C	22	68.7
D	0	-

Los resultados arrojados por este reactivo guardan cierta congruencia con los del anterior, toda vez que la mayor parte de los docentes (en el orden del 68.7%), consideran que un perfil agresivo no se identifica con una conducta agresiva momentánea, al margen de su gravedad, sino con un inventario de conductas que se manifiestan continua y sistemáticamente. Sin embargo, un 21.9% de las entrevistadas, no duda en afirmar que un niño puede calificarse como *agresivo*, por el simple hecho de haber cometido un acto grave. Un porcentaje mínimo de docentes conceptúa a la agresividad como una cierta incapacidad para obedecer reglas. Estos dos últimos sectores reafirman la desorientación que prevalece en cuanto al tema que nos ocupa.

### REACTIVO 3 LAS CONDUCTAS AGRESIVAS DE LOS NIÑOS SON...

<b>OPCIÓN</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>%</b>
A	24	75
B	6	18.8
C	2	6.2
D	0	-

El 75% de la de las entrevistadas (24 docentes) considera que las conductas agresivas de los niños preescolares son normales en alguna medida. Esta apreciación mayoritaria va de acuerdo con los resultados obtenidos en cuanto a la definición de la conducta agresiva que es claramente diferenciada del perfil agresivo por un sector significativo de maestros. Un 18.8% de los docentes, por su

parte, ve en la conducta agresiva un síntoma inequívoco de desajustes emocionales, afirmación que no es despreciable por provenir de maestros frente a grupo. Sólo 2 de 32 docentes entrevistados afirmó que tales conductas son anormales y requieren tratamiento especial, aseveración precaria puesto que es una atrevida generalización que todos los alumnos con conductas agresivas requieran necesariamente atención especializada.

En el reactivo adicional, *¿por qué?*, los docentes respondieron de la siguiente manera:

En el sector mayoritario que afirmó la normalidad acotada de las conductas agresivas infantiles se observaron dos características fundamentales de respuestas cuyas frecuencias se relacionan en la siguiente Tabla:

<b>RESPUESTA</b>	<b>FRECUENCIA</b>
La agresividad, si no es sistemática es una conducta normal en el desarrollo del preescolar.	17
La agresividad moderada es necesaria para desarrollar la competencia y la autonomía.	6

\* Un docente no contestó

Puede inferirse que los docentes que contestaron en este sentido, se aúnan a la Psicología genética, puesto que reconocen que el carácter egocéntrico de los niños preescolares, muchas veces deriva en *impulsividad*, considerado como el estadio previo al aprendizaje de normas convencionales.

Entre los docentes que consideran a las conductas agresivas infantiles como indicios de desajustes emocionales, sólo se observaron dos respuestas dentro de una misma tendencia. Es significativo que uno de los maestros de este segmento señaló que "... el niño preescolar se socializa por repetición, por imitación de lo



que hacen los adultos cercanos a él. Un niño agresivo proviene siempre de familias agresivas...”.

El sector que sustenta anormalidad, no aportó respuestas adicionales.

**REACTIVO 4 LAS CONDUCTAS AGRESIVAS DE SUS ALUMNOS SE PRESENTAN...**

<b>OPCIÓN</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>%</b>
A	21	65.6
B	7	21.9
C	4	12.5
D	0	-
E	0	-

En ninguno de los reactivos anteriores había podido observarse el consenso reportado por éste. En efecto, el total de las entrevistadas se concentra en las opciones “a”, “b” y “c”, es decir oscilan entre los rangos “cotidianamente” y “frecuentemente”, de tal manera que queda claro que la agresividad infantil, de acuerdo con nuestra muestra, es una constante en el preescolar, que los docentes enfrentan como parte de sus labores cotidianas. El hecho de que ningún docente haya tomado alguna de las dos últimas opciones nos habla de que, independientemente de la naturaleza que éstos atribuyan a la agresividad infantil, ésta se manifiesta, hoy en día como un problema educativo significativo.

**REACTIVO 5 ¿QUÉ PORCENTAJE DE SUS ALUMNOS PUEDE CONSIDERARSE COMO AGRESIVO?**

<b>OPCIÓN</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>%</b>
A	4	12.5
B	16	50
C	12	37.5

D	0	-
E	0	-

En este reactivo, los docentes realizan una estimación del porcentaje de sus alumnos que pueden considerarse como *agresivos*, es decir, aquellos que presentan conductas agresivas frecuentes o sistemáticas. La mitad de las maestras consideran agresivos a entre el 21 y el 40% de sus alumnos aunque un porcentaje también significativo de profesoras (37.5%) optaron por el rango de entre el 41 y el 60% del alumnado. Dichas cifras desestiman llanamente la creencia de que la agresividad en un grupo de infantes radica en dos o tres “alumnos problema”. Estos datos, por tanto, resultan sumamente ilustrativos del hecho de que el perfil agresivo o conducta agresiva sistemática afecta a sectores significativos de la población general de niños de preescolar. Por otra parte, como se verá más adelante, la conducta agresiva en un salón de clases no reside exclusivamente en los alumnos considerados como *agresivos*, sino que se trata de un problema sistémico, es decir, sus alcances se extienden, en alguna medida a toda la población escolar.

**REACTIVO 6 Considera usted que el fenómeno de la agresividad infantil se encuentra en aumento .....**

OPCIÓN	FRECUENCIA	%
A	32	100
B	0	-
C	0	-

Desde la óptica de todas las docentes entrevistadas, la agresividad infantil es un fenómeno creciente. El consenso general se da nuevamente en torno a la importancia de este problema en el mundo actual. Los resultados de este reactivo se vinculan directamente con los relativos a la etiología de la agresividad de los niños que se trató en reactivo subsecuente

**REACTIVO 7 Numere del uno al cinco las agresiones de los alumnos más frecuentes que se presentan en su práctica profesional.**

Los resultados de este reactivo se interpretaron en razón de los puntajes obtenidos por cada opción puesta a consideración de los docentes.

Se solicitó a los docentes que numerasen, en orden de importancia (del 1 al 5) los tipos de agresión más frecuentes en los niños preescolares, poniendo a su consideración cinco opciones. El método seguido para la obtención de los puntajes de cada opción fue el siguiente:

- a) Inversión de la escala, de tal manera que a las opciones consideradas como más importantes les correspondiese un puntaje mayor; es decir, se estableció una escala donde 1=5, 2=4, 3=3, 4=2 y 5=1.
- b) Obtención de los puntos totales: Cada docente pudo aportar un total de 15 puntos (resultado de sumar 1+2+3+4+5), por lo que el puntaje total aportado por  $n$ , fue de 480.
- c) Suma de los puntos obtenidos por cada una de las opciones.

Por lo que los puntajes correspondientes a cada opción fueron los siguientes:

<b>OPCIÓN</b>	<b>PUNTOS OBTENIDOS</b>
1. Injurias	194
2. Desobediencia	110
3. Golpes	77

4. Renuncia a cumplir ciertas labores	57
5. Autolesiones	42
TOTAL	480

Acordes con lo anterior, el tipo de agresiones que resultan más comunes entre la población escolar que nos ocupa son las injurias, entendidas éstas, como vimos en capítulos anteriores en insultos o humillaciones verbales o gestuales. La desobediencia (manifestación más común de la llamada *agresividad pasiva* ocupa el segundo lugar; luego se encuentran los golpes de cualesquier tipo (77 Pts.), la renuncia a ciertas labores o tareas para agredir al maestro o a otras personas (57 Pts.) y, finalmente las Autolesiones físicas y morales (42 Pts.). Es decir, entre el alumnado de preescolar se presentan de forma *equilibrada* manifestaciones diversas de violencia pasiva y activa, susceptibles de *victimizar* bien a los maestros (como en el caso de la desobediencia o renuncia a ciertas labores y tareas) o a los compañeros (en el caso de injurias y golpes).

#### REACTIVO 8 VÍCTIMAS MÁS COMUNES DE LA AGRESIÓN POR PARTE DE LOS ALUMNOS.

OPCIÓN	FRECUENCIA	%
A	3	9.4
B	17	53.1
C	9	28.1
D	1	3.1
E	2	6.3

De acuerdo con el 53.1% de la muestra, los principales sujetos de agresión de los alumnos son sus compañeros. A este sector de *víctimas* siguen los maestros (28.1%), y con mucho menor incidencia, los propios sujetos agresores (9.4%), los directivos de la escuela (6.3%) y finalmente los padres de familia, que generalmente no están presentes al momento de la agresión que obviamente es verbal (3.1%). Lo anterior nos habla de que existe una relación directa entre el

contacto directo entre los sujetos de la comunidad escolar y la agresión. Ésta se da con más frecuencia entre los mismos sujetos que intervienen en el Proceso E-A, lo cual indica la necesidad de contrarrestar el fenómeno tratando de modificar la calidad de las interacciones entre los agentes educativos.

#### REACTIVO 9 CAUSAS MÁS COMUNES DE LA AGRESIVIDAD INFANTIL.

OPCIÓN	FRECUENCIA	%
A	21	65.6
B	0	-
C	10	31.3
D	1	3.1
E	0	-

La mayor parte de las docentes encuestadas (65.6%), sustentan un enfoque eminentemente socio afectivo de la etiología de la agresión infantil, al explicarla en razón de desajustes emocionales familiares del niño tales como malos ejemplos de los padres, incomunicación padre-hijo, etc. Una revelación importante, es que un sector significativo de la muestra (31.3%) considera como el factor más importante a la influencia de los medios de comunicación. Sólo un docente afirmó que la agresión infantil se origina en una crisis general de valores éticos. Las opiniones vertidas en este reactivo revisten una especial importancia puesto que parten de la información directa del maestro que muchas veces tiene con los niños un contacto más estrecho que los propios padres de familia. Habría entonces que subrayar que dos aspectos primordiales para contrarrestar el fenómeno y los efectos de la agresión infantil son las interacciones afectivas que se establecen con los padres y, por otro lado, el papel de los mensajes de comunicación masiva, que como vemos, “ganan terreno”, como factores que influyen en la conducta agresiva de los infantes preescolares.

**REACTIVO 10 MEDIOS MÁS COMUNES PARA CORREGIR CONDUCTAS AGRESIVAS DE LOS ALUMNOS.**

<b>OPCIÓN</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>%</b>
A	28	87.5
B	4	12.5
C	0	-
D	0	-

Los resultados de este reactivo reflejan, de manera evidente la incomprensión que prevalece (y que es generalizada en el ámbito institucional) respecto a la agresión infantil, toda vez que los docentes sostienen que lo que comúnmente se hace con los niños que agreden, es castigarlos. El castigo, en el medio escolar puede traducirse en formas muy diversas de coerción, siendo las más comunes la aplicación de medidas disciplinarias como mandar llamar a los padres, suspensiones e incluso expulsiones del plantel; cabría, en este sentido cuestionar (tal y cual hacen los modelos integradores del estudio de la agresión) en qué medida este tipo de coacciones ayudan a contrarrestar o controlar de manera efectiva las conductas agresivas en la escuela. Por otra parte la baja incidencia de respuestas en el sentido de que el medio más común de control de la agresión es la interacción con los padres, nos habla de que sólo en algunas instituciones se toma el tema más en serio y con mayor sistematicidad. Los problemas respecto al control de la agresión competen, por ende, también a la institución educativa.

**REACTIVO 11 ¿CUÁL SERÍA EL MEJOR MODO PARA ATENDER EL PROBLEMA DE LA AGRESIÓN INFANTIL EN LA ESCUELA?**

Puede prácticamente observarse un consenso entre los docentes encuestados, en cuanto al modo idóneo de atender la agresividad escolar. Un 87.5% de éstos

consideran que para resolver dicho problema educativo lo idóneo sería establecer técnicas y estrategias para todo el grupo. Sólo un 12.5% se pronuncia por un tratamiento por separado de los alumnos más agresivos, es decir, por su segregación y apartamiento del resto del grupo.

En el reactivo adicional *¿por qué?* se reportaron los siguientes resultados:

Entre la mayoría de las docentes – se pronuncian por la atención de la agresión en todo el grupo- se observaron dos tendencias de respuesta predominantes que se presentan en la tabla siguiente:

TENDENCIA DE RESPUESTA	FRECUENCIA
1.La agresión no es un problema de un grupo reducido de alumnos sino que es sistémico y general en la escuela	19
2. El tratamiento por separado de alumnos agresivos es un castigo y éste no resuelve de fondo las causas de la agresión	6

- 3 docentes no contestaron

En el grupo muestral que se pronunció por un tratamiento separado de los alumnos más agresivos sólo se presentó una respuesta adicional en el sentido de que la agresión no es un fenómeno generalizado sino que radica en unos pocos alumnos y que no resulta “justo” desfasar las actividades escolares normales por la atención a éstos.

Destaca, desde luego, el reconocimiento casi general de que la agresión infantil es un fenómeno sistémico y de que resulta erróneo “focalizar” el problema en unos pocos alumnos.

**REACTIVO 12 ¿En qué medida la agresividad en clase afecta los fines del acto educativo?**

OPCIÓN	FRECUENCIA	%
A	29	90.6
B	3	9.4

C	0	-
D	0	-

En este reactivo puede observarse, nuevamente, un consenso general, toda vez que el 90.6% de la muestra considera que la agresividad de los alumnos afecta de forma muy importante los fines generales del acto educativo. Ello reafirma la hipótesis de que la agresividad infantil es un problema educativo de *amplio espectro* que atenta incluso contra los propósitos y objetivos educativos planteados en el currículo.

**REACTIVO 13 ASPECTOS QUE DEBEN CONSIDERARSE AL DISEÑAR  
ESTRATEGIAS PARA EL CONTROL DE LA AGRESIÓN ESCOLAR**

Para la interpretación de los resultados de este reactivo se utilizó el método de puntajes empleado en el reactivo 7 (id. Supra). En este caso, el número total de puntos aportados por la muestra fue de 320, los cuales se distribuyeron del modo que sigue:

<b>OPCIÓN</b>	<b>PUNTOS TOTALES OBTENIDOS</b>
1. Interacciones sociales con padres, compañeros y maestros	127
2. Autocontrol de emociones negativas	149
3. Depuración de informaciones externas (como las provenientes de los medios de comunicación)	34
4. Establecimiento de un sistema de estímulos, recompensas y castigos	10
<b>TOTAL</b>	<b>320</b>

La mayor parte de los docentes consideran como elemento primordial a considerar en una intervención psicopedagógica para contrarrestar la agresión, el autocontrol, por parte de los alumnos, de sus emociones negativas. Con un rango cuantitativo importante (127 Pts.) aparece el aspecto de mejorar las interacciones del alumno con sus padres, maestros y compañeros. Con un rango mucho menor, la depuración de informaciones externas y en última instancia, con una importancia marginal, la implementación de un sistema de control bajo el esquema E-R. Con



ello, los docentes reconocen expresamente que los sistemas basados en el castigo no son los más adecuados para resolver el problema de la agresión infantil, privilegian, en cambio, los aspectos que pueden modificar la situación de fondo, es decir, atendiendo a sus causas etiológicas.

### **3.3 ASPECTOS RELEVANTES PARA UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA DE CONTROL DE LA AGRESIÓN.**

De los resultados obtenidos en el sondeo exploratorio, destacan los siguientes indicadores para la formulación y presentación de las estrategias del capítulo concluyente de esta investigación:

- La agresión infantil en el nivel que nos ocupa es un problema creciente y de espectro amplio. Por un lado ha pasado de ser un fenómeno focalizado en grupos reducidos de “niños problema”, a uno de tipo sistémico que afecta a todo el alumnado; por otra parte sus efectos se extienden a los fines generales del acto educativo, afectando el desarrollo normal de las actividades escolares.
- Aunque las agresiones más comunes en el preescolar son las injurias, puede establecerse que al interior de las escuelas coexisten varios tipos de conductas agresivas cuyas “víctimas” son, principalmente los agentes mismos del acto educativo (compañeros y maestros).
- La experiencia de las docentes encuestadas apunta hacia una etiología predominantemente socioafectiva de la agresión, por lo que la calidad de las interacciones de los alumnos con sus padres de familia juega un rol principal. Destaca también la necesidad de depurar la información externa, particularmente la proveniente de los medios de comunicación masiva.
- Las docentes coinciden en que la segregación de los alumnos más agresivos no constituye una solución de fondo al problema de la agresión en la escuela.

La muestra se pronuncia mayoritariamente por un tratamiento conjunto que ayude a todos los alumnos a superar las conductas agresivas dañinas;

Destacan tres aspectos que, de acuerdo con las docentes deben ser considerados al realizar una intervención educativa: el autocontrol de emociones negativas por parte de los alumnos; la mejora de la calidad de las interacciones del alumno con sus compañeros, maestros y padres de familia; y la depuración de informaciones externas. Estos aspectos son retomados como lineamientos para el diseño estratégico que se presenta en el siguiente capítulo.

#### **CAPÍTULO IV. ESTRATEGIAS PSICOPEDAGÓGICAS PARA EL MANEJO DE LA AGRESIÓN EN EL PREESCOLAR DESDE UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA.**

Al margen de las orientaciones aportadas por el estudio de caso sobre los aspectos que deberían cubrirse en un programa o intervención dirigido *ex profeso* al control de la agresión infantil en el nivel educativo que nos ocupa, habría que enfatizar la desinformación que prevalece entre los docentes, sobre todo en lo que concierne a métodos y estrategias correctivas para contrarrestar o controlar el fenómeno de la agresión, ampliamente descrito en capítulos anteriores.

En efecto, el Plan de Estudios sólo se refiere al control de la agresión de manera tácita (particularmente al referirse a los dominios socioafectivos del acto educativo) y superficial; no circunscribe a la agresión como problema educativo significativo, ni plantea, desde luego, estrategias para trabajar en la solución del mismo. Por otra parte, ni los cursos de actualización docente ni los correspondientes Carrera Magisterial para el preescolar, profundizan en el tema de agresión infantil, ni en sus consecuencias, ni en los medios que puede utilizar el docente para enfrentarlo.

De las consideraciones anteriores se desprende, desde luego, la necesidad de dar a conocer al docente algunas estrategias para el control de la agresión infantil, así como orientaciones para incorporar éstas al marco de sus actividades profesionales cotidianas. Aunque las estrategias que se plantean en el presente capítulo son eclécticas (no deja de haber en ellas cierta influencia del conductismo ni, incluso de las Ciencias Médicas), todas parten del presupuesto cognitivo de que la agresión es producto de un aprendizaje inadecuado de objetos del conocimiento social y de los postulados constructivistas que establecen la posibilidad de optimizar la socialización mediante el trabajo práctico y de la experiencia de los aprendices (alumnos), en estrecho contacto con los representantes del “mundo adulto” que les son cercanos (sus padres y maestros).

En estas bases radica la compatibilidad de nuestro diseño estratégico con la estructura de los proyectos de trabajo académico del preescolar.

#### **4.1 Principios generales de las estrategias dirigidas a controlar la agresión infantil en el ámbito escolar.**

Dentro de los modelos globales o integradores del estudio de la agresividad infantil, se ha identificado una serie de principios o normas generales a observar en la planificación y práctica de todo proceso o programa de intervención en la materia.

De acuerdo con Pereyra (2001), los principios que deben seguirse al tratar de controlar la agresión infantil tanto en la escuela como en el medio familiar, son:

##### a) No estimular la agresividad

Un método o intervención para el control de la agresividad infantil no puede, como resulta obvio, subyacer en conductas de agresión hacia los niños. En este sentido, Sears, McCoy y Levin (cit. por Pereyra, 2001) demostraron que la aplicación de los castigos severos por conductas agresivas en niños genera, en éstos, grados muy altos de agresividad. Es decir, que el castigo contribuye a reforzar algo que quienes lo aplicaban, querían erradicar. De todas formas, en aquellos casos en que los castigos por agresividad eran particularmente severos, conducían a una disminución de la agresividad, expresada también en forma de conductas inconvenientes: apatía y pasividad que son también manifestaciones de la conducta agresiva muy presentes en nuestro ámbito escolar.

No agredir a los niños implica no ejercer sobre ellos ningún tipo de castigo, ni físico ni moral, no amenazarlo ni obligarlo a repetir conductas, pues estos expedientes, lo que generan, es rebeldía e irreflexión. Pereyra (2001), pone como ejemplos de conductas que no deben hacerse al tratar de controlar la agresión infantil:

- Mantener en la casa o en el centro escolar un clima de discusiones.
- Establecer excesivas situaciones de competitividad.
- Buscar culpables en lugar de buscar soluciones.
- Insistir en reclamos por aquello que ya está hecho.
- Usar la disciplina como un castigo (cuando lo ideal es que los niños aprendan a respetar la disciplina, no a odiarla, que es lo que pasará si se les amenaza con ella).
- Emplear cualquier tipo de amenaza para hacerles obedecer.
- Demostrarles que cuando nos enfadamos conseguimos lo que queremos (en tiendas, restaurantes, ventanillas, etc.)
- Negarnos a hacer las paces, si hemos caído en el error de enfadarnos con ellos.

De tal manera que, de acuerdo con estos enfoques, los efectos de una dinámica *castigo / recompensa* son en todo caso negativos, pues aún cuando se logre que el niño disminuya su inadaptación al medio y su disconformidad con el entorno, se engendrará en él la *conducta agresiva pasiva*, particularmente por la falta de comprensión y reflexión de las causas (internas y externas) que lo irritan y lo llevan a efectuar la agresión. Por otra parte, ése tipo de interacción lo único que hace es limitar substancialmente la calidad del intercambio entre los sujetos (el niño y el adulto) y disminuir las expectativas de éxito de la intervención o programa.

En el mismo sentido, Serrano (1997: 80), establece los siguientes presupuestos o principios básicos para el control de la agresión infantil:

- *Reducción de estímulos discriminativos*, es decir evitar conductas o informaciones que puedan indicar al niño que si realiza una conducta agresiva, ésta puede ser reforzada. Por ejemplo, la falta de supervisión de los maestros de las actividades de los niños en el recreo, puede hacer pensar al niño que agrede que su conducta no afecta a nadie y puede ser que siga realizándola bajo tal razonamiento.

- *Modelamiento de comportamiento no agresivo.* Se trata de exponer al niño a modelos de conducta prestigiados para él, cuyo *modus operandi* no sea la agresividad. De tal manera (por observación y asimilación reflexiva, dinámicas comunes del aprendizaje en la fase preescolar) puede lograrse que el niño paulatinamente desarrolle conductas alternas a las agresivas;
- *Reducción de exposición a modelos agresivos:* Debido también a la predominancia del esquema psicológico *observación-asimilación reflexiva* mencionado en el punto anterior, es importante disminuir o erradicar la exposición del niño a modelos de conducta agresiva, lo que puede darse, por ejemplo, a través de una “dieta televisiva” o, en el caso de modelos agresivos “vivos”, como el padre o la madre, mediante el trabajo conjunto de todos los miembros de la familia.
- *Reducción de estimulación aversiva:* La reducción de estímulos aversivos es limitar la exposición del niño a información que afecta su estado emocional, tales como expresiones humillantes o que de alguna manera pongan en riesgo su autoestima o le sugieran inseguridad.

Este último enfoque coincide en lo elemental con el anterior: la idea de controlar la conducta agresiva implica necesariamente ser cuidadosos en no incurrir o fundamentar acciones en la agresividad *hacia el niño*. Se reafirma también, de esta manera, que los esquemas conductistas son insuficientes o inútiles en el peor de los casos para aminorar la incidencia de conductas agresivas. En éste último hecho coinciden, como se ha visto en el capítulo anterior, los docentes encuestados en el trabajo de campo.

## **4.2 Diseño e instrumentación de las estrategias.**

### **4.2.1. Variables a considerar.**

Las variables o aspectos a considerar en el diseño estratégico, se han determinado con base en la información aportada por los docentes en el estudio de caso. La secuencia de éstas responde también al orden de importancia que les

atribuyó nuestra muestra de maestros. De tal forma, la primer variable que se atiende es el *autocontrol y la autorregulación emotiva* y, posteriormente, la interacción maestro alumno y las interacciones con los padres de familia.

#### **4.2.1.1 Autocontrol y autorregulación emotiva.**

Por autocontrol, según Goleman (1996: 71) entendemos el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas que permiten al niño, en situaciones clave (de conflicto), tomar decisiones propias que neutralicen emociones negativas usualmente vinculadas con la agresividad, como lo son la ira y la frustración conscientes. Sin embargo, un adecuado adiestramiento en estas habilidades permite en gran medida controlar las causas de agresividad que el niño no hace conscientes de forma inmediata, es decir, aquellas que surgen por un condicionamiento previo e inconsciente.

Los enfoques integradores de la agresión, dan especial preponderancia al autocontrol emotivo que, en el caso de los niños pequeños, se limita a la realización de *técnicas corporales* para reducir el nerviosismo y el estrés, casi siempre factores predisponentes a la agresión. A las técnicas corporales se suman otras de tipo reflexivo, que son propiamente ejercicios mentales (de reflexión y análisis sobre situaciones concretas), que ayudan al niño a mejorar su comprensión en situaciones críticas, optando por soluciones alternativas a la agresión, sea ésta activa o pasiva.

Nuestro diseño estratégico retoma dos técnicas básicas de relajación (la respiración y el microestiramiento de la columna) y dos de reflexión (el *diálogo interno* y la *técnica de la tortuga*), cuyas fases instrumentales se presentan un poco más adelante.

#### **4.2.1.2. Interacciones *maestro-alumno*.**

Aunque todas las variables o aspectos retomados para efecto de nuestra propuesta tienen importancia real, por haberse extraído de sujetos inmersos

cotidianamente en la práctica escolar, quizá este, *las interacciones maestro-alumno*, sea el eje operativo de la intervención, debido tanto a la proximidad entre ambos agentes del proceso E-A, como al hecho de que la escuela es el principal espacio de socialización del preescolar.

Siguiendo a Cerezo (1997), tanto como a Serrano (1997), consideramos que las estrategias en este rubro deben abarcar cuando menos dos dimensiones técnico-didácticas:

a) La estimulación de conductas positivas, planteando al alumno experiencias hipotéticas o virtuales que, vía la imitación de modelos positivos (no agresivos) le ayuden a asimilar conductas alternativas a la agresión en situaciones críticas.

b) Entrenamiento de habilidades sociales vinculadas por un lado con el autocontrol emotivo, pero sin dejar en segundo plano la apreciación de opiniones y posturas ajenas, en lo que constituyen importantes tentativas por emancipar al niño de su carácter egocéntrico que, como hemos visto es también factor condicionante de la agresión.

#### **4.2.1.3. Participación de los padres de familia.**

Si bien la escuela se reconoce como el principal espacio de socialización del preescolar, no debe perderse de vista que dicha socialización comienza y *cierra* su ciclo en el seno de la familia que es la instancia “conectora” por excelencia entre el niño y su comunidad, incluyéndose los peculiares valores sociales y culturales del entorno en el que se desarrollará a lo largo de su vida.

Los padres, aún más que los maestros son para el preescolar el “molde” de la vida adulta, aquél que da forma a sus interacciones con los demás adultos e incluso con sus coetáneos. En este orden de ideas, cabe ponderar la gran



influencia que los progenitores ejercen en las pautas y los tipos de intercambio del niño para con los demás. Por ende, toda tentativa de intervención para el control de la agresión en el preescolar, será inútil o magros sus alcances, si se deja a un lado a los padres de familia.

En el caso de nuestro diseño estratégico, la participación de los padres se ha planificado atendiendo a la realidad de nuestros centros educativos en los que son excepcionales los casos de progenitores que muestran buena disposición para participar en programas amplios de mejora académica. Por tanto, proponemos estrategias y técnicas que versan sobre los siguientes aspectos específicos:

- a) Refuerzo de conductas no agresivas.
- b) Entrenamiento de habilidades sociales (con el itinerario de actividades prefijado por el profesor).

Las estrategias específicas para cada variable, así como el modo en que éstas pueden incorporarse a las actividades regulares de la escuela, se analizan enseguida.

#### **4.2.2. Planteamiento de las estrategias**

##### A. Autocontrol y autorregulación emotiva

##### A.1. Estrategias de relajación

#### **Respiración.**

Los ejercicios de respiración han sido utilizados como métodos de relajación incluso desde la antigüedad, principalmente en algunas religiones orientales. Sin embargo, las técnicas de respiración han llegado a incorporarse a las Ciencias de Salud y a la Psicología de forma especial durante las últimas cinco décadas. Sus aplicaciones clínicas más usuales son, en lo general, el tratamiento del dolor, las

adicciones, cefaleas y el control de emociones estresantes o negativas (García Higuera, 2004: 6)

Las técnicas de respiración desarrolladas en Psicología y en Medicina, no difieren mucho de las empleadas en el budismo. Su objetivo es, básicamente, que a través de la absorción de oxígeno en cantidades precisas y adecuadas (las que se regulan a través del ritmo, la intensidad de la aspiración, etc.), los músculos se tonifiquen, el aparato circulatorio optimice su funcionamiento y se logre de ese modo destensar al sujeto, obtener de él cierta *elevación del grado de conciencia*, sin una intervención voluntaria (García Higuera, 2004: 7). Ello no implica que el sujeto que aprende a respirar pierda el sentido o toda noción sobre la realidad, sino que erradica toda presión externa y centra su atención en el conflicto, pero ya no en su faceta de confrontación, sino buscando una solución alternativa a la violenta (hacia ese punto debe dirigirse el docente o instructor).

Si bien es cierto que autores como Lapiere y Alexander afirman que la única técnica es que los sujetos respiren al tiempo que olvidan todo residuo de conciencia (lo cual permite por sí mismo una respiración profunda y relajante), también lo son que, viéndolo así, se trata de una tarea muy compleja, sobre todo cuando los aprendices son niños pequeños (muchos estudiantes de budismo no llegan a obtenerlo sino tras un larguísimo período de prácticas).

Sin embargo, autores occidentales como Speads (cit por García Higuera, 2004), sí plantean todo un método para *aprender a respirar*. Se trata, básicamente de que los aprendices adopten una postura relajada y respiren profundamente. Posteriormente se añaden ciertos estímulos (como la pronunciación de una “S” larga, darse palmadas en ciertas partes del cuerpo, etc.), que paulatinamente van aumentando la relajación. Los ejercicios prosiguen hasta llegar a lo que Speads llama *estado de conciencia*, donde el alumno debe permanecer el mayor tiempo posible (normalmente el estado no dura más de diez minutos); al “volver” al estado de vigilia y al ritmo usual de respiración, se supone que el sujeto tendrá la

relajación necesaria para analizar sus problemas inmediatos desde una óptica mucho más clara. Privilegiará, por tanto, los medios alternativos a la agresión para resolver conflictos. Este control de las emociones negativas se facilitará en la misma medida en que el sujeto “aprende a respirar”; respecto a esta mejora paulatina, Speads apunta, textualmente:

“...Realizando todos los experimentos descritos, se habrá entrenado en el uso de un sentido corporal y habrá adquirido experiencia de cómo aplicarlo a los ejercicios respiratorios. Habrá desarrollado un <sexto sentido> relacionado con su respiración que le permitirá realizar ya un experimento respiratorio basado fundamentalmente en la conciencia de la necesidad de un cambio y, por supuesto, de ceder a él...”

#### **DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA.**

- Duración idónea: 10 minutos, máximo
- Momento idóneo de aplicación: Antes de iniciar labores o al concluir el recreo
- Materiales requeridos: Ninguno, sólo que tanto los alumnos como el maestro lleven ropa cómoda que les permita sentarse en el piso. Se sugiere que la estrategia se implemente al aire libre.

#### **Procedimiento:**

*El maestro sale junto con su grupo al patio y forma a los alumnos en filas uniformes rectangulares (4x3; 5x5, etc. dependiendo del tamaño del patio, del número de alumnos del grupo, etc. Les pide que se sienten en el piso de la forma que les resulte más cómoda. Si es la primera vez, el maestro explica la dinámica a seguir, así como sus objetivos.*

*El docente solicita a los alumnos que guarden silencio y que comiencen a respirar profundo fijando su atención en un punto determinado (un árbol, un compañero, algún dibujo pintado en las paredes, etc.). Una vez que el maestro se percata de que los alumnos han adquirido un ritmo y una intensidad más o menos homogéneos, les pide que cierren los ojos y prosigan respirando profundo.*

*Por tratarse de niños que difícilmente fijan su atención por muchos minutos en una sola actividad, es válido que las primeras veces el maestro pida a los alumnos que piensen en un lugar de su completo agrado, donde podrían estar completamente a gusto, sin que nadie los molestara (un bosque, la playa, el patio de su casa, etc.).*

*A lo largo de la dinámica, el docente solicita, periódicamente (cada minuto o cada dos minutos, aproximadamente) a los alumnos que pronuncien una vocal “larga”, es decir, prolongando el sonido: “aaaaaaaaaaaa”; posteriormente se pronuncia una consonante, como la “m”, de la misma manera.*

*Opcionalmente, el docente puede acercarse a los niños, mientras ejercitan su respiración y darles suaves palmadas sobre la espalda (en especial sobre las vértebras superiores, debajo de la nuca). La dinámica concluye cuando el maestro se percata de que los alumnos se encuentran mucho más relajados que antes de empezar. Sin embargo, es conveniente que los ejercicios no se prolonguen por más de diez minutos.*

*Al concluir, el maestro y los alumnos regresan a su salón a desarrollar sus actividades ordinarias. Sin embargo, el docente debe hacer lo posible para que el ritmo de las actividades inicie pausadamente, de acuerdo al nivel de relajación adquirido por los alumnos al hacer la técnica.*

## **Microestiramiento de la columna.**

*El microestiramiento de la columna proviene también de las técnicas orientales de relajación y meditación, sin embargo, este microestiramiento, tal y como lo conocemos hoy en día, es producto de trabajos inscritos en métodos de Medicina alternativa como la Bioenergética, la Eutonía, etc. Pero sus aplicaciones clínicas más serias y funcionales provienen de los trabajos de Matías Alexander y su método denominado comúnmente como Método Alexander. Actualmente, el microestiramiento de columna se utiliza con bastante frecuencia para el tratamiento alternativo de enfermedades como dificultades para hablar, artritis, lumbago, tortícolis espasmódicas, pero sobre todo, para el control de la tensión y del estrés.*

*Los estudios sobre el microestiramiento de la columna afirman, en su mayoría, que cuando el sujeto tiene niveles aceptables de relajación, la columna vertebral adquiere una movilidad mucho más libre y espontánea que por sí misma, distiende el cuerpo y disminuye el cansancio físico y mental así como el estrés. Esta mejoría reside en que la columna vertebral tiene una mayor capacidad para que sus vértebras se “separen” milimétricamente evitando tensiones innecesarias en otras partes del cuerpo (García Higuera, 2004: 9).*

*Es decir, en casi todas las “escuelas” que sustentan el uso del microestiramiento de la columna, se afirman que éste es un efecto de la relajación, un movimiento espontáneo en el que no es necesario trabajar. Sin embargo, de acuerdo con la técnica Alexander, además de los constantes ejercicios de respiración y relajamiento, es necesario que el instructor esté constantemente recordando al aprendiz la postura adecuada de la columna. Este recordatorio es físico: de acuerdo con la técnica Alexander, el instructor, al ver una mala postura (que es en sí misma tensionante y predisponente a reacciones negativas), debe manipular con suavidad la parte trasera de la nuca y las vértebras superiores de la columna, así como los hombros –como si pusiera “las cosas en su lugar”-. De tal manera no sólo inhibe los movimientos que tensionan el cuerpo, sino que poco a*

*poco se va facilitando el microestiramiento, sobre todo si éste se complementa con estrategias constantes de relajación.*

## **DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA.**

- **Duración idónea:** No hay una duración idónea. Se trata de una técnica permanente que el docente emplea a lo largo del año, independientemente del avance curricular reportado.
- **Momento idóneo de aplicación:** Cuando el docente observa una mala postura de columna vertebral de los alumnos. Para que la estrategia surta los efectos deseados, es imprescindible que se trabaje, paralelamente en respiración y relajamiento.
- **Materiales requeridos:** Ninguno.

### **Procedimiento:**

*La técnica puede empezar a emplearse, aproximadamente una semana después de que se comienza a trabajar en la relajación de los alumnos. El docente, sencillamente identifica a los alumnos con malas posturas de columna, sean éstas habituales o esporádicas. Manipula suavemente la zona comprendida entre las primeras vértebras de la columna, la nuca y los hombros del niño, indicándole además, de forma verbal, cual es la postura correcta que debe tomar. Esta es una técnica sin vinculación curricular por lo que puede emplearse en cualquier momento del ciclo lectivo.*

## **A.2. Estrategias de reflexión.**

### **Diálogo interno.**

El Diálogo Interno (D.I.) es otra técnica que se utiliza en Medicina alternativa, particularmente para el tratamiento de afecciones nerviosas tales como estrés, ataques de pánico, depresión, etc. Se trata de una técnica muy usual en terapia

psicológica cognitiva y que debe ir acompañada de otras técnicas de relajación y análisis.

Al igual que en las técnicas corporales anteriores, existen varias formas de llevar a cabo el D.I. De acuerdo con la técnica Alexander, el objetivo de la técnica es dar al sujeto aprendiz una mayor seguridad de sus actos al poder ejercer un dominio pleno de su motricidad. Señala textualmente Matías Alexander:

“...A los alumnos se les enseña la influencia del diálogo interno no solo en las emociones, sino en el propio desempeño con el cuerpo. Para ello se plantean una serie de ejercicios: Se les enseña que si se dicen que pueden, pueden más que lo que creen. Que un péndulo se maneja mejor diciendo como se quiere que se mueva que intentándolo mover conscientemente. Que si se concentran en el techo se levantan más fácilmente que si se concentran en el suelo...” (García Higuera, 2004: 11)

El D.I., en términos generales se traduce en un diálogo, en un intercambio *información-respuesta* entre las partes del cuerpo y la mente. Según la técnica Alexander, el alumno debe emitir ciertas órdenes a su cuerpo (por ejemplo, *Cabeza alta y fuera*), sin que lleve a cabo el movimiento físico en el momento. Se dice que si las órdenes son persistentes. Pero en este caso, la aportación más importante la realiza el método de relajación Schulz, según el cual, el cerebro es capaz de emitir órdenes vinculadas ya no con posturas corporales, sino con estados de ánimo, con reacciones ante ciertos estímulos. Es decir, el aprendiz puede manipular sus estados de ánimo de acuerdo a su propia conveniencia.

El D.I. implica, desde luego, el riesgo de ser demasiado conductistas, sin embargo, las órdenes que se trabajen con los alumnos pueden marcar la diferencia. Para ello se requiere que el docente sea sensible ante las necesidades del alumno y entender que las órdenes se emiten a un ser humano pensante y no

a una máquina o a un animal. Por lo demás, el ejercicio del D.I. debe idóneamente vincularse con situaciones hipotéticas o reales estresantes.

## **DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA.**

- **Duración idónea:** No la tiene, se trata de una estrategia que se emplea para suscitar en el alumno, espontáneamente, mecanismos psicológicos que regulen situaciones clave. Puede emplearse siempre que en clase se presente una situación de agresión inminente. Es conveniente aplicarla en un momento en que los alumnos estén avanzados en técnicas de relajación.
- **Momento idóneo de aplicación:** Cada vez que sea necesario
- **Materiales:** Ninguno.

### **Procedimiento:**

Dos o tres meses después de haber iniciado sus ejercicios de relajación, los alumnos son ya capaces de identificar cuándo están tensos y cuándo relajados. Para la realización del D.I., el docente debe acudir a dos fases:

*A. Repetición ensayada y repentina de los estados de relajación: En varios momentos de la clase (a lo largo de toda la mañana, o de la tarde, según sea el caso), el maestro invita a los alumnos a relajarse, tal y como si estuviesen haciendo su ejercicio matutino de respiración. Estos ensayos deben proseguir hasta que el niño puede relajarse sin grandes dificultades.*

*B. Adiestramiento: El docente señala que el estar relajados es lo más conveniente en situaciones estresantes o de conflicto. Define y explica a sus alumnos “situación estresante” y “conflicto”. Posteriormente, cuando se presenta alguna situación de esa naturaleza en el centro escolar, el docente recuerda verbalmente a quienes intervengan, la “vuelta a la relajación”. Se pretende que paulatinamente*



*el alumno sea capaz de “volver” al estado relajado sin la indicación reiterativa del docente o de cualesquier otro sujeto.*

### **Técnica de la tortuga.**

La técnica de la tortuga se parece mucho a la anterior (D.I.) ya que en realidad es una aplicación muy similar de la interacción entre ideas y reacciones físicas.

A grandes rasgos, la *técnica de la tortuga* parte de un relato que se hace a los niños, el cual indica al alumno que tomar las cosas con calma (como la tortuga protagonista del relato), es mucho más sabio que actuar de forma impulsiva. Luego se instruye a los alumnos a que actúen como la tortuga cada vez que enfrenten una situación de tal naturaleza. Se pretende pasar de las instrucciones externas (de los alumnos o del profesor) a las auto instrucciones, cuando el alumno es ya capaz de auto-relajarse ante situaciones difíciles.

### **DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA.**

- **Duración idónea:** La sesión de instrucciones dura de 30 a 60 minutos. Posteriormente la técnica se evoca y aplica en cualquier momento, por lo cual no es posible establecer una periodicidad.
- **Momento idóneo de aplicación:** Cada vez que sea necesario.
- **Materiales:** Material gráfico o filminas que ilustren el relato de la tortuga.

### **Procedimiento:**

*La técnica de la tortuga debe efectuarse, idóneamente, cuando los alumnos han desarrollado ciertas habilidades de relajamiento, es decir, cuando han identificado la diferencia entre estar tenso y estar relajado. Es una prolongación o más bien una aplicación práctica del diálogo interno (D.I.)*

“...Tortuguita era una tortuga de seis años de edad que había comenzado a ir la colegio y se le hacía muy pesado todo lo relacionado con la escuela, pues había

muchas cosas que la encolerizaban y le hacían gritar y patalear, y luego se sentía mal por haberse comportado de esa manera. Sólo quería correr y jugar, o pintar en su cuaderno de dibujo con lápices de colores. Nunca quería colaborar con los demás. No le gustaba recordar que no debía pegarse con los demás. Cada día cuando iba hacia la escuela se decía a sí misma que iba a intentar no tener jaleos ese día. Sin embargo, siempre enfurecía a alguno y se peleaba con él, o rompía en pedazos todos sus papeles. Luego siempre se sentía muy mal...”

*En la sesión de instrucción, el docente lee a los alumnos el cuento siguiente (Serrano, 1997: 121):*

“...Un día se encontró con una tortuga de 200 años que quería ayudarla y le dijo: ‘voy a contarte un secreto. ¿No comprendes que tú llevas sobre de ti la respuesta de tus problemas?’- Tortuguita no sabía de qué le estaba hablando- ‘¡Tu caparazón! Para eso tienes una coraza. Puedes esconderte en su interior siempre que te sientas colérica. , Cuando te encuentres en el interior de tu concha, dispondrás de un tiempo de reposo y pensarás qué debes hacer. Así pues, la próxima vez que te irrites métete inmediatamente en tu caparazón’. Tortuguita aplicó el método al día siguiente en que algo le salió mal en la escuela y ya iba a perder el control, cuando recordó lo que le había dicho la tortuga vieja. Encogió sus brazos, piernas y cabeza y los apretó contra su cuerpo, permaneciendo quieta hasta que supo lo que debía hacer. Fue delicioso para ella encontrarse tan cauta y confortable dentro de su concha, donde nadie podría importunarla. Cuando salió fuera encontró a su maestra que le miraba sonriente y le decía que estaba orgullosa de ella. Tortuguita siguió aplicando la técnica durante todo el curso y acabó sacando muy buenas notas. Todos la admiraban y se preguntaban maravillados cuál sería su secreto mágico...”

En un segundo momento se instruye a los alumnos para que cuando enfrenten una situación conflictiva, o cuando el maestro o un mayor le digan la palabra: “tortuguita”, imite a la tortuga, pegue los brazos al cuerpo y agache la cabeza esperándose así unos momentos, mientras le pasa el impulso agresivo.

El tercer momento de la dinámica es el seguimiento. Paulatinamente, el maestro debe procurar que se pase de la instrucción a la auto instrucción, es decir que el alumno sea capaz de decidir cuando debe relajarse, hasta que sea innecesario tomar la postura física de la tortuga.

## B. Interacción maestro-alumno

### **B.1. Estimulación de conductas positivas (*role model*)**

El *role model* es una técnica psicopedagógica de simulación consistente en la elección, por parte de los alumnos de un personaje, real o ficticio, pasado o presente, que represente para ellos en lo particular, modelos o ejemplos a seguir, dueños de una conducta virtuosa que bien vale la pena (desde su punto de vista), imitar, o por lo menos aspirar a ella (Buxarrais y Puig, 1991).

La técnica del *role model* consiste, primeramente, en la elección del personaje. Posteriormente se plantean a los alumnos situaciones hipotéticas conflictivas pidiéndoles que las resuelvan tal y como lo haría su personaje. Posteriormente, en cada situación conflictiva, hipotética o real que se presenta al alumno, se le pide que la resuelva como lo hubiera hecho su personaje.

Esta estrategia no sólo distiende las relaciones entre maestro y alumno, sino que favorece el aprendizaje social o significativo de hábitos y destrezas alternos a la agresión. Disminuye la injerencia de modelos negativos y se favorece su contrastación con los de tipo positivo.

### **DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA.**

- **Duración idónea:** No la hay, se aplica cuando es necesario o cuando puede hacerse de acuerdo con la estructura y objetivos de los proyectos.

- **Momento idóneo de aplicación**, cuando los proyectos lo exijan o lo permitan, al criterio del docente. Cuando haya necesidad de resolver un conflicto real surgido entre los agentes del acto educativo.
- **Materiales:** En su caso, ilustraciones sobre los personajes tipo puestos a consideración de los alumnos.

### **Proceso:**

*Desde el inicio del proceso de intervención, se solicita a los alumnos que elijan un personaje al que admiren, pues con él trabajarán a lo largo del curso. Se les dice que debe ser un personaje con buena conducta que haya hecho cosas muy buenas por México o por el mundo, o que hayan ayudado a mucha gente, o que sean unos grandes luchadores por la paz y la humanidad.*

*Ahora bien, dado el grado de desarrollo de la mayor parte de los alumnos preescolares, casi siempre el docente debe ayudar en este proceso de selección. Se sugiere lo siguiente:*

*Se presentan cinco o seis opciones de personajes colocando su retrato pegado en la pizarra; posteriormente, el docente explica brevemente la vida y la obra de cada uno a los alumnos. Posteriormente cuestiona a los alumnos cuál de los personajes es el de su predilección. A ese personaje, en adelante lo llamamos “personaje tipo”.*

*Dependiendo de los temas o de la estructura de los proyectos, el docente debe formular situaciones hipotéticas de posible agresión y preguntar a los alumnos cómo creen ellos que en dicha situación hubiera actuado su personaje. Esta dinámica puede usarse como instancia de corrección, cuando el conflicto hubiere sido real.*

## **B.2. Entrenamiento de habilidades sociales.**

Serrano (1997: 102) afirma que casi siempre, una conducta o un perfil agresivo responde al hecho de que los alumnos tienen déficit en ciertas habilidades de socialización. En estos casos, los alumnos cuentan con cierto número de modelos que internalizan y reproducen en distinta medida, pero que a su vez tienen déficit en habilidades y conductas pro sociales.

El entrenamiento de habilidades sociales pretende atender dichos déficit a través del estudio detallado y diferencial de la conducta de los alumnos en clase. Este entrenamiento puede aplicarse únicamente a los alumnos con perfiles agresivos, o a todo el grupo; esto último resulta más conveniente, no sólo porque evita incurrir en algún tipo de etiquetamiento sino por que responde al hecho de que la agresión es un fenómeno sistémico que afecta a todos los alumnos aunque en distintos grados.

Mediante esta técnica, el contacto de los docentes con los alumnos tiende a estrecharse significativamente. Por otra parte, otorga un amplio espectro de intervención ya que permite agrupar a los alumnos en razón de su déficit social específico.

### **DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA.**

- **Duración idónea:** Para el proceso de observación, determinación de déficit y agrupamiento por categorías, el período no debe exceder de dos meses. Por lo que toca al trabajo correctivo de los déficit de habilidades sociales (el entrenamiento propiamente dicho), éste debe realizarse durante el tiempo que dura un proyecto académico. Pero si el docente lo considera necesario, el entrenamiento puede prolongarse al proyecto siguiente realizando los ajustes que vengan al caso.

- **Momento idóneo de aplicación:** Desde el inicio del proceso de intervención. Puede aplicarse paralelamente a las estrategias de trabajo en otras variables.
- **Materiales:** Ninguno en especial, salvo los que considere el docente a lo largo de la intervención.

### **Procedimiento.**

Al inicio del proceso de intervención, inicia un período de observación del comportamiento agresivo en el grupo, por parte del docente. Éste, idóneamente debe de contar con un formato o bitácora para registrar sus observaciones sobre cada alumno (esta tarea se facilitará, desde luego, en las escuelas y grupos con pocos alumnos).

En el formato, se registra, básicamente una estimación del número de agresiones semanales que lleva a cabo cada niño, así como de su tipo (si son agresiones físicas, verbales, activas, pasivas, etc.). Con ello, al término del período de evaluación, el docente debe contar con datos suficientes para estimar en qué habilidades se presentan los déficit de cada niño. Aunque no existe un criterio rígido de catalogación de los déficit, un ejemplo de categorías sería el siguiente:

*SUB-GRUPO "A": Déficit en los procesos de comprensión de las necesidades ajenas.*

*SUB-GRUPO "B": Déficit en el respeto de roles sociales.*

*SUB-GRUPO "C": Déficit en el uso apropiado de expresiones y gestos.*

*SUB-GRUPO "D": Déficit en autoestima.*

*Desde luego, el docente puede establecer su propio esquema de categorías de acuerdo a las observaciones registradas.*

*En un segundo momento, se desarrolla el adiestramiento propiamente dicho. En el marco de alguno de los proyectos, deben abrirse espacios específicos para el trabajo en equipos. En estas sesiones, el docente debe asumir el papel de instructor de habilidades en cada sub-grupo. Serrano (1997), pone un ejemplo sobre el tipo de actividad que debe desarrollar el docente con los grupos de trabajo. Suponiendo por ejemplo, que el grupo de trabajo presente déficit en sus procesos de comunicación verbal o gestual, el maestro debe indicar cuál es el manejo más adecuado de ciertas expresiones y gestos, cual si se tratase de un modelo a seguir.*

*El número de sesiones y su duración los determina el docente de acuerdo a los objetivos y la estructura de los proyectos, pero sobre todo, atendiendo a las cualidades del fenómeno de la agresión en clase.*

### C. Participación de los padres de familia

El éxito de una intervención psicopedagógica para controlar la agresión infantil, dependerá, en gran medida de que ésta se lleve a cabo en todos los ámbitos de la vida social de los niños, es decir, tanto en la escuela como en la casa:

“...Partiendo de la idea de que los intentos de modificación de conducta pueden ser especialmente eficaces si ocurren en el medio donde se emite la conducta problema, sería conveniente llevar a cabo también la intervención en el aula para aquellos casos en que la conducta agresiva se da no sólo en el hogar, sino también en el colegio, o viceversa...” (Cerezo, 1997: 137)

Esta concurrencia de instituciones sociales (la casa y la escuela), conforma uno de los aspectos mayormente problemáticos de la intervención, puesto que lo común, de acuerdo con autores como Serrano (1997) y Cerezo (1997), es que los padres de familia consideren a las conductas agresivas de sus hijos como elementos “normales” del desarrollo infantil. Prevalece además, entre muchos

progenitores, la idea de que si al niño le falta socializarse y es agresivo, esto debe ser resuelto por la escuela y no por ellos.

En tal razón, es necesario que los medios de participación de los padres de familia en el proceso general de intervención, sean sencillos y no requieran mucho tiempo. Así, cuando menos, aumentará la posibilidad de que los padres participen (difícilmente la institución escolar puede llegar a constatar dicha participación).

En el caso de los padres de familia, se han planificado dos tipos de estrategias: a) Refuerzos a conductas no agresivas, y, b) Entrenamiento de habilidades sociales.

### **C.1. Refuerzo a conductas no agresivas.**

#### **Dietas televisivas.**

Uno de los puntos a remarcar en el marco de nuestro estudio de caso fue la alta influencia que los docentes atribuyen a los medios de comunicación social, en el fenómeno de la agresión infantil. Por lo demás, esto ya ha sido enfatizado en varios enfoques teóricos globalizadores de la agresión; Pereyra (2001), por ejemplo apunta la necesidad de censurar o acotar el hábito de ver televisión para reducir la agresividad infantil:

“...Debemos "censurar" la TV, el cine, etc. La visualización de escenas de agresividad aumenta, al menos temporalmente, la agresividad de quienes las contemplan.

“...Está demostrado... que cuando más "justificada" es la agresividad que vemos (es decir, cuando son los "buenos" los que atacan a los "malos") mayor es la posibilidad de que aumente la agresividad de los espectadores. Cuando hablamos de "censurar agresividad" nos referimos además a películas realistas,



con escenas de peleas, agresiones, crímenes, y no digamos si son sádicas o superviolentas, con abundancia de sangre y de golpes.

Nuestro mundo es muy complejo; a veces, se consiente que los niños vean en película las mil y una formas de matar, pero no se les consiente que vean ni una sola escena de amor...” (p.3)

La instauración y el seguimiento de una *dieta televisiva* es una tarea que compete, sobre todo a los padres de familia, aunque los maestros, como especialistas en educación y como coordinadores de la intervención y los proyectos académicos, deben, idóneamente otorgar a los padres, los lineamientos de trabajo para la censura de mensajes televisivos violentos.

Es necesario, en este sentido, que sean los padres mismos quienes identifiquen aquellos programas o series que sus alumnos no deben ver; resulta infructuoso e irracional, que el docente diga a los padres: “Este programa sí... éste no...”. Al analizar programas junto con sus hijos, no sólo se mejora la interacción entre ambos, sino que los primeros (los padres), estarán atentos de los riesgos que implica la visualización sin control de ciertos mensajes o programas.

## **DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA.**

- **Duración idónea:** El proceso de evaluación de los programas televisivos, por parte de los padres debe durar, como máximo, dos semanas. La “dieta televisiva”, debe aplicarse durante todo el curso.
- **Momento idóneo de aplicación:** El señalado por el docente, de acuerdo con la estructura general del proceso de intervención. Es conveniente que al inicio de la intervención se tenga una junta con los padres para explicar los objetivos de la misma y en qué consistirá la participación de los progenitores.
- **Materiales:** Formato de evaluación televisiva elaborado por el docente.

## **Procedimiento:**

*El docente y la institución convocan a los padres a una junta de inducción al proceso de intervención. Se les explica los objetivos y métodos que se emplearán, así como la necesidad de que ellos participen con ciertas actividades.*

*Con relación a la “dieta televisiva”, en la junta de inducción se da a los padres instrucciones para llevar una bitácora de cada programa de televisión sometido a análisis. Se trata de que los padres registren la frecuencia y la intensidad de las escenas violentas de cada programa. La dinámica de la dieta televisiva es la siguiente.*

*Alguno de los progenitores debe estar con su(s) hijo(s) viendo la televisión una hora diaria durante una semana. Debe procurarse que a lo largo de esa semana, se alcance a ver y evaluar toda la barra vespertina de caricaturas del canal que sus hijos vean con más frecuencia. El padre de familia registra los datos solicitados en el formato entregado por el docente. Al final de la semana, el padre de familia a cargo obtiene conclusiones y establece la dieta televisiva. Es conveniente la planificación de un itinerario de actividades para los “huecos” de tiempo que queden al niño en razón de la dieta. Asimismo, la censura de los programas debe justificarse con una explicación convincente para los niños. Opcionalmente, los programas más agresivos identificados por los padres de familia, pueden ser comentados en el grupo, bajo la dirección de los docentes.*

## **Estudio conjunto de los *personajes-tipo*.**

Nuestro estudio de caso reveló la observación de los docentes en el sentido de que la etiología de la agresión infantil se vincula con la reproducción de modelos adultos violentos en menor o mayor medida. En este sentido no sólo es necesario mejorar la calidad de las interacciones entre padres e hijos y disminuir la injerencia de los modelos negativos (lo cual puede lograrse en el hogar a través de las dietas televisivas), sino aumentar la exposición a modelos positivos.

El role model, cuya implementación inicia en el centro escolar, puede generar también trabajo conjunto de los hijos con sus padres. Esta estrategia pretende ser un refuerzo al trabajo en role model realizado en la escuela.

## **DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA.**

- **Duración idónea:** La investigación conjunta sobre personajes-tipo, se puede llevar a cabo en un par de horas. El trabajo de refuerzo con los personajes-tipo en el hogar debe ser permanente.
- **Momento idóneo de aplicación:** De acuerdo a la estructura del proceso de intervención elaborada por el docente. Sin embargo, en todo caso, debe iniciar conjuntamente al trabajo en role model en la escuela.
- **Materiales:** Ninguno en especial.

## **Procedimiento.**

*Esta estrategia debe explicarse a los padres de familia en la junta inicial de inducción al proceso de intervención. Inicia cuando los alumnos han ya elegido a su personaje tipo en la escuela (por sí mismos o con la ayuda del profesor). Las instrucciones a los padres son, que el fin de semana siguiente acudan con sus hijos a una Biblioteca a investigar datos sobre la vida y obra del personaje-tipo. Esta información debe comentarse entre padres e hijos, a lo largo del día. Posteriormente, siempre que se presente una situación conflictiva, real o hipotética, el padre de familia debe hacer ejercicios con su hijo cuestionándole cómo actuaría su personaje tipo en una situación de esa naturaleza. El trabajo, idóneamente debe ser continuo a lo largo de todo el año escolar.*

## **C.2. Entrenamiento en habilidades sociales**

Con el fin de reforzar las actividades escolares de control a la agresión, los padres de familia deben reforzar el entrenamiento de habilidades sociales, especialmente desde que su hijo ha sido incluido en una categoría de trabajo sobre déficit de conducta social. Idóneamente, el docente debe realizar una junta o enviar memorándums señalando a los padres en qué categoría está trabajando su

hijo así como las actividades específicas a reforzar. Aunque se sugiere que el trabajo de refuerzo sea también continuo, también puede limitarse a una hora a la semana, dividida en dos sesiones de 30 minutos.

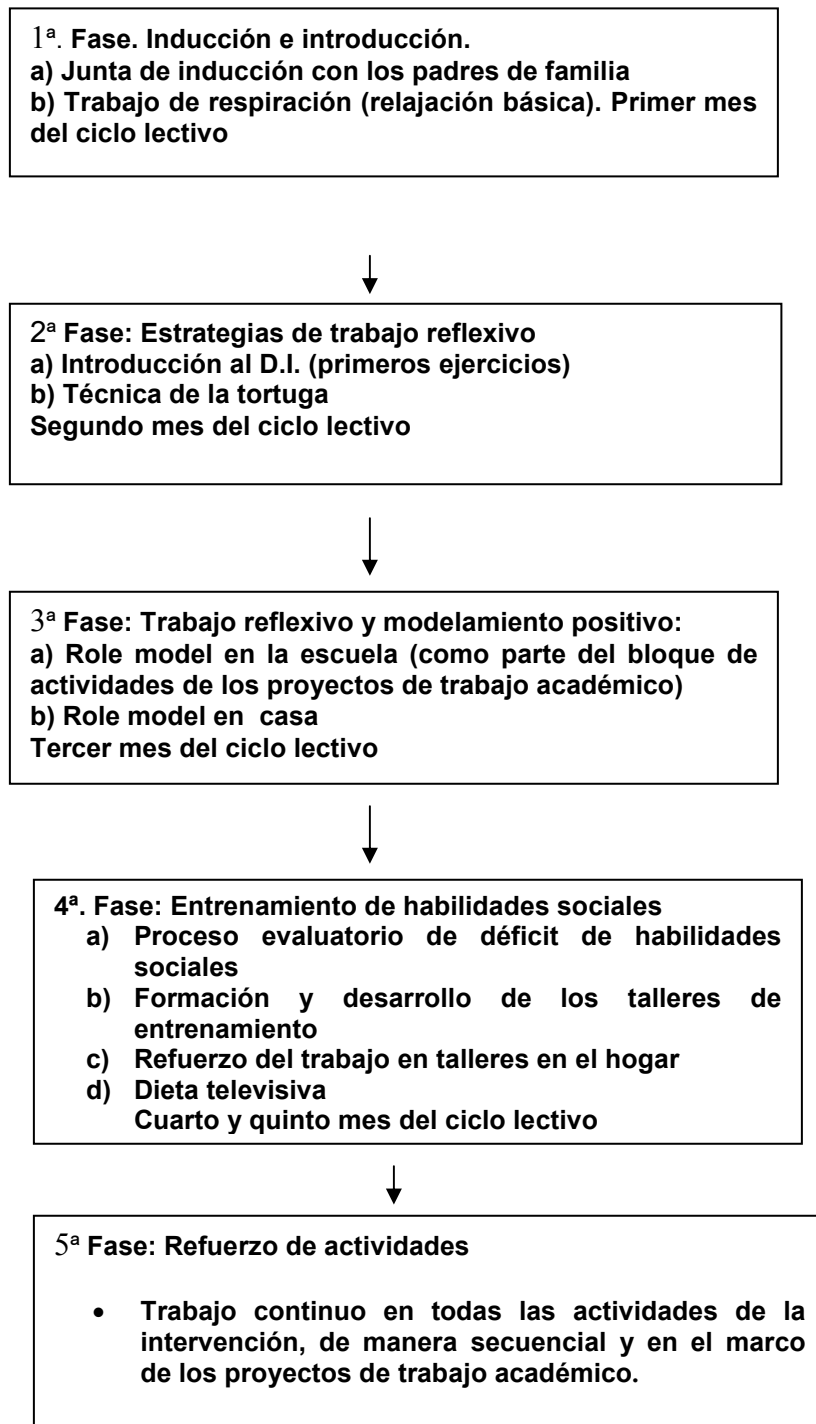
#### **4.2.3. Esquema de instrumentación sugerido**

En el apartado anterior, puede observarse que las estrategias propuestas son flexibles. En efecto, su instrumentación no puede ser rígida o dogmática puesto que mucho dependerá de las necesidades concretas identificadas por el docente en un momento dado.

Por sus fines y propósitos, se sugiere que el proceso de intervención sea continuo, es decir, que dure todo el año escolar. Ello no es difícil ni gravoso para el maestro, puesto que existen varias actividades que se realizan de forma cotidiana, sin necesidad de nuevas instrucciones. Por otra parte, las actividades específicas que se incorporan a los proyectos de trabajo académico no requieren muchos ajustes.

Si bien, como se ha dicho, el orden y secuencia de las estrategias dependerá mucho de la creatividad y las experiencias concretas del docente en la institución, sugerimos el siguiente esquema como patrón o directriz de implementación de la intervención:

## ESTRUCTURA SECUENCIAL PROPUESTA PARA LA INTERVENCIÓN



#### **4.2.4. Método de evaluación y retroalimentación.**

*La conducta no se califica*, parece ser una de las principales aseveraciones de los modelos educativos progresistas. Dicha máxima ha tenido una gran repercusión en el ámbito de la investigación educativa. En efecto, la conducta social de los alumnos es un fenómeno educativo que no se mensura cual si se tratase de cualesquier otro objeto de cognición. De hecho, sería imposible establecer criterios cuantitativos de evaluación de la conducta, como si esta fuera una asignatura curricular (reafirma lo anterior, la injustificable práctica que tienen algunos docentes de “bajar puntos” por mala conducta a los alumnos).

Esta misma dificultad se presenta al evaluar los alcances y las limitaciones de un proceso de intervención que pretende modificar la conducta del alumnado. ¿Cómo evaluar la efectividad general del proceso, si es hecho reconocido que los cambios conductuales por ejemplo en cuanto a agresión, no se dan de un día para otro, sino que se trata de un proceso gradual que puede durar períodos considerables de tiempo?

La alternativa más viable para evaluar un proyecto como el propuesto en este trabajo es el establecimiento de una ruta crítica bimestral. Para tal efecto, es necesario que los docentes a cargo de los grupos intervenidos lleven una bitácora diaria donde se registren las actividades realizadas y sus efectos inmediatos en los alumnos, las inquietudes de éstos, los aumentos o decrementos en el número o la magnitud de las agresiones, etc. Al concluir el bimestre el docente debe reunirse con los padres (cuya participación en el proyecto es trascendental) para realizar una evaluación conjunta. Esta interacción no sólo otorga los lineamientos para la toma de medidas preventivas, correctivas o de mejora, sino que completa el ciclo de retroalimentación (*feedback*) al lograrse obtener información proveniente de las dos esferas esenciales del desarrollo social del niño preescolar.

## **CONSIDERACIONES FINALES.**

A lo largo del tiempo, la agresión infantil ha sido relegada como un problema educativo secundario. Ello se confirma con el sentido que ha cobrado la reforma de la educación básica en nuestro país: se habla de elevar los perfiles generales de egreso, de la obtención de mejores promedios, de optimizar los planes de estudio y la preparación de los docentes para que nuestros centros escolares sean más competitivos, etc. Pero pocas y veladas son las menciones sobre la problemática que afecta la socialización de los alumnos del ciclo correspondiente a la educación básica.

La agresión infantil ha sido, durante años soslayada no sólo por las autoridades educativas sino en el ámbito mismo de la investigación educativa. Al realizar este trabajo pudimos constatar que las investigaciones desarrolladas en torno a la agresión infantil son pocas y dispersas; además, suelen analizar el fenómeno desde ópticas muy distintas o poco relacionadas con el quehacer pedagógico. Sin embargo, la escasa literatura que existe en la materia reafirma, por un lado, que la agresión infantil es un fenómeno en expansión en las sociedades actuales, y por otro, que los efectos del mismo son sistémicos ya que afectan todas y cada una de las fases del acto educativo formal.

En nuestro medio, la investigación publicada sobre las características, etiología y comportamiento de la agresión infantil en el nivel preescolar, es nula. Esto es un grave problema, ya que dicha falta de información impide, tanto a docentes como a instituciones, analizar sistemáticamente un problema que cada vez se manifiesta de forma más considerable en su praxis laboral.

Nuestro estudio de caso trató de subsanar, en alguna medida, el vacío informativo que prevalece en torno a la agresión infantil en el nivel preescolar. El cuestionario aplicado a docentes de ése nivel arrojó indicadores importantes, entre los que destacan:

1. La agresión infantil es un fenómeno constante y creciente.
2. Aunque su etiología es esencialmente psicosocial (deriva de aprendizajes de modelos deformados de la conducta adulta en el seno del hogar), mucho tiene que ver en ella, la influencia de información externa a la comunidad, como la proveniente de los *mass media*.
3. Existe un reconocimiento de que la agresión infantil es un fenómeno incomprendido, al que no se ha dado la importancia real que tiene como problema social y educativo. Se reconoce, asimismo que la agresión infantil es un problema que repercute de forma sistémica en los fines del acto educativo.
4. En las escuelas de nivel preescolar se presenta una vasta gama de conductas agresivas. En este contexto predominan las agresiones injuriosas y las físicas. Las víctimas de las mismas son mayormente los mismos alumnos, seguidos por los profesores, los directivos y los padres de familia.
5. Los aspectos más importantes a considerar al tratar de controlar la agresión infantil en el medio escolar son: a) El autocontrol de emociones negativas. b) Las interacciones maestro-alumno. Y c) La participación de los padres de familia en el control de la agresión.

Los anteriores elementos guiaron la construcción de las estrategias que se presentan en la parte propositiva del trabajo. En lo general, las estrategias tratan de cubrir los tres rubros descritos por los docentes como prioritarios, y de tener una estructura flexible que permita a los docentes instrumentarlas en el marco de sus proyectos académicos. Las estrategias son diversas e incluyen desde técnicas de manejo corporal (como la relajación y el microestiramiento de la columna), técnicas reflexivas y estimulación de conductas alternas a la agresión, hasta mecanismos sencillos para la participación de los padres de familia en el proceso. Aunque su instrumentación dependerá mucho de la creatividad y saber hacer de los docentes, se sugiere que la intervención sea permanente y se efectúe a lo largo del ciclo escolar, yendo de las actividades más simples a las más complejas.



Como principal limitación a las estrategias, puede mencionarse el papel tradicionalmente indolente y apático que adoptan los padres de familia ante este tipo de esfuerzos; sin embargo consideramos que ello puede subsanarse mediante una comunicación adecuada entre la institución y la familia.

Por otra parte, la investigación (que en este caso se circunscribió a escuelas privadas con nivel socioeconómico medio y medio alto), puede abrir nuevas líneas de trabajo académico como son: las características de la agresión infantil en medios con alta deprivación sociocultural, la agresión infantil y su prevención en otros niveles, como la primaria y la secundaria, etc.

Sabemos que el trabajo realizado no es en definitiva un trabajo concluso como ya lo hemos mencionado pero no por esto deja de ser importante en la medida que aporta conocimientos que ayuden a mejorar la vida en la escuela y en cualquier ámbito en donde puedan ponerse en práctica nuestras aportaciones, y es en este sentido de ayuda, de apoyo, de mejoramiento, de salud mental, de relaciones personales, de relaciones familiares, de crecimiento profesional, de crecimiento institucional , etc, que nosotros pensamos de la relevancia de hacer aportaciones pedagógicas y sobre todo de transmitir las, solo así podemos ir avanzando en el conocimiento. La realidad que vivimos nos generó la necesidad de investigar sobre el tema, la lucha cotidiana en nuestro ámbito laboral nos brindó las premisas para plantearnos este tema tan complejo y lleno de variables, si , las variables van surgiendo como germen para ampliar el trabajo, pero también nos dan la pauta para delimitarlo.

Durante la investigación y realización de la tesis nos afrontamos a situaciones no contempladas y que determinan con mucho el resultado final, en primera instancia nos vimos impedidos por el burocratismo imperante en la SEP para ingresar a escuelas oficiales, adicionalmente a esto constatamos que la interacción que un hombre, ya sea como maestro, investigador, observador, etc. Pueda llegar a tener con niños en edad preescolar genera gran suspicacia por las problemáticas que estamos observando en cuanto al crecimiento de casos , “que conocemos” de

relaciones pederastas, así fueron surgiendo variables que determinaron esta investigación, en principio decidimos descartar las escuelas oficiales e irnos exclusivamente al ámbito privado, en cuanto a la “problemática” de ser hombre para poder ingresar a los jardines de niños nos vimos en la necesidad aplicar las encuestas siempre como equipo de trabajo, es decir siempre ingresábamos a las escuelas “ambos”, esto nos valió para generar más certidumbre ante las instituciones educativas, obviamente en cuestión de organización del plan de trabajo, este se vio afectado en los tiempos y las formas ya establecidas.

Creemos importante mencionar algunas situaciones que afrontamos como parte de la riqueza de este trabajo y sobre todo como experiencias que nos nutren en nuestro quehacer cotidiano como profesionales de la educación, asimismo la vivencia de realizar el trabajo de forma conjunta nos permitió ver la riqueza del tema desde dos visiones, desde dos sensibilidades diferentes, la heterogénea visión a partir de la diferencia de género, también es una ganancia que en un principio no consideramos pero que a la postre nos obsequió la posibilidad de enriquecer este trabajo.

## Bibliografía :

- ABERASTURY, Arminda (1999) La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico . México, Paidós. Paidós educador, número 57.
- AEBLY, Hans. (1989) Hacia una pedagogía basada en Jean Piaget . Buenos Aires, Kapelusz.
- ASHLEY (coord.) (1970) Hombre y agresión, Barcelona, Kairós.
- BANDURA, Albert (1975) Modificación de la conducta, México, Trillas.
- BUXARRAIS, MA. Rosa, MARTÍNEZ, Miguel, PUIG, José Ma. (1995) La educación moral en primaria y en secundaria, Madrid, Mec/Edelvives.
- CEREZO Ramírez, Fuensanta, (1997) Conductas agresivas en la edad escolar, Madrid, Pirámide.
- DELORS, Jaques (1997) La educación encierra un tesoro. México, correo de la UNESCO.
- DELVAL, Juan. (1994). El desarrollo humano. Barcelona: Siglo XXI.
- DOLTO, Françoise (1990) La causa de los adolescentes. El verdadero lenguaje para dialogar con los jóvenes. España, Seix Barral.
- DURKHEIM, Emile (1996) Educación y sociología. México, Ediciones Coyoacan, Colección Sociología. Número 37.
- ESTRADA, Lauro (1997) El ciclo vital de la familia. México, Grijalbo
- FERREIRO, Emilia. (1999). El bajo rendimiento en la educación básica: Estudio multicausal. México: IPN-Cuadernos del CINVESTAV.
- GARCÍA, Higuera, J.A. (2004). Aplicación de técnicas corporales al Tratamiento de problemas psicológicos. México: Cuadernos ILCE .
- GLATTHORN, Allan. (1994): "Constructivismo: principios básicos", en Perspectivas docentes, Año 6, núm. 24. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- GOLEMAN, Daniel. (1996). Inteligencia emocional: una introducción. Bogotá: Norma.
- GORER, Geoffrey.(1990). El hombre no tiene instintos asesinos, en Montagu.

- GRINDER, Robert. (1995). Psicología del niño y del adolescente. México: Trillas.
- HANKE, Bárbara, (1979) El niño agresivo y desatento, Buenos Aires, Kapelusz.
- HELLER, Agnes.(1980) Instinto, agresividad y carácter, Barcelona , Península.
- HERNÁNDEZ, Pedro, (1998) Diseñar y Enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente. Madrid, Narcea.
- KAZDIN, Alan.(2001) Conducta antisocial, Madrid, Pirámide.
- LEVIN, Jack. (1994). Fundamentos de estadística para la investigación Social. México, Harla.
- LORENZ, Konrad . (1971) Sobre la agresión: El pretendido mal. México Siglo XXI Editores.
- MACKAL, Karl. (1985) Teorías Psicológicas de la agresión. México.
- MELERO Martín, José.(1993) Conflictividad y violencia en los centros escolares, Madrid, Siglo XXI Editores.
- MOSER, Gabriel.(1989) La agresión, México, Cruz
- MUUSS, Rolf E. (1995) Teorías de la adolescencia. México Paidós. Colección Paidós Studio. Número 43.
- MUSSEN, Paul. (1994). Aspectos esenciales de la psicología del niño y del adolescente. México: Trillas.
- NEWMAN, Bárbara. (1996). Psicología del niño. México: Trillas.
- PEREYRA, Beatriz. (1995) La enseñanza de la lengua en el nivel inicial: Modelo para armar : Experiencias didácticas articuladas. Santa Fe Argentina. Homo Sapiens.
- PIAGET, Jean. (1994). La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de Cultura Económica.
- PIAGET, Jean. Y otros. (1975). Los años postergados: La Primera infancia
- PIAGET, Jean. (1997). Seis estudios de psicología. México: Ariel.
- RENFREW, John. (2001) La agresión y sus causas, México, Trillas.

- RIVIÉRE, A. (1994). La psicología de Vygotsky. México: Paidós.
- SCHAFFER, Heinz R. (1984) El mundo social del niño: avances en psicología del desarrollo, Madrid, Visor.
- SCHMELKES, Sylvia. (1998). Hacia una mejor calidad en nuestras Escuelas. México: SEP.
- SEP(Secretaría de Educación Pública). (1992). Plan y programas de Estudio. Educación Básica. Preescolar. México: SEP.
- SERRANO, Isabel.(1997) Agresividad Infantil, Madrid, Pirámide.
- TURIEL, Elliot. (1998). Aprendizaje moral y convención social. Madrid. Debate.
- TURIEL, Elliot., Ileana Enesco, y Josetxu Linaza (1989), El mundo social en la mente infantil, Madrid, Alianza Editorial.
- WERTSCH, James. (1995). Vygotsky y la formación social de la mente. México: Paidós.