



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES**



LA AGRESIVIDAD INFANTIL DESDE EL ENFOQUE CONDUCTISTA

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

BLANCA VANESSA GAYTÁN SÁNCHEZ

DIRECTOR DE LA TESIS: DR. GERMÁN ALVAREZ DÍAZ DE LEÓN

REVISORA DE LA TESIS: DRA. ZURAYA MONROY NASR

MÉXICO D. F., 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

ÍNDICE

RESUMEN	v
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	4
AGRESIVIDAD INFANTIL.....	4
1.1 Conceptos fundamentales.....	4
1.2 Teorías de la agresividad infantil.....	11
1.3 Factores de conducta agresiva infantil.....	19
CAPÍTULO 2	30
ENFOQUE CONDUCTISTA.....	30
2.1 El conductismo radical.....	30
2.2 Estudios acerca del conductismo y la agresividad infantil.....	38
2.3 La agresividad infantil y su posible diagnostico.....	49
2.4 Aplicaciones de algunas técnicas conductistas para la agresividad infantil	54
CONCLUSIONES.....	65
REFERENCIAS.....	69

Agradecimientos

A mis padres Héctor y Araceli por darme el apoyo durante todos mis estudios y sobre todo por la paciencia que tuvieron en este largo camino llamado “Tesis”, gracias y espero poderles compensar con esto al menos una parte de todo lo que me han dado, los amo.

A mis hermanos Héctor y David que aunque estamos un poco locos nos queremos y que son parte fundamental de mi vida; A Lili por su apoyo incondicional y a mis sobrinos solo por existir.

A mis abuelos tanto los que están como los que no están ya con nosotros, simplemente porque los amo y son o fueron grandes personas.

A mi familia en general, tíos, primos, parientes lejanos, porque realmente los considero parte fundamental de toda mi existencia y de mi forma de ser.

A mis amigas/os, tanto las “Suris” como todas/os los demás ya sea tanto de la facultad, de clases de inglés, de las diferentes etapas de mi estudio, incluso de internet, que me apoyaron y confiaron en que iba a terminar esto, los tengo siempre presentes en mi corazón, estén cerca o lejos, ya sea de aquí de México, de otro estado o incluso de otro país, agradezco su apoyo hacia mí, no solo en este proyecto sino también en mi vida, estoy agradecida de tener tan buenas amistades y espero que nunca duden que mi amistad la tendrán por siempre, gracias en verdad.

A mi mejor amigo y novio como nunca lo había tenido, realmente es uno de los motores que me ha apoyado incondicionalmente, que me da su punto de vista y en ocasiones me ha hecho abrir los ojos a situaciones que yo no había considerado y que agradezco que el destino haya puesto en mi camino. Gracias Rafael por ese apoyo en estos años de mi vida.

A mis maestros porque sin ellos creo que no estaría aquí presentando este trabajo, gracias a ellos y a sus conocimientos logre terminarlo, todos mis maestros fueron muy importantes pero centrándome en esta última etapa agradezco a mi director el Dr. Germán Álvarez Díaz de León por sus conocimientos que siempre comparte con la mejor intensidad, a la Dra. Zuraya Monroy y a todo el Seminario que gracias a sus comentarios vi una luz al final del camino, a Laura Somarriba porque la recuerdo con mucho cariño y aun la tengo presente, gracias en verdad por compartir sus conocimientos conmigo y por apoyarme hasta el final. Y por último sin ser menos importantes, a mis sinodales la Mtra. Margarita Molina, la Dra. María del Carmen Montenegro y la Mtra. Yolanda Bernal por su apoyo y comprensión.

Gracias a mi universidad, la UNAM, ya que esta investigación pudo llevarse a cabo gracias al apoyo del Programa UNAM-DGAPA-PAPIIT, Proyecto «IN 403012» y a todo lo que te ofrece como alumno de esta institución.

RESUMEN

Existen conductas naturales por parte de los niños que se pueden considerar como agresivas pero que se dan de manera esporádica, sin ninguna intencionalidad y que pueden darse de manera temporal. Sin embargo conforme crecen y estas conductas consideradas agresivas prevalecen, se fomentan por parte del ambiente y en consecuencia se realizan de manera intencional puede causarles muchos problemas al infante y a los que conviven con éste.

En el capítulo uno se habla acerca de los diversos conceptos que existen dentro del tema “agresividad”, así como las diferentes teorías, sobre su origen y finalmente que factores de conducta existen en la agresividad infantil. El capítulo dos se refiere en específico, al conductismo y de la relación que tiene con la agresividad infantil y las técnicas que se pueden llegar a utilizar para evitar conductas agresivas infantiles que estén causando problemas.

Por último, este trabajo ofrece una pauta adicional para entender y atender la problemática actual de agresividad en edades tempranas, de manera que se cuide en todo momento del sano desarrollo psico-emocional del niño, sin embargo, es importante señalar que hay que estar atentos a cuando la agresividad infantil realmente es un problema para el niño y para los que le rodean, en caso de que no exista una complicación y esta agresividad sea esporádica, no tenga intencionalidad y realmente no le afecte a nadie, no hay necesidad de implementar alguna técnica o terapia puesto que en realidad no la necesita, este trabajo plantea más cuando el niño y los de su alrededor ya están siendo afectados por la misma agresividad ofreciendo herramientas oportunas para que pueda relacionarse, de una manera más funcional, en la vida infantil y adulta.

INTRODUCCIÓN

La agresividad en general se asocia a la violencia, fuerza, control, poder y atención. En la etapa infantil, la agresividad ocurre de una manera esporádica. Sin embargo, cuando ésta excede los límites y afecta de manera significativa al sujeto o a los que lo rodean, ya sean niños o adultos, se convierte en una de las principales preocupaciones familiares, sociales y escolares.

El objetivo del capítulo uno es examinar la agresividad infantil desde sus conceptos fundamentales, las teorías de la agresividad y los factores de conducta agresiva infantil. En la literatura especializada, en el área psicológica, Berkowitz (1993:33) señala que el término “agresión” se refiere a algún tipo de conducta, tanto física como simbólica, que se ejecuta con la intención de herir a alguien. El término “violento” alude a una forma extrema de agresión, un intento premeditado de causar daño físico grave y la “agresividad” hace referencia a la disposición relativamente persistente a ser agresivo en diversas situaciones diferentes. (García, 2010:14).

Las teorías acerca de la agresión se pueden dividir en dos posturas: aquellas que opinan que la agresividad tiene causas endógenas o innatas (activas) y las que se inclinan por factores exógenos o ambientales (reactivas). Las teorías activas o innatistas consideran que la agresividad es un componente orgánico o innato del individuo, necesario para su proceso de adaptación. Entre las principales teorías se encuentran la del dolor, de la frustración, la catártica, la etológica, la psicoanalítica (en lo que se refiere a agresividad) y la genética.

Por otro lado, las teorías reactivas o ambientales resaltan el papel del medio ambiente y la importancia de los procesos de aprendizaje en la conducta violenta del ser humano. Entre las principales teorías ambientales resaltan la teoría sociológica, del aprendizaje social, la teoría de la interacción social y la teoría ecológica. Tomando esto en cuenta se indicarán las que con frecuencia se consideran para explicar las conductas agresivas.

También se han identificado factores generales relativos al desarrollo de conductas agresivas. De ello, los ambientales implican la interacción de la familia, la escuela, la sociedad y los medios de comunicación, así como los factores cognitivos-sociales y los factores de personalidad.

El objetivo del capítulo dos es abordar el conductismo y presentar algunas relaciones entre conductismo y agresividad. También busca identificar una serie de consideraciones para el manejo de la agresividad infantil a partir de las aportaciones desde este enfoque.

Dentro del capítulo se habla de grandes personajes de la psicología del aprendizaje, teóricos como John. B. Watson (fundador del conductismo, 1913), Edward. L. Thorndike (investigador del aprendizaje animal, 1874-1949) y Burrhus F. Skinner (quien descubrió el condicionamiento operante-ingeniería social, 1938). Todos ellos son considerados psicólogos conductistas que se dedicaron al estudio de las conductas observables y los cambios conductuales. En este capítulo también se habla de otros importantes autores que no son conductistas radicales, pero que hacen aportaciones al estudio de la agresividad, como lo son Tolman, Hull, Bandura y Bijou.

Las investigaciones acerca de conductas agresivas en niños menores de seis años señalan que su conducta agresiva es mucho más frecuente en los primeros años, y posteriormente declina su frecuencia. El nivel máximo se da, aproximadamente, a los dos años, a partir de los cuales disminuye hasta alcanzar niveles más moderados en la edad escolar debido a la entrada a la escuela primaria y al incremento en la socialización (Serrano, 1996: 25).

El mismo Serrano (1996:41) también indica que mediante la conducta agresiva los niños pueden obtener recursos materiales, atención, influir en las normas para que otros se acomoden a sus deseos, establecer control y sometimiento, e incluso terminar con una provocación o eliminar las barreras físicas que bloquean o retrasan la obtención de algo.

Los estudiosos que aceptan la perspectiva conductista asumen que el comportamiento de niños es una respuesta a su ambiente pasado y presente y que todo comportamiento es aprendido. Por tanto, cualquier problema con el comportamiento de un sujeto es visto como el historial de refuerzos que dicho comportamiento ha recibido. Como para los conductistas el aprendizaje es una manera de modificar el comportamiento, los adultos deben de proveer un ambiente adecuado para el refuerzo de las conductas deseadas y al final del capítulo se mencionan algunas alternativas.

El objetivo de este trabajo es tener una perspectiva general de la agresividad infantil. Ello permite darnos cuenta de que es importante informarnos acerca de lo que realmente es la agresividad, que conductas agresivas pueden demostrar los niños y darnos cuenta si existe o no una intencionalidad. La ventaja que ofrece el enfoque conductista es que, con técnicas sencillas y con base en la propia conducta del niño, podemos llegar a identificar, prevenir e incluso solucionar este tipo de conductas que no solo afecta a los niños sino también a las personas alrededor de ellos.

CAPÍTULO I

AGRESIVIDAD INFANTIL

Introducción

Algunas conductas agresivas se pueden manifestar desde muy temprana edad sin ninguna intencionalidad y de manera esporádica, pero a medida que este tipo de conductas incrementan y se pueda observar la intencionalidad, aunado a un medio ambiente regido por conductas agresivas con el paso del tiempo puede desencadenar condiciones que afecten el buen desarrollo emocional, conductual, cognitivo y social del sujeto.

A fin de abordar el tema, este capítulo tiene como objetivo examinar la agresividad infantil desde sus conceptos fundamentales, las teorías de agresividad y los factores de conducta agresiva infantil.

1.1 Conceptos fundamentales

La dinámica en la que se vive hoy en día revela una sociedad cada día más violenta. Esta situación influye poderosamente en los niños y adolescentes. La conducta agresiva reacción en el ser humano que puede derivar en violencia a lo largo de un proceso. Las conductas agresivas del ser humano han sido la base de la supervivencia. Sin embargo, a lo largo de la historia, los comportamientos agresivos han modificado y ampliado este primer objetivo y han servido para que unos individuos sometan a otros. Por ello es importante el contexto social en el que se desenvuelve el niño, donde construye y desarrolla su personalidad de acuerdo al comportamiento y conductas emitidas por quienes lo rodean. Las conductas agresivas suele aparecer en niños de familias marginales o muy inestables. Es frecuente que ellos, a su vez, hayan sido víctimas de malos tratos o de abusos sexuales (García, 2010:329).

Los términos “agresión”, “agresividad” y “violencia” implican acciones contrarias a la convivencia social armónica y pacífica que promueva el desarrollo de los sujetos. El *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* (2001:44) señala que “agresión” es el acto de acometer a alguien para matarlo, herirlo o hacerle daño. A su vez, se señala que la “agresividad” es la tendencia a actuar o a responder violentamente. Por su parte, la “violencia” se define como cualidad de violento, de donde se deriva que se es violento cuando se obra con ímpetu y fuerza.

Cabe indicar que desde otro enfoque acerca de la agresividad, se observa a la agresión como no necesariamente negativa, ya que puede cumplir un papel adaptativo. Las pautas y ritos sociales han canalizado la agresividad biológica a través de comportamientos más o menos regulados como las luchas rituales, las competencias de diverso tipo y el deporte.

Las pautas culturales han servido para canalizar la agresión en formas que causen menos daño físico a los individuos y degraden menos la organización social. La conformación social constituye el determinante básico que hace que la agresión ascienda a la categoría de violencia, siendo esta última injustificable socialmente. El problema es que cada marco social considera violentas diferentes pautas y conductas. Así, los problemas surgen cuando la agresividad se canaliza por medio de formatos que no están sancionados socialmente –una pelea fuera de su marco regulado- o cuando se ejerce alguna clase de violencia (García, 2010:12).

Igualmente, puede indicarse que los conflictos no son de por sí negativos. Cada vez se extiende más la consideración de los conflictos como oportunidades para mejorar. No cabe entender una comunidad del todo armónica, ni una colectividad regida solo por los enfrentamientos. La vida cotidiana familiar, social e institucional es una mixtura de equilibrio que aporta estabilidad, y de tensión que introduce dinamismo. Si los conflictos se canalizan de forma adecuada, se producen cambios positivos (García Gress, 2010:330).

El *Diccionario Larousse* (2003:15) define a la “agresión” como ataque, y a la “agresividad” como desequilibrio psicológico que provoca la hostilidad de una persona a las otras que la rodean. Este mismo diccionario señala que violencia es la fuerza ejercida sobre una persona para obligarla a hacer lo que no quiere.

La agresividad parece ser, entonces, uno de los componentes del comportamiento antisocial. Existe amplio consenso entre los investigadores acerca de la naturaleza multicausal de la conducta antisocial, representando dentro de la psicopatología infanto-juvenil un problema para el diagnóstico y la intervención posterior al mismo. La agresión se entiende como conducta de agresión, trastorno disocial (American Psychiatric Association), y trastorno de conducta siendo algunos de los conceptos que se utilizan para referir a este tipo de comportamiento (Martorell, González, Ordoñez & Gómez, 2011).

De dichos conceptos, puede indicarse que la agresión, la agresividad y la violencia constituyen acciones negativas sobre un sujeto, sobre el cual se ejerce una fuerza o poder contrario a su beneficio. Naturalmente, el ejercicio de dicha fuerza conlleva la acción de un sujeto agresivo o violento, responsable de los actos y consecuencias del daño. La agresividad en los niños y niñas es un problema que afecta los vínculos y redes sociales, la convivencia normal de las familias, los grupos de pares y la actividad escolar, llegando a propiciar en agredidos y agresores conductas de riesgo para la salud física y mental (Andrade, Bonilla y Valencia, 2011:135).

En la literatura especializada, en el área psicológica, Berkowitz (1993:33) señala que el término “agresión” se refiere a algún tipo de conducta, tanto física como simbólica, que se ejecuta con la intención de herir a alguien. El término “violento” alude a una forma extrema de agresión, un intento premeditado de causar daño físico grave y la “agresividad” hace referencia a la disposición relativamente persistente a ser agresivo en diversas situaciones diferentes. La agresividad es el intento activo de expansión del propio sistema de interpretación de la realidad, lo que lo aproxima a la definición biológica de la misma: tiene una función positiva para el individuo. La hostilidad sería el intento de validar la propia

percepción del mundo a pesar de que esta ya se había demostrado como no viable. Por tanto, la hostilidad y la agresividad son conductas, lo que quiere decir que son elementos adquiridos o elaborados por el sujeto y no tendencias innatas. Pueden o no ponerse en marcha, en función de la voluntad del interesado. En cuanto a las emociones, las más interesantes para comprender el comportamiento violento son la culpa, la vergüenza, la rabia, el miedo, la amenaza y la ansiedad (García, 2010:14).

La culpa es la conciencia de que uno se está saliendo del propio rol nuclear, es decir, que está dejando de actuar tal y como debe hacerlo desde su propio punto de vista. La vergüenza también está relacionada con el desvío de las expectativas, pero no frente a la propia posición, sino respecto al rol que uno estima que le adjudican los otros, es decir, es una desviación de naturaleza social y tiene vínculos claros con lo que después se definirá como socialidad.

El miedo y la amenaza no se vinculan tanto con el propio rol como con los significados más relevantes que la persona utiliza: nos vemos amenazados en la medida en que vemos que nuestros significados relevantes van a dejar de sernos útiles y no tendremos un repuesto válido que los pueda sustituir. El miedo es la conciencia de que se va a producir un cambio de menor nivel en dichos significados, afectará a un rango pequeño e inmediato de fenómenos, pero no será generalizado e inminente, como en el caso de la amenaza.

La rabia se asocia a la culpa, una persona genera ira cuando se da cuenta de que la invalidación de una serie de significados relevantes va a hacerle empezar un ciclo de comportamiento hostil. La ansiedad, por el contrario, es un motor para el cambio y supone reconocer que los fenómenos a los que se enfrenta el sujeto están fuera del campo de significados que habitualmente usa para interpretar el mundo, lo que supone que se ponga en marcha algún mecanismo de adaptación (García, 2010:15).

La agresividad puede manifestarse por medio del comportamiento y puesta en escena en las relaciones interpersonales, y se convierte en un fenómeno social

que trasciende los diferentes contextos, estratos sociales, edades, condiciones, estilos de vida, familias, escuelas, entre otros. La agresividad se encuentra al interior de la persona, que es un afecto innato que acompaña a los seres humanos desde el momento mismo de su nacimiento y que, a partir de sus propias experiencias con el medio se activa, se canaliza o se siente (Londoño, 2010:276).

Santa (1997:28) menciona que las conductas agresivas son un tipo de trastorno del comportamiento y/o de la personalidad, que trasciende al propio sujeto. La característica más sobresaliente de la conducta agresiva es el deseo de herir; el agresor desea hacer daño a su objeto, a otro individuo que a su vez trata de evitarlo.

De lo anterior, resalta como característica la intención o un propósito. El desear hacer daño involucra un elemento subjetivo difícil de determinar. Por ejemplo, un insulto hierde los sentimientos de alguien; de donde la agresión es cualquier conducta que está dirigida por un organismo hacia un blanco al que desea hacerle daño (Renfrew, 2006:23-24).

Generalmente, cuando se habla de agresividad es para referirse al hecho de provocar daño a una persona u objeto, ya sea éste animado o inanimado. Así, con el término conducta agresiva, se refiere a las conductas intencionales que pueden causar daño ya sea físico o psicológico (Serrano 1996:23). La agresividad está relacionada con la impulsividad y el autocontrol, y depende de circuitos cerebrales que experimentan importantes cambios durante la infancia y en la adolescencia. Estos cambios pueden ayudar a comprender por qué el comportamiento agresivo experimenta un incremento durante los años que siguen a la pubertad, para disminuir a comienzos de la adultez temprana. Así, si durante la infancia son más frecuentes las conductas agresivas de poca importancia, con la llegada de la adolescencia disminuyen esos comportamientos para dar paso a conductas antisociales de mayor gravedad, que seguirán aumentando hasta tocar techo al final de la adolescencia y descender de forma importante durante la adultez temprana (Oliva y Antolín,2010:60).

El comportamiento agresivo ha evolucionado como un conjunto de adaptaciones complejas orientadas a lidiar con la competencia en un contexto en el que debemos defendernos, proteger el territorio o las posesiones, obtener recursos para la sobrevivencia o competir por oportunidades reproductivas (Archer, 2009).

Según Buss (1961) es posible clasificar el comportamiento agresivo atendiendo tres variables: 1) según la modalidad, esto es, puede tratarse de una agresión física (por ejemplo, un ataque mediante armas o elementos corporales) o verbal (como una respuesta vocal que resulta nocivo para el otro, como, por ejemplo, amenazar o rechazar); 2) según la relación interpersonal, ya que la agresión puede ser directa (por ejemplo, en forma de amenaza, ataque o rechazo) o indirecta (que puede ser verbal como divulgar un cotilleo, o física, como destruir la propiedad de alguien) y 3) según el grado de actividad implicada y aquí se menciona que la agresión puede ser activa (que incluye todas las mencionadas) o pasiva (como impedir que el otro pueda alcanzar su objetivo, o como negativismo); la agresión pasiva suele ser directa, pero a veces puede manifestarse indirectamente.

En un estudio realizado por Murray, Marwick y Arteché (2009) , se encontró que los indicios de tristeza o depresión materna transmitida a través del tono de la voz a sus hijos, desencadena trastornos afectivos que se manifiestan en la adolescencia. Del mismo modo, Cerezo, Pons-Salvador y Trenado (2008) obtuvieron como resultado de su investigación, que las madres con mayor riesgo de maltratar a sus hijos, eran madres poco sensibles a sus necesidades y de temperamento más fuerte; lo que conduce a un distanciamiento emocional entre madre-hijo y al establecimiento de una pauta de apego inseguro. De ello, la salud y en ella la no agresividad, está relacionada con el establecimiento de figuras adecuadas, para darle una base segura al niño/a y la capacidad para colaborar en el establecimiento de una relación mutuamente gratificante. Si esto no ocurre, posiblemente se instauren en el infante, comportamientos que le impidan

establecer relaciones caracterizadas por la confianza y la proximidad en el vínculo (Londoño, 2010:278,280).

Otras investigaciones han encontrado que las manifestaciones de la conducta agresiva son distintas en diversas sociedades y difieren de sujeto a sujeto. Cuando las formas de manifestar conductas agresivas es física (golpes, patadas, etc.) suele llamarse agresión directa o agresión instrumental (Card, Stucky, Sawalani & Little, 2008) y se considera más propia de varones. Por el contrario, cuando la expresión de la agresión apunta a dañar las relaciones interpersonales (rechazo, exclusión de un grupo, hablar mal de alguien, etc.), se considera agresión indirecta o agresión relacional (Murray-Close & Ostrov, 2009; Young, Boye & Nelson, 2006), la que es practicada con mayor frecuencia por mujeres. La agresión física es la forma más común de agresión en la primera infancia porque requiere menos mediación cognitiva, menos habilidades sociales y menor desarrollo del lenguaje que otras formas de agresión (Loza y Frisancho, 2010:61).

En el caso de los niños, generalmente, suele presentarse la agresión en forma directa, como un acto violento contra una persona. Este acto violento puede ser físico, como patadas, pellizcos, empujones, golpes, etc. o verbal, como insultos, groserías o amenazas. También puede manifestar la agresión de forma indirecta según la cual el niño arremete contra los objetos de las personas que ha sido el origen del conflicto (Buss, 1961)

De acuerdo con Serrano, se puede reconocer que hay autores que provienen de la corriente activa o innata que defienden el punto de vista de que la agresión es un comportamiento innato, mientras otros de la corriente reactiva o ambiental que sostienen que se trata de un comportamiento adquirido a lo largo del desarrollo de una persona, como consecuencia de la influencia ambiental (Serrano, 1996: 31).

1.2 Teorías de la agresividad infantil

Según las investigaciones, la agresividad en niños/as se da a partir de algunos factores involucrados, tales como el contexto social, la estructuración del psiquismo del niño/a, la familia y la escuela (Londoño, 2010:275). Las teorías acerca de la agresión se pueden dividir en dos posturas: aquellas que opinan que la agresividad tiene causas endógenas o innatas (activas) y las que se inclinan por factores exógenos o ambientales (reactivas). Las teorías activas o innatistas consideran que la agresividad es un componente orgánico o innato del individuo, necesario para su proceso de adaptación. Entre las principales teorías se encuentran la del dolor, de la frustración, la catártica, la etológica, la psicoanalítica (en lo que se refiere a agresividad) y la genética.

Por otro lado, las teorías reactivas o ambientales resaltan el papel del medio ambiente y la importancia de los procesos de aprendizaje en la conducta violenta del ser humano. Entre las principales teorías ambientales resaltan la teoría sociológica, del aprendizaje social, la teoría de la interacción social y la teoría ecológica. Tomando esto en cuenta se indicarán las que con frecuencia se consideran para explicar las conductas agresivas.

Según la teoría clásica del dolor, éste está clásicamente condicionado y es siempre suficiente en sí mismo para activar la agresión en los sujetos. El ser humano procura sufrir el mínimo dolor y, por ello, agrede cuando se siente amenazado, anticipándose así a cualquier posibilidad de dolor. Si en la lucha no se obtiene éxito puede sufrir un contraataque y, en este caso, los dos experimentarán dolor, la lucha será cada vez más violenta. Hay, por tanto, una relación directa entre la intensidad del estímulo y la respuesta.

En una serie de estudios encabezados por Azrin y Hutchinson en los Estados Unidos han mostrado que los estímulos nocivos (normalmente dolorosos) pueden provocar intensas peleas en animales habitualmente pacíficos. El nivel de

agresividad dependerá de la intensidad, frecuencia y duración de los estímulos aplicados (Renfrew, 2006:113).

Se afirma que la agresión estimulada mediante el dolor es una respuesta defensiva que tiene poca relación con los ataques auto-iniciados. Los animales afligidos presumiblemente sólo tratan de protegerse de los estímulos nocivos. La conducta agresiva producida por el dolor tiene probablemente tantos componentes ofensivos como defensivos (Berkowitz,1993: 72-73). En otras palabras, el dolor podría activar tanto la intención de atacar como la intención de herir.

Las personas reaccionan a las condiciones aversivas del mismo modo que los animales. Además, en los seres humanos, como en otras especies animales, una impresionante variedad de sucesos desagradables pueden provocar conductas agresivas.

Según la teoría de la frustración, hay situaciones en las que no es necesaria la aplicación de estímulos nocivos para que una situación sea irritante; es suficiente con eliminar un estado placentero o impedir el acceso al mismo (Renfrew, 2006: 114). El estado de frustración producido por la no consecución de una meta, provoca la aparición de un proceso de cólera que, cuando alcanza un grado determinado, puede producir la agresión directa o la verbal. La selección del blanco se hace en función de aquel que es percibido como la fuente de displacer, pero si no es alcanzable aparecerá el desplazamiento.

La frustración es el resultado de un bloqueo en la consecución de metas; de ello, la agresión es una acción cuyo fin es hacer daño a otros. Así se plantean dos supuestos: la frustración provoca siempre comportamientos agresivos y, a su vez, la agresión es tan solo consecuencia de la frustración (Palomero-Fernández 2001:23).

Desde una perspectiva psicodinámica, los comportamientos agresivos infantiles podrían surgir como consecuencia de la frustración de algunas necesidades libidinales por parte del objeto maternante, con quien el niño establece un vínculo primario (Londoño, 2010:275).

Cuando un estímulo produce dolor o irrita a una persona, aumenta la probabilidad de que se desencadene una conducta agresiva, aunque no ocurra necesariamente en cada ocasión, dado que hay procesos que interfieren con una respuesta agresiva (Renfrew 2006: 115). El mismo Renfrew considera que la agresión existe como un mecanismo protector ante los excesos de dolor o de frustración.

Las personas pueden aprender formas no agresivas de reaccionar a las frustraciones sin ser agresivos. Generalmente ello se agrava cuando se cree que la interferencia ha sido injusta o iba dirigida personalmente (Berkowitz 1993: 55-57).

La teoría de la frustración no es una disposición para la agresión; si el individuo emite o no una conducta agresiva depende de otras condiciones estimulares específicas como cuando las personas esperan alcanzar cierta meta u obtener cierta recompensa. Una frustración producirá inclinaciones agresivas más fuertes cuando: los resultados obtenidos sean menos atractivos que los resultados esperados y cuando la persona haya estado anticipando los placeres derivados del resultado deseados (Berkowitz, 1993: 58).

Respecto a la teoría catártica de la agresión, proveniente de la teoría psicoanalítica considera que la catarsis es la única solución al problema de la agresividad. Supone una descarga de tensión a la vez que una expresión repentina de afecto anteriormente reprimido cuya liberación es necesaria para mantener el estado de relajación adecuado. Hay dos tipos de liberación emotiva: la catarsis verbalizada y la fatiga.

Freud destaca la importancia de los instintos en la vida del ser humano. Señala que la agresividad no es más que una reacción ante la frustración de la satisfacción de la libido. Hacia 1920, con la publicación de Más allá del principio del placer, Freud propuso la teoría dual de los instintos: Eros o instinto de vida y tánatos o instinto de muerte. En ella la agresividad se presenta como una pulsión

autónoma, que puede dirigirse hacia el exterior o bien hacia uno mismo de forma que para evitar su autodestrucción el ser humano debe dirigir la agresividad permanentemente hacia el exterior.

Freud es uno de los primeros teóricos que analiza psicológicamente la agresividad humana, y sus planteamientos permiten explicar comportamientos de agresión contra los otros o contra sí mismo en los que incurren individuos a los que se puede considerar normales, pero también neuróticos, o con otras perturbaciones (Avendaño. 2004:2).

En su libro, *El malestar en la cultura* (1930), Freud (1973) defiende que con independencia del carácter innato, pulsional e instinto de la agresividad, ésta mantiene una fuerte relación con la cultura, que debe imponer límites al tánatos para contener sus manifestaciones. Así, la violencia debe ser canalizada por reglas sociales, el principio de la realidad debe imponerse al principio del placer y el súper yo debe regir la conducta individual.

Adicionalmente, Freud señalaba que las pulsiones agresivas deben expresarse, encontrar una salida, pues de lo contrario, si se reprimen pueden provocar un incremento de las tensiones y del malestar. Surge así la idea de catarsis, que implica la necesidad de expresar las tendencias agresivas y hostiles (Palomero-Fernández: 2001:23).

En cuanto a la etología de la agresión, esta aproximación proviene de etólogos como Lorenz y al igual que las teorías psicoanalíticas, habla de que la agresión es innata, que se genera internamente y que se libera ante un estímulo apropiado. Lorenz afirma que la agresividad forma parte de su conducta territorial, que está al servicio de la supervivencia, entendiendo a la agresión como una reacción impulsiva e innata, relegada a nivel inconsciente y no asociada a ningún placer.

La teoría psicoanalítica de Freud, habla de agresión activa (deseo de herir o de dominar) y de pasividad (deseo de ser dominado, herido o destruido). No

puede explicar los fines específicos del impulso agresivo, pero si distinguen distintos grados de descarga o tensión agresiva.

Por su parte, basándose en estudios con animales, Lorenz afirma que la agresividad forma parte de su conducta territorial, que está al servicio de la supervivencia y conservación de la especie, y que las luchas entre rivales conducen a establecer jerarquías que permiten la selección de los individuos más fuertes y sanos del grupo (Palomero-Fernández 2001:22).

Palomero-Fernández (2001:22) señala que los conflictos implícitos a cualquier conducta agresiva pueden ser resueltos; en el caso de los humanos, mediante la negación verbal. Entiende de esta forma que la agresividad es un fenómeno psicosocial, por lo que ésta puede ser modificada a través de la educación y por el influjo de la sociedad.

Por otra parte, la teoría genética (bioquímica) señala que el comportamiento agresivo se desencadena como consecuencia de una serie de procesos bioquímicos que tienen lugar en el interior del organismo y en los que desempeñan un papel decisivo las hormonas. Concretamente, se ha señalado que la noradrenalina es un agente causal de la agresión.

Dentro de la clasificación de las teorías reactivas o ambientales, se tiene (Díaz-Aguado, 2002):

Teorías Ambientales Sobre la Agresión

TEORÍA	ESTÍMULO PRINCIPAL	ORIGEN DE LA AGRESIÓN
Aprendizaje social	Modelos sociales y refuerzos	Observación de recompensas en la conducta agresiva de modelos significativos
Interacción social	Interacción persona-ambiente	Interacción entre las características individuales y las circunstancias del contexto social que rodea a la persona
Sociológica	Condiciones sociales	Respuesta a los valores predominantes y las características culturales, políticas y económicas de la sociedad
Ecológica	Interconexión entre contextos	Interacción entre la persona y cuatro niveles sociales de influencia: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

De las teorías del aprendizaje de la agresividad, según las teorías de Skinner (1953), la conducta se adquiere o extingue gracias a las consecuencias que siguen a la misma; es decir, gracias a los refuerzos y los castigos. La agresividad se aprende, mantiene y extingue a través de estos mismos mecanismos (Palomero-Fernández 2001:24). La agresividad se aprende de forma temprana y con facilidad cuando conduce al éxito, ya sea porque el niño consigue aprobación social o porque elimina estímulos desagradables y es probable que vuelva a repetir la conducta para conseguir los mismos resultados.

En contraste, para la teoría del aprendizaje social, la conducta agresiva puede adquirirse por la observación; la agresión no proviene de una pulsión agresiva de tipo innato, ni tampoco de estímulos específicos desencadenantes de dicha conducta, sino de procesos de aprendizaje. Esta teoría subraya la importancia de las cogniciones de las personas —sus pensamientos, sentimientos, expectativas y valores— para determinar su personalidad. Lo que acentúa el valor de los procesos de aprendizaje observacional en el funcionamiento psicológico. En este sentido, para los partidarios del aprendizaje social, la agresividad forma parte de los diferentes comportamientos que el individuo adquiere, y que se conservan y actualizan en las relaciones con otros. La adquisición de la agresividad se efectúa por experiencia directa o por observación, por lo que esta sería el más apremiante y factible de los aprendizajes. Ante ello, en este aprendizaje, el sujeto elige entre formas de comportamientos eficaces que retiene, y formas ineficaces que desecha (Andrade, Bonilla y Valencia, 2011:137).

De acuerdo con la teoría del aprendizaje social de Bandura (1976), algunas actitudes pueden fomentar o bloquear la manifestación de conductas agresivas dentro de determinados contextos sociales (Rodríguez, Peña y Graña 2001: 273). Ciertos actos agresivos pueden aprobarse como legítimos en determinadas situaciones, pero condenarse en otras distintas.

Bandura (1969:225) indica que los estímulos cognitivos son necesarios, pero no suficientes, para la adquisición y desarrollo de patrones de conducta. A dichos patrones también debe considerarse interacciones complejas en

numerosos subprocesos, tales como la atención, la retención, los procesos motores y los incentivos y procesos motivacionales.

Bandura investigó en torno a la agresión en una serie de experimentos clásicos, demostrando que el hecho de ver a otras personas comportándose de forma agresiva puede incrementar la agresividad de los niños, que no se limitan a una mera conducta imitativa, sino que inventan nuevas formas de agresión, generalizando así el efecto del modelo (Palomero-Fernández 2001:24). Los niños aprenden la agresión a través de la exposición a modelos violentos, de los que obtiene dos tipos de información: cómo agredir y cuáles son las consecuencias de la agresión, sean éstas positivas o aversivas.

Según esta teoría, la imitación, el refuerzo y el castigo juegan papeles destacados tanto en el aprendizaje como en la manifestación de esta conducta (Ortego,López y Aparicio 2010:3). La mayoría de las veces la conducta agresiva o de intimidación no es necesaria, por cuanto generalmente una comunicación clara y sincera de las necesidades o deseos de la persona tiene probabilidades de merecer el respeto de las otras y de permitirle lograr lo que quiere (Naranjo, 2008:8).

Palomero-Fernández (2001:24) indica que en la vida cotidiana la conducta agresiva es frecuentemente reforzada. Cuando este reforzamiento se produce de forma reiterada provoca la generalización de la conducta agresiva a otras situaciones, lo que favorece que la persona termine convirtiéndose en agresiva y violenta. Evidentemente todo está relacionado con los valores culturales y su influencia en la agresión.

Las teorías sociológicas de la agresión, indican que la causa determinante de la violencia y de cualquier otro hecho social no está en los estados de conciencia individual, sino en los hechos sociales que la preceden. El grupo social es una multitud que, para aliviar la amenaza del estrés extremo, arrastra con fuerza a sus miembros individuales (Durkheim, 1938). Tomando en cuenta ello, reconociendo la importancia de los valores culturales y su influencia en la

agresión, existen culturas que conceden un gran valor a la violencia, reforzando su aprendizaje desde la infancia.

La agresividad social puede ser de dos tipos: individual, es fácilmente predecible, sobre todo cuando los objetivos son de tipo material e individualista, o bien grupal. Esta última no se puede predecir tomando como base el patrón educacional recibido por los sujetos, sino que se predice por el referente comportamental o sujeto colectivo, el llamado "otro generalizado", al que respetan más que a sí mismos y hacia el cual dirigen todas sus acciones.

El ser humano nace con una serie de características y capacidades, que se actualizan y potencian en dependencia de la sociedad en la que vive y de su propio proceso de construcción personal. Así, la capacidad para odiar y amar está presente en todas las personas, si bien aprendemos a comportarnos de forma pacífica o violenta en función del entorno cultural en que vivimos. En definitiva, el ser humano es modelado por la cultura, dependiendo su forma de convivir con los demás, tanto de sí mismo como de la sociedad y contexto cultural que le rodea. Palomero-Fernández (2001:26) dice que el ambiente social desempeña un papel para que la semilla de la violencia termine por germinar.

Desde la perspectiva de Sydney W. Bijou (1998:218), analista de la conducta especializado en el desarrollo infantil, el niño contempla como el lugar en el que confluyen las interacciones entre estímulos y respuestas: es capaz de ser modelado por el ambiente, pero a su vez sus propias acciones son capaces de modificar el ambiente en el que vive. Bijou advierte que el desarrollo humano está dado por circunstancias biológicas y sociales. El mismo señala que el desarrollo comprende la etapa de los fundamentos ocurrida hasta los inicios del lenguaje, la etapa básica, hasta el final de la niñez y la etapa social, desde la adolescencia hasta el final del ciclo vital (Villar, 2003:234).

Para Bijou (1982:122) la conducta moral en la persona está basada en los siguientes supuestos: el niño nace moralmente neutral, pero por medio de la influencia de las prácticas de crianza aplicadas por los padres y a través del

mecanismo de defensa de identificación desarrolla gradualmente una conciencia. De esta forma, el desarrollo moral pasa por tres niveles: preconvencional (hasta los 9 años), convencional (adolescencia) y postconvencional (adultos). Ante la incógnita de cómo se originan los comportamientos morales en la persona, es necesario hacer referencia al proceso de aprendizaje que se produce en la misma desde el momento de su nacimiento. Por el contrario, se apuesta por la creencia de que la persona no nace buena o mala, sino que se va construyendo a partir de la relación con su entorno y de la interacción que establece con sus figuras de apego.

1.3 Factores de conducta agresiva infantil

El comportamiento agresivo se aprende durante los primeros años de vida, pero la agresividad se forma a través de mensajes tangibles y simbólicos, que sistemáticamente llegan de sus cuidadores, del medio social y de la cultura. Incluso con esta explicación, lo que puede quedar claro es que, aunque la agresividad está constitucionalmente determinada, y aunque hay aspectos evolutivos ligados a la violencia, los factores biológicos no son suficientes para poder explicarla, puesto que es una forma de interacción aprendida (Andrade, Bonilla y Valencia, 2011:137).

Se han identificado factores generales relativos al desarrollo de conductas agresivas. De ello, los ambientales implican la interacción de la familia, la escuela, la sociedad y los medios de comunicación, así como los factores cognitivos-sociales y los factores de personalidad. Por ejemplo, en Canadá, un estudio de 507 niños reporta que son múltiples los factores de riesgo asociados a violencia; las actitudes y aptitudes de los cuidadores de menores de cinco años pueden influir en la respuesta de una persona. Los factores del ambiente y personales en que se vive, más otros comportamientos asociados a la agresión, se aprenden, se mantienen y pueden modificar (Martínez y Duque 2008: 95).

Las creencias normativas, tales como respeto, tolerancia, no discriminación, entre otros, pueden modificarse a lo largo de la infancia y la adolescencia bajo determinadas condiciones de intervención familiar, escolar y social. Consiguientemente, estos cambios afectarían posteriormente al comportamiento agresivo de tal forma que determinados tipos de violencia o conducta antisocial puedan ser prevenidos (Rodríguez, Peña y Graña 2001: 274). La agresividad entre niños y niñas escolarizados puede ser considerada como una respuesta ante la frustración que deviene de los diversos procesos de interacción en el aula o de otros espacios de socialización. Esta diversidad de lugares de agresión denota patrones globales de comportamiento, definidos por presentar una superioridad física, conductas dominantes, impulsivas, además de una notable dificultad para seguir reglas, baja tolerancia a la frustración, desafiantes ante la autoridad, actitud positiva hacia la violencia, crear conflictos donde no los hay, no empalazar con el dolor de la víctima, ni arrepentirse de sus actos (Andrade, Bonilla y Valencia; 2011:143).

La conducta agresiva, desde un enfoque cognitivo, es entendida como el resultado de una inadaptación, a razón de problemas en la codificación de la información, lo cual propicia dificultades para pensar y actuar eficazmente ante los problemas interpersonales, dificultando la elaboración de respuestas creativas. Estos déficits socio-cognitivos pueden mantener e incluso aumentar las conductas agresivas, estableciendo un círculo vicioso difícil de romper. Los problemas psicológicos devienen de patrones de pensamiento irracional, derivados del sistema de creencias del individuo, que motivan en personas agresivas actitudes de enojo, infelicidad, depresión, temor y ansiedad, como una sobrevaloración de los eventos (Andrade, Bonilla y Valencia, 2011:138).

En los factores ambientales o del medio ambiente, se considera que la agresión es una forma de interacción aprendida (Cerezo 1997:57). Tanto la familia como la escuela tienen responsabilidades en la educación de los niños; esto, sin desconocer que los niños tienen recursos psíquicos propios para el aprendizaje y la moderación de sus comportamientos (Lodoño 2010: 286). Respecto a los

factores familiares, los resultados de las investigaciones según Cerezo (1997:57) apuntan a la agresividad, como forma característica de resolver los problemas interpersonales en los primeros años de la infancia.

La familia es la primera escuela del ser humano: en ella se aprende a amar y a odiar. Es el lugar donde se interioriza lo que se vive y se practica en sociedad; es el núcleo más importante donde los individuos aprenden a relacionarse y a convivir; en ella se promueven los valores, creencias, actitudes y hábitos que influirán en el pensamiento y el comportamiento de las personas a lo largo de su vida (Alemán y Ortiz, 2010).

El ciclo de violencia empieza en el contexto familiar, escolar y comunitario en el cual crecen los niños. Los primeros acercamientos a la violencia ocurren en el contexto familiar a partir de la observación de la violencia como un medio para obtener algo; el maltrato infantil, el abandono y la permisividad exagerada pueden estar contribuyendo al desarrollo de la agresividad (Lodoño 2010: 284).

En algunas familias se enseña al infante a ofender y agredir, pues entre la edad de los dos a los cuatro años se les hace gracioso a los padres ver la forma en que su hijo realiza conductas fuera de lo común. En ocasiones, ellos mismos les indican cómo y a quién molestar. Todo esto se hace sin pensar en el daño que se le ocasiona al niño y las repercusiones que tendrá posteriormente (Alemán y Ortiz , 2010).

Los modelos de conducta agresiva que presentan los padres y otros adultos del entorno familiar, los refuerzos que proporcionan a la conducta agresiva de sus hijos a través de la violencia con que responden a las conductas desagradables, unidos a las condiciones afectivas y emocionales que vive el grupo familiar, facilitan el aprendizaje de conductas agresivas y llevan al niño al comportamiento agresivo, a la frustración e incluso a la victimización (Cerezo 1997: 58). La imitación de modelos agresivos no requiere forzosamente la existencia de un estado de frustración previa (Andrade, Bonilla y Valencia, 2011:137).

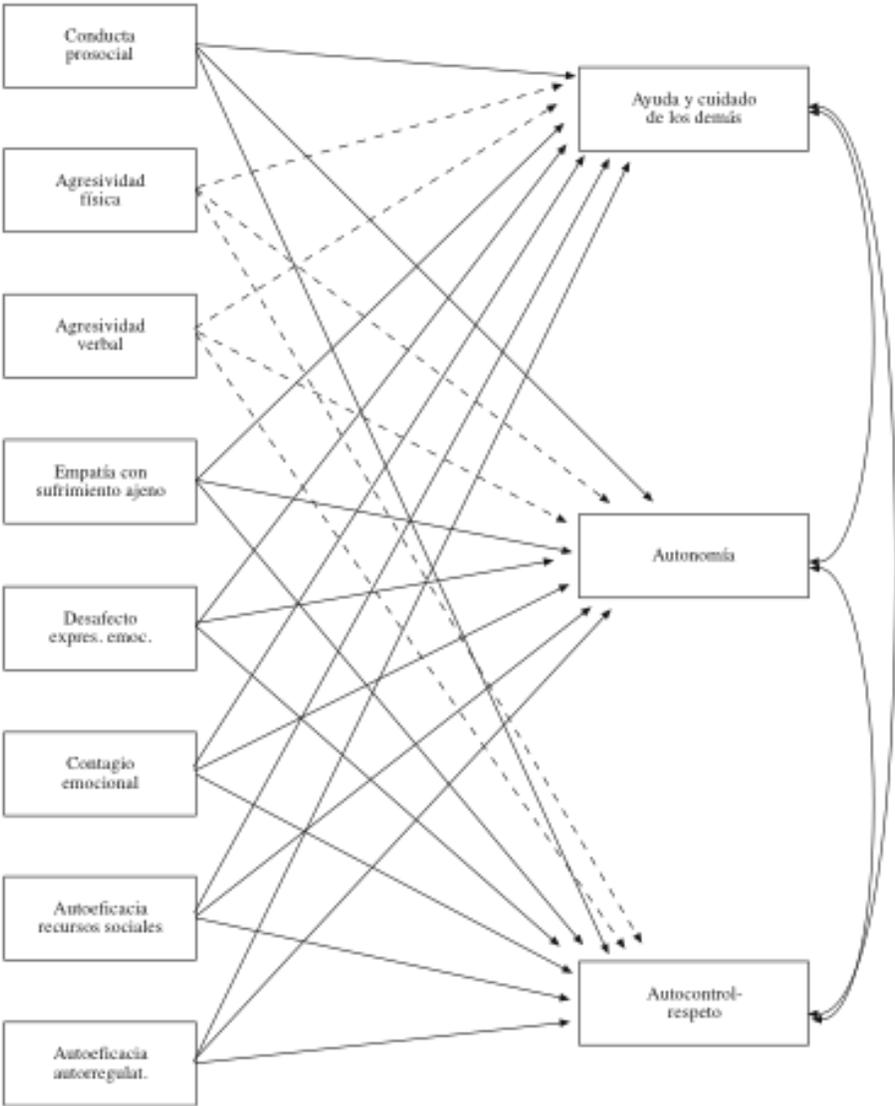
Sin lugar a dudas, un factor clave en la agresividad en los niños es la influencia de los padres, tanto, que se puede afirmar que si un niño crece y se desarrolla en un seno de armonía, confianza y amor, lo mismo reflejará en el ámbito social en que se desenvuelve (Alemán y Ortiz, 2010).

Patterson, Capaldi y Bank (1991) indican que las conductas antisociales que se generan entre los miembros de una familia sirven de modelo y entrenamiento para la conducta antisocial que los jóvenes exhiben en otros ambientes, como por ejemplo la escuela, debido a un proceso de generalización de conductas antisociales (Cerezo (1997:56).

Un estudio con niños de 11 a 12 años para medir sus habilidades sociales en cuanto a agresividad, aislamiento y retraimiento/ansiedad y la relación de estos factores con el género y el nivel económico social de los participantes., Se encontró que la proporción de adolescentes que presentan niveles medios o bajos de agresividad fue del 89%. Esto implica que, en sus relaciones interpersonales, tienen recursos para expresar sus opiniones o puntos de vista de un modo afirmativo, sin desconocer los derechos de sus interlocutores, es decir que se orientan hacia el polo de la prosocialidad . Sin embargo, un 11% de los adolescentes presentó un estilo agresivo de relacionarse con los otros, caracterizado por la obstinación y la oposición a las normas (Contini, Cohen, Coronel y Mejail, 2012).

El papel de la escuela en el desarrollo del niño es fundamental, debido a que se convierte en el escenario en el cual el niño manifiesta sus comportamientos agresivos en las relaciones interpersonales que establece, ya que este espacio se convierte en un escenario de socialización e interacción. Debido a lo anterior, la escuela está llamada a intervenir dicha problemática que se hace cada vez más común y a posibilitar a través de los docentes diferentes tipos de interacción positiva, basados en la gratificación, el respeto y la responsabilidad (Lodoño 2010: 285).

Un estudio realizado con niños de 8 a 15 años, para determinar la agresividad y su relación con la responsabilidad, reporta que la conducta prosocial, empatía y percepción de eficacia predicen positivamente la responsabilidad personal y social de los escolares, mientras que la agresividad ha mostrado relaciones negativas con la responsabilidad (Gutiérrez, Escarti y Baños, 2011:13). En dicho estudio se hace énfasis en el esquema siguiente, en donde se muestra la complejidad de las relaciones, las expectativas y los resultados:



Fuente: Gutiérrez, Escarti y Baños, 2011:16

Aunado a los factores ambientales, relativos a la escuela y la familia, las influencias sociales también son consideradas como factores de desarrollo de la conducta agresiva. Las investigaciones de Bandura ilustran cómo las conductas agresivas pueden ser aprendidas, encontrando que la agresividad en un modelo de posición social alta, es más imitada que la vida de un modelo de posición baja (Renfrew, 2006).

Bandura (1975) indica que, si el personaje-modelo sale bien parado de una situación en la que emplea la violencia, entonces algunos niños pueden cambiar la perspectiva del mundo social que les rodea y adquirir, por imitación de modelos, formas de conducta agresiva convencidos de que ésta es la mejor manera de actuar en sus relaciones con los demás (Cerezo 1997:59).

Bandura (1974:301) señala que los estándares de conducta para el autoreforzamiento de respuestas puede ser establecido por entrenamiento directo. Los familiares u otros agentes socializadores indican estándares que definen la conducta del niño. Ellos generalmente responden positivamente cuando los niños cumplen o exceden estos estándares o responden negativamente cuando la conducta no está cerca de los niveles aceptados. De esta forma, los niños eventualmente se autopremian o autocastigan dependiendo de los estándares de evaluación originalmente puestos por otros.

Del reconocimiento de la existencia de factores psicobiológicos, universales a toda la especie humana, la justificación o aceptación de algunos actos dependería también del contexto y de las expectativas sociales, siendo un factor ampliamente determinante de la aceptación social de la violencia, la percepción personal de que ésta es algo permisible en el ambiente en que uno se desenvuelve (Rodríguez, Peña y Graña 2001: 273).

Otro de los factores que debe considerarse en el desarrollo de la conducta agresiva corresponde a los medios de comunicación, sobre todo cuando se reconoce que las instituciones educativas tradicionales –la familia y la escuela – están perdiendo capacidad para transmitir eficazmente valores y pautas culturales

de cohesión social (Mesa, 2002). Así, otro elemento ambiental que favorece el desarrollo de la agresividad es la influencia que a largo plazo ejerce la exposición repetida a la violencia en los medios de comunicación.

La televisión no discrimina sino que se manifiesta sin respetar edades ni sensibilidades. Enfrenta a los niños ante las informaciones adultas e infantiliza a los adultos suprimiendo las exigencias tradicionales para el acceso a la información. La American Academy of Child and Adolescent Psychiatry afirma que la televisión puede tener una poderosa influencia en el desarrollo de un sistema de valores y en la formación del comportamiento (Mesa, 2002). Este autor pone como ejemplo algunas cifras de España y hago un comparativo con datos de nuestro país:

- Los niños dedican entre tres y cuatro horas diarias (220 minutos en el año 2000, según el Gabinete de Estudios de la Comunicación Audiovisual) a ver televisión. En México, los niños de escuelas públicas pasan 220 minutos y las de escuelas privadas 180 minutos (Oliva, 2006).
- Un 31% la ven siempre solos y un 13% tienen televisor en su habitación. En México, el 70% ve la televisión con sus hermanos y en segunda posición con sus padres; el 30% reporta que la ven solos (Oliva, 2006).
- Entre sus contenidos, en ambos países, se observan homicidios, secuestros, robos, peleas, tiroteos, suicidios, rehenes, secuestros de menores, torturas, drogas, episodios bélicos, desnudos y emisiones eróticas.

Por otro lado Liebert y Sprafkin (1988) señalan que el niño pasa como promedio más tiempo viendo la televisión que en cualquier otra actividad excepto dormir –de 2,5 a 4 horas al día – y para cuando cumple 21 años ha visto unos 8,000 asesinatos (Vasta et al, 1999). Los medios deben cumplir su función socializadora al mostrar patrones culturales y normas sociales que reflejen su

responsabilidad social por medio de la información, la formación y la recreación. La importancia de los medios como agentes de socialización implica, por parte de los responsables de su planificación y producción, un esfuerzo por revisar el contenido de lo que están presentando y promoviendo, en términos de las expectativas sociales sobre la personalidad, los intereses, las habilidades y los comportamientos para un sexo y otro. Deben recordar que la audiencia infantil y juvenil es la más vulnerable a sus efectos y que en esa medida tienen la responsabilidad social de formar nuevas generaciones caracterizadas por actitudes más flexibles, menos estereotipadas y más saludables (Rojas y Vargas, 2010:60).

La violencia en la televisión puede hacer también que los niños vean la violencia con naturalidad (Parke y Slaby, 1983). Los niños miran más dibujos animados violentos y películas de acción que las niñas (Vasta et al, 1999).

Al respecto Bandura también ya había señalado que la provisión de modelos sociales es indispensable para transmitir y modificar conductas en donde los errores pueden causar fatales consecuencias. Si el aprendizaje social solo depende exclusivamente de una base de recompensas y castigos, la mayoría de la gente nunca sobrevivirá el proceso de socialización. Para que de forma exitosa se produzca una conducta socialmente aceptada bajo un modelo, el proceso de aprendizaje debe ser rápidamente implementado y reforzado en periodos cortos (Bandura, 1969:213).

La violencia afecta a cientos de millones de niños y niñas, algunos son víctimas, mientras que otros participan o presencian agresiones, atracos, asesinatos y conflictos en sus comunidades. Aparte del daño que indudablemente ocasionan a los niños, la violencia menoscaba su fe en los adultos y en el orden social. La exposición crónica a hechos de esta índole puede obstaculizar el desarrollo de los niños y se ha relacionado con un rendimiento académico deficiente y mayores tasas de deserción escolar, ansiedad, depresión, agresividad y falta de autocontrol (ONU, 2012:42)

El problema particular en la conducta de los niños, según Bandura, es su exposición a múltiples modelos influidos por maestros, otros adultos, vecinos, compañeros, la televisión y el cine. Incluso resulta dudoso que su conducta solo se apegue al modelo familiar, sobre todo en los diferentes periodos de desarrollo, de lo cual es necesario considerar la personalidad del sujeto (Bandura, 1969:215)

Conforme a Bandura la imitación de modelos, se ha medido el efecto que tienen las películas y los dibujos animados sobre la agresividad imitativa. Las respuestas agresivas aumentaron casi el 10% después de la película modelo, y casi el 20% después de los dibujos, se sugirió que se había producido una desinhibición de la agresividad por estos medios de comunicación (Renfrew, 2006).

Los medios de comunicación, sin embargo, pueden contribuir, por el contrario, y de forma eficaz, en el desarrollo de valores positivos que eviten la violencia. Rojas Marcos (1995) señala que los programas preventivos más efectivos son los que van dirigidos a los niños durante los primeros doce años, es decir, mientras existe la oportunidad de estimular el desarrollo de la comprensión del otro, la tolerancia, el sentido de autocrítica y la empatía.

Un argumento que se puede extraer de los estudios sobre los medios de comunicación es que no enseñan actos específicos de agresividad, sino actitudes generales sobre la agresividad y la violencia (Renfrew, 2006).

Acerca de los factores cognitivos y sociales sobre la conducta agresiva se señalan como resultado de una inadaptación debida a problemas en la codificación de la información que dificulta la elaboración de respuestas alternativas. En esta línea, el niño agresivo se muestra menos reflexivo y considerado hacia los sentimientos, pensamientos e intenciones que los niños bien adaptados (Cerezo, 1997: 59-60).

Los repetidos fracasos en las relaciones sociales y la percepción hostil que tienen del mundo que les rodea podrían hacernos pensar que la autoestima de los

alumnos agresivos es baja; sin embargo, se sitúa en márgenes que podemos considerar aceptables, es decir, se autovaloran positivamente.

Las cogniciones parecen ser un factor importante al evaluar las intenciones de una persona que ha agredido a otra. Desgraciadamente la proposición de procesos cognitivos que afectan a la aparición de la agresividad no ayuda mucho a mejorar su predicción, pero sirve como explicación de su variabilidad (Renfrew, 2006).

Hacia los cinco años, los niños pueden comprender formas más complejas de conducta agresiva, tal como la agresión que pueden ejercer sobre otros niños (Vasta et-al, 1999).

Los niños agresivos (especialmente los varones) muestran ciertas diferencias cognoscitivas respecto a sus compañeros de clase. Por ejemplo su nivel de razonamiento moral suele ser más bajo, y tienen menos probabilidad de tener en cuenta los motivos de un personaje cuando hacen un juicio moral. Además, estos niños muestran menos empatía. Otro tipo de factores están relacionados con la personalidad, al respecto los niños agresores muestran una tendencia significativa a ser sociópatas, lo que se manifiesta en despreocupación por los demás, gusto por burlarse de los demás y ponerles en ridículo, lo que dificulta su convivencia con los otros, e incluso pueden llegar a situaciones de crueldad e insensibilidad ante los problemas de los demás (Cerezo, 1997: 61).

Maccoby (1980) señala que la conducta agresiva es mucho más frecuente en los primeros años, donde el niño reacciona de manera espontánea y no planeada, y posteriormente declina su frecuencia. El nivel máximo se da, aproximadamente, a los dos años, a partir de los cuales disminuye hasta alcanzar niveles más moderados en la edad escolar, ello explicado a partir de la convivencia, la socialización con sus pares y la presencia de la autoridad docente (Serrano, 1996:25) así que si un niño de edad escolar presenta el mismo nivel de agresividad que un niño de dos años es ahí cuando comienzan a reflejarse problemas de conducta agresiva que deben tomarse en cuenta.

Las técnicas utilizadas para la evaluación de la agresividad han incluido, desde investigación de archivos, observación, entrevista y técnicas proyectivas, hasta autoinformes. Entre las que presentan escalas de observación aplicables a niños está el Sistema de Observación SOC-III de Interacciones familiares. Este es un sistema de observación directa que mide problemas de relación y agresión en niños de 3 a 12 años, a través de numerosas categorías mutuamente excluyentes. La observación se cuantifica por medio de códigos de interacción y de no interacción, acerca de la conducta del propio niño y del padre, madre o hermanos (Carrasco, 2006:70).

A partir de todo lo anterior, finalmente se observa una diversidad amplia de teorías explicativas sobre la agresividad en general y la agresividad en la infancia en específico. Cada una aporta alguna perspectiva particular y revela la complejidad de su estudio. Entre ellas, se tiene en común que consideran al sujeto como un ser cambiante, complejo, que tiene influencia externa y que junto con sus procesos internos determina su conducta. Por su parte, también contrastan en la preponderancia que le dan al ambiente o al proceso interno como elemento determinante de la agresividad. Efectivamente, la agresividad de los niños de corta edad puede significar un proceso natural y temporal, explicándose éste a partir de las teorías que hablan de la relación del medio ambiente en la agresividad infantil pero conforme crecen este comportamiento normal si prevalece de la misma manera o aumenta afectando su ambiente social o inclusive a si mismo puede causar muchos problemas que le afectarían cada ámbito en su vida.

CAPÍTULO 2

ENFOQUE CONDUCTISTA

El enfoque conductista centrado en el ambiente y en el cambio de comportamiento del sujeto, resulta una herramienta para atender el problema de la agresividad infantil redirigiendo la conducta hacia un cambio que sitúe al sujeto en una posición que refuerce su actitud armónica y disminuya su conducta agresiva.

Este capítulo tiene como objetivo abordar el conductismo, y presentar algunas relaciones entre conductismo y agresividad. También busca identificar una serie de consideraciones para el manejo de la agresividad infantil a partir de las aportaciones del conductismo.

2.1 El conductismo radical

En un inicio, la investigación científica de la conducta ocurrió más sobre lo psíquico que en lo neurológico. Históricamente, requirió tres aportaciones: 1. La propuesta de Darwin, que insistiendo en la continuidad de la mente, atribuyó facultades mentales a algunas especies animales. 2. las aportaciones de Morgan, que en su ley de parsimonia, prescindió de ellas para explicar la conducta animal característica y 3. la de Watson, misma que utilizó las aportaciones de Darwin para explicar la conducta humana y restablecer la deseada continuidad sin hacer hipótesis sobre la mente. Así nació la ciencia de la conducta, en forma de una psicología remodelada con evidencias mal encubiertas de su modelo anterior y una organización de datos basada en conceptos antiguos que no eran parte esencial de su propia estructura, heredó un lenguaje lleno de metáforas e implicaciones imposibles de clarificar la conducta (Skinner, 2006:190).

John B. Watson, en 1913, lanzó una especie de manifiesto titulado '*La psicología tal como la ve un conductista*'. En dicho documento afirmaba que la

psicología debía redefinirse como el estudio del comportamiento. La mayoría de los psicólogos de la época creían estar estudiando procesos mentales en un mundo mental de conciencia y, naturalmente, no estaban inclinados a estar de acuerdo con Watson. De ello, los primeros conductistas perdieron tiempo y confundieron un punto de importancia central cuando atacaron el estudio introspectivo de la vida mental (Skinner, 1994,9).

Uno de los primeros conductistas, Max Meyer, denominaba «psicología del otro», para considerar aquellos hechos observables objetivamente en el comportamiento de una persona en relación con su historia ambiental previa. Si todos los vínculos son válidos, nada se pierde al descuidar los supuestos vínculos que no son físicos. Así, si se sabe que un niño no ha comido durante un periodo largo, y entonces siente hambre y por ello come, entonces sabemos que si no ha comido durante un periodo largo, comerá (Skinner, 1994,15).

En sus inicios, se consideraba que en el conductismo metodológico, el positivismo lógico u operacionismo sostenía que, puesto que no hay dos observadores que puedan estar de acuerdo sobre lo que sucede en el mundo de la mente, entonces, los hechos mentales son «inobservables»; no puede haber verdad por consenso, y se debe abandonar el examen de los hechos mentales y, en cambio, dirigir la atención hacia cómo se los estudia. No es posible medir las sensaciones y las percepciones como tales, pero se puede medir la capacidad de una persona para discriminar entre estímulos, y el *concepto* de sensación o percepción se puede reducir a la *operación* de discriminación (Skinner, 1994,16).

El conductismo tiene una visión del comportamiento humano enfocada en el modo en que los organismos responden ante los estímulos del ambiente a través de los principios del aprendizaje (reforzamiento, castigo y extinción). Lo anterior conllevó a una posición teórica que sostiene que el entorno del individuo causa su comportamiento, aunque Bandura hacia 1977 consideró que esto era un reduccionismo, pues sugirió que el ambiente causa el comportamiento y viceversa, relación que propició el estudio de la mutua influencia del entorno, la familia y los

grupos en el comportamiento o conducta individual y colectiva (Andrade, Bonilla y Valencia, 2011:136)

Los fundamentos de la postura conductista buscan identificar las interacciones entre la conducta de los individuos y el entorno. Es una relación fundamental que debe ser observable para medirla, cuantificarla y finalmente reproducirlas en condiciones controladas. Es inductiva estudiando al objeto en principio, en forma particular y después plantearlo en forma general. Esta evidencia es descompuesta en sus elementos para fines de establecer los comportamientos humanos. El conductismo propone al maestro como el tecnólogo de la educación que emplea la contingencia inicial y su reforzamiento para producir aprendizaje de sus alumnos (Nieto, 2010, 386).

El conductismo radical no insiste en la verdad por consenso, tiene en consideración los hechos que se dan en el mundo privado. Igualmente, no denomina inobservables a estos hechos, y no los desecha por subjetivos; simplemente cuestiona la naturaleza del objeto observado y la confiabilidad de las observaciones. Por medio del conductismo, el conocimiento creciente del ambiente hace posible examinar el efecto del mundo de dentro de la piel y la naturaleza del autoconocimiento. También hace posible la interpretación de una amplia gama de expresiones mentalistas. Skinner expone que durante mucho tiempo la gente se ha preocupado por los sentimientos y la vida mental, pero solo recientemente se ha mostrado algún interés por un análisis más preciso del papel del ambiente (Skinner, 1994:19).

El conductismo procura un cambio en la conducta ante una situación; este cambio posee estímulos reforzadores y ocurre dentro de un contexto determinado. El mecanismo que actúa hace el cambio mediante una transferencia de estímulo-respuesta. Por otra parte, el conductismo plantea que el aprendizaje es un cambio en el comportamiento, en la forma cómo actúa una persona ante una situación particular.

La teoría conductista clásica está relacionada con el estudio de los estímulos y las respuestas correspondientes. Watson afirmaba que la psicología únicamente se interesaba de la conducta, no de la mente o la conciencia. De esta manera los hombres podrían ser estudiados objetivamente, como las ratas y los monos. Watson, basado en los experimentos de Iban Pavlov (1849-1936) observó las respuestas de los animales al condicionamiento. Por su parte, Pavlov hacía sonar una campana mientras alimentaba a varios perros. Cada vez que los perros escuchaban la campana sabían que se acercaba una comida y comenzaban a salivar. Luego se hizo sonar la campana sin traer comida, pero los perros todavía salivaban (Pavlov, 1897). De ello, se indicó que éstos habían sido condicionados a salivar cada vez que escuchaban el sonido de la campana (DeMar, 1988:2). Esta línea psicológica ha encontrado su modificación por medio de los aportes de Skinner, quien tomando los elementos fundamentales del conductismo clásico, incorporó nuevos elementos como es el concepto de condicionamiento operante, que se acerca a las respuestas aprendidas.

Watson indica que su interés no es comprender la conducta humana, sino su control y predicción. Sostiene que los problemas humanos radicaban en una mala adaptación del hombre a su medio. Señala que la psicología, como una vista conductual es una rama pura con un objeto experimental de la ciencia natural (Watson, 1913:158).

Watson señala que la psicología en su corriente conductista necesita la introspección tanto como lo hacen las ciencias de la química y la física. El comportamiento de los animales puede ser investigado sin apelar a la conciencia, donde sus datos tienen un valor sólo en la medida en que puede ser interpretados por analogía en términos de conciencia. De ello, la posición se considera en el comportamiento del hombre y el comportamiento de los animales es que deben ser considerados en el mismo plano, como igualmente esencial para una comprensión general de la conducta (Watson, 1913:177).

La observación por separado de "estados de conciencia", es decir, en este supuesto, no es más una tarea del psicólogo que del físico. Podríamos llamar a

esto el retorno a un uso no reflexivo. En este sentido, la conciencia puede decirse que es el instrumento o herramienta con la que todos los científicos trabajan, pero más aun los filósofos (Watson, 1913:177).

Watson refuerza lo anterior señalando que para estudiar los detalles de la respuesta hereditaria se debe adoptar un método genético. Tenemos que empezar con la llegada del bebé ... y seguir su desarrollo paso a paso, teniendo en cuenta la primera aparición de las formas hereditarias de la reacción, su efecto sobre los cursos y la moldura de la personalidad entera del niño, y los inicios de los modos adquiridos de respuesta (Watson, 1925:194). Al respecto, Watson ofrece elementos adicionales del conductismo, mismos que prevalecen actualmente.

El conductismo ha enfatizado solo la determinación externa del comportamiento, en contraste del psicoanálisis, el cognoscitivismo de Piaget, el humanismo, que han enfatizado la autodeterminación, el determinismo interno del psiquismo y del comportamiento (González, 2008:46).

Se llaman estímulos reforzadores a aquellos que siguen a la respuesta y tienen como efecto incrementar la probabilidad de que las respuestas se emitan ante la presencia de los estímulos. Las técnicas para la adquisición, mantenimiento y retención de habilidades y conocimientos señaladas por Skinner son (Skinner, 2006:95-128):

1. Reforzamiento - Consiste en presentar un estímulo reforzante de manera seguida a una respuesta. El reforzador es el estímulo que aumenta la probabilidad de ocurrencia de una respuesta. Los estímulos evocadores están compuestos de eventos ambientales que regularmente van antes que las respuestas.

2. Moldeamiento por aproximaciones sucesivas - Primero se identifica la tarea meta o terminal. Se inicia con el primer eslabón proporcionando reforzadores ante la emisión de respuestas adecuadas, una vez dada la respuesta correcta al primer eslabón se continúa con el siguiente, actuando de la misma forma hasta llegar a la respuesta terminal.

3. Generalización y discriminación - Ocurre cuando una persona, ante estímulos similares más no idénticos, emite una misma respuesta; o bien cuando ante un mismo estímulo se emiten respuestas similares. En la discriminación se responde de manera diferencial ante los estímulos.

4. Modelamiento - Consiste en modelar la conducta que se desea que alguien aprenda haciendo evidente la consecuencia que sigue a la conducta exhibida.

Desde las aportaciones de Skinner, el reforzamiento puede ser utilizado para suprimir las conductas agresivas y reforzar las conductas positivas. A través de los castigos es posible suprimir una respuesta y aminorar su ocurrencia. En el caso de los animales en los que experimento Skinner, tal como una rata, las descargas administradas producían dolor, haciendo que el animal oprimiera una barra para interrumpir la descarga. En el caso de los niños, se estima que el castigo aplicado cada vez que tenga una conducta inapropiada, provocará que se disminuya su comportamiento negativo (Shaffer y Kipp, 2007:54).

De lo anterior, el conductismo metodológico y ciertas versiones del positivismo lógico ignoran la conciencia, los sentimientos y los estados de la mente, pero el conductismo radical no «decapita al organismo» de esa manera; no «barre el problema de la subjetividad debajo del tapete»; no «mantiene una metodología estrictamente conductista tratando los informes de la introspección simplemente como comportamiento verbal» y no se elaboró para «permitir que la conciencia se atrofie». Lo que el conductismo tiene que decir respecto de la conciencia es lo siguiente: a) La estimulación que surge del interior del cuerpo desempeña un papel importante en el comportamiento, b) Los sistemas nerviosos a través de los cuales se hace efectiva esa estimulación evolucionaron debido a su papel en la economía interna y externa del organismo, c) En el mismo sentido en que decimos que una persona es consciente de lo que la rodea, es consciente de estados o acontecimientos en su cuerpo; están bajo su control como estímulos que son.

El conductismo constituye un enfoque basado en el modelo de “caja negra”. Si solo se interesa en los estímulos y las respuestas (el esquema S-R), niega la existencia de los procesos “mentales” que se sitúan entre los dos. En relación a la agresividad, tomando en cuenta lo anterior, un delincuente no tiene agresividad, agrede; es decir, actúa y muestra una conducta (Freixa, 2003:597).

En las diversas corrientes psicológicas, el conductismo aparece como una muestra donde los procesos mentales están dirigidos al logro de objetivos. El deseo de un objetivo hace que se produzca una segregación de adrenalina a la que seguirá una reacción emocional, tras el logro del objetivo aparece la quietud. La contemplación de un modelo que recibe una recompensa por su conducta agresiva tiende a disminuir las inhibiciones propias y habituales del observador a actuar de forma agresiva. Hoy, se sabe que la exposición a escenas de violencia no afecta a todos por igual, ni siempre afecta en el mismo sentido. Aunque es evidente que la influencia de los modelos puede ser grande, especialmente cuando es prolongada en el tiempo, la forma de ver el mensaje violento, la oportunidad de procesarlo de una u otra manera, la atribución o no de sentido a los hechos que se contemplan, etc., modifican los efectos personales del impacto de los modelos agresivos en las personas (Hernández, 2001:46).

Es importante saber que el Conductismo no es homogéneo y que hay varias teorías posteriores al Conductismo radical, entre ellas entra el conductismo propositivo, que no deja fuera la cuestión “mente” como lo hace el conductismo radical, es así que el conductivo molar e intencional de Edward Tolman, tenía el interés en saber como la teoría de la conducta hacia contacto con nociones tales como: conocimiento, pensamiento, planeamiento, interferencia, propósito e intención. Tolman era un conductista que a menudo describía el comportamiento de un animal en términos de sus motivos, pizcas de conocimientos (cogniciones), expectativas, intenciones y propósitos de una forma muy parecida a como un lego inteligente describiría la conducta de otra persona. Argumentaba que la conducta se describe mejor en términos de acciones con un propósito y una meta. La docilidad de la conducta significa solo que esta es adaptable a las cambiantes

circunstancias, y que el modo de conseguir algún fin varía según los medios disponibles (Tolman, 1959).

Tolman denominó aprendizaje latente al aprendizaje inicial durante los ensayos sin recompensa y sostuvo que esa asimilación prevalece en la experiencia cotidiana de los seres humanos (Hothersall 2005: 517). El aprendizaje latente refuta la premisa de que el aprendizaje solo se da con reforzamiento. Algunos teóricos de la ley del efecto respondieron a esta crítica asegurando que cierto tipo de reforzamiento debe estar presente durante los ensayos iniciales sin recompensa (Hothersall 2005:518).

En los determinantes de la conducta en el punto de elección, Tolman, definió tres clases de variables que influyen en la conducta: variables independientes, interventoras y dependientes. Las primeras aluden a las condiciones del experimento que el experimentador manipula, como el programa de mantenimiento del animal, el tipo de objeto meta, los tipos y modalidades de estímulos proporcionados, las respuestas requeridas y la cantidad y distribución de los ensayos. Una segunda clase de variables independientes se relacionan con el individuo e incluye cualidades como la herencia, la edad, el entrenamiento previo y condiciones endocrinas y farmacológicas especiales. Cada variable independiente influye a su vez en una variable interventora: demanda, apetito, diferenciación, habilidad motriz e hipótesis y sesgos, respectivamente. (Tolman,1938). Por su parte, las variables dependientes son la velocidad de recorrido en el laberinto, cantidad de errores, cantidad de EEV en los puntos de elección. Estas variables dependientes permiten medir la fuerza de las variables interventoras. El modelo de Tolman de las variables independientes, interventoras y dependientes, se ha utilizado en forma muy generalizada en las investigaciones psicológicas (Hothersall 2005: 520).

Otra aportación es la realizada por Clark Hull (1929). Este definió el reflejo condicionado como un mecanismo automático de ensayo y error que medía ciegamente el ajuste del organismo a un entorno complejo (Hull, 1929:498). El postulado central relaciona la fuerza de un hábito con el número de veces que el

hábito se reforzaba. La fuerza del hábito, la tendencia de la huella de un estímulo a evocar una respuesta asociada, se incrementa como una función de crecimiento positivo del número de ensayos, siempre que los ensayos estén espaciados uniformemente, ocurre el reforzamiento en cada ensayo y todo lo demás permanece constante (Hothersall 2005:537).

2.2 Estudios acerca del conductismo y la agresividad infantil

Ya habiendo desarrollado lo esencial del conductismo tanto radical como propositivo podemos enfocarnos en la relación que ha tenido este enfoque con la agresividad infantil. Los primeros investigadores de la conducta consideraban que las emociones de los niños eran evocadas por estímulos genéricos especiales. El miedo era evocado por un ruido fuerte; la ira era producida por la opresión y el amor era producido por la estimulación táctil apropiada y agradable al cuerpo. El odio, la ira y la agresividad se estudian en términos de conductas agresivas evocadas por estímulos aversivos (Reynolds, 1968:160).

La agresión en los animales se puede definir fácilmente, ya que por lo general abarca respuestas tales como morder y también contactos violentos con el medio. Cuando se le da un choque eléctrico a una rata, esta agredirá a cualquier objeto animado o inanimado que se encuentre presente a su alcance. El estudio de la agresión del hombre, su estímulo aversivo y la respuesta, resulta más complejo.

En el hombre, un estímulo aversivo evoca la respuesta de agresión y además proporciona la condición motivacional para su evitación. Lo que es más, si el estímulo aversivo es de poca intensidad la agresión evocada podrá habituarse mientras que la eliminación del estímulo aversivo continuará manteniendo la conducta de evitación. No hay razón suficiente como para tratar de explicar un evento en términos de otro evento, cuando el primero de ellos ocurre sin que esté presente el segundo (Reynolds, 1968:161).

La investigación psicológica sugiere que los actos agresivos son, por lo menos en parte, influenciados por lo que se observa y aprende. En 1965, el

psicólogo Albert Bandura mostró a unos niños un video en el cual un adulto daba puñetazos y patadas a un muñeco Bobo, un muñeco inflable en forma de payaso. Los niños se dividieron en tres grupos: un grupo vio que el agresor adulto fue premiado con halagos y dulces, otro grupo vio que el adulto fue regañado, y el tercer grupo vio que no hubo consecuencias para la conducta del adulto. Colocaron a los niños individualmente en un cuarto lleno de juguetes, entre ellos el muñeco Bobo. Los niños que vieron al agresor del muñeco recibir un premio o no sufrir consecuencias tendían a cometer más actos violentos en contra del muñeco que los niños que vieron al agresor ser castigado por lo mismo. Este aprendizaje mediante la observación de la conducta ajena se denomina aprendizaje social o aprendizaje por observación (Carvallo, 2010:23).

Los resultados obtenidos en un estudio realizado en 2000 en escolares de primaria, indican que los niveles de agresividad y violencia que los alumnos de educación primaria muestran, están muy lejos de ser motivo de alarma social. Sin embargo, no por ello, se debe de olvidar la realidad escolar, las conductas violentas se dan entre los niños y niñas con claras consecuencias negativas en los diferentes ámbitos del desarrollo del niño (intelectual, social y emotivo) tanto para los que las sufren como para los que las emiten (Hernández, 2001:142).

Otro estudio sobre el comportamiento agresivo de niños de primaria reportado en 2008 señala que los niños coercitivos (agresivos) exhibieron menos actividad académica, menos interacción positiva iniciada por sus pares, mayor reciprocidad coercitiva y un número equivalente de conexiones sociales que sus pares acoplados. En el mismo estudio se refiere que el inicio temprano de los patrones coercitivos es uno de los principales predictores de la persistencia de la conducta violenta en la adolescencia, de lo que sobresale su importancia de estudio (Santoyo, et al, 2008:72).

En la conducta agresiva (coercitiva) Santoyo ha considerado expresiones verbales, físicas dirigidas, iniciadas por otros, entre sujetos, por instrucción y con o sin objetos (Santoyo, et al., 2008:86):

Categoría Conductual	Definición
Emisión negativa	Conducta coercitiva física y/o verbal que el sujeto focal (SF) dirige a otro(s) niño(s), sin que en el intervalo precedente o en el mismo, otro(s) haya(n) dirigido una acción coercitiva hacia el SF. Por ejemplo: amenazas, insultos, intimidación, golpes, patadas, empujones. Se anota el nombre de quien(es) recibe(n) la emisión.
Recepción negativa	Conducta coercitiva física y/o verbal iniciada por otro(s) niño(s), sin que en el intervalo precedente o en el mismo el SF haya dirigido una acción coercitiva al (a los) otro(s). Se anota el nombre de quien(es) le dirige(n) la acción.
Interacción social coercitiva	Conducta coercitiva física y/o verbal entre el sujeto focal y otro(s) niño(s), llevadas a cabo de forma simultánea o sucesiva, existiendo dependencia mutua entre los participantes de la interacción.
Actividad académica	Conductas realizadas por el SF por instrucción expresa de su profesor (a). Implica contacto y uso de material según los criterios de ejecución de la tarea.
Juego aislado	Conductas realizadas por el SF, con o sin objetos, materiales y/o juguetes sin la participación de otro(s). Se anota el tipo de juego y las reglas usadas en él.
Otras respuestas	Son todas aquellas conductas que realiza el SF y que no están englobadas en las demás actividades.

En una investigación realizada en Colombia, se encontró que los niños son estadísticamente más agresivos que las niñas, y éstas son estadísticamente más prosociales que los niños; se evidencia la influencia que tiene la escuela y la interacción que allí se genera tanto entre pares como con figuras de autoridad en el desarrollo de conductas y comportamientos sociales. Lo anterior coincide con otras investigaciones donde se concluyó que las diferencias de género se manifiestan de forma muy temprana; observando que los hombres dirigen más el juego a la acción y a la agresividad, mientras las niñas hacia las relaciones interpersonales, el mundo domestico y el cuidado (Londoño, 2010:286).

Las conductas de agresión y violencia de los niños/as alteran el ambiente escolar, lo que repercute negativamente en su aprendizaje. Por otro lado las interacciones sociales de los niños/as con sus profesores y compañeros son de suma importancia para su desarrollo académico y social . Tanto la familia como la escuela tienen responsabilidades en la educación de los niños/as, esto sin desconocer que los niños/as tiene recursos psíquicos propios para el aprendizaje y la moderación de su comportamiento (Cid, P; Díaz, A. et al., 2008:21-30).

En una investigación realizada en Argentina, se observó que la agresividad aparece como comportamiento en los niños/as, debido a la dificultad que tienen de dominar sus propias tensiones y recuperar la calma después de una frustración o agravio, por lo tanto, centró su intervención en la disminución de la conducta agresiva por medio de procedimientos de relajación, arrojando como resultado una reducción significativa de dichos comportamientos. En una intervención realizada para reducir los comportamientos agresivos de los niños/as, a través de la familia y los docentes, se logró reducir la agresividad en un 6%. De esta forma se confirma la importancia de abordar e intervenir esta problemática de manera interdisciplinaria (Oros, 2008: 181).

Otra de las partes esenciales y que se habla en el primer capítulo es el factor ambiental que proveen los padres que se sirven de diferentes estrategias para formar a sus hijos utilizando técnicas de crianza que por una parte proveen a los niños de control y seguridad, y, por el otro lado, cuidan de no debilitar la curiosidad y la autonomía. De lo anterior se desprenden los cuatro estilos básicos de crianza (González y Landero, 2012:54)

Padres autoritativos . Son padres que combinan un alto grado de control de sus hijos y que a su vez los estimulan para ser autónomos. Escuchan a sus hijos y son flexibles cuando es pertinente. Ponen límites a sus hijos y explican el razonamiento que hay detrás de las reglas. Los hijos de padres autoritativos son los más adaptados, más seguros, con mayor autocontrol y más competentes socialmente. A largo plazo tienen mayor autoestima y tienen mejor desempeño escolar.

Padres autoritarios. Son controladores y rígidos. Tienden (aunque no siempre) a ser poco cariñosos. Para estos padres “una regla es una regla”. Si el niño insiste o empieza a llorar los padres se enojan y castigan. Dictan órdenes y esperan obediencia. Evitan intercambios largos con sus hijos. Los hijos de padres autoritarios tienden a ser introvertidos y temerosos durante su niñez. En la adolescencia (particularmente los varones) se vuelven rebeldes y agresivos. Las niñas a menudo permanecen pasivas y dependientes.

Padres permisivos. Ponen pocas o nulas restricciones a sus hijos. No ponen hora de comer o dormir. Son cariñosos. Los niños crecen con mucha libertad y poca dirección. Demuestran su “cariño” permitiendo que el niño haga lo que quiera. Los padres permisivos, curiosamente, a pesar de ser el polo opuesto, tienen también hijos rebeldes y agresivos. Asimismo son impulsivos. En contraste pueden ser creativos.

Padres indiferentes. Se trata de padres poco restrictivos (como los padres permisivos) pero que además son poco cariñosos y que no ponen límites a sus hijos porque no les interesa. De los cuatro estilos de crianza los hijos que tienen el peor resultado son los hijos de padres indiferentes. Son aun más rebeldes, agresivos y con profundas dificultades de adaptación social. Muchos llegan a delinquir.

Las conductas frecuentes en niños y niñas menores de seis años pueden implicar actos de escupir, morder, ser grosero, destruir, mostrarse difícil, mostrar rabia, peleas, burlas, juego brusco, desobediencia, terquedad, entre otras (Vizcaíno, 2012:34-40). En seguida se mencionan algunas de sus manifestaciones:

ESCUPEN. Escupir es una conducta que refleja una molestia del niño pequeño y puede aparecer como respuesta a una frustración, acompañando el desahogo de una rabieta, porque divierte a otros niños o simplemente, para llamar la atención. Esta conducta la aprenden los niños por imitación o porque alguien se la enseñó. La sorpresa, el desconcierto o llanto de la víctima, le indican al pequeño que escupe que logro su cometido, lo que lo anima a continuar escupiendo para buscar, en lo posible, controlar la situación.

MUERDEN. El mordisco es una conducta típica en grupos con gran número de niños pequeños, que ya no deben aparecer en el nivel pre-escolar. Los espacios reducidos, la ansiedad de la separación, el compartir todo con otros niños y la falta de un lenguaje apropiado para expresar lo que quiere, lleva al pequeño a presentar y a veces a persistir, en una conducta para lograr lo que

desea, “atacando” a sus compañeritos o descargando su irritación en ellos. El niño que muerde se asusta tanto como su víctima, al sentirse fuera de control y al percibir el daño causado con su acción.

GROSERÍA. El niño pequeño tiene especial fascinación por las malas palabras y por el efecto que estas causan en otros, especial en padres y docentes. Sin embargo, el educador inicial tiene que distinguir entre las llamadas “palabras de banco” como (popo y pipi), que reflejan el interés normal del niño pequeño por todo lo que tiene que ver con sus funciones corporales, y la groserías que se dicen de manera intencional, para defenderse, ofender o divertir a otros. También es normal que a esta edad los niños se diviertan con el lenguaje, usando nuevas palabras y armando nuevas frases. Para ellos es muy atractivo decir groserías o imitar a quienes la dicen; las aprenden con facilidad y experimentan con ellas, aunque, la mayoría de las veces, ni siquiera conocen su significado real.

El lenguaje, las maldiciones y los insultos, son todas conductas aprendidas por los niños de quienes los rodean. A veces, se enseñan porque culturalmente es aceptado para defenderse y aprender a “ser machito”; otras, se permiten porque divierten a los mayores. Sucede también que el pequeño que con malas palabras logra controlar u obtener lo que quiere, encuentran en ello incentivo para continuar usándolas. Al niño le toma tiempo entender cuales palabras son apropiadas cuales molestan o lastiman a los demás, lo mismo que reemplazar las groserías por palabras adecuadas.

DESTRUCCIÓN. Al niño pequeño le es difícil distinguir entre el juego creativo y el destructivo, por lo cual, la mayoría de las veces al romper las cosas el daño es accidental y no intencional. La razón de la destrucción está casi siempre en la normal curiosidad que sienten los niños por entender las propiedades de los objetos que despiertan su interés y por experimentar con estos. Los niños muy activos e impulsivos, por lo general, actúan primero y piensan después y la emoción que les causa la manipulación de los objetos les puede llevar a romperlos o a desbaratarlos.

NIÑOS DIFÍCILES. Son negativos, molestos, dominantes, fanfarrones, antipáticos, ruidosos, mandones y en seguida se enfadan, de conducta exigente, fastidian, lloriquean, llaman la atención. Los niños “difíciles” lo son por temperamento y, como se sabe, las personas nacen con un temperamento determinado que aunque no se puede cambiar, si se puede aprender a manejar, modificando conductas.

Al niño no hay que culparlo por el comportamiento fruto de su genética, ni tampoco por las malas interpretaciones que hacen los adultos desinformados sobre el tema de temperamento. Tampoco debe culparse a los padres y a los docentes que rodean al pequeño, por los sentimientos de frustración, desespero y hasta desamor que puedan llegar a experimentar, sentimientos que son generados por la impotencia que, a veces, se tiene con el manejo del niño “difícil” un reto para todos.

Se debe tener en cuenta, que todas las conductas en este tipo de niños se presentan con mayor intensidad; son más activos, mas verbales, mas irritables, más inteligentes, más sensibles, más persistentes, más insistentes, más agresivos y más listos que muchos de sus compañeritos. Y, aunque algunas de estas características aparecen y desaparecen según el momento de desarrollo al pequeño, otras persistirán durante toda la vida. Por lo general el niño “difícil” es mandón y prefiere rodearse de amigos a los que pueda dominar, encontrando así seguridad y control. También busca con frecuencia el juego repetitivo o solitario.

RABIA DE DESAHOGO. Las pataleas son una conducta típica que presentan los niños en los años iniciales, en las cuales las patadas al aire, los gritos descontrolados y el arrojar objetos, son algunas de sus manifestaciones más comunes. Las pataletas comienzan, casi siempre, en el ambiente familiar, cuando los padres son condescendientes en la crianza de sus hijos, permitiéndoles hacer cuanto se les antoja, y complaciéndolos en todos sus caprichos. Las pataletas aparecen, muchas veces, como respuesta a la frustración del niño al que se le niegan sus deseos, o debido a su incapacidad para expresar o verbalizar sus emociones. También pueden darse en los momentos en que el

pequeño pasa de una etapa de desarrollo a otra más exigente, para la cual aun no cuenta con las habilidades necesarias, lo que le ocasiona rabia y desilusión.

La "rabieta de desahogo" es diferente, y puede comenzar como una pataleta, para irse convirtiendo en una ira inmanejable, que alcanza un clímax y luego desaparece, cuando el niño logra, por fin, desahogar su frustración. Aquí no valen ni distracciones ni regaños, ya que el niño está utilizando una "válvula de escape" para liberar tensión, en momentos en los cuales se encuentra abrumado de obligaciones, cansancio, preocupaciones o temores, sentimientos que, en ocasiones, pueden exceder su capacidad de manejo.

RABIA. La rabia en los niños pequeños es un estado emocional momentáneo pues, por su intensidad, la capacidad del cuerpo para mantenerla es limitada. El educador inicial debe entender que la rabia y la agresividad son diferentes. Mientras que la rabia es, por lo regular, producto de la frustración del niño, la agresividad es un acto intencional, encaminado a lastimar a otros o a destruir objetos y pertenencias. Hay razones que justifican la rabia de los niños, como cuando tienen sueño, hambre o cansancio. Otras veces, la rabia de los pequeños responde a molestias relacionadas con su desarrollo, como es el caso del niño que quiere probar su independencia, pero se ve limitado por los controles ejercidos por los adultos. La rabia puede manifestarse cuando el niño no logra entender el mundo que lo rodea, y se siente confundido y perdido en él. Por ejemplo, cuando no se le establecen rutinas y no tiene claridad frente a qué puede hacer y qué no está permitido. La rabia, que hace parte de los sentimientos normales del niño pequeño, a veces le ayuda a defender su integridad, lo que es inadecuado, es la manera como la expresa, particularmente cuando, por falta de habilidad para usar palabras, recurre a los puños y a las patadas. Los niños con temperamento "difícil", son más propensos a expresar sus sentimientos de rabia y frustración de manera impredecible y exagerada.

PELEA, SE BURLA Y JUEGA BRUSCO. Los niños pequeños son más "físicos" que "verbales", cuando se trata de expresar lo que les molesta, obtener lo que desean o desahogar rabia o frustración. A veces, el niño no posee las

habilidades sociales para hacer amigos, y frente a la frustración que le produce la negativa de estos a sus avances, pelea y golpea. Por otra parte, su capacidad de razonamiento es aun limitada, lo que le impide reflexionar sobre lo que ha hecho.

Pelear y golpear pueden convertirse en medios utilizados por los niños para ejercer dominio sobre otros, para hacer valer sus ideas, y su fuerza en momentos significativos de sus vidas, donde sentirse "poderosos" es de mucha importancia. Estas conductas reflejan también, la forma como en el medio familiar o comunitario en que crecen los niños, se resuelven los problemas o se demuestra masculinidad. Pelear y golpear son comportamientos imitativos que se dan con mayor frecuencia entre hombrecitos. La conducta de "matón", muestra el fuerte deseo del niño por controlar a sus compañeros más débiles y, así, sentirse poderoso. Por ejemplo, armar una pelea y golpear a todos los amigos, le permite demostrar que es el más "vivo", el más fuerte y el mejor.

Los niños que se burlan de otros, rechazan en ellos lo que consideran diferente y que les causa inseguridad, porque no entienden estas diferencias. Buscan que sus víctimas les respondan para así justificar sus burlas. Cuando esta conducta aparece de manera recurrente, puede estar indicando que el pequeño que hace burlas, esconde sus sentimientos de inferioridad, y compensa el malestar que siente buscando que lo respeten, así sea a fuerza de burlas. Es frecuente que estos niños "burlones", sean a la vez víctimas de otras personas que los desprecian. Por otra parte, el juego brusco, es una actividad que establecen los niños en pareja o en grupos, donde la emoción descontrolada y el contacto físico fuerte, como abrazarse con fuerza, lanzarse uno encima del otro y empujarse, son comportamientos inconfundibles.

Si el docente inicial ejerce una buena supervisión, estos juegos terminan sin mayores tropiezos y, además de divertidos, son más bien momentos necesarios para que los niños desfoguen energía, tanto emocional como física. No obstante, estas son actividades que el educador debe observar de cerca, para evitar así que los niños se lastimen o que la "patanería" desemboque en una verdadera pelea.

Por lo general, son los niños y no las niñas, quienes más intervienen en esta clase de juegos.

El juego brusco es diferente a los llamados "juegos de guerra", en los cuales los niños imitan a los personajes bélicos de las series televisivas o "superhéroes" masculinos y femeninos. Con lujo de detalles calcan gestos, posturas físicas, tonos de voz y vocabulario, acompañándolos, muchas veces, con objetos propios de estos personajes. Lo que los atrae es la forma como pueden atemorizar y someter físicamente al compañerito y, por ello, se prestan para lastimarse y entrar en conflicto.

DESOBEDIENTE. La desobediencia más común en los niños, es la de no seguir las instrucciones dadas por el docente inicial y varias son las razones para ello. Estos pequeños están apenas en el proceso de establecer hábitos de escucha y de auto-regulación y, fácilmente, se dejan llevar por la emoción del momento. Por otro lado, y debido a su corta edad, se les dificulta memorizar las cosas, lo que explica porqué ayer se les dijo una cosa y hoy ya la olvidaron. La desobediencia de los niños en edad temprana, por lo regular, no es intencional y es importante, por lo tanto, recordarles con frecuencia las normas establecidas.

Para muchos de ellos, el ingreso a la escuela es su primer encuentro con las normas sociales indispensables para la convivencia en grupo, como respetar y colaborarle a los demás, tomar turnos y seguir instrucciones. A diferencia de lo que acontece en la casa, en el ambiente escolar aumentan las normas y sus niveles de exigencia, ya que hay que cumplir con objetivos y metas educativas. También se espera mayor colaboración por parte de los niños, particularmente en lo relacionado con su autonomía, capacidad de adaptación y periodos de atención.

La desobediencia radica en la imposibilidad del pequeño por controlar las nuevas habilidades que va adquiriendo. Por ejemplo, aprende un nuevo juego y no quiere parar de jugarlo. También hay ocasiones, en que el niño quiere retar la autoridad del docente, probando hasta dónde van los límites que este ha establecido, o por la simple curiosidad de ver qué sucede si hace esto o aquello.

En estos casos, la desobediencia tiene un claro sesgo de intencionalidad y, por lo tanto, tendrá consecuencias.

REBELDÍA Y TERQUEDAD. En algunos niños, la rebeldía es un paso que va más allá de la simple desobediencia y tiene su origen en los obstáculos que se les presentan para crear vínculos afectivos y de respeto con los adultos. Estos pequeños tienden a considerarse rechazados, se sienten desprotegidos y no confían en sus docentes. Las sensaciones de desamparo y soledad los tornan rebeldes y desafiantes, e inclusive, pueden volverse indiferentes a reprimendas y castigos, siendo muy difícil para el educador inicial su manejo disciplinario. Entre más los reprenda y castigue, mayor desprecio, apatía y rebeldía mostraran estos niños.

La rebeldía y la terquedad en los niños pequeños, también tienen que ver con la necesidad de validar y reafirmar su independencia, y una de las formas de hacerlo es asumiendo una actitud de oposición a todo lo que dice el docente o simplemente, retándolo frente a sus amigos. Con ello no solo pone la autoridad del educador en aprietos, sino que gana la admiración y el reconocimiento de sus compañeritos, lo que lo anima a repetir, una y otra vez, la misma conducta.

A veces la obstinación, rebeldía y terquedad del pequeño es tal, que provoca a otros solo para que peleen con él. Este el famoso niño "buscapleitos", que se convierte en un verdadero experto para no dejar pasar ninguna oportunidad para entrar en conflicto. Los niños que se sienten abandonados o maltratados, puede recurrir a esta conducta para "cargarse de poder". Las luchas por el poder, que se caracterizan por llevar las situaciones al extremo, enfrentándose con otro "a ver quien gana", pueden llegar a convertirse en su forma usual de comunicarse con el mundo. Cuando el educador inicial no entiende las raíces de la rebeldía, corre el peligro de transformar cualquier conflicto con el niño, en una batalla de poder.

2.3 La agresividad infantil y su posible diagnostico

La conducta se utiliza como medida de la personalidad humana de tal forma que, en gran parte, se es lo que se hace. Si la conducta comienza a ser desviada, sobrepasa los límites de la normalidad establecida para vivir o convivir en sociedad y afecta al ámbito personal, familiar y social del individuo, se está hablando ya de un trastorno conductual que puede derivar en edades posteriores en trastornos de personalidad, en cuanto patrones conductuales e interacciones interpersonales permanentes en los primeros años de la etapa adulta y con escasa probabilidad de cambio a lo largo de la vida (Rabadán y Giménez, 2012:187).

Abordar la conducta problemática de los niños y jóvenes en el contexto escolar y la familia, es importante para realizar un diagnostico lo más preciso posible (contrastable y discutible entre los diversos profesionales que se involucran en el tratamiento del menor) ahondando en las posibles causas de tales desordenes. Estos factores constituyen un riesgo o catalizador para el desarrollo de ciertas conductas que se alejan o desvían de los parámetros considerados normales.

La sintomatología de los trastornos de comportamiento viene definida en los criterios diagnósticos y estadísticos de las clasificaciones internacionales más comunes como son: el Manual Diagnostico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV TR) (APA, 2002) y la Clasificación Estadística Internacional de enfermedades y otros problemas de salud (CIE-10) (OMS, 2008). Los criterios diagnósticos reflejados en el CIE-10, referidos concretamente a los trastornos conductuales son:

F91 Trastornos Disociales

- F91.0 Trastorno disocial limitado al contexto familiar. El origen se puede encontrar en un fuerte enfrentamiento entre el chico y un miembro de su familia.
- F91.1 Trastorno disocial en niños no socializados. En este trastorno se combina un comportamiento disocial agresivo con una importante dificultad para las relaciones personales con otros chicos.
- F91.2 Trastorno disocial en niños socializados
- F91.3 Trastorno disocial desafiante y opositor. Muestran una clara tendencia desafiante, desobediente y provocadora, que va más allá de las típicas travesuras pero sin llegar a comportamientos tan agresivos y violentos como los anteriores.
- Otros. Sus principales subtipos son: trastorno disocial depresivo y otros trastornos disociales y de las emociones mixtos.

Los trastornos disociales cabe entenderlos como aquellos patrones conductuales a partir de los cuales el sujeto viola de forma persistente y permanente en el tiempo los derechos básicos de otras personas o transgrede normas sociales adecuadas para su edad (Obrero, 2009).

La prevalencia de este trastorno se sitúa entre el 2 y el 10% en la población femenina y en porcentajes mayores entre los hombres (6-16%) (Félix, 2007). Aunque en ocasiones puede confundirse con conductas disruptivas o conflictos puntuales en los centros educativos, es el trastorno que en mayor medida se manifiesta en las aulas.

Según el DSM-IV-TR los criterios diagnósticos o síntomas comunes manifiestos de este trastorno, son los cuatro que recogemos a continuación:

- Agresión a personas y animales
 - El sujeto suele amenazar o intimidar a otras personas (de forma verbal o haciendo uso de algún objeto tal como pistola, bate, ladrillo o cualquier otro que pueda causar daño físico a la víctima).
 - Se inicia en peleas.
 - Manifiesta una conducta cruel hacia personas o animales.
 - Fuerza/ha forzado a alguien a mantener con el relaciones sexuales.
 - De forma claramente intencional y deliberada: destruye las propiedades de otras personas haciendo uso, en algunos casos, del fuego para causar el mayor daño posible.
- Robo
 - Comete hurtos en el propio hogar o en la propiedad/es de otras personas enfrentándose y causando daño a la víctima (también puede ocurrir que no haya enfrentamiento).
 - Miente para obtener algún beneficio/favor o evitar obligaciones.
- Violación grave de las normas sociales
 - No es capaz de asumir las normas sociales básicas de convivencia, por lo que transgrede las pautas o prohibiciones exigidas por los padres.
 - Se escapa del hogar y no regresa a este durante un tiempo.
 - Se abstiene de forma periódica de asistir a clase.

También suele darse en estos niños y adolescentes afectados una falta de empatía y conciencia que les lleva a no ser conscientes y responsabilizarse del daño que pueden causar a las personas con sus actos, como también ausencia de culpa, baja tolerancia a la frustración, impulsividad, acusan de sus actos a otros compañeros o personas, abusan de sustancias y llegan a cometer actos delictivos (Obrero, 2009).

La consideración de trastorno disocial en el individuo exige que al menos tres de estas conductas hayan formado parte del comportamiento cotidiano del niño o adolescente durante el último año o haya puesto de manifiesto uno de los síntomas anteriores en los últimos seis meses.

Del mismo manual se pueden desprender 23 posibles síntomas o conductas manifiestas que los niños y adolescentes presentan a lo largo de su desarrollo y trastorno comportamental en los diversos contextos dentro y fuera del aula, tales como (Rabadán y Giménez, 2012:191-192):

1. Presenta accesos de cólera anormalmente frecuentes y violentos, teniendo en cuenta su nivel de desarrollo
2. Discute frecuentemente con los adultos
3. Se opone activamente a las demandas de los adultos o desobedece
4. Realiza frecuentemente, de forma deliberada, cosas que contrarían a los adultos
5. Acusa frecuentemente a otros de ser responsables de sus faltas o de su mala conducta
6. Es frecuentemente susceptible o contrariado por los demás
7. Es frecuentemente rencoroso o vengativo
8. Es frecuentemente malo o vindicativo
9. Miente frecuentemente o no mantiene sus promesas, para obtener objetos o favores o para evitar obligaciones
10. Comienza frecuentemente peleas (no tener en cuenta peleas entre hermanos y hermanas)
11. Ha utilizado un arma que puede herir seriamente a otro (por ejemplo un bastón, un ladrillo, una botella rota, un cuchillo, un arma de fuego)
12. Permanece fuera de casa por la noche a pesar de la prohibición de los padres
13. Ha sido físicamente cruel hacia personas
14. Cruel hacia los animales
15. Ha destruido deliberadamente bienes de los demás
16. Ha prendido fuego pudiendo provocar, o para provocar destrozos importantes
17. Robo de objetos de valor, sin enfrentarse a la víctima, en la casa o fuera de la casa
18. Hace novillos con frecuencia, desde la edad de 13 años o antes
19. Se ha fugado al menos dos veces o al menos una vez no ha vuelto hasta el día siguiente, viviendo con sus padres o en acogida familiar (no cuentan las fugas para evitar el castigo)
20. Ha cometido algún delito con enfrentamiento a la víctima
21. Ha obligado a alguien a tener una actividad sexual
22. Molesta frecuentemente a otras personas (hiere, les hace sufrir, intimida..)
23. Ha entrado en la casa violentándola, o en un inmueble o en el coche de otra persona

Una vez diagnosticado se le pondrá un tratamiento temprano que ayude a prevenir problemas futuros. El tratamiento a seguir dependerá de diversas circunstancias y que tendrá muy en cuenta el médico. Los expertos nos señalan los siguientes puntos a la hora de poner un tratamiento (Soler, 2010:6):

- Un enfoque cognitivo-conductista, cuyo objetivo es aumentar la capacidad del paciente de resolver los problemas y sus habilidades de comunicación, así como promover técnicas para controlar los impulsos y la ira.

- Terapia familiar, dirigida a introducir una serie de cambios dentro de la familia y a mejorar la comunicación y las relaciones entre sus miembros.

- Terapia de grupo con los compañeros, que pretende mejorar las capacidades de socialización de los individuos.

- Medicamentos. No se disponen de fármacos específicos para el trastorno de la conducta.

- Terapia de conducta. Para el tratamiento de conductas específicas y todavía es mayor cuando se combina con el adiestramiento de los padres.

En la agresividad infantil, la frustración positiva es una condición normal y constructiva del desarrollo, mediante ella se elimina una forma de necesidad para dar lugar a otra. Por su parte, la frustración negativa conduce a la agresividad y no elimina la necesidad frustrada, que puede conservarse pasivamente, vinculada a experiencias traumáticas sin manifestarse en la acción ni en los fines conscientes. En la agresividad infantil, la tendencia extrema y no adecuada puede no ser superada y seguirse manifestando activamente. Igualmente, la tendencia infantil puede ser superada, pero negativamente, dejando huellas traumáticas profundas que se manifiestan pasivamente en la personalidad adulta, que en ocasiones crean trastornos emocionales y una desorganización o depresión de la actividad (González, 2008:147).

Antes de iniciar cualquier tipo de intervención conductual habría que diferenciar si la conducta del niño se enmarca dentro de la normalidad o bien se puede calificar de patológica. Así, no todos los niños con mala conducta son niños con trastornos de conducta. En muchas ocasiones los niños se comportan de manera incorrecta, lo cual se debe al desarrollo normal de la infancia, donde los niños estando en exploración del mundo, siendo inquietos y sin medir las

consecuencias cometen errores que al ser interpretados pueden tener signos de agresividad. En estos casos, lo único que habría que hacer sería desarrollar una intervención con la familia determinando un nuevo modelo educativo al que se viene siguiendo. Estos niños suelen ser manipuladores, controladores, desafiantes y deseosos de llamar la atención. En estos casos, la intervención irá encaminada a mostrarle al niño quien manda, cual es la conducta correcta que debe seguir y cuales son las incorrectas.

2.4 Aplicaciones de algunas técnicas conductistas para la agresividad infantil

Los estudiosos que aceptan la perspectiva conductista asumen que el comportamiento de niños es una respuesta a su ambiente pasado y presente y que todo comportamiento es aprendido. Por tanto, cualquier problema con el comportamiento de un sujeto es visto como el historial de refuerzos que dicho comportamiento ha recibido. Como para los conductistas el aprendizaje es una manera de modificar el comportamiento, los adultos deben de proveer un ambiente adecuado para el refuerzo de las conductas deseadas.

A partir de la consideración del enfoque conductista, éste parte de la idea de que la mala conducta es la consecuencia de prácticas parentales inadecuadas. Por ello, el niño aprende que la conducta negativa resulta eficaz cuando quiere conseguir algo. Desde este enfoque la intervención se desarrolla desde diferentes contextos: familiar, escolar y el propio niño.

Una de las terapias más usadas pone especial importancia a la intervención de los padres a través de un programa de estructuración del entorno. Esta terapia consta de ocho pasos en los que se pretende mejorar la conducta del niño, sus relaciones sociales y en el hogar. Si se lleva a cabo correctamente, el niño adquirirá conductas positivas que le ayuden a desenvolverse y comunicarse en los diferentes contextos en los que se desarrolla. Se pretende reducir el comportamiento negativo ignorándolo o proporcionando consecuencias negativas como castigos, y aumentar las conductas colaborativas a través de un premio o reconocimiento cuando estas tengan lugar (Ruiz, 2010:6).

La modificación de conducta tiene como objetivo promover el cambio a través de técnicas de intervención psicológicas para mejorar el comportamiento de las personas, de forma que desarrollen sus potencialidades y las oportunidades disponibles en su medio, optimicen su ambiente, y adopten actitudes valoraciones y conductas útiles para adaptarse a lo que no puede cambiarse.

La modificación de conducta es aquella orientación teórica y metodológica, dirigida a la intervención que, basándose en los conocimientos de la psicología experimental, considera que las conductas normales y anormales están regidas por los mismos principios, que trata de desarrollar estos principios y aplicarlos a explicar conductas específicas, y que utiliza procedimientos y técnicas que somete a evaluación objetiva y verificación empírica, para disminuir o eliminar conductas desadaptadas e instaurar o incrementar conductas adaptadas (Labrador, 2008:20).

En tal sentido, la modificación conductual es un enfoque de la evaluación, valoración y alteración de la conducta. El estudio se orienta al desarrollo de la conducta adaptativa, prosocial y a la reducción de la conducta desadaptativa en la vida diaria. La modificación conductual es más que una serie de intervenciones para tratar o prevenir problemas, a menudo se emplea para aumentar una gama de conductas de la vida cotidiana. El desarrollo de estilos de vida saludables, la modificación de conductas infantiles a través de métodos no castigantes y la interacción positiva con el cónyuge e hijos son ejemplos de dichas aplicaciones.

Considerando ello, se plantean cuatro principales orientaciones (Labrador, 2008:40): a) el análisis conductual aplicado, b) la conductista mediacional (Tolman), c) el aprendizaje social (Bandura) y d) el cognitivo-conductual.

a) Análisis conductual aplicado: se basa en la aplicación del análisis experimental de la conducta a los problemas de importancia social, aparece también bajo la denominación de análisis funcional de la conducta o enfoque operante. Las principales características de este enfoque son:

1. Se centra en las conductas observables directamente.
2. La conducta está controlada por el ambiente.
3. El objetivo de estudio es la conducta de organismo individual y el enfoque metodológico es el análisis experimental de la conducta.
4. Las técnicas basadas en este enfoque son las de condicionamiento operante.
5. El campo de aplicación de este enfoque es muy amplio pero se pueden destacar dos áreas preferentes: a) el tratamiento de personas con capacidades cognitivas limitadas y b) la modificación de ambientes sociales o institucionales.
6. El tratamiento debe evaluarse tanto a nivel experimental como clínico y social.

b) Orientación conductual mediaciones: también se le denomina enfoque E-R neoconductista o mediacional, por el énfasis que pone en las variables intermedias o constructos hipotéticos en la explicación de la conducta. Los rasgos principales de esta orientación son los siguientes:

1. Se da una especial importancia a los constructos hipotéticos.
2. Los procesos cognitivos tales como imágenes, la mediación verbal u otros semejantes se tienen en cuenta en la teoría y en la terapia.
3. El campo de aplicación de este enfoque se centra especialmente en trastornos relacionados con la ansiedad, obsesiones, agorafobias, trastornos sexuales y otros trastornos.
4. Las técnicas de tratamiento que se utilizan se basan en el condicionamiento clásico.

c) Orientaciones basadas en el aprendizaje social: esta orientación considera que la determinación del comportamiento depende de los estímulos ambientales, físicos y sociales, de procesos cognitivos y patrones de conducta del sujeto, que a su vez modifica su propio medio. Las características fundamentales de esta orientación son los siguientes:

1. La regulación de la conducta depende de tres sistemas: a) los estímulos externos que afectan a la conducta., b) las consecuencias de la conducta y c) los procesos cognitivos mediacionales.

2. La influencia del medio sobre el sujeto está afectada por los procesos cognitivos que determinan la percepción o interpretación de aquel y/o variables del sujeto.

3. El énfasis en el constructo de autoeficacia, que se refiere a los juicios personales acerca de la propia capacidad para realizar la conducta necesaria para obtener un resultado deseado.

4. El énfasis en la autorregulación y autocontrol.

5. En relación a las técnicas empleadas integra los métodos basados en el condicionamiento clásico y operante con el aprendizaje vicario y los métodos de autorregulación.

d) Orientación cognitivo-conductual: esta orientación parte del supuesto de que la actividad cognitiva determina el comportamiento. Las principales características de esta orientación son las siguientes:

1. El cambio conductual se haya mediado por las actividades cognitivas.

2. La aceptación del determinismo recíproco entre el pensamiento, el ambiente y la conducta.

3. La terapia está diseñada para ayudar al paciente a identificar, probar la realidad y corregir creencias disfuncionales.

4. Las técnicas aplicadas en este enfoque son la reestructuración cognitiva, solución de problemas, entrenamiento autoinstruccional.

5. La relación terapéutica es colaborativa y se enfatiza el papel activo del cliente.

Las conductas no deseadas en el aula pueden ser modificadas, desde la perspectiva de la educación, por medio de:

- Reforzar las conductas deseadas, que de esta manera competirán con la conducta no deseada hasta reemplazarla por completo.
- Debilitar las conductas no deseadas eliminando los refuerzos de estas.
- Implementar la saturación, la cual implica envolver a un individuo en la misma conducta no deseada de manera repetitiva, hasta que el individuo se sienta hastiado del comportamiento.
- Cambiar la condición del estímulo que produce la conducta no deseada, influenciando al individuo a tomar otra respuesta a dicho estímulo.
- Usar castigos para debilitar la conducta no deseada.

A través de la educación personalizada se da énfasis en el trabajo personal, a partir de unas guías metódicas y la interacción grupal. Este modelo pretende integrar las ventajas didácticas de la enseñanza individualizada y la enseñanza a la medida con la valoración de lo social en el proceso educativo.

En el caso de niños con agresividad desafiante, la respuesta pedagógica con apoyo psicológico puede articularse desde tres ámbitos (Ruiz, 2010:8):

- Comportamental: el niño debe aprender a controlar la ira. La impulsividad y la frustración, el ambiente escolar se debe ajustar a sus características, elaborar estrategias para el desarrollo del auto-control, elaborar programas para reducir la frecuencia de los comportamientos inadecuados, y aprender estrategias de

reflexión sobre los propios comportamientos con el fin de auto-juzgar si son adecuados o no.

- Afectivo-emocional y social: enseñar estrategias para aprender habilidades comunicativas así como de resolución de conflictos, mejorar las expectativas propias sobre sí mismo, elaborar un proyecto a corto plazo de lo que se quiere ser, mejorar la autoestima y el auto concepto, propiciar un clima de confianza tanto en el centro como en la familia en el que se puedan expresar los sentimientos de manera cómoda, relajada y afectiva, aprender a ser tolerante con aquellos que no piensan o siente como el o capacidad de ponerse en el lugar de otro.

- Cognitivo- académico- curricular: mejorar el auto concepto académico, reforzar los logros obtenidos, adaptar el curriculum a su nivel de competencia curricular, partiendo de lo que ya sabe para crear una base solida de conocimientos, enseñar la importancia de terminar las tareas, que deberán ser cortas y con periodos de descanso.

Actualmente, Víctor García Hoz, uno de los principales teóricos de la intervención personalizada de la psicología experimental se apoya en la consideración del ser humano como persona y no simplemente como un organismo que reacciona ante el estímulo del medio. Este autor señala que el valor de esta educación no radica en ser un nuevo método de enseñanza más eficaz, sino en convertir el trabajo de aprendizaje en un elemento de formación personal, a través de la elección de tareas y la aceptación de responsabilidades por parte del escolar mismo (García, 1988).

Mediante la intervención personalizada se supedita el trabajo y las relaciones escolares a la capacidad, interés, ritmo y circunstancias sociales de cada uno. Así también, se estimula la creatividad y el desenvolvimiento de sus peculiaridades. La intervención personalizada se apoya en la consideración del ser humano como persona con potencialidades para explorar, cambiar y transformar el mundo. Las características esenciales incluidas en el concepto de persona de

las que se derivan las orientaciones para ofrecer una educación personalizada son: singularidad-originalidad-creatividad; autonomía-libertad-responsabilidad; y apertura-comunicación-trascendencia.

La singularidad es la primera manifestación de la consideración de persona, requiere la posibilidad de que los trabajos y las relaciones permitan el desarrollo de cada uno de acuerdo con su capacidad, sus intereses y aficiones y su ritmo de aprendizaje, así como con las circunstancias familiares y sociales de su historia personal. Así mismo, requiere el estímulo permanente de la capacidad creativa de cada escolar y de la peculiaridad de cada ambiente conforme a su carácter institucional y social propio. Considera que cada ser es único e irrepetible.

La autonomía hace posible la participación no sólo en la realización, sino también en la organización y programación de actividades, de tal forma que el sujeto pueda ejercer su libertad de aceptación, de elección y de iniciativa. La apertura es la tercera nota de la persona, se manifiesta en la disposición receptiva y capacidad expresiva; en la apertura a la realidad natural y a la trascendencia, a la posibilidad de fundamentar el trabajo escolar en el desarrollo de la capacidad de comunicación; en la apertura de la institución escolar a la comunidad familiar y social.

Así mismo, la intervención personalizada en relación a la agresividad puede atender a las dimensiones que conforman la persona humana, tales como:

- Somática: Realiza actividades para atender a la formación del cuerpo.
- Afectiva: Se procura cultivar los afectos, sentimientos y sus manifestaciones. Ayuda a tener conciencia de sí mismo, tener una identidad sexual, valorar su entorno social.
- Intelectiva: A través de las diversas actividades y situaciones propias de la educación se propicia una sólida formación de la inteligencia. Se busca enseñar a pensar a través de estrategias concretas que se

aprenden en el trabajo diario, el ejercicio constante y la evaluación de la adquisición de conocimientos.

- Volitiva: Propicia situaciones para que el alumno sea capaz de ejercitar su voluntad en forma libre.
- Trascendente: En las diversas actividades propias de la educación se procura la formación coherente de vida y doctrina.

En particular, se requiere realizar un diagnóstico personal y se determina el rendimiento que se puede esperar de cada uno. Implica el planteamiento de un proyecto de mejora personal para cada quien, respetando el ritmo personal. En la práctica, se vale de recursos metodológicos activos, realiza una evaluación personalizada, procura el asesoramiento académico personal y realiza el asesoramiento educativo familiar (García, 1988).

Igualmente, se pretende atender a la diversidad desde el trabajo común del día a día en medio del grupo, para esto se debe tener presente de manera habitual que cada quien presentan notables diferencias en maneras de aprender, necesidades educativas, conocimientos y experiencias previas, concepciones de lo que es el aprendizaje y el trabajo escolar y formas de demostrar los aprendizajes realizados (Valero, 1975).

Tras los resultados de un diagnóstico se estima poner un tratamiento necesario para cada niño, considerando antecedentes, consecuencias, castigos y reforzamientos (Serrano, 1996). Dentro de los antecedentes, antes hay que manipular los estímulos que están alrededor de la conducta agresiva. Hay distintas formas de manipular los antecedentes: reducción de estímulos discriminativos: para controlar los antecedentes, basta con eliminar la presencia de estímulos discriminativos; modelamiento de comportamiento no agresivo: la conducta agresiva se puede facilitar al niño mostrándole como su comportamiento ha sido recompensado; reducir la exposición a modelos agresivos: evitar que el niño, esté expuesto a ver comportamientos agresivos; porque así, la agresividad de dicho niño se reforzará y reducción de estimulación aversiva.

Por su parte, los procedimientos para controlar las consecuencias implican reducir dicho comportamiento; o bien, incrementar comportamientos alternativos a la agresión. Estos procedimientos pueden ser tanto positivos como negativos, tal como extinción que consiste en suprimir los reforzadores que mantienen la conducta agresiva; así se conseguirá que la conducta decaiga. Para ello, hay que tener en cuenta algunos aspectos:

- Al principio la conducta tenderá a incrementarse, sin embargo, si las personas encargadas de retirar las recompensas son consistentes, acabará extinguiéndose dicha conducta.
- La consistencia en el comportamiento. Este método se debe aplicar constantemente; es decir, sin interrupciones.
- Atendiendo más a las conductas aceptables que a las propias agresivas.

Por su parte, el procedimiento de castigo implica dos tipos de castigo negativo:

En general, los castigos deben ser constructivos y esporádicos. No usar el castigo físico (golpes, zarandeo). No utilizar el castigo emocional como: insultos, sobornos, amenazas, generar sentimiento de culpa. No utilizar la sanción o presión social (ridiculizarlos o hablar de sus faltas en público). Acordar castigos que se puedan cumplir. Entre ellos, puede ocuparse:

- Tiempo fuera: Es un procedimiento mediante el cual, durante un periodo de tiempo, el niño agresivo está apartado de las posibles fuentes de reforzamiento; este método puede ser de 3 formas: de aislamiento, de exclusión y de no exclusión. Debemos tener en cuenta varios factores: se debe aplicar a niños entre 2 y 12 años, tiene que ser en un lugar aburrido y, a la vez, debe de estar controlado, etc. Implica retirar al niño de su espacio habitual o de la situación, a un sitio donde no tenga juguetes, no pueda realizar ninguna actividad “no un sitio que le genere miedo” (se aconseja 1 minuto por cada año de edad del niño)

- Castigo físico: Es el método menos efectivo y no es aconsejable por varias razones: el niño tiende a imitar al agresor, aumenta su ansiedad e incrementan las conductas de evitación.
- Reprimendas: Este es otro de los métodos para evitar la conducta agresiva; el cual consiste, en elevar la voz (dar gritos, etc.) sin la necesaria intervención del castigo físico.
- Sobrecorrección: Este método tiene como finalidad corregir las consecuencias de la conducta agresiva y facilitar que el agresor asuma la responsabilidad de la conducta. Este se suele aplicar cuando ninguno de los métodos anteriores han sido efectivos. La sobrecorrección puede aplicarse de dos formas:
 - La retributiva: requiere que el niño restituya el daño que ha originado y sobrecorrija o mejore el estado original de las cosas.
 - La practica positiva: consiste en la repetición de una conducta deseable.

Algunas consideraciones sobre el castigo en general son que el uso del castigo no debe depender de la conducta emitida y al aplicar el castigo no se debe hacer regañando, gritando, etc.; igualmente, no se deben aceptar excusas ni promesas; hay que dar al niño una advertencia o una señal antes de que se le aplique el castigo; el tipo de castigo debe de evitar el fomento de respuestas emocionales fuertes en el niño castigado; debe aplicarse conjuntamente el castigo con el reforzamiento. Es conveniente que la aplicación del castigo requiera poco tiempo.

Otras formas de manejo de la agresividad, considerando el enfoque conductista son:

Economía de fichas. Se explica al niño o niña, lo negativo de su conducta, y se le dice como se va a premiar su conducta “deseable o asertiva”. Cada vez que el niño o niña realice la conducta deseada, se le entregará una ficha, y según lo acordado con ellos, cuando complete un numero de fichas, recibirá un premio

(ejemplo: realiza un arreglo con Lucia acordando que cuando complete 6 fichas le regalara un helado, y así lo debe hacer para que Lucia no vuelva a presentar su conducta agresiva, y se motive a modificar su comportamiento).

Premios. Brindar al niño regalos como: crayones, juguetes, helados, dulces, salidas recreativas o especiales. Palabras de reconocimiento afecto en público (hermanos, compañeros familiares). Felicitaciones por sus logros o esfuerzos personales.

La Intención paradójica. La intención paradójica es uno de los métodos más rápidos, más poderosos y menos comprendidos para cambiar la conducta. Mediante una serie de instrucciones que llamamos “paradójicas” se han conseguido éxitos significativos en trastornos concretos como pueden ser la dificultad para dormir, el morderse las uñas y el tartamudeo (disfemia) entre otros. Los principios teóricos se basan originalmente en las técnicas de la Terapia Breve del psiquiatra Milton H. Erickson y la logoterapia de Víctor Frankl. Imagínese una persona que sufre insomnio. Se acuesta puntualmente pero no logra conciliar el sueño hasta una determinada hora de la madrugada. Ello le comporta problemas para despertarse por la mañana. Además, cada día, al acercarse la hora de ir a dormir, manifiesta mucha ansiedad ya que anticipa su fracaso en el intento de dormir. Pues bien, la técnica consiste precisamente en pedirle, como parte del tratamiento, que no trate de dormirse hasta más tarde de lo que lo hace (las horas deben concretarse según las circunstancias). ¿Qué conseguimos con ello? De entrada situamos el origen del problema en una causa externa al paciente (ahora ya no duerme debido a que no logra conciliar el sueño, sino porque así se le ha exigido). El primer efecto es disipar la ansiedad de anticipación con lo cual es muy probable que el resultado sea la aparición del sueño antes de lo esperado.

CONCLUSIONES

Una vez realizado el presente trabajo de investigación documental, se pueden dar las siguientes conclusiones:

A partir de la vinculación de las teorías sobre la agresividad en general y la agresividad infantil desde el enfoque conductista, es posible apreciar que esta corriente de estudio ofrece explicaciones sobre el porqué y cómo se da la agresividad infantil. En términos de los factores que influyen en la agresividad y en la agresividad infantil, coincidentes con la aproximación conductista, se puede indicar que dichos factores pueden ser ambientales externos y factores internos del sujeto. Los factores ambientales se refieren a la interacción con la familia, la escuela, la sociedad y los medios de comunicación. Por su parte, los factores internos están relacionados con aspectos cognitivos-sociales y de personalidad.

En la consideración de estos elementos, es posible señalar que constituyen condiciones no determinantes para que se dé la agresividad infantil. Es decir, son factores que pueden o no llegar a presentarse y ser antecedentes de la agresividad. Al respecto, debe indicarse que la agresividad de los niños de corta edad puede significar un proceso temporal, explicándose éste a partir de las teorías que hablan de la relación del medio ambiente en la agresividad infantil. Sin embargo conforme crecen y estas conductas consideradas agresivas prevalecen, se fomentan por parte del ambiente y en consecuencia se realizan de manera intencional puede causarles muchos problemas al infante y a los que conviven con éste

El enfoque conductista permite y ofrece consideraciones para el manejo de la agresividad infantil. Los fundamentos de la postura conductista implican identificar las interacciones entre la conducta de los individuos y el entorno. De ello, se observa una relación para medirla, cuantificarla y finalmente reproducirla en condiciones controladas.

Igualmente, mediante el establecimiento de la relación entre agresividad infantil y conductismo, es posible señalar el momento en que la agresividad pasa

el límite de la normalidad., Al observar los estilos de crianza, el ambiente familiar es la primera situación que enseña a los niños cómo relacionarse en sociedad. Por ello, si hubo un estilo de crianza tanto permisivo como autoritario, se encuentra que influye hacia un cierto grado de violencia fuera de lo normal que se refleja en su ámbito escolar y social.

Antes de iniciar cualquier tipo de intervención conductual hay que diferenciar si la conducta del niño se enmarca dentro de la normalidad o bien si se puede calificar de patológica. En tal sentido, desde el enfoque conductista se sugiere la modificación conductual por medio de la evaluación, valoración y alteración de la conducta. El estudio se orienta al desarrollo de la conducta adaptativa, pro social y a la reducción de la conducta desadaptativa en la vida diaria.

La perspectiva conductista asume que el comportamiento de los niños, agresivos o no, es una respuesta a su ambiente pasado y presente, reconociendo que todo comportamiento es aprendido. Por tanto, cualquier problema en el comportamiento de un niño es visto como el historial de refuerzos sobre el comportamiento que ha recibido.

Para los conductistas, el aprendizaje es una manera de entender y modificar el comportamiento, tanto para niños como para adultos; ante ello, debe de proveerse de un ambiente adecuado para el refuerzo de sus conductas deseadas.

Considerando lo anterior, se presentan algunas sugerencias:

- Tomando en cuenta que es relevante el estudio de la agresividad infantil en edades tempranas y que ésta es adaptativa hasta cierto límite, conviene profundizar en el tema desde la consideración de las distintas edades entre los 2 y los 6 años, a fin de identificar en qué momento la agresividad ya no es adaptativa y se convierte en una situación que afecta al niño, la relación con sus pares y su entorno.

- También, a raíz de este trabajo, una de las sugerencias implica proponer alguna técnica o programa de modificación de conducta que ayude tanto a padres como a profesores a emprender el cambio desde una conducta agresiva a una conducta funcional tanto en la casa como en la escuela sugiriendo distintas actividades que ayuden a fomentar una relación familiar, social y escolar más sana.
- Como se ha indicado, los factores externos e internos no son determinantes para que un niño sea agresivo. Sin embargo, resulta importante señalar que a la hora de buscar las razones del porqué un niño es agresivo, deben observarse primeramente su ámbito familiar y las reglas de socialización imperantes; en segundo lugar, deben observarse otros ambientes en los que se desarrolla el niño, tal como el ambiente escolar o aquel otro paralelo a la familia, incluso los modelos que sigue desde los medios de comunicación
- Dentro de los medios de comunicación se tiene que considerar en especial el internet que actualmente es una de las herramientas más utilizadas por los niños y jóvenes de esta época, que además de la ayuda que les ha proporcionado también les ha causado problemas al no tener una regulación en los temas dañinos que pueden observar y es donde los padres tendrían que considerar la vigilancia de sus hijos dentro del mundo de la tecnología

A partir de lo anterior, conviene hacer mención que la prevención resulta importante para evitar problemas de agresividad infantil. Recientemente, se ha señalado al “bullying” o “acoso escolar” como manifestaciones de la agresividad en la escuela, que también se expresan mediante el uso de la tecnología relativa a las redes sociales. Al respecto, conviene que se generen mecanismos de vigilancia y protección para que la violencia y agresividad verbal, gráfica y electrónica sea detenida, en especial por parte de los profesores quienes pueden llegar a identificar indicios de este tipo de conductas entre sus alumnos antes de que ocurran consecuencias graves sobre la víctima

Conviene también recordar que en la Ciudad de México existen programas de prevención y de ayuda ya institucionalizados, tal como el de la Subprocuraduría de Atención a Víctimas u Ofendidos de Delitos en el Distrito Federal también conocido como PROVICTIMA, donde es posible encontrar talleres de autoestima y convivencia escolar mediante actividades lúdico-pedagógicas que fomentan en los participantes la identificación de situaciones cotidianas agresivas y sus correspondientes alternativas asertivas de solución.

En la práctica cotidiana, tanto el estudio del tema como el acercamiento a dichos talleres permiten detectar, atender y prevenir situaciones que impliquen un riesgo para el sano desarrollo psico-emocional de los niños. También permite que los participantes conozcan o profundicen sobre las temáticas abordadas en cada uno de los talleres, contribuyendo a que se forme una población consciente y sensible a las problemáticas que afectan la convivencia.

En particular, he tenido experiencia haciendo prácticas profesionales en PROVICTIMA. Al participar en varios talleres, he aprendido que a partir de la sensibilización sobre la violencia, tanto la que se considera normal en los niños de edad temprana, como en la violencia y agresividad en edades posteriores, conviene que se conozca el umbral de violencia. Desgraciadamente, dicho umbral aumenta cada vez más, haciendo que los niños lo tomen como algo cotidiano y aceptable en sus relaciones. De esta forma, mediante el estudio y la impartición de talleres de sensibilización y asertividad, se trata de prever que la agresividad en cualquier edad y circunstancias siga sucediendo, identificando las conductas agresivas a tiempo y sobre todo cambiando y entendiendo la tendencia de la agresividad de los niños.

Finalmente, considero que aún falta mucho camino por recorrer dentro del estudio de la agresividad infantil, pero he procurado que este trabajo ofrezca una pauta adicional para entender y atender la problemática actual de agresividad en edades tempranas, de manera que se cuide en todo momento del sano desarrollo psico-emocional del niño, así como para que se ofrezcan herramientas oportunas para poder relacionarse de una manera funcional en la vida infantil y adulta.

REFERENCIAS

- Alemán, K. J., Ortiz, L. K. (2010). *Principales conductas agresivas que presentan los niños en edad preescolar*. Tesis de Licenciatura en Psicología: Universidad de Michoacán: México
- Andrade, José; Bonilla Leidy y Zully Valencia. (2011). La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Revista de la Facultad de Psicología*. Universidad Cooperativa de Colombia. V. 7. N 12. Enero-Junio. Colombia. p. 135, 136, 137, 138, 143
- Andreu R., José Manuel; Peña Fernández, María Elena; Graña Gómez, M. (2001). Agresividad y aceptabilidad de la agresión en jóvenes y adolescentes de ambos sexos, *Clínica y Salud*. Vol. 12, Núm. 2. Colegio Oficial de Psicólogos Madrid, España.
- Archer, J. (2009). The nature of human aggression. *International Journal of Law and Psychiatry*, V. 32. N. 4.
- Avendaño, Olimpia. (2004). La agresividad humana. *Actualidades Investigativas en Educación*. V. 4. N. 2. Costa Rica. p. 2
- Bandura, Albert (1974). The Case of the mistaken dependent variable. *Journal of Abnormal Psychology*. V. 83. N. 3. US. p. 301
- Bandura, Albert. (1969). Social-Learning Theory of Identificatory Processes. Goslin, David. *Handbook of Socialization Theory and Research*. Rand McNally & Company. US. p. 213, 215, 225
- Berkowitz L. (1993). *Agresión: Causas, Consecuencias y control*. España: Desclée de Bouwer. p. 33-73
- Bijou, W.S. (1982) *Psicología del Desarrollo Infantil: La Etapa Básica de la Niñez Temprana*. (Vol. 3). México: Trillas. p. 122
- Bijou, W. S. (1998). Exploratory behavior in infancy and early childhood. *Revista de Análisis de la Conducta*. N. 2. México. p. 218
- Buss A, (1969). *Psicología de la agresión*. Buenos Aires: Troquel.
- Buss, A. H. (1961). *La psicología de la agresión*.. Nueva York: Willey
- Card, N., Stucky, B., Sawalani, G. & Little, T. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, V. 79. N. 5.

- Carrasco, Miguel. (2006). Evaluación de la conducta agresiva. *Acción Psicológica*. V. 4. N. 2. UNED. España. p. 70
- Carvallo, M. (traductor). (2010). *La conducta si importa*. US: JTG Associates. p. 23
- Cerezo Ramírez, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar: aproximación teórica y metodológica, propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide. p. 56, 57, 58, 59, 60, 61
- Cid, P., Díaz, A; Pérez, M; Torruella, M. & Valderrama, A. (2008) Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y enfermería*. N. 2. Colombia. p. 30
- Contini, Norma; Cohen, Silvina; Coronel, Claudia y Sergio Mejail. (2012). Agresividad y retraimiento en adolescentes. *Ciencias Psicológicas*. V. 6. N. 1. Uruguay.
- DeMar, G. (1988). *Sobreviviendo a la universidad exitosamente: un manual completo para los rigores del combate académico*. Wolgemuth & Hyatt Publishers. US.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. (2001). Ed. 22ª Real Academia Española. España .
- Diccionario Larousse*. (2003). Larousse. España. p. 15
- Félix, V. (2007). Conceptualización del comportamiento disruptivo en niños y adolescentes [en línea]. Disponible en: <http://www.uv.es/femavi/Elda2.pdf>.
- Freixa, E. (2003). ¿Qué es conducta?. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, septiembre, A. 3, N. 3. Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC). España. p. 597
- Freud S. (1997). *Esquema del psicoanálisis*. México: Paidós.
- Galimberti, Umberto. (2002). *Diccionario de Psicología*. México: Siglo XXI.
- García Gress, Maricela. (2010). El docente como mediador ante las conductas violentas en niños. Boletín Electrónico de *Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*. V. 6. N. 2. México. Disponible en http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/126_docente_mediador_conductas_violentas.pdf
- García Hoz, V. (1988). *Educación personalizada*. 8ª ed. Rialp. Madrid. p. 12-15
- García, Jesús. (2010). Terapia de las conductas violentas en víctimas y agresores desde una aproximación constructivista. *Nuevos Paradigmas*. A. 4. N. 1. Perú. Enero-Junio. p. 329

- González, D. (2008). *Psicología de la motivación*. La Habana: ECMED. p. 46, 147
- González, Mónica y René Landeros. (2012) Diferencias en la percepción de estilos parentales entre jóvenes y adultos de las mismas familias. *SUMMA Psicológica*. V. 9. N. 1. p. 54
- Gutiérrez, Melchor; Escartí, Amparo y Carminal Baños. (2011) Relaciones entre empatía, conducta prosocia, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*. V. 23 N. 1. España. p. 13
- Hernández, E. (2001). *Agresividad y relación entre iguales en el contexto de la enseñanza primaria, estudio piloto*. Trabajo de Grado. Programa de Doctorado: Universidad de Oviedo. p. 46, 142
- Hothersall D. (2005). *Historia de la Psicología*. 4ª ed. México: McGraw Hill. p. 518, 520, 537
- Labrador, F. (2008). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid. Pirámide. p. 20, 40
- Lodoño Bernal y Laura Victoria. (2010). Agresividad en niños y niñas, una mirada desde la Psicología Dinámica. *Revista Virtual. Universidad Católica del Norte, Núm. 31*, septiembre-diciembre. Fundación Universitaria Católica del Norte. p. 275-280, 284, 285, 286
- Loza, Mercedes y Susana Frisancho. (2010). ¿Por qué pegan los niños? Creencias sobre la agresividad infantil en un grupo de profesoras de educación inicial. *Revista Peruana de Investigación Educativa*. V. 1 N. 2. Perú. p. 61
- Mackal, K. (1983). *Teorías psicológicas de la agresión*. Madrid: Pirámide.
- Martínez, José William; Duque Franco, Adriana (2008). El comportamiento agresivo y algunas características a modificar en los niños y niñas. *Investigaciones Andina, Vol. 10, Núm. 16*. Fundación Universitaria del Área Andina. Colombia. p. 95
- Martorell, M,C. González, R., Odoñez, A. & Gómez., O. (2011). Estudio confirmatorio del cuestionario de conducta antisocial (CCA) y su relación con variables de personalidad y conducta antisocial. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (RIDEP)*, N° 31, Vol. 1.
- Murray-Close, D. & Ostrov, J. (2009). A longitudinal study of forms and functions of aggressive behavior in early childhood. *Child Development*, V. 80. N. 3.
- Naranjo, María Luisa. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante comunicación y conducta asertiva. En *Actualidades Investigativas en Educación*. V. 8. N. 1. Costa Rica. p. 8

- Nieto, J. (Editor). (2010). *Sociedad, desarrollo y movilidad en comunicación*. Universidad Autónoma de Tamaulipas. México. p. 386
- Obrero, O. (2009.) Los trastornos disociales en el aula. *Revista Digital Enfoques Educativos*. España
- Oliva, A. y L. Antolín. (2010). Cambios en el cerebro adolescentes y conductas agresivas y de asunción de riesgos. *Estudios de Psicología*. A. 31. N. 1. España. p. 60
- Oliva, Laura. (2006). Hábitos televisivos en niños de 1 a 5 años de edad y su relación con los problemas de conducta. *Procesos Psicológicos y Sociales*. V. 2. N. 1. México. p. 60
- ONU. (2012). *Estado Mundial de la Infancia 2012*. ONU. Nueva York. p. 42
- Oros, L. (2008) Promoviendo la serenidad infantil en el contexto escolar. Experiencias preliminares en una zona de riesgo ambiental. Interdisciplinaria. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, N. 25. Argentina. 2008. p. 181
- Ortego, María; López, Santiago, Alvarez, María y Marial del Mar Aparicio. (2010). *La agresividad*. España: Universidad de Cantabria. p. 3
- Palomero Pescador José Emilio. María Rosario Fernández Domínguez. (2001). La violencia escolar, un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. Agosto, Número 041. Universidad de Zaragoza. España. p. 22-24, 26
- Pavlov, I. P. (1897). *Lectures on the work of the principal digestive glands*. St. Petersburg. Russia: Typographiia Ministerstva Putei Soobsheniia
- Rabadán José y Ana M. Giménez.(2012) Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta. *Educación XXI*. N. 15. España. p. 187, 191.192
- Renfrew J. (2006). *Agresión naturaleza y control*. Madrid: Síntesis. p. 23-24, 113, 114, 115
- Reynolds, G. (1968). *Compendio de condicionamiento operante*. Universidad de California. p. 160, 161 US. Disponible en:
http://www.conductitlan.net/libros_y_lecturas_basicas_gratuitos/g_s_reynolds_compendio_de_condicionamiento_operante.pdf
- Rojas, Ángela y Elvia Vargas. (2010). *Salud, género y medios de comunicación*. Universidad de los Andes. Colombia. p. 60
- Rojas, M. (1995) *Las semillas de la violencia*. Madrid: ESPASA CALPE.
- Ruiz, M. V. (2010). Trastornos de conducta: el trastorno negativista desafiante. *Innovación y Experiencias Educativas*. N. 36. España. p. 6, 8

- Santoyo Velasco, Carlos; Colmenares Vázquez, Ligia; Figueroa Bernal, Norma.; Cruz Cruz, Alejandra y Esther López Corral. (2008) Organización del comportamiento coercitivo de niños de primaria: un enfoque de síntesis. En *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 25, núm. 1, junio, México. p. 72, 86
- Serrano P., Isabel. (1996). *Agresividad Infantil*. Madrid: Pirámide. p. 25-41
- Shaffer, D. y Katherine Kipp. (2007). *Psicología del desarrollo, infancia y adolescencia*. 7ª ed. Thompson. México. p. 54
- Skinner, B. (2006) La conducta de los organismos. En Ribes, Emilio y José Burgos. *Raíces históricas y filosóficas del conductismo*. Universidad de Guadalajara. México. p. 128, 190
- Skinner, B.F. (1994). *Sobre el conductismo*. Argentina: Editorial Planeta. p. 9, 15, 16, 19
- Soler, Miriam. (2010) Problema de comportamiento y técnicas de modificación de conductas. *Revista de Innovación y Experiencias Educativas*. España. p. 6
- Tolman, E. (1959). Conductismo molar e intencional. Marx, Melvin. *Psychological Theory*. MacMillan. New York.
- Valero, J. M. (1975). Educación personalizada. México: Progreso
- Villar, Feliciano. (2003). *Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación*. Universidad de Barcelona. España. p. 234
- Vizcaíno, María. (2012) Análisis de las estrategias conductistas utilizadas en el manejo de la agresividad por las maestras de los niños de prebásica del centro de educación inicial N. 1 del *Ministerio de Educación*. Escuela Politécnica del Ejército. Ecuador. p. 40
- Watson, J. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*. N. 20. 158-177.
- Watson, J.B. (1925) Behaviorism. New York: *People's Institute Publishing Company*.