



UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA.

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA

-Unidad Iztapalapa-

---

---

**Luis Alberto Hernández Popoca.**

PSICOLOGÍA SOCIAL.

**Tesina.**

**“Conducta Agresiva en el Ámbito Escolar.**

**Programa de EHS.”**

Asesores:

\_\_\_\_\_  
Irene Silva S.

\_\_\_\_\_  
Víctor G. Cárdenas G.

**Mayo de 2005.**

\_\_\_\_\_  
Coordinación de Psicología Social.



**Índice.**

**Página.**

Introducción.....5

I. La Agresión y la conducta agresiva.

    1. Contexto.....8

    1.1 La conducta agresiva infantil como  
        problema psicosocial.....8

    1.2 Aproximaciones teóricas a la agresión.....13

        1.2.1 APA y OMS.....13

        1.2.2 Frustración-Agresión y Berkowitz.....14

        1.2.3 Teorías sociológicas de la agresión.....16

        1.2.4 Teoría catártica.....17

        1.2.5 Teoría bioquímica o genética.....18

            1.2.5.1 Teoría clásica del dolor.....18

        1.2.6 Teorías del aprendizaje.....19

            1.2.6.1 Socialización.....22

    1.3 Programa de Intervención.....25

II. Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS).....28

    2.1 Concepción de habilidad social.....28

        2.1.1 Supuestos del enfoque de las HS.....29

    2.2 Programa de EHS.....33

    2.3 Técnicas del EHS.....34

2.3.1 Instrucciones.....	34
2.3.2 Modelado.....	35
2.3.3 Ensayo conductual.....	36
2.3.4 Retroalimentación.....	37
2.3.5 Refuerzo.....	37
2.3.6 Estrategias de generalización.....	38
2.4 Entrenamiento grupal.....	39
III. Metodología.....	40
3.1 Tema.....	40
3.2 Planteamiento del problema.....	40
3.3 Objetivos.....	41
3.4 Preguntas de investigación.....	41
3.5 Población.....	41
3.6 Sujetos.....	42
3.7 Muestreo.....	42
3.8 Tipo de estudio y diseño.....	42
3.9 Variables.....	43
3.9.1 Definición conceptual.....	43
3.9.2 Definición operacional.....	43
3.10 Hipótesis.....	43
3.11 Instrumento.....	43
3.12 Tipos de análisis.....	45
3.13 Programa de intervención.....	46

3.14 Escenario.....	46
3.15 Estructura del programa de Intervención.....	46
IV. Análisis de los resultados.....	48
4.1 Discusión.....	56
Referencias Bibliográficas.....	62
ANEXOS.....	66

## **Introducción.**

Para la Psicología el término agresión se refiere a una conducta o tendencia hostil o destructiva, dirigida, pero no existe un acuerdo real en cuanto al concepto entre los investigadores del tema en cuestión (Morales, 1994).

La conducta agresiva humana ha sido siempre un tema de relevancia social, pero cuando hablamos de conductas agresivas infantiles, es decir, que los niños presenten estas conductas, adquiere una notabilidad especial (Cerezo, 1997).

Algunos estudios sugieren que el 55% de los niños presentan órdenes de conducta relacionados con la agresividad (Olweus, 1990; Cerezo, 1991; citados en Cerezo, 1997) y que además estos patrones de conducta con frecuencia son estables y predictivos de algunas dificultades sociales y emocionales en la edad adulta (Eron, Huesmann, Zelli y Farrington, 1991; Sharp y Smith, 1991; citados en Cerezo, 1997) y en México tres de cada diez niños de preescolar presentan alguna conducta agresiva sobre otros compañeros, ya sea golpes, insultos, entre otros (Televisa, 2004).

Según Cerezo (1997) desde la etapa infantil es común que los niños presenten conductas agresivas hasta la edad de tres años, pero si se extienden después de los seis años, a lo cual le llama trastornos de comportamiento, llegan a afectar diversas esferas de su vida; la familiar, la social y la escolar, por que tales conductas tienden a estabilizarse a partir de esta edad y esto puede traer grandes consecuencias negativas en sus relaciones y actividades diarias, por ejemplo; la falta de atención, menor rendimiento escolar, violencia intrafamiliar, peleas con los compañeros, aislamiento, rechazo, etc.

Aunque este tema se ha estudiado y existen muchas investigaciones al respecto (Olweus, 1973; Caprara y Laeng, 1988; Caprara y Pastorelli, 1993; citados en Cerezo, 1997; Berkowitz, 1993; Cerezo, 1997), no son del conocimiento y a veces no están al alcance de todas las instituciones educativas, que es en particular este medio el que me interesa, por lo que la intervención de estas autoridades (personal laboral) es deficiente, a veces errónea y hasta violenta otras tantas, al no

saber cómo proceder con los niños de conductas agresivas o simplemente actúan prejuiciosamente o vienen predispuestos por situaciones o comentarios anteriores. Algo muy parecido pasa con los padres de los niños que presentan tales conductas y los resultados son que los niños se vuelven mas agresivos o a veces se generan en ellos conductas no deseadas, como la pasividad o la apatía.

Por lo que uno de mis objetivos es elaborar, aplicar y evaluar un programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS), para el desarrollo de conductas alternas a tales conductas agresivas en el ámbito escolar y que permitan un mejor desarrollo de los niños en su vida diaria, en donde los padres y profesores además tienen un papel importante.

Definir lo que es agresión no es nada fácil, ya que esta puede ser entendida en tantas formas como tantos paradigmas han pasado por Psicología Social. Tal vez tendiendo un poco hacia el eclecticismo y siguiendo la noción de Cerezo (1997), es claro que las conductas agresivas son el resultado de ciertas disposiciones o tendencias personales (factores internos) unidas a factores externos que las activan emocionalmente.

En el capítulo I mostraré algunas de las principales teorías que han abordado el tema de las conductas agresivas, poniendo mayor énfasis en la teoría del *aprendizaje social*, la cual servirá de base para cubrir los objetivos de este trabajo.

En el capítulo II se presentará el marco teórico de las HS, la concepción de HS, así como los principales supuestos teóricos.

La metodología desarrollada para este trabajo se presentará en el capítulo III, mencionando el procedimiento, los instrumentos a utilizar, las características de la población y el diseño del programa.

Para finalizar, se presentaran en un cuarto capítulo los análisis de los resultados y posteriormente la discusión debida sobre el proyecto presentado, en general.

La parte central de este trabajo está enfocada al desarrollo, aplicación y evaluación del programa de EHS la cual desarrollará conductas alternas en los niños, de tal manera que las lleven a cabo en su vida cotidiana en vez de la conductas agresivas, por lo tanto cabría una discusión sobre el marco teórico presentado en este trabajo ya que existen diversas posiciones que centran su estudio de la agresión en aspectos diferentes y salvo Cerezo (1997) tal vez, no he encontrado uno que trate de tomar en cuenta todos los aspectos de importancia, intervinientes, en el desarrollo de estas conductas y en sus formas de control.

## **I. La Agresión y La Conducta agresiva.**

### **1. Contexto.**

Para comenzar parto de que la **agresión se manifiesta como una forma de conducta** entre tantas otras que el sujeto puede desarrollar a lo largo de su vida, muy ligada a situaciones específicas y que pueden presentarse de muchas formas, de tal forma que no pueden ser totalmente predichas.

En los niños es una parte común en su desarrollo y algunos autores afirman que es hasta parte esencial para su sobrevivencia (Train, 2003).

Lo que es verdad es que la conducta agresiva tiene una fuerte carga social, que puede ser juzgada según el conjunto de valores y normas que rigen una sociedad, lo cual me lleva a afirmar que ese juicio de valor, que se da a dichas conductas, esta construido socialmente. Por estas razones es que, el estudio de este fenómeno, es de suma importancia.

Como se puede ver, el concepto de agresión es multidimensional, lo que acarrea que existan grandes dificultades en su definición y por lo mismo, muchas teorías en Psicología y Psicología social (entre otras disciplinas) han tratado de estudiarla y explicarla desde su particular punto de vista, en este capítulo expongo algunas de las concepciones teóricas acerca de la conducta agresiva.

Según Cerezo (1997), lo importante no es quedarnos con alguna de estas concepciones por que la agresión no es un fenómeno aislado que se explique con una sola de estas nociones, ya que es un fenómeno en el que interactúan factores de diversas características de origen interno y externo; emociones, procesos cognitivos, elementos fisiológicos- biológicos y sociales por supuesto.

#### **1.1 La Conducta Agresiva Infantil como Problema Psicosocial.**

Retomando lo anteriormente dicho, la conducta agresiva es valorada socialmente según las normas y valores sociales, así que puede ser negativa o positiva, es decir, puede ser aceptada o rechazada por la sociedad.



Según Morales (1994) un aspecto que resalta de la conducta agresiva es su intencionalidad. A través de estas conductas, el agresor trata de obtener algo, coaccionando a otros para enseñarles lo que no deben hacer y así evitar cosas o situaciones desagradables, para expresar que tanto poder o dominio se tiene en determinadas circunstancias o incluso para impresionar al otro y demostrar que se es una persona respetada (Cerezo, 1997).

En nuestra vida diaria vemos, cada vez mas, cómo los niños se encuentran involucrados en situaciones de malos tratos, de violencia, y de malas relaciones que trascienden la familia y la escuela.

Las conductas agresivas en los niños son, con frecuencia, estables y predictivas de algunas dificultades sociales en el futuro, si no son tratadas correctamente, hasta su edad adulta. Un comportamiento excesivamente agresivo en la infancia si no se trata derivará probablemente en fracaso escolar y en conducta antisocial en la adolescencia y edad adulta, porque principalmente son niños con dificultades para socializarse y adaptarse a su propio ambiente, por ejemplo llegan a sufrir rechazo y exclusión social, tienen un menor rendimiento escolar, están aislados o en otros casos llegan a convertirse en delincuentes.

La aplicación de castigos severos por conductas agresivas en niños genera, en éstos, grados muy altos de agresividad frecuentemente, a veces se obtienen, con estas penas, conductas también no deseadas: apatía y pasividad. Berkowitz (1993) menciona que tratar la conducta agresiva mediante la agresión produce, por supuesto, mayor agresión generalmente. El castigo físico no es aconsejable en ninguno de los casos porque sus efectos son usualmente negativos: se imita la agresividad y aumenta la ansiedad del niño y por lo tanto, llega a interferir en el funcionamiento habitual de este. A veces se puede llegar a la necesidad de apoyo, por ejemplo, de tipo farmacológico.

Según Herrera (2004), el último cuatrimestre del 2004 se detuvo a 300 delincuentes menores de edad en la Cd. de México y que en ese año se llegó a 1320 menores capturados 30% mas que el 2003, algunos de los delitos por los

cuales los capturaron son: lesiones (a jóvenes y niños, entre otros), delitos sexuales, contra la salud y homicidio. Además entre 2003 y 2004 se detuvieron a ocho bandas integradas en su totalidad por menores de edad y de todos los menores que se encuentran detenidos en el DF, el 93 % son hombres y el resto mujeres, aunque del 2003 al 2004 el número de mujeres detenidas aumentó un 43%. Ni hablar de Estados Unidos en donde frecuentemente se escucha de jóvenes escolares violentos y asesinos o las bandas que pelean y asesinan por sus territorios, o por demostrar su poder a otros (Renfrew, 2001).

La agresión extrema genera que se eleve el umbral de tolerancia frente a otros hechos sociales cotidianos, al mismo tiempo que se fomenta la formación de patrones violentos y por lo tanto existe un decremento en la sensibilidad emocional del niño ante la violencia.

Antes de continuar me parece importante hacer aquí una aclaración con respecto a dos conceptos que interesan a esta investigación la *conducta agresiva* y la *agresividad*. La agresividad no es sinónimo de conducta agresiva, aunque sí la implica.

La agresividad, siguiendo a Berkowitz (1993), es la tendencia a cometer una agresión, es la disposición a ser agresivo en diversas situaciones, es decir es un estado latente, es la capacidad que se tiene de agredir. Esta es necesaria para la adaptación social en la lucha por la vida, es un estado permanente que puede llevarnos a resolver las dificultades que encontremos (Heauyer, 1969; citado en Salazar, 1986). Sin ésta, el hombre no resistiría el medio en el que pretende vivir, por lo tanto, la agresividad puede considerarse parte normal del desarrollo del niño, de su interacción con los otros y hasta esencial para la supervivencia, para afirmar su carácter naciente, su persona física, intelectual y afectiva. El niño debe oponerse, defenderse ante el dominio o influencia del medio exterior (Salazar, 1986).

Sin agresividad, por ejemplo, el individuo tendría problemas para forjarse una identidad propia para defender sus propios puntos de vista, para lograr sus objetivos y alcanzar sus metas (Martínez, 2002).

Ahora, la conducta agresiva es la manifestación de la agresividad, es el ataque, el acto en sí mismo. Varias teorías tratan de explicarla y definirla, en el presente capítulo mostraré algunas de ellas.

Pero por que trabajarlo con niños a parte de la justificación ya comentada. Rogers (1992) dice que el niño (generalmente) en esta edad es interesado, vital y entusiasta, tiene grandes deseos de aprender y se muestra cooperativo, siempre y cuando reciba una adecuada motivación, la cual puede ir variando según la edad de los niños, lo cual ayudaría para que el programa planeado tenga un mejor efecto.

Otro argumento esta basado en los estudios de Piaget sobre el desarrollo de los niños, el cual atraviesa por cuatro periodos y en donde el tercero se refiere a el desarrollo del niño en la edad escolar (5-11,12 años), según Hernández (2002) la cual se caracteriza por que los niños comienzan a razonar utilizando conceptos; ante tareas que implican nociones de conservación, razonan sobre sus transformaciones y no se dejan guiar por apariencias perceptivas. Su pensamiento puede ser reversible aunque sigue siendo concreto (es decir, apegado a las situaciones físicas). Son capaces de clasificar y su orientación ante problemas es cuantitativa, entiende la noción de los números. Puede establecer relaciones de cooperación, como mencionaba Rogers y toma en cuenta el punto de vista de los demás, lo cual los puede hacer muy susceptibles a la influencia del medio.

Se considera que los niños de este tercer periodo ya tienen la capacidad de entendimiento de conceptos como los que se incluyen en la convención de los Derechos de los Niños.

Antes de esta etapa, su moral es *heterónoma* (Brown, 1974), el niño se encuentra sujeto a las normas de autoridad de los adultos (coerción), las cuales ve como inviolables e inalterables, en donde las malas acciones son concebidas muy literalmente sin prestar atención a las intenciones y consecuencias, la justicia se cumple mejor mediante un castigo severo que compensando al perjudicado. Piaget asociaba la coerción con la costumbre o la convención (Turiel, 1984). Posteriormente el niño comienza a construir una moral *autónoma* la cual es más

psicológica, relativa y sujeta a cambio mediante un acuerdo con los del grupo (cooperación). Entre los diez y doce años el niño descubre que hay otras formas diferentes a las cuales el estaba habituado. Se escapa progresivamente del conformismo familiar y del como asimila las reglas prescritas por los adultos, es decir el niño esta cada vez menos dominado por los mayores y sus sociedades (Piaget, 1985). Aquí la relación se da entre la cooperación y la moralidad.

Se presenta aquí un conflicto de tipo social, por que se da en la interacción con los otros, cuando la regla deja de ser exterior a los niños para no depender mas que de su libre voluntad colectiva, forma cuerpo con la conciencia de cada cual y la obediencia deja de ser directa, el niño es fiel a una regla que le favorece a si mismo, pero puede dejar de lado una norma que pueda favorecerle a un adversario. Entonces, sí las acciones que realiza se cristalizan en resultados satisfactorios, en ciertas situaciones, continuará ejecutándolas.

En el tercer período (el que nos interesa) podemos encontrar un deseo de perfección, de compromiso con sus nuevas responsabilidades, de un gusto por la escuela y una capacidad enorme para guardar información. Al pasar al siguiente estadio (en la edad de la secundaria), pareciera ser que se van perdiendo estos deseos hasta el punto de decir “soy un rebelde y que” “es que no me comprenden” (Moreno, 1999).

Existe un problema (Brown, 1974) con el que se han encontrado investigadores que han trabajado con la conducta agresiva del niño y es el como definir este término, si implica cualquier tipo de daño o sí es intencional o no, pero mas importante aun es sí para los niños este término es comprensible.

Piaget (1985) nos dice que el niño es fantasía y movilidad, inestabilidad, curiosidad. “Para el niño no existen limites en el deseo, no existen frenos para las emociones y las tendencias instintivas”. Sin embargo, también distingue, siguiendo a Durkheim, que hay dos caracteres constitutivos de la naturaleza infantil que lo hace susceptible a la influencia; a) el tradicionalismo infantil, el niño es un autentico rutinario y b) su alta receptibilidad a la sugestibilidad.

Para terminar solo quiero exponer la idea de Piaget (1985) de que el comportamiento del niño, finalmente, respecto a las demás personas muestra claramente tendencias a la simpatía y reacciones afectivas en las que es fácil encontrar información sobre las conductas morales posteriores. Debido a que los pequeños con que se trabajará se encuentran entre los niveles tres y cuatro del desarrollo moral de Piaget creo aún mas conveniente la intervención que se realizará, debido a la necesidad de centrarse en el respeto al otro, así como a la búsqueda de mejores relaciones, reciprocas y justas para ellos.

Por lo anterior solo queda explicitar una cosa, existe una conducta agresiva socializada, derivada de lo que ya expuse sobre agresividad y que es aquella que se considera “sana o aceptada”, con miras a alcanzar metas y logros. La otra conducta agresiva es la no socializada y que es la que se dirige con la intención de causar daño (de cualquier tipo) y que por tanto es nociva a la sociedad, a aquellos a quienes se dirigen tales acciones, así como al mismo agresor y demás personas que les rodean, su familia, amigos, etc. ésta última es la de mi interés para este trabajo y claramente, lo expuesto, deja ver que efectivamente este tipo de conductas agresivas son un problema psicosocial.

## **1.2 Aproximaciones teóricas a la agresión.**

Siguiendo a Berkowitz (1972; citado en Cerezo, 1997) las teorías que tratan de explicar y dar solución al problema se pueden dividir en dos grandes áreas: las que tratan de dar una explicación en base a causas endógenas del sujeto y las que opinan que son los factores exógenos; teorías activas y teorías reactivas, respectivamente.

### 1.2.1 Asociación Americana de Psicología (APA) y Organización Mundial de la Salud (OMS).

La APA y la OMS dan una definición encuadrada de la agresividad como un trastorno de la personalidad. La primera la distingue como “disocial” cuando se presenta en edades tempranas hasta la adolescencia y como “antisocial” en la edad adulta.

En la agresividad disocial, la APA clasifica estos comportamientos en cuatro grupos:

Grupo 1	Comportamiento agresivo que causa daño físico o amenazas a otras personas o animales.
Grupo 2	Comportamiento agresivo que causa destrucción de la propiedad de otras personas o animales.
Grupo 3	Comportamientos fraudulentos o robos.
Grupo 4	Violaciones graves de las normas contempladas (en un contexto específico).

Tabla 1. APA (Cerezo, 1997)

Para la edad adulta se habla de trastorno antisocial de la personalidad, relacionados con la violación de los derechos de los demás o el desprecio generalizado.

La OMS da una clasificación general, tanto para niños como para adultos, como la expresión de trastornos disociales.

En esta concepción se puede ver que un punto central es el deseo de herir a la persona (u objeto) a quien se dirige la conducta agresiva. Sin embargo esto no siempre es así ya que pueden presentarse conductas agresivas para demostrar poder, para conseguir poder social o como autodefensa.

#### 1.2.2 Frustración.-Agresión y Berkowitz.

Esta teoría se basa en el estímulo respuesta, la frustración y la agresión respectivamente. Esta es considerada como la investigación, psicosocial, pionera de la agresión, que comenzó con la publicación del libro "*Frustración y Agresión*" de Dollard y colaboradores, de la Universidad de Yale, en 1938.

Los postulados se basan en la concepción psicoanalítica pero dejan de lado el instinto de muerte y ponen como base de las conductas agresivas los aspectos motivacionales. La hipótesis central dice que *la agresión es siempre consecuencia de la frustración* (Jhonson, 1976), es decir, un estado de frustración suele tener como efecto la aparición de un proceso de cólera en el individuo, que cuando llega

aun punto específico “explota” y puede llegar a producir algún tipo de agresión, ya sea directa o verbal (Cerezo, 1997).

Pero resulta que esta teoría presenta algunas limitaciones, por que ahora se sabe que las causas de la agresión no se limitan a la frustración y que esta última no genera solamente conductas agresivas. Además se encontraron los investigadores con que estudiar la frustración y definirla es casi igual o más difícil que lo que es la agresión. Sin embargo, es utilizada y estudiada en otras investigaciones por que puede ser útil bajo ciertas condiciones.

La teoría de Berkowitz (1972) parte de la hipótesis de la frustración-agresión, es mas, es un intento por completar esta teoría de Dollard. El principal elemento que él incorpora a la relación frustración y agresividad es el concepto de ira como mediador entre ambas, es decir, la frustración no provoca inmediatamente conductas agresivas, sino solamente por mediación de la ira. La ira surgida a toda frustración se convertirá en conducta agresiva solo con determinados estímulos. La ira es definida como un estado emocional resultado, muy probablemente, de la frustración, que ante la señal adecuada, provoca una conducta como respuesta (Heller, 1980).

Incluso, según Heller (1980), Berkowitz llega a afirmar que la agresividad se dirige contra quien no es la fuente de frustración, la mayoría de las veces.

Berkowitz distingue la violencia de la agresión, ya que la primera es una forma extrema de esta última e indica que cualquier forma de agresión tiende a producir mas agresión, de manera que esto influye en el crecimiento del niño y sus posibles inclinaciones hacia la violencia.

Este mismo autor menciona que existe una gran diversidad de significados para la agresión y el que él emplea en su estudio es aquel que ve a la *agresión como cualquier forma de conducta (simbólica o física) que pretende herir física o psicológicamente a alguien* (Berkowitz, 1993).

Siguiendo con Berkowitz, nos dice que una perspectiva tan amplia como la agresión incluye *necesariamente* lo que nuestra cultura denomina como conducta

agresiva, es decir, pensar esta conducta como una violación a las normas sociales, a parte de la intención de causar daño, por ejemplo Bandura, que será tratado mas adelante.

A parte de la intención de causar daño puede existir una meta que va mas allá; el deseo de mostrar poder o influir sobre otras personas (coerción) o simplemente de establecer una identidad favorable (manejo de impresiones), a veces estas trabajan conjuntamente, a este tipo de conducta agresiva suele llamársele *instrumental* ya que sirve como un instrumento para conseguir otro objetivo a parte del daño, llamándosele *emocional* (u *hostil*) a la que busca únicamente este último.

Siguiendo con la conducta agresiva emocional, Berkowitz dice que existen personas que sienten placer al agredir y por lo tanto lo hacen cuando están aburridos, tristes o por que les parece divertido (por ejemplo, las bandas violentas).

Una diferenciación importante que hace Berkowitz es sobre la concepción de ira, agresión y hostilidad que a continuación presentaré:

La conducta agresiva, como ya mostré, es una conducta orientada a una meta concreta (cualquiera de las que hemos mencionado, herir, poder, etc.); la ira no sigue necesariamente una meta concreta y solo se refiere a un conjunto particular de sentimientos, surgidas a partir de reacciones psicológicas y de expresiones emocionales producidas por acontecimientos desagradables en la interacción con los otros. La hostilidad es una actitud negativa hacia una persona o grupo de ellas, que refleja un juicio desfavorable de estas, mostrando desprecio o disgusto global hacia tales personas.

### 1.2.3 Teorías sociológicas de la agresión.

Durkheim es el inspirador de esta teoría, la cual nos menciona que el hombre civilizado es el único capaz de llevar a cabo una agresión organizada. No es del interés para este trabajo abordar el tema sobre las conductas agresivas grupales, pero es importante por ser una mas de las teorías sobre la conducta agresiva.



De aquí se desprende la escuela sobre los desastres naturales, cuyos trabajos han contribuido al conocimiento actual del funcionamiento de un grupo social, que para aliviar la amenaza del estrés extremo arrastra con fuerza a sus miembros individuales (Cerezo, 1997).

Pero de aquí surge una cuestión central de la teoría; la agresión grupal no puede predecirse basándose en como cada miembro del grupo ha sido educado, por que tiene a otro como referente, “el otro generalizado”, al cual se dirigen todas las acciones y la conducta agresiva únicamente buscara el bienestar del grupo. Así la cooperación y la competencia son elementos importantes en la conducta social y antisocial, respectivamente.

#### 1.2.4 Teoría catártica.

Surge de la teoría psicoanalítica, la cual presupone la existencia de un instinto, llamado instinto de destrucción (Jhonson, 1976), el cual es innato y nos produce una reacción agresiva impulsiva, relegada casi a nivel inconsciente. Freud distingue entre acción activa y pasiva; la primera hace referencia al deseo de herir o dominar un objeto, la segunda al deseo de ser dominado, herido o destruido (Cerezo, 1997).

Cerezo (1997) nos dice que la catarsis supone la expresión de afectividades reprimidas, cuya liberación hace necesario un estado de relajación adecuado, siendo así una solución única al problema de la agresividad humana. De esta manera la persona se sentirá mejor, ya que si el mecanismo de liberación esta bloqueado, entonces, se pondrá más agresivo.

Este concepto de catarsis es utilizado en otras corrientes psicológicas, además de la psicoanalítica, como el aprendizaje de Bandura, la gestalt y teorías fisiológicas.

Freud y McDougall (en Rodríguez, 1976) suponían la existencia de una agresividad innata en el hombre, la cual los hacía emitir conductas agresivas, pero admitían la existencia de otras fuerzas instintivas que contrapesaban los efectos del instinto agresivo.

Lorenz defendía esta posición, decía que este instinto es indispensable para el propio progreso, para la protección de sí mismo y que necesita ser descargado para el propio beneficio de la humanidad. Sin embargo, los resultados obtenidos indican que por lo pronto solo es posible hablar de un instinto agresivo en los animales para explicar su conducta (Rodríguez, 1976).

#### 1.2.5 Teoría Bioquímica o Genética.

El punto central de esta teoría menciona que la conducta agresiva se desencadena como consecuencia de una serie de procesos bioquímicos al interior del organismo, en donde las hormonas cumplen una función esencial (entre otros elementos genéticos, como los cromosomas).

Algunos experimentos han demostrado que, por ejemplo, la noradrenalina es un agente causal de la agresión y de la esquizofrenia simple, así como también los estudios inducen estados mentales de agresión (Singer, 1971; Harper, 1973; Cryer, 1976; Mackal, 1983; citados en Cerezo, 1997).

Montagu (1976; citado en Choynowski, 1989) menciona que los elementos neurales asociados con la agresión, no determinan el desarrollo del comportamiento agresivo, sino que es la experiencia la que organiza sistemas neurales y núcleos que van a funcionar en este comportamiento. Esto quiere decir que no solo las influencias genéticas van a ser responsables de este comportamiento, sino que depende de la interacción con los factores ambientales, sociales y culturales. También afirma que las experiencias tempranas influyen y modifican estos sistemas neurales afectando posibles patrones preexistentes.

##### 1.2.5.1 Teoría clásica del dolor.

Esta tiene sus bases en los trabajos de Pavlov y considera a la conducta agresiva como una respuesta a estímulos adversos y sostiene que el dolor es siempre suficiente para activar tal conducta en los sujetos, es decir, ante situaciones adversas el individuo actúa frente al atacante de manera agresiva, solo si se siente amenazado y anticipándose a cualquier posibilidad de dolor (Cerezo, 1997).

La hipótesis central de esta teoría tiene soportes biológicos ya que el cerebro puede ser excitado o inhibido según el individuo experimente placer o dolor.

La conducta agresiva, biológicamente no adaptativa, o maligna, suele ser perjudicial tanto para quien la padece como para quien la infringe. Tiende hacia la muerte y la autodestrucción y su origen se enraíza en la historia de la humanidad y no en la estructura biológica de la especie humana, sin embargo no se toma en cuenta la importancia del proceso de interacción del sujeto, que presenta este tipo de conductas con los que le rodean y en su socialización. Por tal motivo es muy limitada y su explicación no abarca todos los factores que intervienen en el desarrollo de la conducta agresiva, pero es una más de las teorías sobre la cuestión aquí tratada.

#### 1.2.6 Teorías del Aprendizaje.

Un proceso sumamente importante por el cual se adquieren las conductas agresivas es por el aprendizaje y uno de los principales exponentes de estos estudios es Albert Bandura. Él decía que los niños aprendían las conductas mediante la observación y obteniendo información sobre las consecuencias, recompensas, formas y situaciones específicas para agredir.

Concibe la agresión como una conducta dirigida a causar daño personal (incluye la devaluación y degradación psicológica) o destrucción de la propiedad.

La conducta agresiva puede adquirirse meramente por la *observación* y la *imitación* de la conducta de modelos agresivos y no requiere necesariamente la existencia de un estado de frustración previa. Según esta concepción de la agresión no existiría una pulsión agresiva de tipo innato, ni tampoco existen estímulos específicos desencadenantes de la conducta agresiva, sino que sería el resultado de procesos de aprendizaje (Mayor, 1985 en Lara, 2004). Este proceso también puede darse a través de la experiencia directa con recompensas positivas o negativas que siguen a cada acción.

Además se considera como una conducta que viola las normas sociales, lo cual es polémico, ya que no podemos especificar, siempre, que reglas específicas o

normas sociales son relevantes en una acción concreta, esto tiene que ver con lo que he mencionado anteriormente, como un acto puede ser considerado normal y justificable por algunos, mientras otras personas lo consideran como una agresión injustificable.

El proceso de socialización que siguen los niños en estas etapas de desarrollo es crucial en el aprendizaje de estas conductas, por tal motivo las relaciones de familia, de amigos y en la escuela es fundamental para su comportamiento, este tema lo trataré en otro apartado, aunque se encuentra implícito en esta teoría.

Jhonson (1976) menciona que la familia es el fundamento de la sociedad humana y los patrones de conducta establecidos en la infancia y en la adolescencia contribuyen en forma importante a la conducta “social” adulta, sin contar el grupo de pares y demás fuentes a los que se encuentra expuesto.

Esto se resume en lo que Bandura llamo la “imitación social” de la teoría del Aprendizaje Social, la cual hace énfasis en las funciones cognoscitivas tanto, como en las asociaciones estímulo-respuesta. Aquí es esencial la función informativa del aprendizaje observacional que se controla por procesos de atención y retención, reproducción motora y motivación.

La imitación se da siguiendo un modelo, que en la mayoría de los niños son los adultos (Jhonson, 1976).

La televisión y los compañeros funcionan también como modelos. Al respecto, Bandura se refiere a este tipo de aprendizaje como vicario (Choynowski, 1989), el cual se da por medio del cine, la televisión, el video, las lecturas, etc.

Los niños no siempre imitan directamente la conducta del modelo, sino que presentan conductas nuevas o adaptan las conductas ya aprendidas, lo cual muestra que el modelo puede funcionar simplemente como liberador de la inhibición.

La conducta puede no ser presentada enseguida, lo cual no significa que no la haya aprendido, ya que esta puede presentarse en un futuro, por lo tanto, los

procesos de atención y retención son esenciales en la manifestación de las conductas agresivas (Castelan y Gómez, 1986).

Uno de los puntos importantes de esta teoría radica en que pueden controlarse los premios o castigos y por lo tanto el comportamiento de los niños.

El ambiente es un elemento esencial ya que esta proporciona los estímulos que han de tener un impacto en el organismo y cambiar, así, su comportamiento de alguna manera.

Esta teoría no se ocupa de los mecanismos biopsicológicos y se limita a la investigación de actos observados sin interesarse en las diferencias individuales o la personalidad. Sin embargo hay que reconocer la importancia de la teoría.

Como se puede notar, cada teoría muestra una concepción diferente de ver y estudiar la agresión, pero hay algo en lo que, mas o menos, coinciden y esto es que, según Kagan y Moss (citados en Johnson, 1976), la continuidad de la conducta agresiva en la infancia puede llegar hasta la edad adulta y especialmente se muestra mas en los hombres, ya que después de los tres años, como mencione anteriormente, las conductas muy agresivas tienden a estabilizarse.

Con respecto a los factores que se considera favorecen el desarrollo de las conductas agresivas, son diversos y cada teoría hace una exposición de estos. En este trabajo no es del interés retomar este estudio, ya que existen otros trabajos que ya lo han expuesto y que tienden a repetirse. Entre estos podemos encontrar los de Johnson (1976), que se refiere a la agresión como un rasgo de la personalidad, como derivada de la socialización del niño con la influencia de la cultura y por supuesto de la familia. Bandura, siguiendo a Johnson (1976), nos diría que son el resultado del aprendizaje, de los modelos con los que estamos en contacto frecuentemente y que tienen un origen social, etc.

**La noción que tomaré para efectos de este trabajo será aquella que ve a la conducta agresiva como una secuencia de conductas cuyo objetivo es el daño, físico o psicológico, a la persona a la que se dirige, es decir que exista una intención de realizar tal acción y que además ésta conducta es aprendida**

**socialmente y como tal puede modificarse.** Es necesario aclarar que los demás aspectos restantes no se tomaran en cuenta en esta investigación, mas no significa que no sean importantes.

#### 1.2.6.1 Socialización.

Había mencionado anteriormente la importancia de la socialización en el desarrollo de las conductas agresivas y a continuación expondré el por que.

La agresión implica interacción (necesariamente), es decir, es dirigida hacia otro(s), con lo cual esto se convierte en un intercambio, por el cual fluyen no solo conductas, sino características de los involucrados. Con esto, las interacciones se vuelven relaciones interpersonales cuando son muy intensas y yendo un poco mas allá, estas relaciones interpersonales pueden convertirse en grupales, por ejemplo: grupos de amigos y enemigos, grupos de trabajo, grupos escolares, etc. de tal manera que la conducta agresiva es un fenómeno que abarca todos los niveles (Morales, 1994).

El proceso de desarrollo del niño, según Johnson (1976), no es mas que un proceso de socialización, a través del cual el niño crece internalizando y practicando las normas y valores culturales aprobadas por la sociedad:

*“Muchas distinciones sutiles (y otras no tanto) de las normas sociales, se relacionan con situaciones en las que la conducta agresiva es apropiada o inapropiada, en contra de quien puede dirigirse, por quién y con que intensidad”* (p. 171).

Por lo tanto, los primeros años de vida es muy importante el proceso de socialización (Young, 1969).

La violencia dentro de la familia puede ser resultado y causa de una estructura familiar debilitada, los patrones conductuales establecidos en la infancia, muchos por medio de la familia, contribuyen de forma muy importante a la conducta social adulta. Casi todos los niños tienen la capacidad de agredir, pero en que medida lo hagan depende, muchas veces, de cómo es educado el niño.

Cuantas veces no hemos visto que el adulto predica virtudes tradicionales, pero que no las lleva a cabo, mostrando así modelos incompatibles, inadecuados y no funcionales a los niños. La estabilidad familiar es, por lo tanto, un factor muy importante en el desarrollo *normal* del niño y el fortalecimiento de esta estabilidad contribuye en alto grado a la reducción de la conducta delictiva y antisocial del niño (Monahan, 1957; citado en Johnson, 1976).

En este proceso complejo, existe otro factor importante que es la dependencia. Desde la aparición del hombre, este se halla rodeado de contactos sociales que son imprescindibles para su supervivencia, a parte de las básicas como es el dar de comer a los niños, protegerlos de condiciones físicas, etc.

En el niño, como es normal, los primeros agentes socializantes son los padres, como ya lo vimos en párrafos anteriores. Una de las formas principales por las cuales se da es mediante el condicionamiento, refuerzos y castigos, para la aparición o disminución de ciertas conductas.

Pero la dependencia no se da solamente en este sentido de premios y castigos, sino que mucha de la información que rodea al niño esta mediatizada por las comunicaciones y enseñanzas de los demás, lo cual implica una monopolización de los canales de comunicación, ya que depende de la información que estos agentes le proporcionan, la cual no significa que sea la adecuada y suficiente y tal información es de suma importancia para sus interacciones con los otros.

Fuera de las relaciones familiares existen diversos grupos que influyen sobre el proceso de socialización del niño, pero los efectos que el grupo pueda tener sobre las actitudes (creencias, conductas y afectos) dependen de su posición en este, de las razones de su pertenencia o de la fuerza de seguir deseando pertenecer a este grupo. Además el grupo es heterogéneo por lo que la conducta no es predictiva de manera efectiva, por último, también existe la influencia de grupos a los que no pertenecemos, los exogrupos y grupos de referencia, que surge con la necesidad de diferenciarse de estos.

La socialización se estructura en los valores que están sancionados por una cultura, sin embargo, esta socialización exige el control y apartamiento de aquellas tendencias conductuales que amenazan la conservación del grupo.

En cuanto a algunas conductas agresivas y otros comportamientos antisociales, sujetos a castigo o inhibición por los agentes de socialización, se pueden entender hasta cierto punto en términos de *desplazamiento*, es decir, cuando una respuesta agresiva dirigida hacia un blanco es frustrada, entonces puede dirigirse contra otro, siempre y cuando fuera similar de alguna manera.

Existe un tipo de socialización al cual Young (1969) llama aprendizaje sociopersonal, es en estas situaciones donde el niño aprende a reaccionar ante los demás, y así luego ante sí mismo, en formas bastante variadas y que a veces no pueden predecirse, este concepto es importante por que permite tratar las formas de aprendizaje social que no están estrechamente ligadas con la cultura que son mas complejas y de diferente índole.

Otra concepción de la socialización se refiere a la enseñanza del niño para su participación en la sociedad, que se produce según los términos impuestos por esta, más que los del propio individuo.

Sin duda, y para concluir este apartado, una de las consecuencias mas sorprendentes en el proceso de socialización es el hecho de que los niños adoptan muchas de las maneras y demás peculiaridades del comportamiento de los agentes de socialización, el niño inadvertidamente asimila ciertos atributos peculiares que le son propios a los agentes socializadores, este fenómeno es llamado identificación por algunos (Freud), para otros imitación (Bandura).

Los diversos puntos sobre la socialización no son divergentes entre sí. Los niños absorben su cultura a través de diferentes disponibilidades receptivas y por medio de la comunicación (de la interacción) con los demás; tienen la vida de sus impulsos dominada y canalizada; y reciben enseñanza para la participación social.



### **1.3 Programa de intervención.**

Es claro que existe una extensa y diversa investigación al respecto, por eso es que la parte central de este trabajo estará enfocada a la elaboración, aplicación y evaluación de un programa de EHS que permita al niño desarrollar conductas alternas a las conductas agresivas en el ámbito escolar. Cada perspectiva teórica tiene una forma de intervención y algunas de ellas son las siguientes:

Berkowitz (1993) como Piaget (1985), menciona al castigo como una de las formas de controlar o disminuir la conducta agresiva; la catarsis, ya tratada en esta investigación, es también analizada por Berkowitz, pero ya hemos visto cuales son los pros y los contras de estos medios de control o disminución de tales conductas. La parte importante aparece cuando menciona la posibilidad de descubrir nuevos caminos conductuales mediante el reforzamiento, al parecer es una de las medidas mas efectivas.

El trabajo hecho por Fuensanta Cerezo, sobre *Conductas Agresivas en el Medio Escolar* es básico en esta investigación, ya que presenta un extenso trabajo sobre teorías que tratan el comportamiento agresivo, causas y efectos, así como formas de afrontamiento. Un aspecto que me parece relevante de este trabajo es que, al contrario de otras investigaciones, no trata de dar explicaciones reduccionistas, basándose en una sola teoría, sino que trata de no dejar fuera ningún elemento que pudiera ser relevante de otras aportaciones, lo cual intentaré recoger para el programa de intervención.

Lo que podría parecer limitado es que se enfoca en aspectos y relaciones interindividuales, dejando atrás las relaciones intra e intergrupales, lo cual trataré de abordar mediante la teoría del aprendizaje social con especial énfasis en el proceso de socialización.

Las estrategias de intervención que presenta Fuensanta Cerezo tratan de abarcar lo mas posible todo el contexto y fuentes de la agresión, es decir plantea una intervención en todos los niveles en los que el niño esta inmerso.

Primeramente a nivel institucional, que cree Cerezo, es de donde se debe partir. Propone el trabajo con el equipo de profesores para la concientización del problema.

El segundo nivel en el que se debe intervenir es en el familiar, mediante entrevistas, cuestionarios y observaciones. Es necesario hacerles saber la importancia de su implicación.

La intervención con los implicados directamente sería el siguiente nivel. Por un lado el trabajo con la víctima y por otro con el agresor.

Finalmente propone la intervención en un último nivel, el del grupo-clase, ya que la agresividad implica a toda la comunidad escolar.

Otros investigadores del tema sugieren (Marsellach, 2004) que hay que investigar los antecedentes y consecuentes del comportamiento agresivo del niño, tomando en cuenta que esta es aprendida y que como tal puede modificarse, así como también subraya que es de fundamental importancia la intervención con los padres y profesores.

Menciona Marsellach una cuestión importante, que varios años atrás, otros autores ya habían identificado, por ejemplo Levin, Maccoby y Sears (1957) plantean que el castigo no es aconsejable en ningún caso, como medio para erradicar las conductas agresivas de los niños, ya que los efectos pueden ser generalmente negativos.

Otros trabajos empíricos (Díaz, 2004) apenas han mostrado qué condiciones incrementan el riesgo de que surjan conductas agresivas en los niños en el medio escolar, pero los escasos estudios existentes sugieren la posibilidad de extrapolar la mayoría de los resultados obtenidos, en este sentido, en contextos familiares; según los cuales, el riesgo de violencia se incrementaría, por ejemplo, con: la falta de habilidades sociales (de comunicación y de resolución de conflictos, entre otras), el estrés y la justificación de la expresión de conductas agresivas.

Los estudios realizados en las dos últimas décadas sobre la violencia entre escolares (Defensor del Pueblo, 2000; Olweus, 1993; Ortega y Angulo, 1998; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli et al, 1996 en Diaz, 2004), reflejan que ésta se produce con una frecuencia superior a la que se podría temer. En dichos estudios se observa, también, que tener amigos y ser aceptado por los compañeros son algunos de los factores protectores contra la agresión.

El Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA)-CRICYT – Mendoza, desarrolló (2004) un programa para el tratamiento de conductas problema en zonas marginales en la Provincia de Mendoza en Argentina.

Dos fueron los objetivos principales de este trabajo; el primero era desarrollar en los niños habilidades sociales para el tratamiento de conductas problema y el segundo, evaluar la eficacia de este programa.

La selección de los niños se realizó por medio de dos cuestionarios y un tercero para evaluar las habilidades sociales, solo en los niños seleccionados. El diseño fue pre y pos test.

Los resultados fueron satisfactorios, se presentó disminución de las conductas problema en los grupos a los que se les aplicó el tratamiento en los factores de negación, hiperactividad, agresión física y verbal e impulsividad. Siendo que en los grupos que no recibieron tratamiento no se encontraron diferencias significativas en los resultados del pre y pos test.

El investigador concluye que el entrenamiento en HS es un abordaje terapéutico efectivo para problemas de conducta, basándose en los análisis de sus resultados, comentados brevemente, subrayando la importancia del docente como agente modificador de la conducta.

## II. Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS).

### 2.1 Concepción de “habilidad social”.

Suele denominarse al proceso por el cual la gente se relaciona de forma eficaz con los demás (Spitzberg y Cupach, 1989, citados en Gil, León y Jarana, 1995), aunque a veces se confunde con la asertividad, esta pasa a ser una más de las habilidades sociales.

Las Habilidades Sociales son las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal o grupal, al hablar de estas nos referimos a un conjunto de conductas aprendidas.

En el artículo “Desarrollo de habilidades sociales en niños, niñas y jóvenes internos en hogares de menores en protección simple” (Monografías.com, 2004), Combs y Slaby, (1977) plantean que la habilidad social es la **habilidad para interactuar con otros en un contexto dado de un modo específico, socialmente aceptable y valorado, y que sea mutuamente beneficioso o primariamente beneficioso para lo otros**, podemos destacar la importancia de la contextualización de estas habilidades.

No existe una definición universalmente aceptada por todos los investigadores, encontrándose numerosas definiciones que coinciden en una u otra característica de lo que constituye una conducta socialmente habilidosa.

En lo que pueden considerarse las características más relevantes podemos encontrar las siguientes:

- Comportamientos manifiestos, que son aquellos actos que se manifiestan en situaciones de interacción social.
- Orientación a objetivos, a los cuales se dirigen los comportamientos y que deben de estar bajo el control de los sujetos.

- Especificidad situacional, la cual se refiere a la adecuación de los comportamientos según los objetivos y exigencias de la situación, lo que requiere un amplio repertorio conductual.
- Componentes de la HS, estos comprenden los componentes conductuales, cognitivos y fisiológicos.

El tema de las Habilidades Sociales ha recibido una marcada atención en los últimos años, este incremento se debe fundamentalmente a la constatación de su importancia en el desarrollo infantil y en el posterior funcionamiento social y psicológico. Existe un alto grado de conformidad de los estudiosos en la idea de que las relaciones entre iguales en la infancia contribuyen al desarrollo interpersonal y proporcionan oportunidades únicas para el aprendizaje de habilidades específicas que no pueden lograrse de otra manera ni en otros momentos. La falta de habilidad social se relaciona con variadas dificultades: baja aceptación, rechazo, aislamiento, problemas escolares, desajustes psicológicos, delincuencia juvenil, etc. Es necesario, por ende, enfatizar en la enseñanza de la conducta interpersonal a la población de niños, niñas y jóvenes, con el objeto de promover su competencia social, prevenir posibles desajustes y en definitiva contribuir al desarrollo integral.

### **2.1.1 Supuestos del enfoque de las HS.**

Entre los principales supuestos de este se encuentran:

1. Los principios del aprendizaje, que destacan el fruto de la interacción entre factores intrínsecos y extrínsecos como fundamentales en el comportamiento social.
2. Las contribuciones de la Psicología Social recalcando los procesos de la “percepción social”, “atracción interpersonal”, “comunicación no verbal”, etc.
3. La terapia de conducta que resulta útil en el análisis funcional del comportamiento social.

Los procedimientos de intervención en HS se caracterizan por lo siguiente:

-Se reproducen las estrategias de aprendizaje que se dan en situaciones reales.

-Se centran en el desarrollo de habilidades y conductas alternativas.

-Se conciben como procedimientos psicoeducativos de formación.

-Los sujetos se perciben como <<agentes activos>> de cambio, que implica una intención y compromiso de cambio.

-Por último, la orientación al desarrollo de conductas alternativas, con énfasis en los aspectos positivos.

El modelo propuesto por Argyle y Kendon (1967, citado en Gil, 1995) fue el propulsor de la consolidación de las HS. En este modelo se encontraban presentes los siguientes procesos:

- Percepción, en donde un sujeto observa las señales sociales de su interlocutor.
- Traducción. El sujeto otorga una significación específica a esas señales.
- Planificación. Ese sujeto planifica su actuar, examinando alternativas y evaluando ventajas y desventajas.
- Respuestas motoras / actuación. Este sujeto ejecuta la alternativa adecuada la que se convierte en una nueva señal para el otro sujeto.

Como se puede ver, este modelo es muy parecido a un modelo clásico de comunicación:

recepción – emisión - mensaje - codificación

Los factores que nos ayudan a comprender el comportamiento hábil de una persona son los siguientes (Gil 1995):

## 1. Factores personales.

### ∅ *Capacidades psicofisiológicas y cognitivas.*

Que los sujetos posean las capacidades sensoriales y motoras necesarias, así como las capacidades cognitivas.

### ∅ *Información.*

Tener información acerca de múltiples aspectos como metas de interlocutores, reglas de interacción, etc.

### ∅ *Procesos de carácter motivacional y afectivo.*

El significado que el sujeto de a la situación social determinara si participará o no en dicha situación.

### ∅ *Habilidades cognitivas.*

Otras habilidades relevantes como autoinstrucciones, autorrefuerzos, empatía, etc.

### ∅ *Aspectos psicosociales.*

Desde variables sociodemográficas, pertenencia a grupos o categorías, desempeño de roles, etc.

### ∅ *Repertorio conductual.*

Es imprescindible contar con un repertorio conductual amplio y flexible para diversos interlocutores en diferentes situaciones.

## 2. Factores situacionales.

### ∅ *Estructura de la meta.*

Objetivos, motivos y / o necesidades de los sujetos interactuantes.

### ∅ *Reglas / normas.*

Son los productos culturales, convencionalismos aprendidos y aceptados, cuyo incumplimiento puede provocar sanciones, algunas son universales y otras específicas para cada situación.

Ø *Roles.*

Los papeles que las personas asumen en distintas situaciones.

Ø *Secuencias de conducta.*

El orden en que se espera transcurra cualquier “rito” social o encuentro.

Ø *Conceptos.*

Un vocabulario determinado para cada tipo de situación, conocido y compartido por los que se encuentran en la misma.

Ø *Repertorio de elementos.*

Elementos a mostrar en cada situación y objetivo final del entrenamiento en HS.

Ø *Cultura.*

Los valores culturales que evalúan los comportamientos sociales hábiles.

Ø *Condicionantes físicos.*

Los factores ambientales que puede facilitar o entorpecer el proceso.

3. Factores Culturales.

Podemos agregar este como un tercer factor, aunque Gil no lo explicita, es clara la importancia que tiene en el EHS, ya que el tipo de conducta que se acepta socialmente hábil puede variar de acuerdo a las normas y valores culturales de una determinada sociedad. Esto lo retoma al describir los factores situacionales de la cultura y normas / reglas.

La interacción entre estos factores da la explicación del comportamiento socialmente hábil.



## 2.2 Programa de EHS.

Las técnicas que integran los EHS se orientan a diversos objetivos o habilidades que permitan interacciones sociales satisfactorias de los sujetos en su vida cotidiana. Estas técnicas deben ser desarrolladas a lo largo del EHS y se muestran a continuación:

Técnicas.	Objetivos.
Instrucciones.	Informar sobre las conductas adecuadas.
Modelado.	Hacer demostraciones de las conductas adecuadas.
Ensayo conductual.	Practica de esas conductas.
Retroalimentación y refuerzo.	Moldeamiento y mantenimiento de las conductas exhibidas por el sujeto.
Estrategias y técnicas complementarias.	Facilitar la generalización de las conductas aprendidas.

Tabla 2. Técnicas implicadas en el EHS (Gil, 1995).

Los componentes a los cuales se enfoca el EHS son la asertividad y la resolución de conflictos, principalmente, debido a que estos son esenciales (pero no los únicos) en el tratamiento de la conducta agresiva (Morales, 1994; Cerezo, 1997; Lara, 2004). A continuación presentaré una breve aproximación conceptual a estos elementos (citados en Monografías.com, 2004).

### Asertividad..

La persona asertiva es aquella que puede expresar sus ideas, creencias o sentimientos de manera honesta, respetando los derechos de los demás, y cuando encuentra interferencias o barreras del medio intenta superarlas o eliminarlas sin atacar al otro. Calcula sus acciones y obtiene sus objetivos inmediatos, considerando al mismo tiempo sus metas últimas y las consecuencias de sus acciones en los demás. Si bien puede frustrar al otro en lo inmediato, la conducta asertiva favorece las relaciones interpersonales en el largo plazo. (PEHS, N. Abarca, C. Hidalgo. 2000).

## Resolución de Conflictos.

La capacidad de generar mentalmente una variedad de categorías de solución, del mismo modo como ocurre en una sesión de *lluvia de ideas*. Este proceso implica la libertad para explorar sin cerrarse prematuramente a distintas opiniones y sin autocensurarse. El principio radica en la generación de ideas a partir de un repertorio de posibles soluciones. (Spivack y Schure, 1982, pág. 325).

Como puede verse, de acuerdo a los factores implicados en el EHS y las habilidades específicas a las que se enfoca este programa, me centraré en un nivel intragrupal, pasando desde luego por el intrapersonal y el interpersonal.

Lo primero que se hizo fue identificar, a través de los instrumentos descritos en el siguiente capítulo, los antecedentes y los consecuentes del comportamiento agresivo del niño, así como al propio niño que presenta estas conductas. Teniendo en cuenta de que la conducta agresiva de un niño es un comportamiento aprendido y como tal se puede modificar. También es necesario evaluar si el niño posee las habilidades cognitivas y conductuales necesarias para responder a las situaciones conflictivas que puedan presentársele. De tal manera que los instrumentos aplicados permiten medir también los factores a desarrollar en el EHS, además de la conducta propiamente agresiva, es decir un pretest antes de comenzar el programa y un postest al finalizar el EHS para evaluar si se dio un cambio o no.

### **2.2.1 Técnicas del EHS.**

Dentro del Entrenamiento de Habilidades Sociales se retoman las siguientes técnicas (Gil, 1995):

#### 2.2.1.1 Instrucciones.

Descripción:

Las instrucciones deben ser claras y concisas, centradas en la/s conducta/s objeto de entrenamiento en cada sesión.

Objetivos:

Guiar a los sujetos en la ejecución de las respuestas que se pretenden y centrar su atención en los comportamientos que tienen que identificar y ejecutar, así como en las conductas que han de ser evaluadas, reforzadas y puestas en práctica en su vida cotidiana.

Modalidades:

Generalmente son transmitidas verbalmente, aunque en el caso de algunos ejercicios pueden ser escritas y dar ejemplos observables.

Condiciones y sugerencias:

Darlas en todo momento y fundamentalmente al inicio de cada sesión y antes de cada conducta, ejercicio, etc. implicar al propio sujeto y utilizar un lenguaje adecuado.

#### 2.2.1.2 Modelado.

Descripción:

La exhibición de un modelo con los patrones de conducta deseados, en presencia de los sujetos.

Objetivos:

Que el sujeto observe las conductas que deberá ensayar. Sabemos la importancia del modelado en el aprendizaje social, como factor que puede desinhibir conductas del repertorio conductual del sujeto.

Modalidades:

- Representación del papel de modelos por parte de los sujetos.
- Presentación de los modelos reales o simbólicos.
- Percepción de los modelos reales o simbólicos o a través de la imaginación (hipotéticamente).

Condiciones y sugerencias:

- Que el modelo sea similar al observador.
- Que se muestre cercano y amistoso, agradable.
- Mostrará una diversidad de estilos y conductas.
- Las conductas presentadas deberán ser claras y concisas.
- Hacer las repeticiones necesarias durante el tiempo necesario.
- Crear las condiciones óptimas, sin distracciones.
- Respecto al observador (los sujetos) deberá ofrecérseles la oportunidad de practicar y ensayar las conductas.

#### 2.2.1.3 Ensayo conductual.

Descripción:

Poner en práctica los comportamientos observados las veces necesarias.

Objetivos:

Que los sujetos adquieran y afiancen las conductas que no poseía, que las perfeccionen e incrementen.

Modalidades:

- Ensayo real o simulado con otro/s interlocutor/es.
- Ensayo encubierto, hipotéticamente.

Condiciones y sugerencias:

- Que los sujetos se impliquen en todas las actividades, de forma activa.
- Reiterar los ensayos y variar los contextos e interlocutores.

#### 2.2.1.4 Retroalimentación.

##### Descripción:

Proporcionar la información correcta al sujeto acerca de las situaciones planteadas.

##### Objetivos:

Moldear la conducta del sujeto con la intención de que sepa cuales conductas son ejecutadas correctamente y cuales debe mejorar.

##### Modalidades:

- Visual, videos, imágenes fotos, etc.
- Verbal, comentarios de todos los implicados.

##### Condiciones y sugerencias:

- Que se realice la retroalimentación inmediatamente después de los ensayos.
- Usar un lenguaje comprensible.
- Analizar objetivamente las conductas presentadas y proponer otras alternativas o sugerencias para su perfeccionamiento.

#### 2.2.1.5 Refuerzo.

##### Descripción:

Proporcionar la motivación necesaria para la ejecución de las tareas y conductas y de esta forma continuar aplicándolas.

##### Objetivos:

Que el sujeto mejore sus ejecuciones y aumente sus respuestas, así como el mantenimiento progresivo de estas.

##### Modalidades:

- Verbal, mediante el reconocimiento y aprobación.

- Material, refuerzos tangibles, en los niños, por ejemplo, golosinas.
- Autorrefuerzo, simplemente satisfacción por la ejecución adecuada de alguna conducta.
- Por parte de los miembros del grupo, con la aceptación, etc.

Condiciones y sugerencias:

Que se aplique en forma inmediata a la ejecución del comportamiento y los refuerzos sean funcionalmente validos.

#### 2.2.1.6 Estrategias de generalización.

Descripción:

Se refiere a la manifestación de los comportamientos en condiciones diversas a las que se aprendieron.

Objetivos:

- Mantenimiento posterior de los comportamientos.
- Transferencia a otras situaciones diferentes de estos comportamientos, en contextos diferentes y con personas diferentes.
- Generalización de respuestas no entrenadas, surgidas a partir de las que si lo fueron (relacionadas o similares).

Modalidades:

Determinadas por los contextos de aplicación:

- Laboratorio. Las programadas y aplicadas en el EHS.
- Ambiente real del sujeto.

Condiciones y sugerencias:

- Reiterar los ensayos para que sean habituales.
- Abordar situaciones variadas, así como los interlocutores y los contextos.

- Enseñar comportamientos relevantes y funcionales.
- Implicar progresivamente a los sujetos en el entrenamiento de los demás.
- Facilitar el acceso a contextos diversos para practicar las HS.
- Tratar de llevar un seguimiento en contextos reales.

### **2.2.2 Entrenamiento grupal.**

Según Gil (1995), puede hablarse de cuatro fases en la aplicación grupal del EHS: a) la formación del grupo; b) el establecimiento de las normas a seguir durante este EHS; c) establecimiento de un marco de análisis *uniforme* para todos los sujetos y d) establecer y aplicar un modelo de cambio. Esto implica una adecuada planificación y un contacto previo con los participantes en el EHS, así como la correcta aplicación del EHS.

#### *Composición del grupo:*

Debe ser importante la planificación en cuanto a la selección de los miembros, es decir tomar en cuenta el tipo de conducta, lo cual se hará mediante los instrumentos mencionados de la agresión (los usados por Cerezo, 1997); el número de participantes, de manera que no sea un número inferior y que no pueda realizarse debidamente un análisis estadístico, por ejemplo, o que sea demasiado alto y se escape del control del investigador.

Existen ciertos riesgos en la aplicación grupal del EHS ya que los sujetos pueden mostrar miedos y ansiedad ante el trato con desconocidos o relaciones grupales, para lo cual sería importante la fase de rompimiento de hielo e integración al comienzo del EHS.

Para terminar, es importante explicitar la importancia del correcto manejo del Entrenador en la aplicación del EHS para llevar un buen control del programa y que resulte verdaderamente fructífero y que además de la aplicación grupal se lleve una intervención más personalizada con algunos de los sujetos participantes en el EHS que tenga algunas dificultades extras o que no se esperaban encontrar (Gil, 1995).

### **III. Metodología.**

#### **Introducción.**

En esta investigación, la intención principal fue el diseño, la aplicación y la evaluación del programa de intervención para disminuir las conductas agresivas de los niños y desarrollaran una lista de conductas alternas (asertivas) para utilizar en lugar de los comportamientos agresivos.

Para esto fue necesario detectar los niños que presentaban, mayormente, conductas agresivas, mediante algunos instrumentos (pre test). Se dividió al azar a los seleccionados en grupo control y experimental y se les sometió al tratamiento (taller).

El taller contó con diversas actividades enfocadas a dotar de herramientas y habilidades (sobre resolución de conflictos y asertividad) a los niños para relacionarse con los demás y responder de una manera asertiva, a parte de fomentar un clima de integración grupal. También se enfatizó en la concientización de las consecuencias negativas (falta de atención, menor rendimiento escolar, violencia intrafamiliar, peleas con los compañeros, aislamiento, rechazo, etc) de las conductas agresivas.

Finalmente se realizó el pos test, con esta información y las observaciones sobre las sesiones del taller se efectuaron los análisis correspondientes para probar la hipótesis planteada.

#### **3.1 Tema.**

- Conductas agresivas en la etapa escolar, en niños de primaria (Diseño de un Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales, EHS, como intervención).

#### **3.2 Planteamiento del problema.**

- Con frecuencia un gran numero de niños en la edad escolar, presentan conductas agresivas que pueden ocasionarles problemas en sus relaciones



con los demás, por lo tanto ¿cómo pueden los niños desarrollar conductas alternas a la conducta agresiva y aplicarlas en su vida cotidiana?

### **3.3 Objetivo general.**

- Elaborar, aplicar y evaluar un programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS) que influya sobre las conductas agresivas de los niños en el ámbito escolar desarrollando y aplicando conductas alternas, de tal manera que favorezca en ellos mejores relaciones dentro y fuera de la escuela.

#### **3.3.1 Objetivos particulares.**

- Identificar a los niños con conductas agresivas.
- Que los niños identifiquen sus conductas agresivas y las consecuencias (negativas) que estas pueden acarrearles en sus relaciones con los demás.
- Evaluar los resultados obtenidos de la aplicación del programa.

### **3.4 Preguntas de investigación.**

- ¿Cuáles son las conductas (agresivas) que presentan los niños?
- ¿Qué consecuencias negativas (falta de atención, menor rendimiento escolar, violencia intrafamiliar, peleas con los compañeros, aislamiento, rechazo, etc) pueden tener en los niños?
- ¿Cómo pueden desarrollar conductas alternas a la conducta agresiva, de tal manera que le permita tener mejores relaciones dentro y fuera de la escuela?

### **3.5 Población.**

- Se eligió la Escuela Primaria pública “Salvador Novo” ubicada en Av. Miguel Hidalgo y Sn. Felipe de Jesús en la Delegación Iztapalapa. Debido a que ésta es una de las delegaciones que presenta mayores delitos y hay también mucha violencia (PGJDF, 2004). Escuela pública ya que los recursos con los que cuentan para implementar programas de este tipo no son los suficientes y no todas las escuelas pueden ser beneficiadas, a diferencia de las *privadas*.

### **3.6 Sujetos.**

- Niños con conductas agresivas (los que mas presentan estas conductas) de entre 10 y 12 años de edad de quinto y sexto grado de primaria. Seleccionados mediante cuestionarios y observaciones a profesores y alumnos, sin distinción de sexo. Se considera que en esta edad ya tienen una estructuración cognitiva mas abstracta respecto a conceptos como los que se incluyen en la convención de los Derechos de los Niños.

Además de la preocupación ya presentada por la cantidad de menores que se encuentran envueltos en la delincuencia.

- Para la presente investigación es fundamental saber que los niños comprenderán y de cierta manera interiorizarán las reflexiones hechas a lo largo del taller, para lo cual es importante encontrar cuestiones que indiquen el nivel en cuanto a la capacidad del niño de distinguir entre lo mejor y lo peor en las relaciones sociales con otros niños.

### **3.7 Muestreo.**

- La técnica de muestreo es intencional ya que se establecieron los criterios de inclusión y exclusión además el número de participantes no es determinado.
- *Criterio de inclusión:* que los niños tuvieran entre 10 y 12 años y presentaran las conductas agresivas que se midieron con los procedimientos señalados y pertenezca al quinto o sexto grado de primaria.
- No hay otro criterio como el de nivel socioeconómico o características de la familia que, sin embargo, juegan un papel importante, pero queda separado de la selección de los niños y para posteriores investigaciones.

### **3.8 Tipo de estudio y diseño.**

- El estudio es de tipo comparativo, en el sentido de que se elaboró un diseño pretest - posttest; dos grupos, uno experimental y otro grupo control, se selecciono al azar a los sujetos que se sometieron al tratamiento, se aplicó un

pretest y un posttest y se compararon los resultados, con la finalidad de encontrar alguna diferencia (positiva) debida al tratamiento.

- Es de campo por que uno de los propósitos fue la aplicación de un programa de intervención sobre las conductas agresivas de los niños.

### **3.9 Variables.**

- Conducta agresiva – variable dependiente.
- Programa de EHS – variable independiente.

#### **3.9.1 Definición conceptual de las variables.**

- Conducta agresiva – es aquella secuencia de conductas cuyo objetivo es el daño, físico o psicológico (por ejemplo, verbal), a la persona a la que se dirige, o una forma de mostrar poder o búsqueda de respeto, que además esta conducta es aprendida socialmente y como tal puede modificarse.
- Habilidad social - capacidad para interactuar con otros en un contexto dado de un modo específico, socialmente aceptable y valorado, y que sea mutuamente beneficioso o primariamente beneficioso para lo otros.

#### **3.9.2 Definición operacional de las variables.**

- Conducta agresiva – es la respuesta dada a los diversos instrumentos que se aplicarán al sujeto para identificar (medir) su agresividad.
- Habilidad social – es la conducta alterna (asertiva) a la conducta agresiva que se desarrollara con el EHS y que se midió con dos instrumentos (EA y RCS).

### **3.10 Hipótesis.**

- *Los niños sometidos al programa de EHS disminuyen sus conductas agresivas y adquieren y desarrollan conductas alternas (asertivas).*

### **3.11 Instrumentos de recabación de información.**

- El instrumento Bull (el niño que abusa e intimida) de Cerezo (1994), con algunas modificaciones pequeñas, fue de utilidad, este se aplicó a profesores,

lo cual nos ayudó a la identificación de los niños con mayores conductas agresivas. Este instrumento se utilizó como pre test, únicamente y para la función señalada. La información sobre los cuestionarios (F. Cerezo, comunicación personal, 7 de julio, 2004) es demasiado escueta, además el cuestionario Bull, posteriormente fue revisado y ampliado con cuestiones de tipo situacional como ¿Dónde suelen ocurrir las agresiones?, ¿Con que frecuencia?, y otras de *valoración subjetiva* de las situaciones de maltrato como ¿Crees que son graves estas situaciones?, o ¿Te encuentras seguro en el Centro escolar?.

El cuestionario consta de una sección de datos generales, se procura que sea sencillo y con instrucciones claras.

Este cuestionario esta basado en la técnica del sociograma para conocer la estructura interna del aula según la aceptación o rechazo y la relación de los individuos en la dinámica de agresión considerando el punto de vista de profesores. Tampoco da mas datos sobre la validez y confiabilidad de estos instrumentos.

- La observación (no participante) también fue utilizada como instrumento para la identificación de los sujetos, así como para información posterior sobre los avances registrados después del taller.
- Se aplicó otro instrumento, en dos tiempos pre y pos, sobre algunas dimensiones específicas de las habilidades sociales en las cuales se trabajará durante el programa de intervención como la conducta asertiva (Godoy, 1993) y resolución de conflictos (Garaigordobil, 2000), aunque el mayor peso está en la conducta asertiva. La fiabilidad y validez fueron probadas por sus autores.

La escala de asertividad se compone de tres factores; asertividad (AS), agresión (AG) y pasividad o sumisión (SU). La aplicación fluctúa entre los diez y quince minutos y consta de 20 enunciados. Los tres factores se encuentran

en casi todos los ítems, exceptuando la asertividad en el número 5; la agresión en el 20 y la pasividad en los números 12 y 19.

*Fiabilidad:* la consistencia interna de las escalas se calculó mediante el alfa de Cronbach sobre una muestra de 1,097 sujetos, hombres y mujeres, niños y adultos. El índice alfa de la escala de AS es de 0.73; de la escala AG, 0.77; y de la SU, 0.66. siendo todas significativas. La muestra con la que se calculó la estabilidad temporal de las puntuaciones estaba compuesta por 95 sujetos y la estabilidad temporal en un intervalo test, retest de tres semanas es bastante alta en niños (0.83, 0.83 y 0.82) y en adolescentes (0.73, 0.74 y 0.76).

*Validez.* Para constatar la validez se siguió el procedimiento de grupos contrastados, con una media de edad de 12.9 años y desviación de 1.4. los resultados obtenidos muestran diferencias significativas en las medias de agresividad de los grupos.

*La escala de resolución de conflictos:* esta se compone de seis situaciones sociales conflictivas y explora las estrategias cognitivas disponibles para la resolución de estas situaciones.

*Confiabilidad y validez.* Se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson con las puntuaciones de otras escalas (conducta antisocial, empatía y autoconcepto) y los coeficientes evidencian relaciones significativas lo cual implica que se disponía de muchas estrategias cognitivas.<sup>(1)</sup>

### **3.12 Tipo de análisis.**

- Observaciones. Análisis (comparación) acerca de las conductas de los participantes y su desempeño durante las sesiones del EHS.
- Escalas. Análisis estadístico de las escalas utilizadas, en los tiempos pre test y pos test.

---

<sup>(1)</sup> Los instrumentos utilizados se encuentran en los anexos.

### **3.13 Programa de intervención.**

- Se aplicó el programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS) con algunas dimensiones como asertividad y resolución de conflictos, como factores para el desarrollo de conductas alternas a la conducta agresiva, principalmente se enfocó al desarrollo de las conductas asertivas .
- Al termino del programa de EHS, se realizó el postest, a los diferentes grupos, para registrar las diferencias, o no, debidas a la aplicación del programa.

### **3.14 Escenario.**

- Se buscó un área dentro de la misma escuela en la cual pudiera realizarse la aplicación del cuestionario pre y post (puede ser el mismo salón de clases), así como para las sesiones del programa de EHS.

### **3.15 Estructura del programa de intervención.**

- En la siguiente tabla (1) se muestra la estructura del programa de intervención EHS.

<b>Título:</b>	¿cómo tratar mi agresividad?
<b>Clave:</b>	UAM-I 04-P
<b>Propósito:</b>	Que el niño desarrolle conductas alternas (en cuanto a resolución de conflictos y conducta asertiva) a la conducta agresiva y que las lleve a acabo en su vida cotidiana, de manera que le permita mejorar sus relaciones dentro y fuera de la escuela.
<b>Horas a la semana:</b>	Práctica 3hrs. Cada tercer día. Lunes, miércoles y viernes.
<b>Nivel:</b>	Escuela Primaria.
<b>Justificación:</b>	La necesidad de que el niño aprenda conductas alternas (asertivas) a la conducta agresiva, ya que esta puede causarle problemas en sus relaciones con los demás.
<b>Perfil de la población:</b>	Estudiantes de escuela pública de 5° y 6° de primaria de entre 10 y 12 años.
<b>Trabajo previo:</b>	No existe.
<b>Objetivos principales:</b>	Que el niño conozca conductas alternas a la conducta agresiva y las aplique en su vida cotidiana.
<b>Contenido sintético:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) conductas agresivas.</li> <li>b) Consecuencias.</li> <li>c) Conductas alternas.</li> </ul>
<b>Tiempo de duración:</b>	36 hrs.
<b>Numero de participantes:</b>	Máximo 20 alumnos.
<b>Condiciones de operación:</b>	Aulas c/iluminación, pizarrón, gis, plumones, material didáctico, visual, áreas deportivas, etc.
<b>Resultados de aprendizaje:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Que el niño identifique sus conductas agresivas.</li> <li>b) Que conozca las consecuencias que puede acarrearle en su vida diaria.</li> <li>c) Que adquiera y aplique conductas alternas a la agresiva en su vida cotidiana.</li> </ul>

Tabla 3

## **Capítulo IV. Análisis de los resultados.**

Los resultados arrojados por el análisis de los datos obtenidos a partir de los instrumentos aplicados en dos tiempos, pre-test y pos-test, después del programa de intervención (EHS) denominado “¿Como tratar mi agresividad?”, son los siguientes.

Es importante recalcar que uno de los objetivos principales de esta investigación fue la aplicación del taller de HS mencionado, con la finalidad de que los niños elegidos desarrollaran y aplicaran conductas alternas a la conducta agresiva en su interacción con los otros.

Se trabajó con el diseño presentado en la metodología, grupo control y experimental. Se aseguró la homogeneidad de los grupos y se controlaron las diferencias que entre ellos pudieran existir con la asignación al azar de los sujetos al tratamiento experimental.

En el inicio del trabajo grupal, comenzamos (el equipo que me apoyó en la elaboración y aplicación del taller y yo): 1) A apreciar conductas agresivas entre los participantes, 2) detectar algunas redes de amistad ya establecidas, 3) encontrar preferencias generalizadas hacía el propio género, así como 4) al propio grado escolar (los de 5º y los de 6º). Sobre estas cuestiones trataré mas adelante.

Ya que el objetivo general de la investigación es la elaboración, aplicación y evaluación del taller, sí este realmente provocó un cambio (positivo) en las conductas agresivas, es decir, que se hayan desarrollado las conductas alternas (en resolución de conflictos y asertividad) en los niños y las utilicen en lugar de las conductas agresivas, entonces procederé a mostrar los análisis estadísticos para comprobar o rechazar la hipótesis planteada.

Las variables analizadas son la Agresividad, Pasividad sumisión y Asertividad del pre test y pos test, enfatizando la de agresividad ya que es la de interés para esta investigación.

El análisis de las frecuencias y la prueba T para dos muestras relacionadas aplicadas a ambos grados escolares (todo el grupo de 5º y 6º), muestran que existe



una diferencia negativa, es decir, la media de las respuestas agresivas (frecuencias) en el pre test (9.50), es menor que en el pos test (11.52), con una significancia de .034. En cambio con las medias de las respuestas asertivas y pasivas (frecuencias), en los mismos tiempos, cada una, la evidencia no es suficiente para afirmar que existe una diferencia entre ellas, respectivamente(33.91 , 33.45 y 17.36 y 16.10).

En el siguiente cuadro (1) podemos ver las medias por grado escolar y en ambos tiempos:

			<b>Medias generales</b>					
año o curso			Agresividad	Pasiva sumisa	Asertiva	Agresividad2	Pasiva sumisa2	Asertiva2
5	N	Válidos	26	26	26	26	26	26
		Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media		8.46	18.50	33.12	10.62	17.35	33.35
6	N	Válidos	32	32	32	32	32	32
		Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media		10.34	16.44	34.56	12.25	15.09	33.53

Cuadro 1.

Es importante mostrar estos resultados, ya que el total aislamiento de los sujetos del grupo control y del grupo experimental no puede ser controlado, así como tampoco lo es el que estos influyan sobre los demás miembros del grupo y por lo tanto, los contaminen con información. Además las variables de historia y ambiente también escaparon a nuestro control.

Los siguientes análisis ya pertenecen exclusivamente al trabajo hecho con el grupo control y el experimental. Para obtener estos resultados se realizaron los siguientes análisis; de frecuencias y las pruebas no paramétricas para dos muestras relacionadas de Wilcoxon y la U de Mann Witney.

En este cuadro (2) podemos ver nuevamente las medias, varianzas y percentiles pero ahora por cada variable, en cada uno de los grupos, control y experimental.

**Estadísticos**

grupo pre-post			Agresividad	Pasiva sumisa	Asertiva	Agresividad2	Pasiva sumisa2	Asertiva2
control	N	Válidos	9	9	9	9	9	9
		Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media	15.89	14.11	31.44	17.56	14.00	30.11	
	Varianza	17.111	21.111	75.028	91.528	23.000	70.111	
	Percentiles	25	12.50	11.00	29.50	11.00	12.50	29.50
		50	15.00	13.00	32.00	14.00	14.00	32.00
		75	19.00	15.50	37.00	22.50	18.00	34.50
experimental	N	Válidos	10	10	10	10	10	10
		Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media	16.80	15.30	30.60	15.30	16.20	30.10	
	Varianza	37.289	23.789	17.378	60.900	22.400	30.544	
	Percentiles	25	11.00	12.25	26.75	10.75	14.00	23.75
		50	16.00	15.50	31.50	12.50	16.00	32.00
		75	22.25	17.25	35.00	19.75	19.00	34.25

Cuadro 2.

Es claro que la media de Agresividad, en el grupo experimental, es mayor que la de Agresividad2, es decir disminuyó de un tiempo al otro, que es lo que se buscaba, pero falta la prueba que pueda corroborar que esa diferencia es significativa, la cual mostraré mas adelante. Las respuestas pasivas presentan un aumento, de 15.30 a 16.20 y las asertivas una disminución de .50 entre un tiempo y otro.

El grupo control presenta resultados diferentes. La media de agresividad aumentó de un momento a otro (de 15.89 a 17.56), lo contrario del experimental. La pasiva disminuyó .11 y las asertivas pasaron de 31.44 a 30.11 respectivamente.

Los siguientes cuadros (3 y 4) muestran la prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas de Wilcoxon:

Rangos

grupo pre-post			N	Rango promedio	Suma de rangos
control	Agresividad2 - Agresividad	Rangos negativos	4 <sup>a</sup>	3.63	14.50
		Rangos positivos	3 <sup>b</sup>	4.50	13.50
		Empates	2 <sup>c</sup>		
		Total	9		
	Asertiva2 - Asertiva	Rangos negativos	6 <sup>d</sup>	4.08	24.50
		Rangos positivos	2 <sup>e</sup>	5.75	11.50
		Empates	1 <sup>f</sup>		
		Total	9		
	Pasiva sumisa2 - Pasiva sumisa	Rangos negativos	4 <sup>g</sup>	3.75	15.00
		Rangos positivos	3 <sup>h</sup>	4.33	13.00
		Empates	2 <sup>i</sup>		
		Total	9		
experimental	Agresividad2 - Agresividad	Rangos negativos	6 <sup>a</sup>	6.00	36.00
		Rangos positivos	4 <sup>b</sup>	4.75	19.00
		Empates	0 <sup>c</sup>		
		Total	10		
	Asertiva2 - Asertiva	Rangos negativos	4 <sup>d</sup>	3.38	13.50
		Rangos positivos	2 <sup>e</sup>	3.75	7.50
		Empates	4 <sup>f</sup>		
		Total	10		
	Pasiva sumisa2 - Pasiva sumisa	Rangos negativos	2 <sup>g</sup>	4.25	8.50
		Rangos positivos	5 <sup>h</sup>	3.90	19.50
		Empates	3 <sup>i</sup>		
		Total	10		

- a. Agresividad2 < Agresividad
- b. Agresividad2 > Agresividad
- c. Agresividad = Agresividad2
- d. Asertiva2 < Asertiva
- e. Asertiva2 > Asertiva
- f. Asertiva = Asertiva2
- g. Pasiva sumisa2 < Pasiva sumisa
- h. Pasiva sumisa2 > Pasiva sumisa
- i. Pasiva sumisa = Pasiva sumisa2

Cuadro 3.

Estadísticos de contraste <sup>c</sup>

grupo pre-post		Agresividad2 - Agresividad	Asertiva2 - Asertiva	Pasiva sumisa2 - Pasiva sumisa
control	Z	-.085 <sup>a</sup>	-.912 <sup>a</sup>	-.169 <sup>a</sup>
	Sig. asintót. (bilateral)	.932	.362	.866
experimental	Z	-.868 <sup>a</sup>	-.632 <sup>a</sup>	-.933 <sup>b</sup>
	Sig. asintót. (bilateral)	.385	.527	.351

- a. Basado en los rangos positivos.
- b. Basado en los rangos negativos.
- c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Cuadro 4.

**Estadísticos de contraste <sup>b</sup>**

	Agresividad	Agresividad2
U de Mann-Whitney	42.500	39.000
W de Wilcoxon	87.500	94.000
Z	-.205	-.495
Sig. asintót. (bilateral)	.838	.621
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	.842 <sup>a</sup>	.661 <sup>a</sup>

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: grupo con-exp

**Cuadro 5.****Estadísticos de contraste <sup>b</sup>**

	Pasiva sumisa	Pasiva sumisa2
U de Mann-Whitney	32.500	32.000
W de Wilcoxon	77.500	77.000
Z	-1.028	-1.074
Sig. asintót. (bilateral)	.304	.283
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	.315 <sup>a</sup>	.315 <sup>a</sup>

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: grupo con-exp

**Cuadro 6.****Estadísticos de contraste <sup>b</sup>**

	Asertiva	Asertiva2
U de Mann-Whitney	35.500	41.000
W de Wilcoxon	90.500	96.000
Z	-.781	-.328
Sig. asintót. (bilateral)	.435	.743
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	.447 <sup>a</sup>	.780 <sup>a</sup>

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: grupo con-exp

**Cuadro 7.**

Después de analizar detenidamente estas tablas se puede concluir que el estadístico de Wilcoxon no muestra evidencia suficiente para afirmar que existen diferencias entre las medias de las variables analizadas en los dos tiempos registrados, es decir no son significativas. Ni para el grupo control ni para el grupo experimental. Esto quiere decir que la hipótesis planteada: Los niños sometidos al

programa de EHS disminuyen sus conductas agresivas y adquieren conductas alternas para aplicar en su interacción con los otros, es rechazada.

Con las pruebas de Mann Witney mostradas en los cuadros 5, 6 y 7 también se puede concluir que no hay pruebas suficientes para decir que existen diferencias significativas en las medias de las variables agresividad, pasividad y asertividad entre el grupo control y el grupo experimental, es decir, el tratamiento aplicado al grupo experimental no provoco grandes diferencias respecto al grupo control.

A pesar de concluir esto, se pueden encontrar otros resultados interesantes.

En el cuadro 3, con el grupo experimental, se puede ver que 6 de 10 sujetos mostraron una diferencia negativa en la relación agresividad<sub>2</sub> < agresividad, esto quiere decir que 6 de los sujetos del grupo experimental presentaron una disminución de respuestas agresivas en el pos test con respecto al pre test (60 %). El 20 % de los sujetos registró un aumento de sus respuestas asertivas y el 40 % no registró cambio. En cuanto a las respuestas pasivas el 20 % mostró una disminución de estas respuestas y el 30 % no mostró cambios.

Existen algunos aspectos muy claros, que se pueden ver al analizar los ítems en los instrumentos aplicados a los chicos del grupo experimental, que son muy interesantes.

En el cuestionario de Resolución de conflictos compuesto por 6 ítems se registraron disminución de conductas agresivas y aumento de conductas asertivas en dos de los ítems y solo en uno de ellos la evidencia es suficiente para afirmar que existe una diferencia significativa (.016), este ítem se refiere al como enfrentar la situación cuando el sujeto es agredido físicamente por un igual (un compañero de escuela), la media se encuentra muy cerca de una respuesta asertiva, por ejemplo las respuestas se refieren a enfrentar la situación con frases como *¡yo no te hice nada, cálmate!*

En los demás ítems no es significativa la diferencia entre las medias, aunque la media de dos de estos ítems se encuentra por encima de la respuesta agresiva, es decir mas cerca de la respuesta pasiva o asertiva.

Dentro del reactivo 3, de la escala de RCS, es interesante hacer notar que el 94.8 % de los sujetos dan una respuesta asertiva a la situación planteada (ver anexos), la cual tiene que ver con relacionarse con nuevos compañeros en la escuela; en el postest el porcentaje disminuye a 89.7 %.

Todos los siguientes reactivos pertenecen a la Escala de Asertividad. En el reactivo 2 de las opciones agresiva y asertiva el 94.7 % elige la respuesta asertiva, esta tiene que ver con el querer participar en la conversación de otras personas; disminuye al 82.1 % en el postest y la respuesta agresiva aumenta de 5.3 a 17.9 %.

Del reactivo 3, de las respuestas agresivas y asertivas el 98.2 % eligió las asertivas y en el postest disminuyó al 93.1 %, el reactivo se refiere al salir con los amigos y llegar tarde a casa e implica pedir permiso a los padres para esta acción. En el mismo reactivo de las respuestas agresivas y pasivas, el 91.1 % prefiere ser pasivo, la cual disminuye al 82.5% en el postest, lo que quiere decir que la agresiva aumenta de 8.9 a 17.5%.

El reactivo 5, que se refiere a como enfrentar a los padres cuando hacemos ruido en casa con los amigos, de las respuestas pasivas y neutrales el 91.2 % responde pasivamente y en el postest las respuestas pasivas disminuyen a 77.6%; de las opciones pasivas y agresivas el 91.1% eligen la respuesta pasiva y en el postest disminuye al 82.5 %; por ultimo de las respuestas agresivas y neutrales, el 92.7 % elige las neutrales y pasa a 84.2% en el postest.

En el reactivo 6 de las respuestas asertivas y pasivas el 90.7% elige la asertiva la cual pasa a 89.5% en el postest. El reactivo se refiere a enfrentar una situación en donde alguien se mete en una fila delante de nosotros al comprar algo.

Dentro del reactivo 7, de las respuestas asertivas y pasivas, el 96.5% responde asertivamente y un 93% en el postest. El reactivo obedece a una situación en donde alguien trata de agredirnos con una *resortera*.

Del reactivo 8, que se refiere a una situación en donde alguno de los padres hace algo que molesta al hijo, de las respuestas agresivas y pasivas eligen las

pasivas el 91.2% que disminuye a 89.5% en el posttest; de las agresivas y asertivas, eligen las asertivas el 91.1% y el 84.5% en el posttest.

El siguiente reactivo tiene que ver con que un amigo nos devuelve algún objeto, que le hemos prestado, roto (#10); de las respuestas asertivas y pasivas el 92.9% elige la asertiva y en el posttest disminuye 87.7%

Los reactivos 11, 12, 16 y 18 tiene que ver con situaciones en donde los sujetos se enfrentan al hacer y recibir cumplidos, con su madre, su profesora, un vecino y un amigo. De las posibles opciones eligieron la asertiva el 96.5, 98.2, 96.4% respectivamente, con el amigo eligieron la respuesta pasiva el 92.9%; en el posttest la respuesta elegida fue la asertiva el 93.1, 87.5 y 84.2% mostrando una disminución y la pasiva el 75.4% también respectivamente.

El reactivo 15 menciona una situación en la que los compañeros no toman en cuenta la opinión del sujeto y de las opciones la elegida fue la asertiva con el 96.4 % que pasa a un 91.2% en el posttest. El reactivo 17 es una situación semejante pero con los padres, la elección es pasiva respecto a la agresiva el 92.9%; en el posttest es de 73.7%. de la opción asertiva frente a la agresiva el 94.6% elige la asertiva y el 86% en el posttest.

En el reactivo 19 se presenta una situación de interacción con el padre, la respuesta elegida entre la asertiva y agresiva, es la primera con un 96.5% que disminuye al 87.5% en el posttest. De la respuesta neutral, agresiva y pasiva eligen la neutral el 94.4% y pasa a 93% en el posttest. Por ultimo eligen la asertiva respecto a la neutral y la agresiva con el 92.9% y un 72.4% en el posttest.

Por último el reactivo 20, que trata sobre el acercarse a una persona para conocerla, la respuesta elegida es la asertiva con el 96.5% contra un 89.5% en el posttest.

Es importante acotar que estos datos pertenecen a toda la población a quien se aplicaron los instrumentos y que la información recabada es muy relevante.

En algunos aspectos específicos, como se mostró en el análisis de los resultados, también se encuentran diferencias positivas del pretest al postest. Además ya he mencionado los buenos resultados que han dado otros programas de EHS y que han sido justificados.

#### 4.1 Discusión.

El contexto de los grupos durante el proceso del taller fue muy interesante, ya que pudimos observar las diferentes conductas agresivas que presentaban los participantes (burlas, insultos, amenazas y a veces golpes), así como sus círculos de amistad y la pertenencia a su grado escolar y sexo. Por supuesto también se registró el trabajo realizado por los participantes y con esto, analizar sí se encontraron avances o no, durante la fase del programa de intervención.

##### *Alcances.*

Resulta interesante ver que la mayoría de los niños responde asertivamente al relacionarse con nuevos compañeros (según los datos, de RCS, mencionados anteriormente). Pero los resultados mas interesantes se muestran con la EA. En los reactivos donde se plantean situaciones de interacción con los padres las respuestas tienden a ser asertivas en la mayoría de los casos, pero cuando las opciones son agresivas o pasivas, los sujetos prefieren mostrarse pasivos o neutrales, ante sus padres, a tener que ser agresivos con ellos, muy probablemente por temor a la reacción de los padres si se les responde agresivamente.

Puede notarse que también la asertividad es preferible a la pasividad, como en varios de los reactivos que aquí se presentaron. Pero cuando las opciones son agresividad y pasividad también la mayor parte se va por las respuestas agresivas aunque las diferencias no son grandes. Esta situación se da mas cuando en el escenario al que se enfrentan intervienen sujetos de su misma edad (compañeros de escuela o vecinos), por ejemplo cuando los insultan o agreden físicamente (por ejemplo reactivos 1, 13 de la EA). La pasividad no es una respuesta común en los niños salvo cuando se enfrentan a sus padres o a mayores.



Respecto al decir y recibir cumplidos la mayoría responde asertivamente pero mayormente con los adultos, al estar con compañeros de la misma edad es difícil hacerlo y eligen la pasividad o agresividad.

Es claro que algunas respuestas mostradas indican una falta de asertividad para expresar pensamientos, ideas y sentimientos.

Es importante hacer notar que en las actividades del taller se mostraron mejorías, es decir, los chicos ya razonaban sobre las problemáticas de una conducta agresiva y tenían ya una gama de conductas alternas asertivas y eran utilizadas y observadas dentro de cada sesión, además de que se logró la integración de los grupos, esto se muestra a continuación:

En la tercera sesión se les pidió realizaran una biografía sobre si mismos, de esta forma pude notar parte del ambiente existente dentro del hogar, por ejemplo, que los chicos pelean y discuten con sus hermanos o son regañados constantemente por sus padres, conductas que ellos observan y aprenden.

Desde las primeras sesiones los chicos mostraron cierta negación para trabajar con chicos de otro grupo, se sentaban en el aula de tal forma que quedaban divididos, por círculos de amistad y por grado escolar, intentaban no relacionarse. Se predijo que esto podría llegar a pasar, por lo que las primeras sesiones se dedicaron a la integración de los participantes y se realizaron actividades en equipo donde procuramos que se relacionaran e interactuaran todos, los que no se conocían y mas si eran de distinto grado escolar. Cuando pasábamos por los niños a sus salones, protestaban contra los del otro grupo ya sea los de 5º con los de 6º o viceversa; ¡¡hay, no!!, comentaban. También era difícil que en los equipos se reunieran hombres y mujeres, la mayoría de las veces eran solo de hombres o solo de mujeres, así que tuvimos que intervenir en la conformación de los equipos para mezclarlos por sexo y grado.

En la sesión #12 se dividió al grupo (experimental) en dos equipos en cada equipo cada integrante tenía que escribirle a cada uno de los miembros del equipo algún aspecto positivo, que les gustara de esa persona. En un equipo no funcionó la

actividad, ya que ponían ofensas y se comportaban agresivos, por ejemplo escribieron “es muy gorda, es fea o es feo, es miedoso o pega mucho, que son groseros o muy llevados”. El otro equipo realizó la actividad de forma correcta y expusieron aspectos positivos y cualidades como: “es listo, pelo chido, es amable, es simpática”. Al comenzar uno de ellos a realizar la actividad correctamente, los demás integrantes observaron y la realizaron de la misma forma, esto les sirvió de modelo para hacer lo que se les había pedido y las cualidades mencionadas fueron expuestas individualmente.

Al final del taller puedo afirmar que la integración se observó claramente, ya que la interacción ya se daba entre ellos sin necesidad de decirles que lo hicieran, comentaban entre todos las situaciones planteadas y realizaron varias de las actividades de forma cooperativa y organizada.

En el taller se realizaron algunas actividades de representación de resolución de conflictos sociales y tuvieron que armar una pequeña dramatización sobre la forma asertiva de reaccionar ante un conflicto social (RCS), como el ser agredido por algún compañero, todos participaban y se organizaban para realizar la actividad, además de que las respuestas dadas eran asertivas y algunas muy originales, por ejemplo “no es necesario pelear, mejor vamos a jugar o te invito a mi casa a jugar”, etc. Este tipo de actividades fueron las que ocuparon mayores técnicas del EHS.

En una sesión siguiente se aplicó la técnica de frases incompletas relacionadas con sentimientos de agrado y desagrado (como el que les hace feliz, que miedos tienen, como enfrentan el rechazo y como la agresión), se analizaron sus respuestas con todo el grupo y se enfatizó en otras respuestas asertivas y alternas a las que ellos mismos dieron, por ejemplo, al ser agredidos algunos niños dicen sentirse furiosos pero evitan pelear, esperan de los demás respeto, amabilidad y amistad . Dio resultados satisfactorios esta sesión, ya que mostraron una mayor integración y sobre todo razonaron acerca de las conductas no asertivas, como por ejemplo molestarse por cualquier cosa.

A partir de esta sesión comenzamos a observar, en las actividades del taller, que los chicos ya podían dar una lista de conductas alternas, no agresivas, como respuesta a las diversas problemáticas que se les presentaban y enfatizaban en lo incorrecto de responder agresivamente y las consecuencias que esto les traería en un futuro.

En la sesión #21 se les plantea la situación de que un compañero suyo le roba un juguete a un amigo y se les pide expongan como reaccionarían ante esta situación; las respuestas mas frecuentes fueron “pedir que devuelva el juguete y que no se pelearan” por que de lo contrario esto les haría “sentirse mal y les molestaría”.

En otra sesión se les planteó la situación de una pelea (física) entre sus compañeros de grupo y se les preguntó que opinaban sobre ésta y como responderían ante ella. Algunas respuestas fueron “pelear es una pérdida de tiempo, tratar de detener la pelea, preocupación por que hirieran a un amigo, no les interesa una pelea o que ellos mismos podrían lastimar a alguien”.

En estas sesiones mencionadas la técnica fue la dramatización, la cual rescata procesos esenciales para que los sujetos pudieran adquirir un aprendizaje respecto a lo que se les pedía. El guiarlos para realizar las conductas presentadas aseguraba el que fueran respuestas asertivas las que sus compañeros observarían y permitió que el aprendizaje fuera el requerido. Esto les sirvió de modelo y se les enfatizó la importancia de extender estas conductas a otros contextos.

Algunas de las técnicas implicadas en el EHS, mostradas en el capítulo II, se fueron desarrollando; se les informó a los participantes acerca de las conductas asertivas (instrucciones), algunas veces se les hizo una demostración de estas conductas (modelamiento, mediante las dramatizaciones) y se les invitó a que practicasen y generalizaran, es decir aplicaran en otras situaciones, las conductas aprendidas u observadas en las sesiones (ensayo). Todas las técnicas descritas en el marco teórico están implicadas en la mayoría de las actividades realizadas en el taller, la correcta utilización de estas en conjunto es lo que muestra mayores

resultados satisfactorios. En algunas actividades se enfatizaron mas algunas técnicas pero se trataron de reforzar con las demás.

Es importante mencionar que tomo los datos observados y las respuestas de los instrumentos para este análisis y no me ocupo de otros mecanismos intervinientes.

En las sesiones, principalmente en donde se requirió realizaran una dramatización, utilizamos la mayoría de las técnicas de EHS; les informamos sobre el énfasis en las respuestas asertivas a la problemática dada (instrucciones), tales conductas fueron ensayadas por cada equipo (ensayo) y las presentaron frente a los demás (modelo) para que finalmente recibieran (reforzamiento) por parte de sus compañeros y por los instructores, felicitaciones, aplausos y cumplidos por su trabajo, esfuerzo realizado y especialmente por las respuestas asertivas dadas, además de exponerles la importancia de ampliar este tipo de conductas en otras situaciones (generalización).

El interés de los profesores de los grupos con los que se trabajó fue notorio y siempre mostraron disponibilidad al apoyarnos con lo necesario para la realización de cada una de las sesiones que se llevaron a cabo. También se preocuparon y se informaron sobre el desarrollo de las sesiones y los avances de los alumnos que participaban en el taller.

### *Limitaciones.*

Es claro, y además se especificó anteriormente, que existen variables que quedaron fuera de nuestro control como el ambiente en el que se encuentran los chicos, su medio familiar y las influencias de los mismos compañeros de escuela, estas variables no se tomaron en cuenta para esta investigación, quedando, entonces, a retomar para futuros estudios.

El tiempo de duración del taller, de cada sesión y entre cada una de las sesiones, así como otros obstáculos que se presentaron como la inconstancia de las sesiones y de la asistencia de los propios chicos a clases, lo cual repercute en la dinámica del taller programado y que además el aprendizaje esperado se ve coartado, también fueron limitaciones ajenas a nosotros debidas a falta de comunicación o de disponibilidad por parte de las autoridades escolares.

La misma estructura del taller era básica pero también frágil en cuanto a duración total y por sesión ya que el contexto, momento y recursos eran limitados.

Por esta situación dejo como propuesta la mejora de este programa realizado, fortaleciendo la constancia de la aplicación del taller y requiriendo mas disposición por parte de las autoridades, así como la asistencia de los participantes.

## Referencias Bibliográficas.

- American Psychological Association. (1998). **Manual de Estilo de Publicaciones.** El Manual Moderno. México.
- Acevedo, A. (2003). **Aprender jugando 1.** Dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría. Limusa. México.
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En **Autoeficacia: como enfrentamos los cambios en la sociedad actual.** (pp. 19-54), Descleé de Brower. Bilbao.
- Berkowitz, L. (1993). **Aggression. Its Causes, Consequences, and Control.** McGraw-Hill. USA
- Berkowitz, L. (1993). **Agresión, causas, consecuencias y control.** McGraw-Hill. España
- Brown, R. (1974). **Psicología Social.** Siglo XXI. México.
- Case, R. (1989). **El Desarrollo Intelectual.** Paídos. Barcelona.
- Castelan, Ma. L. y Gomez, H. F. (1986). **Los valores sociales y la agresión en el niño.** UAM-I. México.
- Cerezo, F. (1997). **Conductas Agresivas en la Edad Escolar.** Pirámide. Madrid.
- Choynowski, M. (1989) Herencia y aprendizaje. **Revista de Psicología Social y Personalidad**, 1 y 2, 128-142.
- Cohen, D. H. (1997). **Como aprenden los niños.** SEP / FCE. México.
- Cruz, R., Noroño, N., Fernández, O. Cadalso, R. (2002, 3 de Marzo) **Intervención educativa para la disminución de la agresividad en la conducta infantil.** Rev. Cubana Pediatra; 74(3): 189-94. Cuba.
- Díaz, A. M. J. Convivencia escolar y prevención de la violencia (2004, 03 de Diciembre) <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/c3.pdf>.
- Durkheim, E. (2001). **La Educación moral.** Colofón, p.-57. México.

- Garaigordobil, M. (2000). **Intervención Psicológica con Adolescentes**. Pirámide. Madrid.
- Gil, F. y Cols. (1995). **Habilidades sociales y Salud**. Biblioteca Eudema. Madrid.
- Goldstein, A. P. y Séller, H. R. (1991). **El comportamiento Agresivo. Evaluación e intervención**. Desclee de Brouwer. Bilbao.
- GuiaInfantil.com - **Tratamiento del niño agresivo, peleón y violento**.htm (2004-06-04).
- Heller, A. (1980). **Instinto Agresivo y Carácter**. Península. Barcelona.
- Hernández, M. A. (2004). **Los conflictos en la escuela**. Universidad de Murcia. [www.psicopedagogia.com](http://www.psicopedagogia.com)
- Hernández, R. G. (2002). **Paradigmas en Psicología de la Educación**. Paídos. México.
- Herrera, O. (14 de junio, 2004). Crece crimen infantil 30 por ciento. En **El Universal**. <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=392> (2004-06-04). **Agresividad infantil**. [http://www.psicopedagogiaonline.com/articulos/documentos/agres\\_infantil.pdf](http://www.psicopedagogiaonline.com/articulos/documentos/agres_infantil.pdf). (2004-06-04).
- <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=403> **Modificación conducta**. 2004-06-03.
- Ison, Mirta S. y Rodríguez, Cecilia I. **Desarrollo de Habilidades sociales en niños con conducta problema: un abordaje psicoterapéutico**. INCIHUSA, CRICYT. Argentina. 2004-12-06.
- Johnson, R. N. (1976). **La Agresión en el hombre y en los Animales**. El Manual Moderno. México.
- Lara, E., Martínez, C., Pernos, K. y Pino, G. (2004, 03 de Junio). **Agresividad y aprendizaje**, <http://www.Apsique.com>

- LeVine, R. A. (1977). **Cultura, Conducta y Personalidad**. Akal Editor. Madrid.
- Lewin, K. (1965). **El niño y su ambiente**. Paídos. Buenos Aires.
- Marsellach, G. U. (2004). **Agresividad Infantil**.  
Ciudadfutura.com/psico/articulos/agresividad.htm
- Martínez, I., Torres, M. (2002). **De agresividad y violencia ¿Haciendo neuróticos?**  
FUENTE: INTERPSIQUIS. [www.psiquiatria.com](http://www.psiquiatria.com)
- Montagu, A. (2000). **La Naturaleza de la Agresividad Humana**. México.
- Morales, J. F. coord. (1994). **Psicología Social**. McGraw-Hill. Madrid.
- Morea, L. (2004). **Desarrollo de habilidades sociales en niños, niñas y jóvenes internos en hogares de menores en protección simple**. Monografías.com
- Moreno, K. (1999). **Como proteger a tus Hijos contra las Drogas**. CIJ, AC. México.
- Morris, B. (1979). **Bases Psicológicas de la Educación**. Trillas. México.
- Ovejero, A. (1996). Psicología social de la educación. En Alvaro, J., A. Garrido y J. R. Torregrosa. **Psicología social aplicada**, (pp. 317-349). McGraw-Hill. Madrid.
- Piaget, J. (1985). **El Criterio Moral en el niño**. Roca. México.
- Renfrew, J. W. (2001). **La Agresión y sus Causas**. Trillas. México.
- Rodríguez, A. (1976). **Psicología Social**. Trillas. México.
- Rogers, C. y Kutnick, P. (1992). **Psicología Social de la Escuela Primaria**. Paídos. Barcelona.
- Salazar, P. y Soto, M. L. (1986). **Investigación sobre agresión en Adolescentes marginados**. UAM-I. México.
- Tapia, E. (2003). **Socialización Política y Educación Cívica en los Niños**. Instituto Mora e IEQ. México.



Turiel, E. (1984). **El Desarrollo del Conocimiento social. Moralidad y convención.** Editorial Debate. Madrid.

Villarreal M. (2004). **Educación y disciplina.** Zonapediatrica.com

Young, K. (1969). **Psicología Social de la Personalidad.** Paídos. Buenos Aires.

**ANEXOS.**

**1. Cuestionario Bull (Cerezo, 1994)**

**Forma B). Profesores.**

Cuestionario Bull. Relaciones socioafectivas  
en el aula.

Curso/Nivel..... Fecha.....

Tus respuestas a las siguientes preguntas contribuirán a un mejor conocimiento de los alumnos, sus relaciones y amistades dentro del grupo-clase.

Responde a cada pregunta escribiendo COMO MÁXIMO TRES NOMBRES. Tus respuestas son CONFIDENCIALES.

1. ¿Quién es querido por todos?

\_\_\_\_\_

2. ¿Quién tiene muy pocos amigos?

\_\_\_\_\_

3. ¿Quién intenta ser el consentido del profesor?

\_\_\_\_\_

4. ¿Quién es cruel y hace burlas de los otros?

\_\_\_\_\_

5. ¿Quién es el mas fuerte de la clase?

\_\_\_\_\_

6. ¿Quién suele comportarse como un cobarde o un bebé?

\_\_\_\_\_

7.¿Quién suele maltratar o pegar a otros compañeros?

---

8¿Quién suele ser la víctima?

---

9¿A quién se le tiene antipatía?

---

10¿Quiénes son los más listos?

---

## 2. Escala de Asertividad. EA.

(Godoy, Gavino, Blanco, Martorell, Navarro y Silva, 1993).

Nombre y Apellidos.

Edad.

Curso.

Instrucciones:

A continuación vamos a presentarte una serie de situaciones. En cada una de ellas hay varias respuestas y queremos que nos indiques cuál sería tu respuesta. Es decir, lo que tú harías si estuvieras en esa situación. Las respuestas vienen en parejas y tu tienes que elegir una respuesta de cada pareja.

Los tres pares de respuestas que hay debajo de cada situación se refieren todas a esa situación. Por ejemplo:

- a) Le diría que me dejara en paz y no me molestara, o bien
- b) No diría nada y seguiría con lo mío.

Si en este caso tú no le dirías nada y seguirías con lo tuyo, debes rodear la letra <<b>> con un círculo. Entonces pasas al siguiente par de respuestas y vuelves a elegir, rodeando la letra de la respuesta elegida, haciendo luego lo mismo con el tercer par. En el ejemplo deberías elegir una respuesta por cada uno de los pares siguientes, que son:

- a) Le respondería "Hola", le diría mi nombre y luego le preguntaría el suyo, o bien
  - b) Le diría que me dejara en paz y que no me molestara.
- 
- a) No diría nada y seguiría con lo mío, o bien
  - b) Le respondería "Hola", le diría mi nombre y luego le preguntaría el suyo.

Es muy importante que leas bien cada una de las situaciones antes de contestar y que con testes sinceramente aquello que tú harías y no lo que tú crees que deberías hacer. Lo que vas a hacer no es un examen, no hay respuestas “buenas” o “malas” y no influyen para nada en tus calificaciones.

1. Estas en la playa o en un parque y te has pasado toda la mañana haciendo un castillo de arena. Entonces se acerca un chico o una chica y, señalando hacía el castillo, te dice “me parece feo y mal construido”. ¿Qué es lo que tú harías?
  - a) Me sentiría herido y no diría nada, o bien
  - b) Le diría que me dejara en paz y cerrara la boca.
  - a) Le diría “pues yo creo que está bastante bien”, o bien
  - b) Me sentiría herido y no diría nada.
  - a) Le diría “pues yo creo que está bastante bien”, o bien
  - b) Le diría que me dejara en paz y cerrara la boca.
2. Algunos chicos o chicas de tu edad están hablando sobre un juego que te gusta mucho. Te gustaría participar en la conversación ¿Qué es lo que tú harías?
  - a) Les interrumpiría para contestarles lo bueno que soy en ese juego, o bien
  - b) Me acercaría al grupo y entraría en la conversación cuando tuviera oportunidad.
  - a) Ni siquiera me acercaría a ellos, o bien
  - b) Me acercaría al grupo y entraría en la conversación cuando tuviera oportunidad.
  - a) Les interrumpiría para contestarles lo bueno que soy en ese juego, o bien
  - b) Ni siquiera me acercaría a ellos.

3. Te gustaría ir a algún sitio con tus amigos y llegar más tarde a casa de lo que es normal, pero no sabes si tus padres te van a dejar. ¿Qué es lo que tú harías?
- a) Les explicaría lo que quiero hacer y les pediría permiso, o bien
  - b) Me iría sin pedir permiso.
- a) No les diría nada y me quedaría en casa, o bien
- b) Me iría sin pedir permiso.
- a) Les explicaría lo que quiero hacer y les pediría permiso, o bien
- b) No les diría nada y me quedaría en casa.
4. Ves que algunos chicos o chicas están jugando a algo. Te acercas y les preguntas si puedes unírte a ellos. Te dicen que no, por que no juegas bien. ¿Qué es lo que tú harías?
- a) Les pediría una oportunidad, o bien
  - b) Me iría sintiéndome herido.
- a) Les estorbaría de tal manera que no pudieran jugar, o bien
- b) Me iría sintiéndome herido.
- a) Les estorbaría de tal manera que no pudieran jugar, o bien
- b) Les pediría una oportunidad.
5. Estás jugando con un amigo en tu casa y estás haciendo ruido. Tus padres se enfadan mucho y empiezan a gritarte por estar haciendo tanto ruido. ¿Qué es lo que tú harías?
- a) Les diría que no podíamos jugar a aquello sin hacer ruido, o bien
  - b) Buscaría otra cosa que hacer.
- a) Ignoraría sus gritos y continuaría haciendo ruido, o bien
- b) Buscaría otra cosa que hacer.

- a) Ignoraría sus gritos y continuaría haciendo ruido, o bien
  - b) Les diría que no podíamos jugar a aquello sin hacer ruido.
6. Estas esperando en una fila para comprar algo. Otro chico o chica se intenta meter delante de ti. ¿Qué es lo que tú harías?
- a) Le diría que respetase la fila y que se pusiera al final, o bien
  - b) Le empujaría para sacarle de la fila.
- a) Le diría que respetase la fila y que se pusiera al final, o bien
- b) No diría ni haría nada.
- a) Le empujaría para sacarle de la fila, o bien
- b) No diría ni haría nada.
7. Cuando sales de la escuela, un chico más pequeño que tú te tira con una resortera y casi te da. ¿Qué es lo que tú harías?
- a) No le haría caso y seguiría mi camino, o bien
  - b) Le diría que no lo hiciera mas por que es peligroso.
- a) No le haría caso y seguiría mi camino, o bien
- b) Le pegaría o insultaría.
- a) Le diría que no lo hiciera mas por que es peligroso, o bien
- b) Le pegaría o insultaría.
8. Uno de tus padres hace algo que te molesta. ¿Qué es lo que tú harías?
- a) Intentaría no pensar en ello, o bien
  - b) Me vengaría haciendo algo que le molestara.
- a) Le diría que me esta molestando, o bien
- b) Me vengaría haciendo algo que le molestara.

a) Intentaría no pensar en ello, o bien

b) Le diría que me esta molestando.

9. Estas comiendo tu lounch en el recreo. Uno de tus amigos tiene un buen trozo de chocolate para comérselo después. Tú le preguntas si te puede dar un pedazo, pero tu amigo dice “no”. ¿Qué es lo que tú harías?

a) Le llamaría tacaño y egoísta, o bien

b) Le propondría cambiarle algo mío por el pedazo de chocolate.

a) Procuraría olvidarme de ello y seguiría comiendo, o bien

b) Le llamaría tacaño y egoísta.

a) Procuraría olvidarme de ello y seguiría comiendo, o bien

b) Le propondría cambiarle algo mío por el pedazo de chocolate.

10. Le has dejado tu libro favorito a un amigo. Unos días después te lo devuelve, pero algunas páginas están sueltas y las pastas sucias y desencajadas. ¿Qué es lo que tú harías?

a) Haría como si no me hubiera dado cuenta, o bien

b) Le insultaría y prometería no dejarle nunca más un libro.

a) Le preguntaría que ha pasado con mi libro, o bien

b) Haría como si no me hubiera dado cuenta.

a) Le preguntaría que ha pasado con mi libro, o bien

b) Le insultaría y prometería no dejarle nunca más un libro.

11. Estás cenando y tu madre dice que hay helado en el refrigerador. Entonces se levanta y te trae un trozo en un plato. ¿Qué es lo que tú harías?

a) Le diría que me trajera más y enseguida, o bien

b) Le diría “gracias mamá, eres estupenda”.



a) No diría nada, o bien

b) Le diría “gracias mamá, eres estupenda”.

a) Le diría que me trajera más y enseguida, o bien

b) No diría nada.

12. Estás en el recreo y se acerca tu profesor o profesora. Te saluda y después de hablar un poco contigo te dice: “creo que eres un buen chico”. ¿Qué es lo que tú harías?

a) Le diría “Gracias”, o bien

b) Me largaría sin decir nada.

a) Le diría “no, en realidad soy del montón, nada especial”, o bien

b) Le diría “Gracias”.

a) Me largaría sin decir nada, o bien

b) Le diría “no, en realidad soy del montón, nada especial”.

13. Antes de ir a clase un amigo viene a verte y te pide que le dejes copiar tus tareas. Dice que si no le dejas ver tus tareas, le dirá a todo el mundo que eres un mal compañero. ¿Qué es lo que tú harías?

a) Le diría que yo le iba a decir a todo el mundo que el es un vago y un tramposo, o bien

b) Le diría que hiciera él sus propias tareas.

a) Le dejaría copiar mis tareas, o bien

b) Le diría que hiciera él sus propias tareas.

a) Le dejaría copiar mis tareas, o bien

b) Le diría que yo le iba a decir a todo el mundo que el es un vago y un tramposo.

14. En el parque hay un chico que dice que eres más torpe y lento que una tortuga. Tú sabes sin embargo que eres más rápido que él. ¿Qué es lo que tú harías?
- a) Propondría que hiciéramos una carrera para ver quien es el mas rápido, o bien
  - b) No le haría caso o me iría.
- a) Le diría que cerrara la boca, o bien
- b) No le haría caso o me iría.
- a) Propondría que hiciéramos una carrera para ver quien es el mas rápido, o bien
- b) Le diría que cerrara la boca.
15. Sales del colegio con tus amigos. Ellos deciden lo que vas a hacer sin tener en cuenta tu opinión, que ni siquiera te han pedido. ¿Qué es lo que tú harías?
- a) No diría nada y haría lo que los demás decidieran, o bien
  - b) Les diría “a veces me gustaría decidir yo lo que vamos a hacer”.
- a) Me quejaría “estoy harto de hacer lo que a ustedes les da la gana, así que me largo”, o bien
- b) Les diría “a veces me gustaría decidir yo lo que vamos a hacer”.
- a) No diría nada y haría lo que los demás decidieran, o bien
- b) Me quejaría “estoy harto de hacer lo que a ustedes les da la gana, así que me largo”.
16. En tu barrio un chico te dice que llevas un jersey muy bonito. ¿Qué es lo que tú harías?
- a) Me daría pena y no diría nada, o bien
  - b) Le diría “gracias”.
- a) Le diría que si no deja de reírse de mi se iba a arrepentir, o bien
- b) Le diría “gracias”.

- a) Le diría que si no deja de reírse de mí se iba a arrepentir, o bien
- b) Me daría pena y no diría nada.

17. Tus padres deciden ir en verano a un lugar que no te gusta nada. ¿Qué es lo que tú harías?

- a) No les hablaría durante una temporada aunque se dirigieran a mí, o bien
- b) No diría nada e iría donde ellos quisieran.

a) Les diría que yo preferiría ir a otro lugar, o bien

b) No les hablaría durante una temporada aunque se dirigieran a mí

a) No diría nada e iría donde ellos quisieran, o bien

b) Les diría que yo preferiría ir a otro lugar.

18. Uno de mis amigos ha logrado encestar una pelota desde bastante lejos. Tú le estabas observando la canasta te ha parecido buena. ¿Qué es lo que tú harías?

a) No le diría nada, o bien

b) Le diría “has estado muy bien”.

a) Le diría “yo podría haberlo hecho mucho mejor”, o bien

b) Le diría “has estado muy bien”.

a) Le diría “yo podría haberlo hecho mucho mejor”, o bien

b) No le diría nada.

19. Estás en tu casa entretenido con algún juego o dibujando algo. Tu padre pasa por allí y te pregunta “¿Qué estás haciendo?”. ¿Qué es lo que tú harías?

a) Le contestaría “a ti qué te importa”, o bien

b) Dejaría lo que estuviera haciendo un momento y le explicaría lo que estaba haciendo.

- a) Seguiría con lo que estoy haciendo sin responder o diría “no es nada”, o bien
- b) Le contestaría “a ti qué te importa”.

a) Dejaría lo que estuviera haciendo un momento y le explicaría lo que estaba haciendo, o bien

- b) Seguiría con lo que estoy haciendo sin responder o diría “no es nada”.

20. Durante el recreo ves a alguien a quien te gustaría conocer. Esta solo o sola. ¿Qué es lo que tú harías?

- a) Me acercaría a el o ella, le saludaría y empezaría a hablar, o bien

b) Le gritaría desde donde estoy diciéndole que viniera.

- a) No le diría nada, a no ser que él o ella se dirigiera a mí, o bien

b) Le gritaría desde donde estoy diciéndole que viniera.

- a) Me acercaría a el o ella, le saludaría y empezaría a hablar, o bien

b) No le diría nada, a no ser que él o ella se dirigiera a mí.

**3. Cuestionario de Estrategias para la Resolución de  
Conflictos Sociales. (Garaigordobil, 2000).**

Nombre y apellidos.

Edad y curso.

Instrucciones.

A continuación se comentan una serie de situaciones en que se encontraría una persona de tu edad. Debes de leer detenidamente las situaciones y después indicar qué podría hacer esta persona en esa situación. Primero enumera todas las formas que se te ocurran para resolver cada situación y después marca con una X la conducta que tú crees que tendrías si te encontraras en esa situación.

Ana y una amiga (Juan y un amigo) deciden ir a realizar algunas compras. En la librería Ana/Juan se da cuenta que su amiga/o ha robado un libro y se lo lleva sin pagar. Al salir de la tienda Ana/Juan se siente confusa/o. No le parece bien lo que ha hecho su amiga/o, pero no sabe qué hacer. ¿Qué podría hacer?

Ana (Juan) está en el patio del recreo. Un compañero le empuja, le pega y cae al suelo. Se levanta y observa que su reloj se ha roto. El compañero, mientras se burla y se ríe, vuelve a empujarle mientras está intentando levantarse. ¿Qué podría hacer?

Ana (Juan) es nueva/o en el colegio. Cuando llega el recreo ve cómo sus compañeros están hablando. Le gustaría relacionarse con sus nuevos compañeros, pero no sabe cómo. ¿Qué podría hacer?

Ana (Juan) tiene problemas en el colegio. Tiene un pequeño defecto físico y va un poco atrasada/o en la escuela. Sus compañeros le han puesto un apodo y no le dejan participar de sus juegos y actividades, le rechazan. Un día en el patio del colegio el grupo estaba jugando con la pelota. Ana (Juan) les dice que quiere jugar, pero el grupo no le contesta. De nuevo vuelve a preguntar al grupo si puede jugar y ahora uno del grupo le dice que no puede por que no sabe jugar bien. ¿Qué podría hacer?

Un día Ana (Juan) lleva un juego nuevo al colegio. Otro compañero de su grupo se lo quita y no se lo quiere devolver. ¿Qué podría hacer para recuperar su juguete?

Ana (Juan) está con un grupo de amigos pasando la tarde. Hace poco se ha incorporado a la pandilla otro chico un poco mayor que ellos. Este chico un día lleva droga y ridiculiza llamando bebe a alguno de la pandilla que ha dicho que no quiere.  
¿Qué se puede hacer en esta situación?