Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

Tema: Indicadores de agresividad en el dibujo de la figura humana

"Indicadores emocionales de agresividad del Test del Dibujo de la Figura Humana de Koppitz en niños, comparando una escuela de un barrio residencial y una de una villa de emergencia"

Tesina presentada por

Lorena Soledad De Luca

Legajo Nº 5913

Campus: Lomas de Zamora

Turno: Mañana

E-mail: Lorena.deluca@hotmail.com

Tutora a cargo

Alejandro Parra

Título a obtener con la presentación de la tesis

Licenciatura en Psicología

Fecha de defensa

Septiembre -2010-

"Indicadores emocionales de agresividad del Test del Dibujo de la Figura Humana de Koppitz en niños, comparando una escuela de un barrio residencial y una villa de emergencia"

Autora: **De Luca, Lorena S.**

Quiero dedicar este trabajo a mi familia, por estar presente en cada instante de mi vida, en todos los proyectos que he emprendido y por estar siempre conmigo.

A mis padres, por todo lo que me han dado, por estar a mi lado en situaciones difíciles y por ayudarme en mi carrera.

A mi hermana Yuliana, quien me ha acompañado en silencio con una comprensión a prueba de todo.

A Federico por simplemente caminar a mi lado durante todo este tiempo y mostrarme con una sonrisa, que el amor verdadero puede existir. Por darme aliento cuando estaba por caer, por decirme…"Vamos… ¡Vos podés!".

A mis amigos, quienes se fueron ganando día a día un espacio en mi corazón. Gracias por estar siempre a mi lado, por ayudarme, por enseñarme pequeñas cosas de la vida y por compartir tantos momentos juntos.

Por último se lo dedico a todos ellos que me han brindado su ayuda para hoy poder culminar con este gran camino que muchas veces al mirar atrás me doy cuenta que es solo el principio de este inmenso sueño.

Cuando comencé a escribir pensé que por descuido podía dejar a alguien importante fuera de la mención, por eso desde ya pido las disculpas correspondientes en caso de que suceda.

Quiero darles las gracias a todos los profesores que hicieron de mí una buena Psicóloga y una mejor persona. A la licenciada Pilatti por la ayuda en el anteproyecto y por su tutoría.

Al licenciado Alejandro Parra que en el último momento estuvo ahí para ayudarme y no dejarme caer.

A mis compañeras quienes pasaron a ganarse un lugar más importante en mi corazón, las cuales hoy puedo decir que son amigas. Especialmente a Mariela, Gisele, Natalia y Debora.

A mi amiga Silvina, por estar siempre ahí y ayudarme cuando más lo necesitaba.

La colaboración de los directores, los maestros y alumnos de las instituciones que han participado en el estudio, por su muestra de interés en la investigación y por su amable disposición y trato.

A Claudia Ghergo por la ayuda incondicional que me otorgó a la hora de obtener la autorización para ingresar a los establecimientos.

A los empleados de la Biblioteca Nacional, y a los de la Universidad Abierta Interamericana por el acceso al material bibliográfico.

A todas aquellas personas que de una u otra forma, colaboraron o participaron en la realización de mi tesina.

Universidad Abierta Interamericana

AUTORIZACIÓN PARA PUBLICAR EN LA BIBLIOTECA ON LINE

Lorena Soledad De Luca con DNI 32.947.129---

Autorizo por la presente a la Biblioteca de la Universidad Abierta Interamericana a publicar la tesis de mi autoría que se detalla a continuación, en la página web de la Universidad, a permitir sin límites la consulta de la misma por Internet y a entregar copias unitarias a los usuarios que las soliciten con fines de investigación y estudio. En todos los casos se dejará constancia que la reproducción de la monografía en forma total o parcial y por cualquier medio está prohibida sin el consentimiento del autor y protegida por los artículos 71 a 78 de la ley 11.723.

Datos de la tesis

Título de la tesis: *"Indicadores emocionales de agresividad del Test del Dibujo de la Figura Humana De Koppitz en niños, comparando una escuela de un barrio residencial y una villa de emergencia"*

Título obtenido: Licenciatura en Psicología

Fecha de la tesis:

En Buenos Aires, a los …. días del mes de ……. de dos mil diez.

Firma:

PÁG.

1. **Título**…… 8

2. **Tema**…… 8

3. **Definiciones usadas para el trabajo**……. 9

4. **Resumen**…….. 10

5. *Capítulo I*

Presentación, formulación y justificación del problema 12

5.1 Planteamiento del problema……. 12

5.2 Relevancia y justificación……. 13

5.3 Objetivo general…… 15

5.4 Objetivo específico…… 15

5.5 Hipótesis……..... 15

5.6 Tipo de estudio……... 16

5.7 Instrumento de recolección de datos…….. 17

5.8 Definición conceptual y operacional de las variables… 17

5.9 Estado del arte…… 18

6. Capítulo II

Marco teórico referencial 23

6.1 **El dibujo de la figura humana**…….. 23

6.1.1 Etapas del dibujo infantil……. 25

6.1.2 Indicadores emocionales…….. 26

6.2 **Agresividad infantil** 29

6.2.1 Etimología del término…… 30

6.2.2 La agresividad, ¿es innata o adquirida?..... 30

6.2.3 Principales teorías sobre la agresividad 31

6.2.4 Evolución de la agresividad a lo largo de la vida ... 34

6.2.5 Comportamiento agresivo…… 34

6.2.6 Diferencia conceptual entre agresión, agresividad y violencia…… 35

6.2.7 Agresor vs agredido……. 37

6.2.8 Agresión y diferencia de género…….. 38

6.3 **El medio social** 40

6.3.1 Recorrida sobre las sociedades……. 40

6.3.2 Influencia del medio familiar……. 41

6.3.3 Conducta aprendida: observación e imitación…… 42
6.3.4 Desigualdad, pobreza y violencia…… 45
7. *Capítulo III*
Aspectos metodológicos 49
7.1 Unidades de análisis de la investigación……. 49
7.2 Criterios de inclusión……... 49
7.3 Criterios de exclusión…….. 49
7.4 Contextos institucionales……. 50
7.5 Muestra…… 51
7.6 Fuentes e instrumentos…… 52
7.7 Procedimientos para la recolección de datos…….. 53
7.8 Análisis…….. 55
7.8 Resultado…… 55
7.9 Síntesis de los resultados …….. 60
7.10 Discusión…… 61
8. *Capítulo IV*
Conclusiones generales 66
8.1 Conclusión……. 66
8.2 Sugerencias…… 68
8.3 Limitaciones del estudio…… 68
9. **Cronograma de tareas**…… 70
10. **Referencias bibliográficas**…… 72
11. **Anexos**…… 80

1. Tema: Indicadores de agresividad en el dibujo de la figura humana

2. Título: "Indicadores emocionales de agresividad del Test del Dibujo de la Figura Humana De Koppitz en niños, comparando una escuela de un barrio residencial y una villa de emergencia"

3. Definiciones usadas para el trabajo

Se considero apropiado puntualizar los términos “Villa de emergencia” y “Barrio residencial”.

Los problemas de marginalidad en las ciudades involucran una terminología no exenta de ambigüedades e indefiniciones, generadas por el hecho de que esta problemática requiere métodos interdisciplinarios de trabajo.

Es por ellos que el término de “Villa de emergencia”, ofrece significados variados, según el marco ideológico en el que es usado.

Ockier & Formiga (1987), citan al término como “Un conjunto de viviendas en terrenos de propiedad de terceros, carentes de infraestructura urbana y de servicios públicos, desarrolladas al margen de normas legales y construidas con material precario”. Los más carenciados se ubican en áreas de menor valor, caracterizadas por un alto grado de precariedad y deficiente equipamiento social.

Siendo así que los sectores de altos ingresos se aíslan voluntariamente en zonas periféricas exclusivas, en barrios autosuficientes, dotados de costosas viviendas, servicios y seguridad privada, a estos se los denomina “Barrio residencial”.

El comportamiento agresivo de los niños es un problema de relevancia social que requiere de la particular atención de los investigadores, ya que, en el último tiempo, ha aumentado la incidencia de este tipo de comportamiento.

En la presente investigación se propone el Test de la Figura Humana como un instrumento muy útil para la exploración de indicadores emocionales en niños agresivos.

Con dicha finalidad se reunió una muestra total de 100 niños, de entre 6 y 8 años que concurren a una escuela ubicada en un barrio residencial y a una escuela situada en una villa de emergencia de la zona Sur del Gran Buenos Aires.

La estrategia teórico metodológica ha sido cuantitativa, con un alcance de tipo descriptivo- exploratorio y comparativo; secuencia temporal transversal o sincrónica.

El instrumento administrado para la recolección de datos fue el Test del Dibujo de la Figura Humana de la doctora Elizabeth Koppitz y además, una encuesta sociodemográfica a los niños y a los padres.

Los resultados obtenidos evidencian una diferencia significativa en los indicadores de agresividad. Presentando mayor puntuación de agresividad en los niños que concurren a la escuela villa de emergencia. Se encontraron diferencias significativas, en comparación con el género y con el conflicto con sus hermanos en comparación con quienes no los tienen. No se encontraron diferencias significativas en la relación "horas fuera de la casa de la madre o el padre", "actividades extraescolares", "cuidado de otra persona (no madre)" y el nivel de agresividad.

Palabras clave: Comportamiento agresivo, Agresividad infantil, Indicadores de agresividad.

CAPÍTULO I

PRESENTACIÓN, FORMULACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

5. Presentación, formulación y justificación del problema

En la presente sección se incluye la presentación, formulación, delimitación y justificación del problema de investigación. Se explicitan los objetivos y las hipótesis que orientaron al presente trabajo. En función de los intereses de la investigación se realiza una recorrida sobre investigación en cuanto al tema.Se expone además la metodología implementada, los instrumentos de recolección de datos y las definiciones conceptuales y operacionales de las variables.

5.1 Planteo del problema

El comportamiento agresivo dificulta las relaciones sociales y la correcta integración en cualquier ambiente (Bandura, 1982). Cuando existe negligencia en la crianza de los niños por parte de los padres, no se le brindan los cuidados, la educación que necesita, no se felicita sus buenas conductas o sus logros, este tratará de llamar la atención de sus progenitores de muchas formas y al no conseguirlo, reaccionará con la agresión como único recurso efectivo.

Se considera a la agresión como el acto de imponer su voluntad a otra persona u objeto incluso si ello significa que las consecuencias podrían causar daño físico o psíquico (Buss, 1969).

Los niños al crecer conviven con diferentes grupos sociales como lo son la familia y la escuela; estos influyen directamente en la forma de ser del infante, moldeando su actitud, ya sea de una manera productiva o en ocasiones, pueden llegar a formar conductas negativas. Henry (2002 en Cano, 2003), plantea que el desarrollo del niño esta influenciado por los diferentes contextos en los que vive y por la interacción de estos.

Es importante mencionar que la relación de la familia con los niños juega un papel fundamental cuando se trata del desarrollo afectivo, ya que de ahí se desprenderá o no el problema de la agresividad hacia las demás personas, debido a que es su círculo social más cercano. Si ellos están rodeados de violencia y brutalidad, se puede esperar que actúen de modo similar.

Henry (2002 en Cano, 2003), plantea que el desarrollo del infante está influenciado por los diferentes contextos en los que vive y por la interacción de éstos. La agresividad no es neutra. Todas las clases sociales la padecen, pero las investigaciones demuestran sistemáticamente que las personas de nivel socioeconómico más bajo son las que corren mayor riesgo. Por lo cual, se podría encontrar diferencias entre los niños que residen en un barrio residencial y los que viven en una villa de emergencia.

Tal como señala Zaczyk (2002), la agresividad sea del género que sea, formaría parte de los diferentes comportamientos sociales que el individuo adquiere.

Las técnicas proyectivas gráficas, son muy útiles para la detención de este tipo de comportamiento, en particular el Test del Dibujo de la Figura Humana, se han convertido en las más usadas por los psicólogos que trabajan con niños (Koppitz, 1968). El valor particular del DFH[1] radica justamente en su sensibilidad para detectar los cambios en el niño, los cuales pueden ser evolutivos y/o emocionales. Se contempla a dicho Test como un retrato de su interior en un momento dado (Koppitz, 1968).

Lo que dio origen a la presente investigación es la comparación de los indicadores de agresividad que se detectan en el dibujo de la figura humana según la Dra. Elizabeth Koppitz en niños de entre 6 a 8 años de edad que concurren a una escuela ubicada en un barrio residencial y a una escuela situada en una villa de emergencia de la zona Sur del Gran Buenos Aires. De acuerdo a lo mencionado anteriormente la expresión del comportamiento agresivo se ve afectado por las diferentes clases sociales al que niño pertenece y la influencias que éstas ejercen sobre él.

5.2 Relevancia y justificación

La adquisición y el desarrollo de las conductas agresivas en el niño es un tema de estudio que actualmente centra la atención de muchos de los investigadores del medio familiar, escolar y social en general.

Los primeros años de vida del niño son probablemente, los más importantes en su desarrollo. Durante este período comienza a establecer pautas de aprendizaje, actitudes y a formarse como persona.

El desarrollo del niño está influenciado por los diferentes contextos en los que vive y por la relación de cada uno de ellos. Las personas que conforman el entorno social influyen de manera determinante en sus conductas manifiestas. Bandura (1987), afirma que la interacción social habitualmente implica la expresión de emociones. Ver como los modelos expresan respuestas emocionales suelen provocar la actuación en el observador.

La familia es el primer modelo de socialización. El desarrollo personal del individuo se nutre de los primeros afectos y vínculos maternos/paternos (Fernandez, 1999). Ella es un elemento fundamental para entender el carácter peculiar del infante agresivo.

1 Dibujo de la Figura Humana

Hay varios factores que influyen en este comportamiento: la educación que el niño recibe de sus padres, la falta de disciplina o el exceso de la misma, los malos tratos y descuidos.

Las condiciones económicas y sociales de la familia incluidos los ingresos, el nivel de estudios de los padres y el tipo de vivienda, son factores que podrían estar relacionados con comportamientos agresivos.

La agresión tiene un papel importante en la interacción con el grupo de convivencia, por esto la finalidad de este trabajo es detectar la presencia de indicadores gráficos que evidencien este tipo de comportamiento en los niños.

Es fundamental realizar esta confrontación para localizar si hay diferencia en la presencia de indicadores emocionales que reflejen agresividad en ambas escuelas. Por lo cual, es relevante analizar si existe o no una relación entre agresividad y el tipo de barrio, como ser uno residencial y una villa de emergencia. Ya que un comportamiento de este tipo de forma excesiva en la infancia si no se trata, derivará probablemente en fracaso escolar y en conducta antisocial en la adolescencia y edad adulta.

La elección del Test del Dibujo de la Figura Humana de E. Koppitz se sostiene en las cualidades y el fundamento de éste en la determinación de indicadores observables de agresividad en los niños, además de la facilidad para su administración, la aceptación de una tarea gráfica y de la confiabilidad y validez que ostenta.

El presente estudio considera la importancia del aspecto psicológico en el abordaje de este fenómeno, y dado que en nuestro medio existen escasas investigaciones respecto a esta temática resulta innegable el hecho de llevar a cabo una investigación de este tipo, que apunta al campo de la prevención, específicamente secundaria, es decir una detección temprana mediante un diagnóstico precoz, que permita una intervención y ayuda inmediata a los afectados.

Objetivos

5.3 Objetivos generales

- Detectar la frecuencia de indicadores que evidencien agresividad aplicando el Test del Dibujo de la Figura Humana de Koppitz en niños de entre 6 y 8 años de edad, que transitan 1er grado, en dos escuelas del Sur del Gran Buenos Aires (barrio residencial y villa de emergencia).

5.4 Objetivos específicos

- Analizar las expresiones gráficas de agresividad en los protocolos obtenidos en los niños que concurren a ambas escuelas.

- Comparar los indicadores de agresividad en ambos grupos de niños entre la escuela de, zona Sur del Gran Buenos Aires, barrio residencial (de altos recursos económicos) y la escuela villa de emergencia (de bajos recursos económicos).

- Donde aplique, comparar los items del cuestionario sociodemográfico (ver Anexo) con el nivel de agresividad detectado en ambos grupos de niños.

- Donde aplique, relacionar los items del cuestionario sociodemográfico (ver Anexo) con el nivel de agresividad detectado en ambos grupos de niños.

5.5 Hipótesis

- Se encontrará mayor puntuación de agresividad en niños que concurren a una escuela en una villa de emergencia en comparación con quienes asisten a la escuela de un barrio residencial.

- Se encontrará mayor puntuación de agresividad en varones que concurren a una escuela ubicada en una villa de emergencia en comparación con los varones que asisten a la escuela de un barrio residencial. De igual modo, se encontrará mayor puntuación de agresividad en niñas que concurren a una escuela de una villa de emergencia en comparación con las niñas que asistan a la escuela de un barrio residencial.

- Se encontrará que niños/as que pelean con sus hermanos son más agresivos en comparación con quienes no pelean, y esta diferencia se acentuará en niños/as de la escuela de villa de emergencia en comparación con quienes concurren a la escuela residencial.

- Se encontrará que niños/as que pasan menos tiempo con sus padres son más agresivos que los niños que pasan más tiempo con sus padres.

- Se encontrará que niños/as que realizan actividades extraprogramáticas son menos agresivos que los niños que no realizan tales actividades.

- Se encontrará que niños/as que quedan al cuidado de otra persona (no su madre) son más agresivos que aquellos niños/as que quedan bajo el cuidado su madre.

- Se encontrará que niños/as que son castigados por sus padres presentarán más indicadores de agresividad que los niños que no son castigados, y en sentido inverso, niños/as que son premiados por sus padres presentarán menos indicadores de agresividad que los niños que no son premiados.

5.6 Tipo de estudio

La investigación según su alcance es de tipo descriptivo-exploratorio y comparativo. Según la finalidad del presente, es aplicada, ya que se interesa por problemas cuyas soluciones tienen finalidad en la práctica (Vieytes, 2004). Esta investigación es primaria, debido a que los datos fueron recolectados para los fines exclusivos del presente estudio.

El control de la prueba fue no experimental; no hay grupo control. La secuencia temporal fue transversal o sincrónica, pues los datos fueron recogidos en un tiempo único (Vieytes, 2004).

Al hablar de la estrategia metodológica es cuantitativa, ya que a través del Test del Dibujo de la Figura Humana (Koppitz, 1995) y de la encuesta sociodemográfica se buscó un conocimiento comprobable, sistemático, comparable y medible cuantitativamente.

5.7 Instrumento de recolección de datos

Se utilizó el Test del Dibujo de la Figura Humana (Koppitz, 1995) para detectar en las expresiones gráficas de los niños indicadores de agresividad

Asimismo se administró una encuesta sociodemográfica tanto a los padres como a los niños para obtener datos que determinen las variables preparada a tales fines.

5.8 Definición operacional de las variables

Las variables del vigente estudio se dividen en dependientes e independientes. Se definirá de forma conceptual y operacional a cada una de ellas.

a) Variable dependiente:

Definición conceptual

Agresión: *"Una reacción que descarga estímulos nocivos sobre otro organismo"* (Buss 1969 p.14)[2] .

Definición operacional

La misma será evaluada mediante el Test del Dibujo de la Figura Humana (Koppitz, 1965). Solo se evaluarán los indicadores emocionales que se interpreten como evidencias de la agresión. Ellos son: la grosera asimetría de las extremidades, la inclinación de la figura en 15º o más, los dientes, los brazos largos, las manos grandes y las manos ocultas.

b) Variable independiente

Definición conceptual

Organización escolar: La palabra organización etimológicamente, proviene del griego "organon", que significa instrumento.

La organización escolar abarca e implica el estudio científico de las instituciones docentes y de la adecuada y ordenada gestión de los elementos que las integran para favorecer los aprendizajes y propiciar la educación. El objeto de ésta es la institución educativa en su funcionalidad total, aquellos lugares perfectamente delimitados por los

2 Buss, A. (1969).Psicología de la agresión. Editorial Troquel S.A., Buenos Aires.

poderes públicos, reservados a acoger al alumnado y cuya finalidad es la educación del mismo (Filho, 1965).

Definición operacional:

Definido como una variable categórica en donde el sujeto indica a que escuela pertenece.

Es la condición perteneciente del niño:

- Niños que cursan estudios en una escuela situada en un barrio residencial de la zona Sur del Gran Buenos Aires.
- Niños que cursan estudios en una escuela ubicada en una villa de emergencia de la zona Sur del Gran Buenos Aires.

5.9 Estado del arte

5.9.1 El Test de la Figura Humana relacionado a la detección de indicadores emocionales

Con el interés de la aplicación de la prueba del Dibujo de la Figura Humana en el área de la investigación psicológica, se citan a los licenciados; Barros & Ison (2002), realizaron una investigación sobre *las conductas problemas infantiles: Indicadores evolutivos y emocionales en el Dibujo de la Figura Humana.* Evaluaron una muestra total de 155 niños (varones de entre 7 y 13 años de edad),que concurrían a una escuelas urbana de Mendoza, Argentina, todos pertenecían a un nivel socio-económico bajo, con el fin de evaluar si reflejaban diferencias conceptuales entre grupos de niños con conductas problema y otro sin conductas problema. Los resultados mostraron que los niños con conductas problema obtuvieron menor puntaje que el grupo sin conductas problema. En cuanto a los indicadores emocionales encontraron notables diferencias respecto a los hallazgos de koppitz, observaron una mayor frecuencia de signos que se suponen inusuales y menores diferencias que las esperadas entre niños con conductas problema y sin ella.

Con esta misma línea teórica, Damiani & Dos Santos (2004), quienes realizaron un proyecto que tuvo como objetivo *determinar las respuestas características en el Test de las Fábulas de Düss* en una muestra de 240 niños en edad escolar (8, 9, y 10 años) de nivel socioeconómico medio alto del Área Metropolitana de Caracas (Venezuela). Para discriminar entre niños que presenten o no problemas emocionales, utilizaron el Test del

Dibujo de la Figura Humana de Koppitz. Para el análisis de los resultados, procedieron a calcular la confiabilidad mediante el método de acuerdo entre observadores independientes, y para la validez se llevaron a cabo un análisis factorial, con el fin de determinar el poder del test para identificar problemas emocionales.

La Lic. en Psicología Zambrano Sánchez & la Dra. Martínez Wbaldo (2008), realizaron un estudio sobre *la detección de alteraciones psicológicas en población infantil*. Estudiaron una muestra aleatoria de 162 sujetos de ambos sexos. Los niños pertenecían a 2do y 3er grado de preescolar. Dichos chicos asisten a Centros de Desarrollo Infantil. Para la finalidad del estudio trabajaron con el Test de la Figura Humana y la prueba de Bender. Los factores evaluados a través de pruebas psicológicas fueron: edad mental, edad de madurez visomotora, factores emocionales, coeficiente total, intelectual y ejecutivo. Los resultados muestran en cuanto a la edad mental, que la población se encuentra 9 meses por debajo del promedio con relación a la edad cronológica y 11 meses por debajo a la edad de madurez visomotora. Los factores emocionales que presenta la población en mayor porcentaje son: retraimiento, timidez, controles internos pobres, sentimientos de inadecuación, inseguridad, agresividad, impulsividad y pobre concepto de sí mismo. Con relación al sexo, coincide retraimiento con mayor representatividad.

En esta misma línea teórica el Dr. Seldes, la Lic. Ziperovich, la Lic. Viota & la Dra. Leiva (2008) estudiaron sobre *el maltrato infantil, en una experiencia de un abordaje interdisciplinario*. La muestra estuvo representada por 128 casos de niños maltratados de entre 0 y 19 años, asistidos en Moiru, Centro de Prevención, Orientación, Asistencia y Capacitación en conductas sociales de riesgo que funciona en la ciudad de Mercedes, Corrientes, Argentina. Las víctimas presentaban en muchos casos, una combinación de maltratos, asociados al físico y a la negligencia. En estos casos, los profesionales del grupo decidieron en forma arbitraria incluir a la víctima dentro de la categoría que mayor impacto había producido en ella. Se elaboraron historias clínicas a partir de entrevistas, exámen físico, exámenes de laboratorio, radiografías en los casos correspondientes, entrevistas psicológicas libres, hora de juego, Test de Bender y técnicas proyectivas como Dibujo Libre, Figura Humana, Familia Kinética y/o Imaginaria y Prueba de Apercepción Infantil con Figuras de Animales. Se detectó que el 56% recibía maltrato físico; 30% abuso sexual; 10% negligencia; 3% maltrato emocional y 1% síndrome de Münchaussen con una distribución por sexos similares en el total de la casuística.

Siguiendo con la aplicación de la misma prueba proyectiva, La Lic. Maganto Mateo & la Lic. Garaigordobil Landazabal (2009), realizaron un trabajo sobre *el diagnóstico infantil desde la expresión gráfica: el Test de Dos Figuras Humanas*, con el objetivo de identificar y diagnosticar en el ámbito clínico, educativo y social a niños con problemas de funcionamiento intelectual y con problemas emocionales. Los resultados obtenidos en los estudios psicométricos realizados con una muestra de 1122 y 1623 participantes de 5 a 12 años de edad. Evidenciaron la fiabilidad y la validez de la prueba como instrumento de evaluación del desarrollo madurativo-mental y emocional.

5.9.2 La agresividad relacionada con el medio familiar

El Dr. Noroño Morales, la Dra. Regla, el Lic. Sorroche & el Lic. Benítez (2002), han realizado un estudio descriptivo sobre *la influencia del medio familiar en niños de 9 a 11 años, con conductas agresivas*, evaluados y diagnosticados en el Departamento de Psicología del Policlínico "Dr. Tomás Romay" en la Habana. La muestra estuvo conformada por los padres de estos chicos. A todos ellos se les aplicó una serie de técnicas con el objetivo principal de describir las características del medio familiar y su influencia en las conductas agresivas de los infantes. Se concluyó que como características de éste predominaron las familias disfuncionales incompletas con manifestaciones de agresividad, alcoholismo, mala integración social y familiar, rechazo hacia los hijos e irresponsabilidad en su cuidado y su atención.

Con otra línea de investigación; Trenas, Pino & Cabrera (2008), presentaron un trabajo sobre el *estudio de Crianza Parental como factor relacionado*, el cual se propone analizar la posible relación existente entre la agresividad en los niños medida por sus padres a través del BASC (Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes) y el estilo de crianza según el PCRI (Cuestionario de Crianza Parental) el cual esta compuesto por siete factores: apoyo, satisfacción con la crianza, compromiso, comunicación, disciplina, autonomía y distribución de rol, en una muestra de 338 niños (182 niños y 156 niñas) entre 3 y 14 años. Los resultados muestran la existencia de una relación significativa entre la agresividad en los niños y la mayoría de los factores del estilo de enseñanza parental. Además, se establece un modelo capaz de predecir el 27% de la varianza con respecto a la agresividad en los niños, compuesto por la disciplina de ambos progenitores, el compromiso y la satisfacción con la crianza de los padres y la autonomía de las madres. Finalmente se discute la utilidad de estos resultados para el

planteamiento de estrategias de intervención en el ámbito familiar basadas en el estilo disciplinario.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

6. Marco teórico referencial

En la presente sección se hará un breve recorrido sobre el dibujo de la figura humana y lo que implica la proyección de la misma. Se expondrá el Test del Dibujo de la Figura Humana y los indicadores emocionales propuestos por Koppitz. Se ahondará por los diversos conceptos de agresión, en un intento de descubrir y analizar algunos de los factores que rodean al individuo en sus diferentes contextos (familia, escuela y comunidad) y que, en ocasiones, favorecen el desarrollo de actitudes y comportamientos agresivos en los infantes. Por último se expone la relación de las clases sociales con estos tipos de comportamientos.

6.1 El Dibujo de la Figura Humana

El Dibujo de la Figura Humana es una prueba con innumerables investigaciones y aplicaciones en el ámbito de la evaluación psicológica.

Los niños a partir de sus primeras expresiones graficas descubren formas y comienzan a otorgar sentido a éstas. López (2007), cita que tanto los garabatos como los dibujos son una de las actividades más importantes para su desarrollo intelectual. Mediante estos dibujos el infante es capaz de expresar su estado psicológico y bienestar emocional ya que estos le permiten relacionar su mundo interno con el mundo externo.

Son además un medio de socialización con los demás y facilita los procesos posteriores de escritura.

Dibujar la figura humana implica que el niño está revelando la imagen que tiene de su propio cuerpo y además contribuye a que éste logre su identidad. La expresión gráfica se halla en íntima relación con todo su desarrollo evolutivo y en especial con el de su pensamiento, con sus modos de expresión y comunicación.

La Dra. Graciela Celener (2003), señala que el dibujo de la figura humana transmite características del funcionamiento psicológico individual, pero de modo privilegiado; implica la proyección del esquema corporal, la imagen de sí y sus cambios a lo largo del desarrollo, como también las capacidades, conflictos, deseos, impulsos y ansiedades de los sujetos.

Machover (1974) plantea que la personalidad no se desarrolla en el vacío sino a través de los movimientos, sentimientos y pensamientos de un cuerpo específico. Los métodos proyectivos permiten explorar las motivaciones internas del individuo que de otras formas no podrían expresarse y ponen al descubierto determinantes profundas y quizá inconscientes de la expresión de la personalidad que difícilmente se manifestarían en la comunicación directa.

Alrededor de los 2 años, el niño comienza a dibujar por simple placer kinésico. A medida que avanza en edad su interés radica en imitar la realidad visual en el dibujo (Fernández Liporace, 1996). Con el desarrollo se espera que él logre la reproducción fotográfica del objeto, aunque inicialmente pueda distanciarse de esa meta.

El hecho de reproducir en este caso la figura humana da cuenta de un criterio de realismo por parte de él, que permite apreciar su madurez intelectual sobre la base del éxito en dicha reproducción.

La preferencia que tiene un niño por dibujar la figura humana fue resaltada ya desde los estudios de Ebenezer Cooke (1885 en Fernández Liporace, 1996), quien describió los estadios evolutivos observados en los dibujos infantiles. Otros temas dibujados por los niños son casas, animales, automóviles, flores, pero en frecuencia mucho menor.

Cada vez que un sujeto grafica una persona está haciendo una proyección de su propio Yo, en el que confluyen: experiencias personales y sus representaciones psíquicas, imágenes de estereotipo social y cultural que tienen un mayor o menor peso para el sujeto, aceptación o no de su etapa vital, identificación y asunción del propio sexo.

Jean Piaget (en García González, 2001), define que el dibujo es una forma de la función semiótica y se utiliza como un medio a través del cual se plasma la manera en que ha significado sus vivencias y la representación de sí, a la vez le permite expresar las necesidades y conflictos que posee, por esto se considera como una herramienta que permite establecer aspectos de la personalidad en relación con su autoconcepto e imagen corporal".

Es importante señalar el momento del desarrollo en el cual se encuentran los niños, ya que este está directamente relacionado con el dibujo y demás manifestaciones propias de la edad.

6.1.1 Etapas del dibujo infantil

Como menciona López (2007), La manera de expresarse de los niños va evolucionando a medida que crecen a la par con el desarrollo psicomotor y cognoscitivo, de esta manera se van potenciando sus posibilidades de comunicarse, de establecer relaciones sociales y vínculos afectivos. De acuerdo a la edad los niños dibujan de forma diferente, van incorporando nuevos elementos, usando colores, experimentando con las formas geométricas e intentando reproducir la realidad a través de sus propias interpretaciones. En general se identifican las etapas del dibujo infantil

como el garabateo, la distinción de figura humana y objetos, dibujos con formas geométricas, y reproducción de la realidad.

Piaget (2007 en García González, 2001), en sus estudios sobre los procesos de construcción del pensamiento de los niños, concluyó que durante el período preparatorio de los 2 a los 7 años el niño desarrolla la habilidad para dibujar. Entre los 3 y los 6 años se presentarán los primeros monigotes y esbozos de representaciones de objetos, realizando transparencias. El desarrollo de la motricidad fina se presenta entre el primer y el cuarto año, y es cuando los niños aprenden a manipular los objetos y comienzan a desarrollar los músculos, y es a partir de esta adquisición de habilidades que se pueden desarrollar otras más complejas.

Burt (1921, en Lopez, 2007) identificó 7 etapas en el desarrollo del dibujo infantil: La primera etapa el Garabateo, se sitúa de los dos a los tres años de edad, se caracteriza por trazos con el lápiz como parte de los ejercicios del desarrollo motriz; trazos más deliberados, que se realizan con una intención; trabajos imitativos, que son una copia de lo que ven; y en el garabateo localizado, el niño comienza reproducir las partes de un objeto. La segunda etapa la Línea, ocurre a los cuatro años de edad, consiste en movimientos simples del lápiz que pasan de garabatos a oscilaciones, y la figura humana se representa como partes yuxtapuestas. La tercera etapa el Simbolismo Descriptivo, viene a los cinco a seis años de edad, el dibujo de la figura humana se hace como esquema imperfecto, ya que las partes del cuerpo parecen desproporcionadas. La cuarta etapa, el Realismo, va de los siete a los nueve o diez años, y la mayor importancia del dibujo infantil se concentra en describir y representar la realidad, siguen utilizándose símbolos pero añadiendo detalles que buscan acercarse a una imagen más apegada a la realidad. La quinta etapa, es el Realismo Visual, se da entre los diez y los once años aproximadamente. Aquí el dibujo infantil comienza a mostrar un desarrollo en la técnica que da lugar al dibujo bidimensional, respecto al contorno y silueta, y el dibujo tridimensional, que muestra ya el perfil de los objetos, y el niño dibuja paisajes en los que utiliza la perspectiva y la superposición, además se observa una tendencia a la comparación de manera conciente en el niño en los dibujos que realiza. La sexta etapa de la Represión, ocurre entre los once y los catorce años, en la cual los dibujos muestran una actitud más reflexiva, ya que son más laboriosos y pausados, hay mayor dominio en el diseño geométrico en los dibujos. La última etapa el Renacimiento Artístico ocurre en la pubertad, siendo el interés por contar una historia el objetivo de los dibujos, que tienen mayor atención en el aspecto técnico y estético.

Kellog (1959, en Koppitz, 1968) afirma que la estructura del dibujo de un infante está determinada por su edad y nivel de maduración, mientras que el estilo refleja sus actitudes y aquellas preocupaciones que son más importantes para él en ese momento.

Por otro lado las apreciaciones de Machover (1974), respecto a las expresiones graficas, plantea que los dibujos tienden a provocar la expresión gráfica de cualquier conflicto que pudiera experimentarse en la esfera del Yo, debido a sus impulsos, sus comportamientos y la realidad que los rodea.

Elizabeth Koppitz (1968), señala que los dibujos de la Figura Humana son una forma de comunicación no verbal entre el examinador y el niño. Así la ilustración es un lenguaje y puede analizarse en diversas formas; se puede evaluar en términos de su estructura, es decir, los detalles esperados normalmente en las expresiones graficas a diferentes niveles de edad; puede analizarse por su calidad, por detalles poco comunes, omisiones o agregados; y por último, se puede explorar el contenido de la producción gráfica de los niños proporcionando claves de un mensaje que ellos están enviando.

6.1.2 Indicadores emocionales de Koppitz

Elizabeth Koppitz (1976), analiza los dibujos de la Figura Humana en función de dos tipos de signos objetivos. Un primer conjunto de ellos se considera que está principalmente relacionado con la edad y el nivel de maduración; a estos se los denomina “Items Evolutivos”. El segundo grupo está primariamente relacionado con las actitudes y preocupaciones del niño; a estos se los denomina “Indicadores Emocionales”.

Koppitz plantea que los IE[3] son signos clínicos que reflejan actitudes y características subyacentes de los niños en el momento de realizar sus dibujos de la Figura Humana. Es evidente que una interpretación significativa de las expresiones gráficas en infantes presupone un conocimiento exhaustivo tanto de los indicadores emocionales y de los ítems evolutivos que se presentan en cada nivel de edad.

Los IE no están relacionados con la edad y maduración del niño, sino que reflejan sus ansiedades, preocupaciones y actitudes (Koppitz 1976, 1995). Este signo debe cumplir los tres criterios siguientes:

1. Tener validez clínica, es decir debe poder diferenciar entre los Dibujo de la Figura Humana de niños con problemas emocionales de los que no los tienen.

3 De aquí en mas los indicadores emocionales serán nombrados IE

2. Ser inusual y darse con escasa frecuencia en los dibujos de la Figura Humana de los niños normales que no son pacientes psiquiátricos, es decir el signo debe estar presente en menos del 16 por ciento de los niños en un nivel de edad dado.

3. No estar relacionado con la edad y la maduración, es decir su frecuencia de ocurrencia en los protocolos no debe aumentar solamente sobre la base del crecimiento cronológico del niño.

Los indicadores emocionales fueron seleccionados de una lista de 38 signos. Estos ítems se derivan de los trabajos de Machover & Hammer y de la propia experiencia clínica de la autora (Koppitz, 1968). Dicha lista comprende 3 tipos diferentes de ítems: en el primer tipo, se incluyen los referentes a la calidad de los DFH (Signos Cualitativos); el segundo grupo se compone de detalles especiales que no se dan habitualmente en los DFH (Detalles Especiales); y el tercero de ellos comprende las omisiones de ítem que serían esperables en un determinado nivel de edad. La lista de los indicadores emocionales es la siguiente (Omisiones):

1. Signos cualitativos

   - Integración pobre de las partes de la figura
   - Trazos fragmentados, esquiciados
   - Sombreado de la cara
   - Sombreado del cuello y/o extremidades
   - Sombreado de las manos y/o cuello
   - Figura inclinada
   - Figura pequeña
   - Figura grande
   - Transparencia

2. Detalles especiales

   - Cabeza pequeña
   - Cabeza grande
   - Ojos vacíos
   - Mirada laterales de ambos ojos
   - Ojos bizcos
   - Dientes

- Brazos cortos
- Brazos largos
- Brazos pegados
- Manos omitidas
- Manos ocultas
- Piernas juntas
- Genitales
- Figura monstruosa o grotesca
- Dibujo espontáneo de tres o mas figuras
- Figura interrumpida por el borde de la hoja
- Línea de base, pasto, figura en el borde de la hoja
- Sol o luna
- Nubes, lluvia, nieve

3. Omisiones

- Omisión de ojos
- Omisión de nariz
- Omisión de boca
- Omisión de cuerpo
- Omisión de brazos
- Omisión de piernas
- Omisión de pies
- Omisión del cuello

Koppitz (1968), señala que la presencia de un solo indicador emocional parece no ser concluyente y no es necesariamente un signo de perturbación emocional; sin embargo, dos o más indicadores emocionales son altamente sugestivos de problemas emocionales y relaciones personales insatisfactorias.

Merino (1982 en Vásquez & Castañeda Chang, 1999), plantea que el Dibujo de la Figura Humana es un instrumento que permite detectar los indicadores de conflicto emocional que presentan el grupo de niños estudiados (p58).

Koppitz (1968), cita que los problemas emocionales se definen como un conjunto de ansiedades, preocupaciones y actitudes que alteran el funcionamiento personal, familiar y social o educativo del sujeto. Conductualmente estos problemas se manifiestan a través de una variedad de comportamientos, entre ellos: retraimiento, impulsividad,

inestabilidad, agresividad, ira, inseguridad, baja autoestima, mal desempeño escolar, sentimientos de indefensión, egocentrismo, depresión, dependencia, dificultad para conectarse con el mundo circundante, incapacidad para comunicarse, bajo rendimiento académico, sentimientos de culpa, robo, ansiedad, miedo.

Son muchos los trastornos que se pueden detectar a través del análisis de dibujo infantil. Ellos son las habilidades motoras, que incluye un trastorno del desarrollo de éstas; siendo menor a la correspondiente a la edad cronológica del niño, al igual que la medición de la inteligencia; los trastornos de la comunicación son deficiencias en el lenguaje expresivo; y trastornos generalizados en el desarrollo, que incluyen alteraciones de tipo social y de comunicación (López, 2007). Con esta actividad se pueden determinar las relaciones entre los niños y su familia, obteniendo indicadores del grado de integración y comunicación entre los miembros. Siendo así una técnica proyectiva útil para detectar indicadores de agresividad en los niños.

6.2 Agresividad infantil

Los trastornos del comportamiento son desviaciones que se presentan en el desarrollo de la personalidad en los infantes, cuyas manifestaciones conductuales son variadas y estables, esencialmente en las relaciones familiares, escolares y en la comunidad.

Según Bleger (1973), el estudio de la conducta en psicología se hace en función de la personalidad y del contexto social del ser humano es siempre integrante.

Existen diferentes trastornos de conductas, uno de ellos es la agresividad.

6.2.1 Etimología del término

Escribir sobre agresividad es una tarea difícil porque el término se emplea en muchos sentidos diferentes, abarcando una amplia gama de comportamientos (Storr 1979).

Zaczyk (2002), propone que el término procede del latin; “agredi”; su significado es ‘andar hacia’.

Existen distintas conductas que pueden considerarse como casos de *agresión* sin embargo, a pesar de que tomen distintas formas, todas tienen un común denominador el cual es dañar o lesionar a otra persona, muchas veces sin razón suficiente. Este reflejo puede responder a la inconformidad, resentimientos o celos (Mischel, 1988).

La definición que propone el DSM-IV y el CIE 10 es que las conductas agresivas son un tipo de trastorno del comportamiento y/o de la personalidad que trasciende al propio sujeto. Parece haber una gran estabilidad o consistencia longitudinal en la tendencia a mostrarse altamente agresivo con independencia del lugar y del momento.

Bandura (1982), la define como una conducta adquirida controlada por reforzadores, que es perjudicial y destructiva.

Pearce (1995 en Trenas, 2008), definió a la agresividad como algo que implica que alguien esté decidido a imponer su voluntad a otra persona u objeto incluso si ello significa que las consecuencias podrían causar daño físico o psíquico.

Nuñez (1996 en Pineda Esquivel y Gonzalez Lemus, 2004), la considera como no observable, sino que se deduce del comportamiento.

Hidalgo y Abarca (1992 en Barros e Ison, 2002), conceptualiza al término como que es la intencionalidad de la conducta y que esta intencionalidad hace referencia a las condiciones antecedentes.

Por otro lado Echebarúa (1994 en Pelegrin Muñoz & Garcés de los Fatos Ruiz, 2004), hace referencia a la agresividad como la disposición relativamente persistente a ser agresivo en diversas situaciones.

Weisinger (1988 en Pelegrin Muñoz & Garcés de los Fatos Ruiz, 2004), propone que la raíz de la conducta agresiva está en la ira. La define como una sensación de disgusto debida a un agravio, malos tratos u oposición. Y que normalmente se evidencia en un deseo de combatir la posible causa de ese sentimiento.

6.2.2 La agresividad, ¿es innata o adquirida?

Zaczyk (2002) parte de una pregunta: La agresividad, ¿Es innata o adquirida?. Como menciona en su libro, muchos autores hablan del “Instinto de agresión”. Los psicoanalistas, como Sigmund freud y Melanie Klein, forman parte de este grupo, al considerar la agresividad como una fuerza endógena <pulsional> innata.

Los partidarios de que la agresividad es adquirida estiman que vendría dada en función del contexto y constituiría una respuesta a un determinado entorno.

Como se ha mencionado existe una amplia gama de definiciones que introducen el concepto de agresión, por lo cual hay diversas y múltiples teorías sobre ellas. A continuación se mencionarán las que se consideran más relevantes para el presente trabajo.

6.2.3 Principales teorías sobre la agresividad

→ La agresividad desde los aspectos etológicos.

Lolas (1991), cita que el comportamiento agonístico o agresivo es toda actividad de lucha intra o ínter especifica. Incluye toda aquella actividad de lucha, desafíos, amenazas, posturas de defensa y supervivencia que se activa ante determinados estímulos del ambiente. Lorenz (1963 en Lolas, 1991) plantea que la conducta agresiva más generalizada en los animales, es aquella vinculada a la defensa del territorio.

Ortega (2000) afirma que, si bien la agresividad es hasta cierto punto adaptativa y permite activarse ante un conflicto, es necesario aprender a contener y controlar la propia agresividad y a que no afecte la de los otros para poder establecer unas relaciones sociales exitosas.

→ La agresividad desde la perspectiva psicoanalítica.

Para definir esta teoría se cita a Freud (1923), quien postuló la existencia de dos pulsiones; de muerte (Tanatos) y la de vida (Eros). El instinto de muerte se opone al instinto de vida. Ambas pulsiones tienen como finalidad reducir la tensión, procurando principalmente el instinto de vida una liberación de la tensión sexual y el instinto de muerte, una liberación de la tensión del simple vivir (Freud 1923 en Buss, 1969 p 270-274)

Por lo cual Freud (1923 en Buss, 1969), plantea que las pulsiones de muerte se dirigen en un principio hacia el interior, orientando al sujeto hacia la autodestrucción, manifestada mediante el autocastigo, los sentimientos de culpa o, en última instancia, el suicidio. De manera secundaria, estas pulsiones se dirigen hacia el exterior, manifestándose mediante la agresión y la destrucción.

La historia de cada individuo puede interpretarse como una lucha entre los instintos de vida y los de muerte, terminando solamente cuando el instinto de vida ya no es capaz de oponerse al instinto de muerte. Cuanto mas fuerte es el instinto de muerte en una persona, más necesario es que dirija la agresión hacia el exterior contra objetos y personas (Buss, 1969 p 272-273).

La existencia de un impulso innato subyacente a la agresividad fue cuestionada por algunos autores como Reich (1973), quien consideraba que las tendencias agresivas y destructivas surgen de manera secundaria como consecuencia de la frustración. La mayoría de los psicoanalistas actuales coinciden con este autor y plantean que las restricciones impuestas por la realidad son las que generan el comportamiento agresivo

→ **La agresividad como respuesta a la frustración.**

El principal exponente de esta teoría es Dollar (1939 en Gunn, 1976), quien comienza su escrito desarrollando; *"Este estudio tiene como punto de partida la suposición de que la agresión es siempre una consecuencia de la frustración"* (p. 60).

Buss (1969) plantea que la intensidad y/o frecuencia de la agresión varia con la potencia de la frustración.

Unos años más tarde, Sears (1958 en Trenas, 2008), realza que la relación entre la frustración y la agresividad es aprendida. Así, cuando un niño pequeño es frustrado, manifiesta conductas de ira como el pataleo, lloro, golpes, etc., sin la pretensión de dañar a nadie.

Maslow (1941 en Buss, 1969) negó que la simple frustración condujera a la agresión. Berkowitz (1958 en Buss, 1969) va mucho más lejos como para afirmar que la frustración abarca el ataque y el insulto, sosteniendo que la frustración y el ataque no pueden distinguirse operacionalmente (p.50).

→ **La agresividad desde la aproximación cognitiva neoasociacionista.**

Uno de los autores más relevantes en la revisión y actualización de la conocida hipótesis de la frustración-agresión, es Berkowitz. En un trabajo posterior (1983, 1988, 1989, 1993 en Romero, 2002) recomendó varias modificaciones importantes a la formulación inicial de 1939. Su teoría permite un puente entre las teorías tradicionales del impulso, las del aprendizaje social y las teorías socio cognitivas, enfocándose en los procesos cognitivos y emocionales.

De acuerdo con el modelo cognitivo neoasociacionista, la frustración u otro estímulo aversivo (Ej. Dolor, olores molestos, temperaturas demasiado altas que pueden ser incómodas, etc.) provoca reacciones violentas, creando un afecto o influencia negativa.

Berkowitz (1996) argumenta que "las frustraciones producen una instigación hacia la violencia sólo en el grado en que generan una influencia negativa". Es decir, es el fracaso en lograr una meta anticipada (su definición de una frustración) lo que produce un instigador para la violencia, sólo en el grado en que este fracaso es decididamente desagradable para la persona frustrada.

Esta teoría trata de superar a la teoría de la frustración, dando un carácter intencional y emocional a la agresividad.

→ La agresividad desde la perspectiva de Skinner.

Para explicar la siguiente teoría se toma a Skinner (1986 en Lolas, 1991) en su perspectiva del aprendizaje, propone que el niño posee unas características genéticas inherentes a la especie humana y aprende conductas bajo las contingencias del refuerzo. Por lo tanto, la influencia del medio es determinante en la adquisición y mantenimiento de los comportamientos, sean adecuados o inadecuados, como es el caso del comportamiento agresivo. El aprendizaje de estos comportamientos se da en un contexto específico y en función de las contingencias percibidas en el mismo, por lo que una conducta que puede resultar adaptativa (permitida) en un contexto, como puede ser el hogar, puede no resultar adaptativa en otros contextos como la escuela.

→ La agresividad como aprendizaje social.

Según Bandura (1989 en Romero, 2002), la conducta agresiva se adquiere y mantiene del mismo modo que cualquier otra conducta social, por medio de procesos como el aprendizaje social y el refuerzo directo. El niño adquiere la conducta agresiva mediante el aprendizaje observacional y en base a un proceso de modelado. Observa en modelos significativos para él como pueden ser los padres, maestros, amigos, etc., de manera que aunque, en un principio, el castigo reiterado puede suprimir la conducta indeseada, es posible que el niño aprenda a imitar la conducta agresiva para controlar el comportamiento de otras personas. Siendo esta teoría la que se utiliza como referente en el presente trabajo.

→ La agresividad como guión aprendido.

Este modelo supone una integración de las teorías del aprendizaje social y la perspectiva skinneriana, en la medida en que plantea que la agresividad forma parte de una serie de guiones aprendidos por el sujeto a través de la observación en distintos contextos sociales y su posterior aplicación, habiendo obtenido consecuencias gratificantes. Para que se de el aprendizaje de las conductas agresivas, han debido darse situaciones parecidas anteriores en presencia del sujeto, éste las ha podido imitar posteriormente y los resultados han debido ser congruentes con los objetivos esperados (Huesmann y Miller, 1994 en Trenas, 2008).

6.2.4 Evolución de la agresividad a lo largo de la vida

La edad en que tienen comienzo las interacciones agresivas es una cuestión de difícil respuesta, si bien Caplan, Vespo y Pedersen (1991 en Trenas, 2008) sugieren que, cuando a partir del primer año de vida, los niños intentan quitar a otros objetos que le interesan, ya se está percibiendo al otro como un adversario. Las conductas violentas cambian con el paso del tiempo y el curso del desarrollo, de modo que se pueden diferenciar distintas etapas donde la agresividad presenta manifestaciones diferentes. A pesar de estos cambios, este comportamiento es un rasgo relativamente estable, por lo estos niños de mayores lo siguen siendo (Farrington, 1994 en Trenas, 2008).

6.2.5 Comportamiento agresivo

Mussen (1982), plantea que los niños de edad escolar se insultan, se hacen burlas y se ponen apodos unos a otros. Si un niño insulta a otro, lo más probable es que este le de un golpe en respuesta. Que el niño exprese fácilmente este tipo de comportamiento y las formas e intensidad de estas expresión dependerán de muchos factores.

Entre las circunstancias y acontecimientos de la situación inmediata que propician esta conducta figuran las frustraciones (barreras que impiden al individuo alcanzar una meta o satisfacer un motivo), la coerción o el ataque de otros; cualidades personales como la irritabilidad, la hostilidad contenida y acumulada y la ansiedad que provoca la idea de una conducta agresiva y las experiencias pasadas de reforzamiento de este tipo de acciones, así como la oportunidad de observar o imitar modelos de este tipo.

Mussen (1982), cita que la agresión es resultado de las prácticas sociales de la familia y que los niños que emiten este tipo de comportamientos, provienen de hogares donde la agresión es exhibida libremente, existe una disciplina inconsistente o un uso errático del castigo.

El comportamiento violento complica las relaciones sociales que el niño va estableciendo a lo largo de su desarrollo y dificulta por lo tanto su correcta integración en cualquier ambiente (Espinosa 1996, en Marsellach 2005).

Uno de los determinantes de la fuerza del hábito de este tipo de conductas es la frecuencia y la intensidad del ataque, así como también la frustración y los factores molestosos.

El énfasis puesto en la frustración como el único antecedente de la agresión hace que se descuide de otros antecedentes importantes como los estímulos nocivos y la propia agresión como respuesta instrumental. Parece haber además una relación entre el

grado de ataque físico, y consiguientemente, el grado de contra agresión, aunque no siempre la repuesta de enfrentamiento sea lo común, ya que podría darse una respuesta de huida. Sin embargo se observa una paridad creciente en las personas.

Por lo tanto, se puede mencionar al ataque como factor de mayor importancia que la frustración como antecedente de la agresión. Si una persona ha sido receptora constante de estímulos coléricos es más probable que sea crónicamente agresivo que al haber sido receptor de pocos estímulos de este tipo en su frecuente quehacer.

6.2.6 Diferencia conceptual entre agresión, agresividad y violencia.

Una interesante visión entrega Lolas (1991), quien cita a la agresividad como un constructo teórico en el que cabe distinguir tres dimensiones: una conductual (agresión), una fisiológica, que forma parte de estados afectivos y una vivencial o subjetiva que cualifica la experiencia del sujeto (hostilidad).

Lolas (1991), distingue entre los conceptos de agresividad, agresión y violencia. De acuerdo a esta perspectiva, la agresividad es un término teórico, un constructo que permite organizar determinadas observaciones y experiencias, que sirve para integrar datos "objetivos" a nivel de conducta motora, fisiología y vivencia. El término agresión se reservaría para conductas agonistas caracterizadas por su transitividad (la conducta pasa de un agresor a un agredido), su direccionalidad (siempre la agresión tiene un objeto) y una intencionalidad (el agresor busca dañar, el agredido busca escapar). Por otra parte, la violencia sería la manifestación o ejercicio inadecuado de la fuerza o poder, ya sea por la extemporaneidad o por la desmesura, no existiendo intencionalidad por parte del agente o del paciente de la acción.

Lolas (1991) estima que la agresión se caracteriza por los siguientes elementos:

a) *Transitividad*: *"La conducta tiene origen en un agresor y termina en un agredido. Hay una polaridad actividad-pasividad y en la relación de los términos afinca la definición"* (p.13).

b) *Direccionalidad*: "*Que especifica en un plano más preciso hacia dónde se dirige el acto agresivo. Podría ser el yo hacia otros, hacia objetivos o seres vivos, etc"* (p.13).

c) *goal-directedness: "Bien del agresor (intención de dañar) o bien del agredido (intención de evitar o prevenir*)" (p.13).

De este modo, existen gestos violentos pero no agresivos (deportes rudos) y actos agresivos pero no violentos (omisión de gestos de ayuda). La violencia está presente en

toda nuestra vida y es difícilmente prevenible; la agresividad, en cambio, requiere una intencionalidad que la hace diferente en sus causas, aunque tal vez no en sus efectos.

Myres (1986), propone que la agresividad se puede expresar como una tendencia o disposición más bien a agredir.

En cuanto a esto, Buss (1969), define a la agresividad como una variable de personalidad, una clase de respuesta constante y penetrante. También la define como una respuesta instrumental que proporciona castigo. Es el hábito de atacar. En cambio define a la agresión como una reacción que descarga estímulos perjudiciales sobre otro organismo y que la agresividad a su vez es más bien una variable de personalidad, un hábito de ataque que implica respuestas constantes y que perduran. El autor cita a los componentes de la agresividad:

- Agresión verbal
- Agresión física

A su vez, estas dos tipos de comportamiento pueden presentarse de forma directa o indirecta y de forma pasiva o activa.

Para el autor la agresión no es una forma general sino que representa la particularidad del individuo. Cada uno posee diversas formas de utilizarla, y estas formas de expresión varían de acuerdo con el momento o circunstancia. Cuando el individuo contraria esta situación y adopta un estilo perdurable y característico, entonces es posible denominarla como variable de la personalidad.

Buss (1969), muestra diversos ejemplos de las subclases de agresión: por ejemplo, en la dicotomía físico-verbal. Este acto puede ser físico como patadas, pellizcos o verbal como insultos o palabrotas.

Con respecto a la dicotomía activo-pasivo, el aspecto pasivo de agresión lo representan aquellos individuos que resisten y no inician la agresión, por ejemplo: obstruir el paso o rehusar a hablar.

Hacker (1973 en Romero, 2002), contempla a la agresión como comportamiento de ataque latente o manifiesto diferenciándolo del término agresividad en tanto que este es una predisposición o actitud hostil.

Buss (1969), define a la hostilidad como una acción de la actitud que está compuesta por una reacción verbal implícita de sentimientos negativos, una mala disposición, y evaluación negativas de las personas y los acontecimientos. La respuesta hostil no es instrumental ni automática.

En cuanto a la diferencia entre la agresión y la hostilidad, Spielberger, Jonson, Russell, Crane, Jacobs y Worden (1985 en Raya Trenas, 2008), plantean que la

hostilidad comprende un conjunto de actitudes negativas y un juicio desfavorable o negativo sobre el otro, que justifican la agresión pasando la instrumentalidad a un segundo plano.

Las definiciones anteriores demuestran que el concepto agresividad o agresión no es unívoco y se presta a distintas connotaciones psicológicas, sociales, morales. Suele ser confundido con otros conceptos como la hostilidad o la violencia y se caracteriza por comportamientos como gritos, golpes, amenazas, daños, ataques, invasión, humillación. Por lo tanto la agresividad incluye diversas expresiones conductuales de variable intensidad que se pueden agrupar en verbales y no verbales, físicas y psicológicas, que tienen un fin y una intencionalidad clara en el daño producido (Fariz ,2002 en Raya, Pino & Herruzo, 2009).

6.2.7 Agresor vs. agredido

Partiendo de los interrogantes que plantea Lolas (1991), de cómo es la relación de uno-con-otro en la agresión y de como es el tipo de vinculo entre victima y victimario, cita que la conducta agresiva no solo afecta al agredido, si no también al agresor; además ambos roles se intercambian con facilidad.

Las manifestaciones agresivas no sólo están originadas por una emoción interna negativa, también son evocadas por estímulos o señales externas que pueden tener un significado agresivo para el agresor, tales como armas, personas específicas, imágenes, objetos o cualquier estímulo asociado a sucesos desagradables.

El agresor suele presentar cuatro necesidades básicas que se resumen a continuación (Rodríguez, 2004 en López Estévez, 2005):

-*Necesidad de protagonismo*

El agresor suele tener la necesidad de ser visto y aceptado, de que le presten atención.

-*Necesidad de sentirse superior*

La mayoría de los agresores sienten un enorme deseo de ser más fuertes y poderosos que los demás.

-*Necesidad de ser diferente*

Los agresores suelen crearse una reputación y una identidad particular en el grupo de iguales que les rodea; pretenden ser diferentes y rechazan todo aquello que no es igual o similar a la imagen que han creado.

-*Necesidad de llenar un vacío emocional*

Los agresores no son capaces de emocionarse o reaccionar con afecto ante los estímulos diarios; por el contrario, persiguen constantemente nuevas vivencias y sensaciones que muchas veces logran únicamente cuando crean su propio "espectáculo".

Los agredidos también presentan ciertas particularidades. En general, podemos distinguir dos tipos que, a su vez, reflejan dos maneras distintas de reaccionar frente al acoso y agresión por parte de sus compañeros:

1. la víctima puede interpretar la victimización como una experiencia crítica muy traumática que junto con su tendencia al retraimiento mine su autoconcepto y desemboque en síntomas depresivos y sentimientos de soledad; esta víctima se conoce con el nombre de víctima pasiva o sumisa;
2. es posible que desarrolle actitudes tan negativas hacia sus iguales que, junto con su tendencia a la impulsividad, desencadene una reacción agresiva hacia sus propios agresores; esta sería la víctima provocativa o agresiva (Crick, Grotpeter & Rockhill, 1999 en Estévez López, 2005).

Ambos tipos de víctimas presentan algunas características en común, como su situación social de aislamiento en la escuela y su impopularidad entre los compañeros.

6.2.8 Agresión y diferencia de género

Como ser hombre o mujer son categorías simbólicas determinadas por un contexto histórico y socioeconómico dado y que sufre cambios permanentes, es también una construcción subjetiva ya que la cultura ejerce algún tipo de presión para que un sujeto adopte determinados rasgos de personalidad que serían esperables para cumplir con ese rol femenino o masculino (Gus, 1993 en Zaczyk, 2002).

Se realizaron numerosos estudios en cuanto a la diferencia de género y la expresión de las emociones.

Diversos trabajos (Brody, Hall, Greenwald, Bradley, & Hamm, 1993 en Aristu, Vallejo Pareja & Domínguez Sánchez, 2007), han mostrado que en emociones negativas (tristeza, miedo, vergüenza y culpa), las mujeres obtenían valores más altos que los hombres. Ellos por el contrario las superan en ira y en emociones complejas que implican hostilidad o agresividad.

Numerosas investigaciones realizadas por Maccoby y Jacklin (1974 en Bethencourt & Torres, 1987), han demostrado que los chicos son más agresivos que las chicas, incluso en los dos primeros años de vida.

Maccoby y Jacklin (1974 en Bethencourt & Torres, 1987), se centraron en dichas variables:

- Comunicación no verbal: las mujeres muestran mejor rendimiento al márgen de cualquier estímulo, sobre todo cuando son audiovisuales.
- Conformidad e influenciabilidad: investigaciones posteriores a Maccoby y Jacklin encuentran una mayor conformidad en las mujeres en situaciones públicas. Aparecen como más influenciables.
- Agresividad: en todas las culturas, edades y tiempos son más agresivos los varones. También aparecieron diferencias en cualquier tipo de agresividad, física o verbal. Es más probable que las niñas muestren su agresividad verbalmente y los niños la expresen especialmente hacia otros niños físicamente.
- Asertividad: el hombre presenta puntuaciones más altas.
- Locus de control: el hombre puntúa por encima en control interno.
- Ansiedad: el hombre puntúa por debajo.
- Liderazgo: las diferencias son pequeñas, pero las mujeres están más orientadas a ejercer un liderazgo democrático.

Otros autores como Tattum y Lane (1989 en Fernández, 1998), encontraron en su estudio que los chicos se implican en conductas intimidatorias tres veces más que las chicas. A su vez, recientemente, se ha observado que en el rol de víctima están desapareciendo las diferencias por sexos (Ortega & Mora-Merchán, 2000).

En este sentido sería posible que chicos y chicas utilicen preferentemente distintos tipos de agresión pero en niveles similares, de modo que las diferencias entre ambos sean más cualitativas que cuantitativas (Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2001 en Estévez López, 2005).

Se observan cambios en el tipo de conductas agresivas empleadas por niños/as ya que mientras los chicos continúan con conductas agresivas manifiestas, las chicas van cambiando éstas por otras más sutiles e indirectas como la exclusión o hablar mal de alguien (Crick & Grotpeter, 1995 en Aristu, Vallejo Pareja & Domínguez Sánchez, 2007).

La agresividad sea del género que sea, formaría parte de los diferentes comportamientos sociales que el individuo adquiere y que se conservan y actualizan (Zaczyk, 2002).

6.3 El medio social

El medio familiar es el lugar de génesis y desarrollo de la personalidad de los niños específicamente influida por la imitación del comportamiento del padre, madre y demás personas del contexto familiar y social. Por ello una distorsión en el ambiente cambia de manera significativa la personalidad que se forma en ellos (Gunn, 1976).

Gassier (1980), considera a la familia como el grupo social básico que brinda a sus miembros la socialización elemental para ese tiempo y ese lugar, ofreciendo protección y compañía, elementos que deberían repercutir en la seguridad de la persona.

6.3.1 Recorrida sobre las sociedades

Gassier (1980), hace una recorrida sobre las sociedades. Comenzando por las más primitivas, en las cuales grupos pequeños de dos o tres familias se unían para satisfacer sus necesidades básicas como comida y calor, a menudo se desplazaban juntos los hombres cazando y las mujeres colectando frutos y sobre todo cuidando la crianza de los niños. En la era moderna sigue siendo la familia la unidad básica de la organización social. En lo que sí existen cambios drásticos, es en la realización de sus funciones, composición y rol de los padres, ya que hoy las actividades de educación, formación religiosa, recreación y parte del trabajo es ejecutada cada vez más por instituciones especializadas. Quedando como responsabilidad última de la familia, ser fuente de afecto, apoyo emocional y la socialización.

6.3.2 Influencia del medio familiar

Henry (2002 en Cano, 2003), plantea que el desarrollo del niño esta influenciado por los diferentes contextos en los que vive y por la interacción de estos. Siguiendo a Jessor (1993), de quien se ha adaptado la figura 1, el contexto social en el que vive el niño estaría formado, principalmente por la familia, la escuela y el barrio. El infante ocuparía el espacio definido por la intersección entre estos contextos, de modo que su desarrollo estaría influenciado no solo por cada uno de estos sistemas, sino por la interrelación entre ellos.

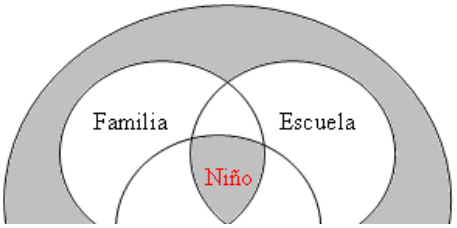


Figura 1. Contexto social. (Jessor, 1993)[4].

La relación entre estos contextos no es unidireccional. Desde esta perspectiva se asume que el ambiente y el niño son mutuamente determinantes. Las relaciones que se establecen entre ellos pueden ser, por tanto, recíprocas (Boyce, 1998 en Cano, 2003).

Clark (1997), menciona que los niños nacen con un potencial casi ilimitado, de la misma manera que una semilla tiene la capacidad para crecer, cada niño nace con un potencial para ser un humano feliz, lo que se necesita es poder proveer a ellos de un medio ambiente que le sirva de apoyo.

Albornoz (1984), señala que lo esencial es que aquello que se les enseña a sus hijos en los primeros años, porque si bien la conducta es modificable, esos primeros años son huellas indelebles. En el hogar se enseña aún cuando no se tenga la intención de hacerlo, ya que la imitación es un factor que juega un papel muy importante.

Se han realizados numerosas investigaciones sobre la influencia familiar en el niño agresivo y en situación de riesgo (Harris & Reid, 1981; Patterson, DeBaryshe & Ramsay, 1989; Morton, 1987 en Benítez & Justicia, 2006), por lo que se puede considerar que los siguientes aspectos familiares son factores de riesgo para la agresividad de los niños:

- La desestructuración de la familia, cuyos roles tradicionales son cuestionados por la ausencia de uno de los progenitores o por falta de atención.
- Los malos tratos y el modelado violento dentro del seno de la familia, donde el niño aprende a resolver los conflictos a través del daño físico o la agresión verbal.
- Los modelados familiares mediante los que se aprende que el poder se ejerce siendo el más fuerte, con falta de negociación y diálogo.

4 Figura extraída de: Jessor, R. (1993).Successful adolescent development among youth in highrisk settings. American Psychologist, Vol. 48, N° 2.

- Los métodos de crianza, con prácticas excesivamente laxa o inconsistente, o a la inversa restrictiva y en algún caso, excesivamente punitivo.
- La falta de afecto entre cónyuges con ausencia de seguridad y cariño, lo que provoca conflictividad familiar.

Cada sociedad y cada cultura cuidan que se refuercen ciertos actos; solo los actos reforzados incorporan valores que se convierten en parte de la herencia social de una persona. Con el tiempo la sociedad inculca motivos, intereses, conocimientos y actitudes apropiados en los niños, a medida que éste aprende a actuar en concordancia con las expectativas ambientales (Maier, 1969 en Benítez & Justicia, 2006).

Lewis (en Gunn, 1976)[5] *en uno de sus experimentos con niños, descubrió que la agresividad estaba relacionada con la falta de cariño, con la separación de la madre antes de los cinco años, con el estar bajo el cuidado de una institución y con el rechazo de los padres. Por lo cual, esto mismo lleva a la relación de que un niño puede aprender lo que es la agresividad de importantes figuras maternas o paternas* (p.69-70).

6.3.3 Conducta aprendida: observación e imitación

Isabel Serrano (1998) señala que la agresión se aprende. Algunos niños que crecen en ambientes violentos desarrollan patrones similares. Ellos tienden a imitar los modelos de conducta que se le presentan. La reacción de cada uno depende de cómo haya aprendido a reaccionar ante las situaciones pasadas. Si vive rodeado de modelos agresivos, irá adquiriendo un repertorio conductual caracterizado por una tendencia a responder agresivamente a ciertas situaciones.

Las reacciones de los padres que premian las conductas agresivas de sus hijos y el maltrato infantil por parte de ellos, son algunos de los mecanismos mediante los cuales los niños aprenden, a una temprana edad, a expresarse en forma violenta (Berkowitz, 1996 en Romero, 2002).

En los niños afirma Bandura (1987), la observación e imitación se da a través de modelos que pueden ser los padres, educadores, amigos y hasta los héroes de la televisión.

Para la teoría del aprendizaje social, como ya se ha mencionado en otro apartado, la conducta agresiva puede adquirirse meramente por la observación y la imitación de la

5 Gunn, J. (1976). Violencia en la sociedad humana. Editorial Psique. P69-70

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).

Siguiendo con esta conjetura del ambiente como modelador de la personalidad, se cita a Bandura (1982), quien señala la "teoría del aprendizaje social". La cual expone como elemento constitutivo de los comportamientos que provienen de la asociación de una determinada respuesta a un estimulo concreto, que queda cristalizada por el refuerzo de la ejecución. Para el caso del comportamiento agresivo, el mecanismo es idéntico. Ciertos estímulos provocan diferentes clases de comportamientos agresivos, los cuales son permanentes por el refuerzo que se ha producido de sus ejecuciones tras cada una de las apariciones del estímulo. Se pueden aprender ah actuar por imitación, más concretamente, por la visión de que esos comportamientos observados han sido recompensados o reforzados. De este modo, si alguien ve que un comportamiento agresivo de una persona es reforzado, entonces lo puede aprender. Es decir, se puede efectivamente aprender porque se ha visto cómo resultaba recompensado en otra persona, pero eso no implica que se tenga que ejecutar.

Bandura (1982), consideró que esto era un poco simple, por tanto decidió añadir un poco más a la fórmula: sugirió que el ambiente causa el comportamiento, cierto, pero que el este causa el ambiente también. Definió este concepto con el nombre de determinismo recíproco: el mundo y el actuar de una persona se causan mutuamente. No conforme con esto, fue un paso más allá. Empezó a considerar a la personalidad como una interacción entre tres "cosas": el ambiente, el comportamiento y los procesos psicológicos de la persona.

El comportamiento por imitación puede darse por los siguientes factores:

- Por instinto: Las acciones observadas despiertan un impulso instintivo por copiarlas.
- Por el desarrollo: Los niños imitan las acciones que se ajustan a sus estructuras cognoscitivas.
- Por condicionamiento: Las conductas se imitan y refuerzan por moldeamiento.
- Conducta instrumental: La imitación devuelve un impulso secundario, por medio de refuerzo repetido de las respuestas que igualan las de los modelos. La imitación reduce los impulsos.

Bandura (1982) refuerza su interés por el aprendizaje observacional. El único requisito para el aprendizaje puede ser que la persona observe a otro individuo, o

modelo, llevar a cabo una determinada conducta. El comportamiento no se desarrolla exclusivamente a través de lo que aprende el individuo directamente por medio del acondicionamiento operante y clásico, sino que también a través de lo que aprende indirectamente mediante la observación y la representación simbólica de otras personas y situaciones.

Los cuatro procesos del aprendizaje por observación postulados son:

- Atención: La atención de los estudiantes se centra acentuando características sobresalientes de la tarea, subdividiendo las actividades complejas en partes, utilizando modelos competentes y demostrando la utilidad de los comportamientos modelados.
- Retención: La retención aumenta al repasar la información, codificándola en forma visual o simbólica.
- Producción: Las conductas se comparan con la representación conceptual (mental) personal. La retroalimentación ayuda a corregir discrepancias.
- Motivación: Las consecuencias de la conducta modela informa a los observadores de su valor funcional y su convivencia.

Patterson (1989 en Cano 2003) considera que la forma en que interaccionan padres e hijos determina en gran parte el desarrollo de comportamientos antisociales en niños. El autor señala que la situación de desventaja económica o la discordia marital son acontecimientos estresantes que alteran el estilo educativo de lo los padres. En estas condiciones, ellos no son consistentes en la aplicación de refuerzos ante comportamientos adecuados y castigos efectivos ante actuaciones desviados. Hacen uso de una disciplina dura, hostil y poco consistentes ante las demandas de los hijos, poca implicación emocional creándose entre ellos una serie de intercambios cada vez mas agresivos.

Cuando se los castiga inadecuadamente a los niños puede que esto genere un sentimiento de frustración o emoción negativa que lo puede hacer reaccionar de forma inapropiada. El castigo también puede provocar agresividad cuando hace que el niño se sienta frustrado o es muy severo (Azrin & Holz, 1966 en Romo, Anguiano, Pulido & Camacho 2008).

Las reacciones de los padres que premian las conductas agresivas de sus hijos y el maltrato infantil por parte de ellos, son algunos de los mecanismos mediante los cuales los niños aprenden, a una temprana edad, a expresarse en forma violenta (Berkowitz, 1996 en Romero, 2002).

Existen varios efectos secundarios que son potencialmente dañinos, aunque solo se tratarían de dos: primero, existen pruebas de que el castigo puede hacer agresivo al niño. Una razón es que los padres sirven como modelo de agresividad y cuando el niño observa que el empleo de la fuerza, en especial la agresión física, es un refuerzo eficaz y aceptable para lograr lo deseable, imita esta conducta en su trato con otras personas (Buss, 1969).

6.3.4 Desigualdad, pobreza y violencia

La estimulación ambiental que el niño recibe en su casa, en la escuela o en otros contextos influye sin lugar a dudas en el desarrollo de sus competencias cognitivas y el desarrollo emocional. Las familias con pocos recursos económicos ven limitadas sus posibilidades de proporcionar al niño buenas escuelas, actividades extraescolares o un ambiente estimulante en su casa. Por esto mismo los infantes que nacen en el seno de familias pobres tienen mayores probabilidades de verse expuestos a ser afectados en el desarrollo (vivir en hacinamiento, barrios o vecindarios inseguros) (Duncan & Gunn, 2000).

Fernández (1999), señala que la sociedad actual y su estructura social con grandes bolsas de pobreza y desempleo, favorecen contextos sociales donde es más propicio un ambiente de agresividad, delincuencia y actitudes antisociales.

Melendo (1997 en Fernández, 1999), postula algunos de los aspectos sociales que él destaca como impulsores de la agresividad:

-Los medios de comunicación
-La estructura social
-La estructura educativa
-El status socioeconómico
-El estrés social provocado por el desempleo
-El aislamiento social

Otros autores, como Cerezo y Esteban (1992), tras un estudio realizado a estudiantes han dejado de forma manifiesta que los alumnos que eran considerados agresivos y agresores por la mayoría de los compañeros de clase procedían de un ambiente conflictivo. Contrariamente, los alumnos que con frecuencia sufrían los ataques de los agresores, aquellos que llamamos “víctimas”, encontraban su ambiente familiar en un nivel de sobreprotección superior al del resto del grupo.

Citando autores como Vilas y Fanjzylber (1998-1997 en Romo, Anguiano & Pulido, 2008), quienes han estudiado la relación entre desigualdad, pobreza y violencia, proponen que la desigualdad promueve a la agresividad, probablemente por su asociación con altas tasas de desempleo y subempleo en grupos específicos; y sentimientos de privación y frustración económica en estos grupos. Es también posible que la desigualdad fomente la desarticulación social, otro factor asociado a la violencia.

Knutson (2004 en Garcés, Aguirre, Cárdenas, Moreno & Mosquera, 2009), plantea que la desventaja social, representada mediante elementos como el desempleo, el estatus socioeconómico, los ingresos y el tamaño de la familia, estaba relacionada con aspectos como la disciplina punitiva y la negligencia en el cuidado de los hijos, que a su vez predecían la conducta antisocial y agresiva en los hijos.

De acuerdo a Blackburn (1991, en Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla, 1997)[6], *muchas de las familias que viven en condiciones de pobreza, los sentimientos de culpa y la preocupación son vivencias cotidianas. La dificultad para satisfacer las necesidades básicas gatilla en los padres estos sentimientos, al verse fracasados en su rol de proveedor(a) y/o administrador(a). Es frecuente que deban trabajar horas extraordinarias para aumentar sus ingresos o tener dos jornadas, como es el caso de las mujeres que trabajan fuera del hogar* (p.19).

Mientras mayor es el número de hijos en una familia, menores son las oportunidades que tienen los padres de interactuar con ellos de manera individual. Los padres de familias más pequeñas tienden a relacionarse afectuosamente con cada hijo y a percibir mejor sus necesidades específicas (Bossard & Boll, 1960 en Romo, Anguiano & Pulido, 2008).

Garcés, Aguirre, Cárdenas, Moreno y Mosquera (2009), citan que los rasgos de agresividad de los niños en gran parte son consecuencia del ambiente vulnerable en el que se encuentran.

Las circunstancias que existen en los barrios pueden presentar riesgos adicionales para la niñez. De bs estudios realizados en familias y niños indigentes se desprenden índices de enfermedad física y mental mucho más elevados y resultados inferiores en el área del desarrollo (Dunn & Hayes, 2000).

Es posible que parte de esta relación entre pobreza y violencia física intrafamiliar se deba a que los grupos de menores ingresos sean más propensos a hacer denuncias o a reconocer su existencia en las encuestas.

---

6 Kotliarenco, M., Cáceres, I., Fontecilla, M. (1997). Estado de arte en resiliencia. P19

Es plausible, por lo tanto, que la pobreza sea un factor de riesgo para la violencia, no porque los pobres sean más agresivos por naturaleza, sino porque la pobreza es en sí una condición nociva y conlleva una serie de otros factores de riesgo asociados a la violencia.

CAPÍTULO III
ASPECTOS METODOLÓGICOS

7. Metodología

En la siguiente sección se expone el abordaje metodológico de la investigación, Se delimitan las unidades de análisis y los criterios de exclusión e inclusión. Se definen los contextos institucionales. Se describen los instrumentos de recolección de datos y el procedimiento de recolección de datos. Por último se muestran los resultados del estudio, y la discusión.

7.1 Unidades de análisis de la investigación

La investigación se realizó a un total de 100 alumnos de 1er grado, pertenecientes a escuelas ubicadas en Zona Sur del Gran Buenos Aires. El 50% de los alumnos, concurre a una escuela situada en un barrio residencial (Banfield), y 50% restante asiste a una escuela localizada en una villa de emergencia (Ingeniero Budge).

A los niños se les administró el Test de la Figura Humana (Koppitz, 1965). Tanto a los niños como a los padres se les administró una encuesta sociodemográfica.

Se aplicó una técnica de muestreo no-probabilística. Ninguno de los participantes de este estudio recibió compensación económica y todos completaron la prueba gráfica y el cuestionario sociodemográfico en forma individual. Si bien recibieron información acerca de los objetivos generales del estudio, los padres no recibieron información respecto a las hipótesis del estudio, y se los invitó a participar en forma voluntaria. Para este estudio contamos con el permiso de padres, maestros y directivos de ambas escuelas.

Criterios de inclusión

- Alumnos que estén cursando de manera regular el 1er grado y que pertenezcan a la escuela de villa emergencia situada en Budge o a la escuela de un barrio residencial ubicada en Banfield.

Criterios de exclusión

- Se excluyeron de la muestra aquellos casos de tests gráficos incompletos (hojas en blanco) y cuestionarios incompletos, o respondidos en forma incorrecta.
- Alumnos que estén cursando cualquier otro grado que no sea 1er grado.

7.4 Contexto institucional

Escuela tipo 1

Escuela barrio residencial (EBR)

Es una escuela privada, ubicada en una zona urbana de Banfield, creada en el año 1995. La escuela cuenta únicamente con turno mañana.

Organización y funciones

Cuenta con un director a cargo de la escuela. Dos vicedirectoras, una pertenece a primer ciclo y la otra a tercer ciclo. Cuenta con una secretaría y con un preceptor/a para cada ciclo. Además la institución tiene una asesoría pedagógica.

Estructura edilicia

La escuela posee una moderna infraestructura. El estado de mantenimiento del edificio es bueno. Las paredes están pintadas de blanco y beige. El edificio es pintado anualmente. Cuenta con 17 aulas cómodas y espaciosas, de las cuales 8 se destinan al uso del secundario y 9 el uso de la primaria.

Tiene un sector para los recreos al aire libre, y unas galerías internas ubicadas frente a cada aula en las cuales los niños pueden recrearse los días de frió. Cuenta con un lugar denominado "Sun", el cual es techado y tiene un gran escenario desmontable, que se encuentra a disposición para realizar los actos escolares, ferias de ciencias y otras actividades recreativas. En el mismo, los días de frío se realizan las actividades de educación física.

El establecimiento posee una sala de computación en la cual cada niño tiene una computadora, una biblioteca y una sala de profesores.

Actividades

Su ambiente permite satisfacer las necesidades de los alumnos ya que cuenta con actividades extraprogramáticas a elección del niño. Las cuales son: patín, ajedrez, pin-pon, natación, inglés, danza e informática.

Escuela tipo 2

Escuela villa emergencia (EVE)

Es un establecimiento público, ubicada en una zona urbana de Ingeniero Budge, creada en el año 1964, dicha institución tiene turno mañana y turno tarde.

Organización y funciones

A cargo de la institución se encuentra la directora, carecen de vicedirectora por inconveniente del estado. Cuenta con una secretaria y una prosecretaria.

Estructura edilicia

El estado de mantenimiento del edificio no es bueno, ya que parte de las paredes se encuentran rotas y los pisos están rajados. Las paredes no están pintadas, están sucias y descascaradas. Consta de 12 salones destinados al primer ciclo y 6 salones para séptimo, octavo y noveno. La escuela no cuenta con la parte de polimodal.

Posee un patio al aire libre en el cual se realizan los recreos y si hace frió los realizan en un pequeño patio interno. Tienen una pequeña biblioteca que fue creada con libros donados por las maestras.

Actividades

No cuentan con actividades extraprogramáticas. Si bien el establecimiento tiene a su disposición una sala de computación, actualmente no la usan, debido a que se han robado gran parte de las computadoras y las restantes no funcionan. Los niños reciben una merienda diaria en la escuela.

7.5 Muestra

Se administró el Test del Dibujo de la Figura Humana de Koppitz a 2 cursos paralelos de dos escuelas de zona Sur del Gran Buenos Aires.

Una compuesta por niños que concurren a una escuela de un barrio residencial, 24 (48%) varones y 26 (52%) niñas, y otra compuesta por niños que concurren a una escuela de una villa de emergencia, 26 (52%) varones y 24 (48%) niñas, residentes en zona sur de la Provincia de Buenos Aires (tabla 1).

Contando con una muestra total de 100 niños. Estos sujetos están cursando el 1er grado. En la tabla 1 se observa que un 50% de ellos pertenece a la escuela de un barrio residencial y el otro 50% a la escuela de villa de emergencia. Las edades de estos sujetos oscilan entre los 6 y 8 años.

Tabla 1. Distribución de los niños por escuela y género.

Escuela	*Género*		*TOTAL*
Escuela barrio residencial	*Femenino*	26 (52%)	50%
	Masculino	24 (48%)	
Escuela villa emergencia	*Femenino*	24 (48%)	50%
	Masculino	26 (52%)	

Fuente propia en base a datos primarios (n=100)

7.6 Fuentes e instrumentos

- *Instrumento para los niños*

Se administró el Test del Dibujo de la Figura Humana de la autoría de Elizabeth M. Koppitz. Es una técnica proyectiva, el año de edición fue el 1965. Dicho Test tiene como margen de aplicación a niños y niñas entre 5 y 12 años. La consigna es la siguiente: "*dibujá una persona, no una figura palote o una caricatura*". La administración puede ser de forma individual o colectiva. En este caso, se administró de forma colectiva, ya que se tomó a todo el grado junto. Este tipo de administración es completamente aceptable y mas factible cuando se lo administra con fines de investigación (Koppitz, 1968). Esta prueba no tiene un tiempo de límite. El niño es libre de borrar o cambiar su dibujo si lo desea. El Test de la Figura Humana permite evaluar aspectos emocionales como de la maduración, signos de necesidades inconscientes, conflictos y rasgos de personalidad. Koppitz plantea dos tipos diferentes de signos para analizar los dibujos. Ellos son;

- Ítems evolutivos (relacionados con la edad y el nivel de maduración)
- Indicadores emocionales (relacionado con las actitudes y preocupaciones del niño).

Para el análisis de los dibujos solo utilizaremos aquellos indicadores emocionales que denoten agresividad. Los signos son:

- La grosera asimetría de las extremidades
- La inclinación de la figura en 15º o más
- Los dientes
- Los brazos largos
- Las manos grandes
- Las manos ocultas

Con el fin de recabar información no contemplada en el instrumento, se realizó una entrevista desarrollada ad hoc (ver anexo) para que los niños completen. Consta de una primera parte para completar los datos personales (nombre y sobrenombre), continua con 4 preguntas sobre si tiene hermanos, cuantos tiene y como se lleva con ellos. Por último se le pregunta si vive con su papá y su mamá, si tiene habitación, si duerme solo y si comparte la cama con alguien.

- *Instrumento para los padres*

Se diseñó un cuestionario sociodemográfico para los padres de cada niño/a con el objeto de obtener respuestas acerca del número, cantidad de horas y tipo de actividades extraescolares, si tiene hijo/as, cuántos y edades de cada uno, cómo es su relación con sus hermanos (buena, regular, mala), horas fuera de casa y nivel de ingresos (de cada díada parental), si vive con el padre de su hijo/a, si es hijo/a biológico de su pareja conviviente, con quien permanece el niño/a cuando los padres trabajan o están ausentes, premiación o castigo de sus padres frente a las conductas del niño/a (y formas de premiación o castigo), si el niño/a rompe cosas con frecuencia, y si se han comunicado de la escuela a causa de mal comportamiento del niño/a.

7.7 Procedimiento para la recolección de datos

Se administración se realizó de manera conjunta la encuesta sociodemográfica y el Test del dibujo de la figura humana (Koppitz, 1965) a alumnos que estén cursando 1er año de ambas escuelas. La administración de los mismos fue colectiva y dentro de las aulas donde los alumnos reciben sus clases.

El tiempo empleado por los niños para realizar el dibujo osciló entre los 10 y 20 minutos. Luego se pasó uno por uno por los bancos de los niños y se le administró la encuesta.

Se evaluó y comparó los indicadores emocionales de agresividad del Test del dibujo de la Figura Humana de Elizabeth Koppitz en una escuela ubicada en un sitio residencial y una escuela en una villa de emergencia de la zona Sur del Gran Buenos Aires.

Para analizar la agresividad que presentan los dibujos realizados por los niños, se considero que el niño presenta agresividad cuando presenta uno de los indicadores que se desarrollan a continuación:

1. la grosera asimetría de las extremidades
2. la inclinación de la figura en 15º o más

3. los dientes
4. los brazos largos
5. las manos grandes
6. las manos ocultas

Estos signos son los que evidencian la presencia de agresividad. Koppitz (1968), planteó la validez clínica de estos signos con un estudio llevado a cabo con diferentes niños, probando su capacidad para discriminar los DFH de grupos de niños con varios tipos de problemas y otros que no presentan ninguno.

Grosera asimetría de las extremidades

Koppitz (1968), plantea que este indicador emocional se presenta muy a menudo en los dibujos de los pacientes clínicos y en los niños agresivos. Ninguno de los buenos alumnos presentó este indicador en sus dibujos.

Inclinación de la figura en 15º o más

Se presenta más a menudo en los DFH de los pacientes clínicos, lesionados cerebrales, alumnos deficientes y alumnos de clases especiales que en los dibujos de los buenos alumnos y los niños bien adaptados. Se dio en los dibujos, tanto de los niños tímidos, como de los agresivos. En los dibujos infantiles parece indicar un sistema nervioso inestable o una personalidad lábil; sobre todo sugiere que al niño le falta una base firme (Koppitz, 1968).

Dientes

Hammer (1963 en Koppitz 1968), sugiere que la presencia de dientes puede indicar no solo agresión oral, sino también tendencias sádicas. Machover (1960 en Koppitz 1968), también afirmó que el dibujo de dientes revela agresión oral infantil.

Brazos largos

Koppitz (1968), afirma que las figuras humanas con brazos largos se dieron con frecuencia entre los niños manifiestamente agresivos y, en cambio no se dieron en ningún niño tímido. Por lo tanto, los brazos largos en el DFH están asociados con una inclusión agresiva en el ambiente. Estas conclusiones concuerdan con las de Hammer (1963) y Levy (1963). Estos observaron que los brazos largos reflejan necesidades agresivas dirigidas hacia fuera.

Manos grandes

Este indicador emocional se dio especialmente mas a menudo en los niños agresivos. Las manos grandes están asociadas con las conductas agresivas, ya sea directamente como en la agresión manifiesta o indirectamente (Koppitz, 1968).

Manos ocultas

Este ítems ha sido asociado con la dificultad en el contacto, evasividad, sentimiento de culpa y necesidad de controlar la agresión (Koppitz, 1968).

7.8 Análisis

Los datos fueron cargados y procesados mediante el paquete estadístico SPSS 11.5. Se realizó un análisis descriptivo del cuestionario sociodemográfico para obtener frecuencias y porcentajes de las respuestas de los padres. Se llevó a cabo un contraste de hipótesis sobre la normalidad de las variables estudiadas mediante un análisis de Shapiro-Wilk. Los valores obtenidos muestran que puede asumirse la distribución normal para la puntuación de agresividad. Los análisis fueron evaluados a dos colas mediante un test de test t para comparar grupos y una r de Pearson para correlacionar variables.

7.9 Resultados

La tabla 2 muestra la distribución de las frecuencias de las respuestas del cuestionario sociodemográfico realizado a los niños/as y a los padres.

Tabla 2. Distribución de las preguntas del cuestionario SD.

		Escuela	***Residencial***	***Escuela***	***Villa***
Preguntas del Cuestionario SD		***N***	***%***	***N***	***%***
¿Tiene hermanos?	Sí	37	74	48	96
	No	13	26	2	4
Cantidad de hermanos	Hijo único	13	26	2	4
	Un hermano	23	46	11	22
	Dos hermanos	14	28	11	22
	Tres hermanos	--	--	12	24
	Cuatro hermanos	--	--	6	12
	Cinco hermanos	--	--	4	8
	Siete hermanos	--	--	2	4
	Ocho hermanos	--	--	2	4
¿Se pelea con sus hermanos?	No responde	13	26	2	4
	Sí	22	44	17	34
	No	15	30	31	62
¿Tiene amigos en la escuela?	Sí	50	100	46	92
	No	--	--	4	8
¿Le gusta hacer actividades?	Sí	46	92	41	82
	No	4	8	9	18
¿Convive con sus padres?	Sí	44	88	40	80
	No	6	12	10	20
¿En qué lugar de la casa duerme el	En su cama	18	36	9	18

niño/a?	En su pieza (cama aparte)	32	64	38	76
	En la cocina	--	--	3	6
¿Duerme solo?	Sí	35	70	15	30
	No	15	30	35	70
Actividades extraescolares que realiza	Ninguna	11	22	22	44
	Informática	6	12	--	--
	Idiomas	7	14	1	2
	Actividad física	15	30	7	14
	Otras	11	22	1	2
¿Cuánto tiempo realiza actividades extraescolares? (en horas x semana)	Media / SD	1,72 / 1,37			,42 / ,80
¿Tiene otros hijos?	No responde	5	10	3	6
	si	36	72	26	52
	no	9	18	2	4
¿Cuántos?	Ninguno	14	28	5	10
	Un hijo	23	46	7	14
	Dos hijos	13	26	3	6
	Tres hijos	--	--	6	12
	Cuatro hijos	--	--	7	14
	Seis hijos	--	--	1	2
	Ocho hijos	--	--	2	4
¿Cómo se lleva con sus hermanos?	Bien	23	46	12	24
	Regular	13	26	13	26
	Mal	14	28	1	2
Horas que pasa el padre fuera de la casa	Media / SD	8,78 / 2,75			8,68 / 5,45
Horas que pasa el madre fuera de la casa	Media / SD	2,46 / 3,42			3,19 / 3,97
Nivel de ingresos del padre	No responde	--	--	7	14
	Menos de $ 1500	--	--	13	26
	Entre $1500 y $2000	4	8	8	16
	Más de $2500	46	92	3	6
Nivel de ingresos de la madre	No responde	32	64	15	30
	Menos de $1500 y $2000	--	--	15	30
	Entre $1500 y $2000	5	10	1	2
	Más de $2500	13	26	--	--
¿Convive con el padre de su hijo?	si	47	94	18	36
	no	3	6	13	26
En caso de ausencia o trabajo, ¿Con quién queda el niño/a?	Madre	31	62	11	22
	Abuela	14	28	7	14
	Niñera	3	6	--	--
	Sólo	1	2	4	8
	Hermana	3	6	9	18
Otros convivientes en la misma casa	Sólo la familia	45	90	--	--
	Con abuelos	5	10	6	12
	Tíos	--	--	3	6
	Vecino/s	--	--	1	2
	Nadie	--	--	21	42
Premiación	si	45	90	26	52

	no	5	10	5	10
¿De que forma lo premian?	Le compran algo	20	40	7	14
	Sin premio	13	26	5	10
	Le dan afecto	11	22	3	6
	Lo felicitan	9	18	7	14
	Lo llevan a pasear	2	4	3	6
	Le dan plata	2	4	--	--
	Lo dejan mirar tele	--	--	6	12
Castigo	si	37	74	28	56
	no	13	26	3	6
¿De qué forma lo castigan?	Le explican como hacerlo	20	40	4	8
	No lo castigan	13	26	3	6
	Lo dejan sin jugar	9	18	4	8
	No lo dejan mirar tele	4	8	8	16
	No lo dejan comer postre	2	4	--	--
	No lo dejan salir	2	4	3	6
	Amenazas	--	--	4	8
	Castigo físico	--	--	5	10
¿Usted ve que su hijo rompe cosas con frecuencia?	si	1	2	6	12
	no	49	98	25	50
¿Alguna vez lo llamaron de la escuela por mal comportamiento de su hijo?	Si	3	6	4	8
	No	47	94	27	54

Fuente propia en base a datos primarios (n=100)

En la tabla 3 se observa la distribución de la recurrencia de cada indicador emocional que aparecía en los protocolos de los niños de cada escuela.

Tabla 3. INDICADORES DE AGRESIVIDAD TEST GRAFICO DE KOPPITZ

		Escuela Residencial		Escuela Villa Emerg.	
Items Test Gráfico	**Tipo**	**N**	**%**	**N**	**%**
1. Inclinación	Presencia	3	6,0	3	6,0
	Ausencia	47	94,0	47	94,0
2. Grosera asimetría	Presencia	6	12,0	11	22,0
	Ausencia	44	88,0	39	78,0
3. Dientes	Presencia	1	2,0	3	6,0
	Ausencia	49	98,0	47	94,0
4. Brazos largos	Presencia	0	0	1	2,0
	Ausencia	50	100,0	49	98,0
5. Manos grandes	Presencia	2	4,0	2	4,0
	Ausencia	48	96,0	48	96,0
6. Manos ocultas	Presencia	5	10,0	20	40,0
	Ausencia	45	90,0	30	60,0
7. Figura Palote	Presencia	0	0,0	0	0,0
	Ausencia	50	100,0	50	100,0

Fuente propia en base a datos primarios (n=100)

Se convirtieron los valores Presencia/Ausencia en frecuencias para obtener Medias y Desvíos donde 0 es ausencia y 2 es el valor más alto de Agresividad. Se encontró (tabla 4) una diferencia muy significativa entre ambas muestras con una t(.86)= 3.97 (p < 0,001).

Tabla 4. COMPARACION DE MEDIAS Y DESVIO EN AGRESIVIDAD ENTRE NIÑOS EN ESCUELA RESIDENCIAL Y VILLA DE EMERGENCIA

Agresividad	Mín.Max.	Media	Desvio	t	gl	Sig (bilateral)
Escuela Residencial	0-2	0,38	0,63	-3,97	98	< 0,001
Escuela Villa emergencia	0-2	0,86	0,57			

Fuente propia en base a datos primarios (n=100)

Se encontró una diferencia marginalmente significativa en niños y niñas, aunque más alta en los niñas t(.79)= 3,29 (p= 0,002) de villa de emergencia en comparación con niñas en un barrio residencial, y de un modo semejante –aunque algo menor– entre niños t(.92)= 2.32 (p= .02) de villa de emergencia en comparación con niños de escuela residencial.

Tabla 5. COMPARACION DE MEDIAS Y DESVIO EN AGRESIVIDAD ENTRE NIÑOS EN ESCUELA RESIDENCIAL Y VILLA DE EMERGENCIA SEPARADOS POR GÉNERO

Género	Grupos	Mín.Max.	Media	Desvio	t	gl	Sig (bilateral)
Niñas	Escuela Residencial (N= 26)	0-2	,27	,533	-3,293	48	,002
	Escuela Villa emergencia (N= 24)	0-2	,79	,588			
Niños	Escuela Residencial (N= 24)	0-2	,50	,722	-2,324	48	,024
	Escuela Villa emergencia (N= 26)	0-2	,92	,560			

Fuente propia en base a datos primarios (n= 100)

Se encontró una diferencia marginalmente significativa en ambos grupos, aunque más alta en niño/as con conflicto con sus hermanos t(.50)= 1.78 (p= 0,084) en comparación con quienes no lo tienen. No se encontró esta misma diferencia en niños de villa de emergencia.

Tabla 6. COMPARACION DE MEDIAS Y DESVIO EN AGRESIVIDAD ENTRE NIÑOS CON CONFLICTO ENTRE HERMANOS SEPARADOS POR ESCUELAS

Grupos	¿Pelea con sus hermanos?	N	Media	Desvio	t	gl	Sig (bilateral)
Escuela Residencial	**Si**	22	,50	,740	1,78	35	,084
	No	15	,13	,352			
Escuela en Villa	**Si**	17	,94	,556	,59	46	,55
	No	31	,84	,583			

Fuente propia en base a datos primarios (n=100)

No se encontró una diferencia significativa en la relación “horas fuera de la casa de la madre o el padre” y el nivel de agresividad. Tampoco se encontró una diferencia dividiendo entre escuelas (villa/residencial).

Tabla 7. RELACION ENTRE HORAS FUERA DE LA CASA DEL PADRE O LA MADRE Y EL NIVEL DE LA AGRESIVIDAD

		Escuela Residencial	Escuela de Villa
		Agresividad (Min.-Max= 0-2)	Agresividad (Min.-Max= 0-2)
Horas fuera de casa (Madre)	r de Pearson	-,02	-,09
	Sig. (bilateral)	,884	,614
Horas fuera de casa (Padre)	r de Pearson	,002	-.04
	Sig. (bilateral)	,987	,795

Fuente propia en base a datos primarios (n=100)

No se encontró una diferencia significativa en la relación número de actividades extraescolares y carga horaria dedicada a éstas y el nivel de agresividad. Tampoco se encontró una diferencia dividiendo entre escuelas (villa/residencial).

Tabla 8. RELACION ENTRE EL NUMERO ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y SU CARGA HORARIA CON EL NIVEL DE LA AGRESIVIDAD.

		Agresividad (Min.-Max= 0-2)
Número de actividades extraescolares	r de Pearson	-,15
	Sig. (bilateral)	,164
Carga Horaria	r de Pearson	-,02
	Sig. (bilateral)	,862

Fuente propia en base a datos primarios (n=100)

No se encontró una diferencia significativa en la comparación entre los niños/as bajo el cuidado de su madre en comparación con niños bajo el cuidado de otros (no-madre). Tampoco se encontró una diferencia dividiendo entre escuelas (villa/residencial).

Tabla 9. COMPARACION DE MEDIAS Y DESVIO EN AGRESIVIDAD ENTRE NIÑOS BAJO EL CUIDADO DE SU MADRE EN COMPARACION CON NIÑOS BAJO EL CUIDADO DE OTROS (NO-MADRE)

Cuidado bajo…	N	Media	Desvio	t	gl	Sig (bilateral)
Madre	43	,44	,62	-1,15	79	,250
Otros (no-madre)	38	,61	,63			

Fuente propia en base a datos primarios (n=100)

No se encontró una diferencia significativa en la comparación entre los niños/as con castigo o premiación parental. Tampoco se encontró una diferencia dividiendo entre escuelas (villa/residencial).

Tabla 10. COMPARACION DE MEDIAS Y DESVIO EN AGRESIVIDAD ENTRE PREMIACION/CASTIGO PARENTAL

	Castigo parental	N	Media	Desvío	t	gl	Sig (bilateral)
Agresividad	si	65	,57	,66	1,46	79	,14
	no	16	,31	,47			
	Premiación parental	**N**	**Media**	**Desvío**	**T**	**gl**	**Sig (bilateral)**
Agresividad	si	71	,54	,65	,62	79	,53
	no	10	,40	,51			

Fuente propia en base a datos primarios (n=100)

Se encontró una diferencia significativa en la relación número de hermanos y nivel de agresividad (*r*= .25, p= .01).

Tabla 11. RELACION ENTRE NÚMERO DE HERMANOS Y NIVEL DE AGRESIVIDAD*

		Agresividad (Min.-Max= 0-2)
Número de hermanos (Min.-Max= 1-8)	r de Pearson	**,25**
	Sig. (bilateral)	**,01**

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Se encontró una diferencia significativa en la comparación entre los niños/as que duermen solos en con niños que no duermen solos *t*(.78)= -2,53 (p= .01), quienes puntuaron mayor agresividad que los que duermen acompañados en su cama o en su misma pieza. Tampoco se encontró una diferencia dividiendo entre escuelas (villa/residencial).

Tabla 12. COMPARACION DE MEDIAS Y DESVIO EN AGRESIVIDAD ENTRE PREMIACION/CASTIGO PARENTAL

	¿Duerme solo?	N	Media	Desvío	t	gl	Sig. (bilateral)
Agresividad	Sí	50	,46	,64	-2,53	98	,013
	No	50	,78	,61			

Fuente propia en base a datos primarios (n=100)

7.10 Síntesis de los resultados

Características demográficas

Se comparó el nivel de agresividad entre niños y niñas, y los indicadores de agresividad en ambos grupos de niños entre la escuela de zona Sur del Gran Buenos Aires (barrio residencial de altos recursos económicos) y una escuela en una villa de

emergencia (de bajos recursos económicos). También se compararon los items del cuestionario sociodemográfico con el nivel de agresividad detectado en ambos grupos de niños, y se relacionaron los items del cuestionario sociodemográfico (ver Anexo) con el nivel de agresividad detectado en ambos grupos de niños.

Acerca de las Hipótesis / Predicciones

En la H1→ Se encontró una diferencia muy significativa entre ambas, donde mayor puntuación de agresividad se obtuvo en la escuela de villa de emergencia t(.86)= 3.97 ($p < 0,001$) en comparación con la escuela de la barrio residencial.

En la H2 → En niños: Se encontró una diferencia significativa, aunque más alta en los niños t (.79)= 3,29 (p= 0,002) de villa de emergencia en comparación con niños en un barrio residencial. En niñas: se encontró diferencias significativas -aunque algo menor– entre niñas t (.92)= 2.32 (p= .02) de villa de emergencia en comparación con niñas de escuela residencial.

En la H3 → Se obtuvo una diferencia entre ambos grupos (residencial/villa), aunque más alta entre niño/as con conflicto con sus hermanos t (.50)= 1.78 (p= 0,084) en comparación con quienes no los tienen.

En la H4→ No se encontró una diferencia significativa en la relación "horas fuera de la casa de la madre o el padre" y el nivel de agresividad.

En la H5 → No se encontró una diferencia significativa en la relación "actividades extraescolares" y el nivel de agresividad

En la H6 → No se encontró una diferencia significativa en la relación "el cuidado de otra persona" y el nivel de agresividad

En la H7 → No se encontró una diferencia significativa en la relación "premios" , "castigo" y el nivel de agresividad

En las Hipótesis 4 a 7, se llevó a cabo un análisis para determinar diferencias entre ambas escuelas, incluso en género. Sin embargo, no se encontró una diferencia dividiendo entre escuelas (villa/residencial).

También se llevaron a cabo una serie de análisis adicionales para determinar si se encontrarían diferencias en algunos de los items del cuestionario sociodemográfico administrado y que se consideró de ulterior interés para este estudio: Por ejemplo, se encontró una diferencia significativa en la relación entre número de hermanos y nivel de agresividad (r= .25, p= .01), en otras palabras, en aquellas familias cuyo número de hermanos es mayor (más de tres, según corte por la mediana) parecen tener mayor nivel de agresividad, pero como esta relación no es causal, en igual sentido, se puede afirmar que menor nivel de agresividad se encuentra entre niños/as con menor número de hermanos. Sin embargo esta diferencia se diluye dividiendo entre escuelas (villa/residencial), esto es, no se mantiene la correlación analizando ambos grupos por separado. Otra diferencia significativa se encontró comparando niños/as que duermen solos con niños que no duermen solos (p= .01), quienes puntuaron mayor agresividad que los que duermen acompañados en su cama o en su misma pieza. Esta diferencia no se mantiene si se analizan ambos grupos (escuelas villa/residencial) por separado.

7.11 Discusión

A la luz de los resultados de la investigación expuestos en el apartado anterior, se evidencian diferencias muy significativas en cuanto a los indicadores de agresividad presentados en ambas escuelas. Comprobándose así la primer hipótesis, la cual decía que; *se encontrará mayor puntuación de agresividad en niños que concurren a una escuela en una villa de emergencia en comparación con quienes asisten a la escuela de un barrio residencial*, ya que los dibujos obtenidos en la EVE (Ingeniero Budge), presentan mayor cantidad de indicadores.

En cuanto a la segunda hipótesis, se predijo que *se encontraría mayor nivel de agresividad en varones que concurren a una escuela en una villa de emergencia en comparación con los varones que concurren a la escuela de un barrio residencial,* lo cual se confirmó. Se encontró una diferencia significativa, con puntuación más alta en los niños de villa de emergencia en comparación con niños de un barrio residencial. De igual modo, se predijo *mayor puntuación de agresividad en niñas que concurren a una villa de emergencia en comparación con las niñas que concurren a la escuela de un barrio residencial*, lo cual también se confirmó, siendo esta diferencia menor a la del género masculino.

La tercera hipótesis señala que *se encontraría que niños/as que pelean con sus hermano/as son más agresivos en comparación con quienes no pelean*. Lo cual se

confirmó, ya que se obtuvo una diferencia entre ambos grupos (residencial/villa), aunque más alta entre niño/as con conflicto con sus hermanos en comparación con quienes no los tienen. Sin embargo, respecto a si esa diferencia se acentuaría en niños/as residentes en villa de emergencia en comparación con quienes concurren a la escuela residencial, no se obtuvieron resultados significativos.

En la cuarta hipótesis se predijo que *se encontraría que niños/as que pasan menos tiempo con sus padres serían más agresivos que los niños que pasan más tiempo con ellos*. Dicha hipótesis no se confirmó, debido a que no se encontró una diferencia significativa en la relación "horas fuera de la casa de la madre o el padre" y el nivel de agresividad.

La quinta hipótesis plantea que *los/as niños/as que realizan actividades extraescolares son menos agresivos que los niños/as que no realizan tales actividades*, dicha predicción no se confirmó. Bajo la misma línea de inferencia, la sexta hipótesis predijo que *se encontraría que niños/as que quedan al cuidado de otra persona son más agresivos que aquellos niños/as que quedan bajo el cuidado su madre*, la cual tampoco se confirmó.

Finalmente, la última hipótesis, la cual planteaba que *los/as niños/as que son castigados por sus padres presentarán más indicadores de agresividad que los niños/as que no son castigados, y en sentido inverso, niños/as que son premiados por sus padres presentarán menos indicadores de agresividad que los niño/as que no son premiados*, no fue confirmada.

Teniendo en cuenta los indicadores de agresividad que se seleccionaron para realizar esta tesina, es relevante destacar que en el indicador "manos oculta" se presentó una gran diferencia, ya que la EVE presentó una mayor puntuación. El indicador "grosera asimetría" muestra una mayor frecuencia en la EVE. Por último, los indicadores "dientes", "brazos largos", "inclinación" y "manos grandes" en ambas escuelas se presentaron de forma muy similar.

El contexto social en el que viven los niños podría ser uno de los factores que estaría relacionado con que los niños de la EVE presenten mayores indicadores de agresividad en sus dibujos. Scout y Montagu (en Gunn, 1976) sostienen que la agresión está siempre provocada por el medio. A raíz de los resultados arrojados en el análisis, se confirma el descubrimiento de Lewis (en Gunn, 1976), quien cita que la agresividad puede ser aprendida de importantes figuras maternas/paternas. Por esto mismo, es pertinente decir, que si las personas están rodeadas de violencia y brutalidad, ellas actúen de modo similar (Hibbert, en Gunn, 1976).

Estos resultados coinciden con los arribados por Morales, Regla, Sorroche & Benítez (2002), en su investigación sobre la influencia del medio familiar en conductas agresivas. Si bien las edades de los niños oscilan a los de la presente investigación, se halló que una de las principales características del medio familiar de los niños con manifestaciones agresivas, fue la mala condición de las viviendas. Comprobándose así, que existe relación entre las características del medio familiar y las manifestaciones de conductas agresivas de los niños.

Garcés, Aguirre, Cárdenas, Moreno & Mosquera (2009), citan que los rasgos de agresividad de los niños en gran parte son consecuencia del ambiente vulnerable en el que se encuentran. Los cuales se comprueban con los resultados arrojados en la presente investigación.

Al analizar los tipos de castigos y premios que recibían los niños por parte de los padres, se obtuvo que, algunos de los niños que concurren a la EVE recibían castigos relacionados con violencia, como por ejemplo amenazas y castigo físico por parte de sus padres.

Es muy factible, en realidad probable, que cualquier tipo de ejemplo agresivo fijado por los adultos o pares sea seguido de un comportamiento similar en el niño (Gunn 1976). Basándose en esto, los infantes aprenderían del comportamiento agresivo que los padres ejercen sobre ellos. Cuando el castigo y la recompensa siguen a una respuesta agresiva, surge un conflicto de acercamiento y rechazo. El resultado de tal conflicto puede ser el desplazamiento de la agresión. Cuando se castiga inadecuadamente a los niños puede que esto genere un sentimiento de frustración o emoción negativa que los puede hacer reaccionar de forma inapropiada (Azrin y Holz, 1966). A raíz de esto, se podría pensar que los niños de la EVE presentan mayor índice de agresividad, debido a las formas de castigos que ejercen sus padres sobre ellos.

El presentar mayor cantidad de indicadores emocionales de agresividad estaría relacionado con el modelo de familia. En la EVE, los tipos de familias son muy numerosos, por lo cual se comprueba lo presentado por Bossard y Boll (1960 en Romo, Anguiano y Pulido, 2008), los cuales exponen que a mayor número de hijos en una familia, menores son las oportunidades que tienen los padres de interactuar con ellos de manera individual. A diferencia de esto, los padres de familias más pequeñas tienden a relacionarse afectuosamente con cada hijo y a percibir mejor sus necesidades específicas.

Confirmando así lo expuesto por Barros e Ison (2002), ya que es posible suponer que existen factores propios del ambiente carenciado que de algún modo intervienen en

que los niños lo plasmen en sus dibujos. Debido a ello, el Test del Dibujo de la Figura Humana resulta una de las técnicas psicológicas de relevante valor diagnóstico, orientando al psicólogo a detectar el comportamiento agresivo en los infantes.

8.1 Conclusión

Reincidiendo con el tema que le dio origen a la presente investigación; detectar la frecuencia de indicadores que evidencien agresividad aplicando el Test del Dibujo de la Figura Humana ,en niños que transitan primer grado escolar, en dos escuelas del Sur del Gran Buenos Aires, se concluye que los niños que concurren a la escuela de villa emergencia presentan en sus dibujos mayores indicadores de agresividad. En cuanto al género se encontraron diferencias significativas presentando mayor puntuación los niños/as que concurren a la escuela villa de emergencia en comparación de los niños/as de la escuela del barrio residencial. También se obtuvieron diferencias entre los niños/as que tienen conflicto con sus hermanos.

En cuanto a la relación de "horas fuera de la casa de la madre o el padre", "actividades realizadas" y "el cuidado de otra persona" con el nivel de agresividad, no se encontraron diferencias significativas. Lo mismo sucedió con "premios" y "castigos" concluyendo que no hay diferencias significativas en relación a la agresividad.

La familia es uno de los elementos más relevantes dentro del factor sociocultural del niño. Es su modelo de actitud, de disciplina, de conducta y de comportamiento. Es uno de los factores que más influyen en la emisión de la conducta agresiva.

Los resultados a los que se arribó con dicha investigación arrojan una descripción inicial sobre la agresividad en los estudiantes de 1er grado de dichas escuelas, pero a la vez, por el carácter exploratorio del estudio posibilitan el surgimiento de nuevos temas de investigación.

Para futuras investigaciones se recomienda administrar además del Test del Dibujo de la Figura Humana, otros instrumentos que midan la agresividad.

El dibujo infantil juega un papel muy importante como medio de expresión del niño, ya que es un canalizador de las emociones en ellos. El historial de investigaciones realizadas en el tema demuestra la trascendencia de esta actividad.

Sería interesante que se administrara en diferentes escuelas pertenecientes a la misma localidad, y además en instituciones tanto públicas como privadas.

Aunque existen importantes lagunas en el conocimiento sobre la agresividad, algunos factores parecen claramente predictivos de la misma. Identificarlos y medirlos puede servir para advertir oportunamente las instancias decisivas para actuar.

Con esta tesina se intenta contribuir a una base de conocimientos existentes. Confiamos en que inspirará e impulsará la cooperación, la innovación y el compromiso para prevenir la agresividad en la mayor parte de la sociedad. Siempre se tiende a actuar

luego de que las cosas sucedan, sin embargo intervenir con prevención puede resultar más eficaz.

8.2 Sugerencias

Es importante que las escuelas tomen conciencia de este gran problema y no olvidarse que los niños son el futuro, ya que todo aquello que el infante experimenta durante su infancia establece un cimiento decisivo para toda la vida.

En cuanto a la utilización del dibujo infantil como parte del diagnóstico y psicoterapia es necesario señalar que se trata de una técnica proyectiva, y que no debe analizarse en forma aislada, la participación de la familia debe ser parte de la terapia, ya que la interpretación del dibujo infantil será efectiva considerando todos los elementos que intervienen en la vida del niño, como es su entorno, su familia, sus antecedentes, el contacto con otros niños y los diferentes procesos de socialización a los que haya sido expuesto.

A las escuelas se les sugiere que tengan gabinetes pedagógicos, que los niños con mayores problemas de conductas sean analizados, que tengan espacios para realizar talleres o actividades en las cuales las familias formen parte de ellas. Ayudar a las familias a mejorar los vínculos emocionales entre los padres y los hijos y alentar a los papás a utilizar métodos de crianza diferentes.

Si bien son muchos los motivos para emprender investigaciones sobre la agresividad, una prioridad fundamental es comprender mejor el problema en distintos contextos culturales, para poder elaborar las respuestas adecuadas y evaluarlas.

8.3 Limitaciones del estudio

Los resultados alcanzados en la presente investigación sólo son representativos de la muestra seleccionada y por lo tanto, no lo son en estudiantes procedentes de diferentes escuelas (públicas o privadas). Además, solo se tomaron algunos de los indicadores emocionales propuestos por la Dra. Elizabeth Koppitz. Es importante destacar que esta investigación es solo un acercamiento a este gran problema que afecta a todos nosotros en gran medida, por lo cual, es conveniente que a estos niños que presentan indicadores de agresividad se les administrara una batería completa de Test.

El tamaño de la muestra empleada nos invita a ser precavidos en las conclusiones. Un mayor tamaño de la muestra aumentaría la potencia de los procedimientos estadísticos utilizados.

Habrá que seguir investigando en afán de encontrar más instrumentos que ayuden a su clarificación, caracterización y que la escuela pueda ayudar a detectar y guiar a estos niños.

CRONOGRAMA DE TAREAS	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre
1-Determinación del programa de investigación																
2- Recorte del objeto de estudio																
3- Búsqueda bibliográfica																
4- Elaboración del Planteo del problema																
5- Elaboración del marco teórico																
6- Formulación de Objetivos																
7- Formulación de hipótesis																
8- Selección del diseño																
9- Definición operacional de las variables																
10- Selección de la muestra e instrumento de medición																
11- Recolección de datos																
12- Entrega de anteproyecto																
13- Tabulación de los datos																
14- Ampliación de marco teórico																
15- Interpretación de resultados																
16- Elaboración de discusión																
17- Conclusiones																
18- Entrega de Tesina																

10. Referencias bibliográficas

Albornoz, O. (1984). *La Familia y la Educación del Venezolano***.** Ediciones Biblioteca Caracas. Pag 49, 89

American Psychiatric Association (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, 4ª edición, texto revisado (DSM-IV-TR). Barcelona: Masson.

Aristu, A., Vallejo Pareja, M., & Domínguez Sánchez, J., (2007). Género y respuesta emocional inducida mediante imaginación. [versión electrónica]. *Psicothema*, 19 (002), 245-249. ISSN 0214-9915. Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/727/72719210.pdf

Ayala, H., Fulgencio, M., Chaparro, A. & Pedroza, F. (2000). Resultados preliminares del proyecto estudio longitudinal del desarrollo de la conducta agresiva en niños y su relación con el establecimiento de conducta antisocial en la adolescencia. . [versión electrónica]. *Revista mexicana de Análisis de Conducta*, 26, 65-89.

Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid, Espasa Calpe.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción.* Barcelona: Martínez Roca.

Barros, M. & Ison, M. (2002). Conducta problema infantiles; indicadores evolutivos y emocionales en el Dibujo de la Figura Humana. . [versión electrónica]. *Revista interamericana de Psicología*, 36 (1&2), 279-298.

Benítez, J. & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. [versión electrónica]. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 4 (2) ,151-170. ISSN: 16962095

Berkowitz, L. (1996). *Agresión: causas, consecuencias y control*. Desclee de Brower, Bilbao.

Bethencourt, J. & Torres, E. (1987). La diferencia de sexo en la resolución de problemas aritméticos: un estudio transversal. *Enseñanza de las ciencias*, 11 (2), 170-178. I.S.B.N.: 84-369-2032-5.

Bleger, J. (1973). *Psicología de la conducta.* Buenos Aires. Ed. Paidos.

Buss, A. (1969).*Psicología de la agresión.* Editorial Troquel S.A., Buenos Aires.

Cano, N. (2003).*Variables socioeconómicas y problemas interiorizados y exteriorizados en niños y adolescentes*. Disertación doctoral no publicada. Proyecto de investigación. Universidad de Barcelona, Bellaterra.

Celener, G. (2003). *Técnicas Proyectivas*. *Actualización e interpretación en los ámbitos clínico, laboral y forense.* Lugar Editorial. Buenos Aires.

Cerezo, R. (1998). *Conductas agresivas en la edad escolar: aproximación teórica y metodologica: propuesta de intervención*. Edición Pirámides. Buenos Aires.

Clark, E. (1997).*Cambio de época: la sociedad sustentable en una sola conciencia*. Editorial Pax, México.

CRUZ SEGUNDO, Regla, NORONO MORALES, Nilo Valentín, FERNANDEZ BENITEZ, Odalys et al. Intervención educativa para la disminución de la agresividad en la conducta infantil. *Rev Cubana Pediatr* [online]. 2002, vol. 74, no. 3 [citado 2009-11-01], pp. 189-194. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75312002000300001&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0034-7531.

DAMIANI, Patrizia e DOS SANTOS, Jenny. Respuestas características en el Test de las Fábulas de Düss y su poder para discriminar entre niños con y sin problemas emocionales. *Psic* [online]. 2004, vol.5, n.1 [citado 2010-08-25], pp. 22-33 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142004000100004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1676-7314

Dollard, J.L., L. Dobb, N. Miller, O. Mowrer & R. Sears. (1939).*Frustration and Agression*. New Haven, CT: Yale University Press.

Duncan, G. & Gunn, J. (2000). *Family poverty, welfare reform, and child development*. Child development, 71, 188-196

Félix Raya Trenas, Javier Herreruzo Cabrera & María José Pino Osuna. (2008). El estilo de crianza parental como factor relacionado. [versión electrónica]. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Psicothema*, 20 (4), 691-696. ISSN 0214 – 9915. Disponible en: http://www.psicothema.com/pdf/3542.pdf

Fernández Liporace, M. (1996).*El Dibujo de la Figura Humana. Aspectos psicométricos y proyectivos en el proceso psicodiagnóstico*. Psicoteca Editorial. Bs. As.

Fernández I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Nancea S. A. de Ediciones Madrid. Segunda edición.

Filho, L. (1965). *Organización y Administración Escolar*. Buenos Aires : Kapelusz

Freud, S. (1923).*El yo y el ello*. Ed. Amorrortu. Buenos Aires.

García Gonzáles, E. (2001). *Piaget: la formación de la inteligencia*. México: Trillas, 2ª ed. Disponible en: http://www.cepi.edu.mx/piaget/piaget.html

Gassier, J. (1894). *Manual del Desarrollo Psicomotor del Niño. Las etapas de la socialización.* Los grandes aprendizajes. La creatividad. Editorial Masson.

Gunn, J. (1976). *Violencia en la sociedad humana*. Editorial Psique. Nicaragua, Bs As.

Henry, W. (1969). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. México D.F.: Amorrortu.

Jessor, R. (1993).Successful adolescent development among youth in highrisk settings. *American Psychologist*, Vol. 48(2),

Koppitz, Elizabeth M. (1968). *El Dibujo de la Figura Humana en niños. Evaluación psicológica.* Editorial; Guadalupe, Buenos Aires.

Koppitz, Elizabeth M. (1995). *El Dibujo de la Figura humana en los niños*. Ed. Guadalupe, Buenos Aires.

Koppitz, Elizabeth M. (1991) *Evaluación Psicológica de los Dibujos de la Figura humana por alumnos de educación media.* Ed. El Manual Moderno, México D.F.

Kotliarenco, M., Cáceres, I., & Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Versión online. Disponible: http://www.resilnet.uiuc.edu/library/resilencia/resilencia.html.

Lolas, F. (1991). *Agresividad y violencia*. Buenos Aires: Losada.

López Estévez, E. (2005). *Violencia, victimizacion y rechazo escolar en la adolescencia*. Disertación doctoral publicada. Universidad de Valéncia, facultad de Psicología. I.S.B.N.:84-370-6364-7.

Lopez, C. (2007). *Análisis y Características del Dibujo Infantil*. Ed. Publicatulibro.com. Buenos Aires.

Machover, K. (1974). *Proyección de la personalidad en el dibujo de la figura humana*. Ediciones cultura Bogotá Colombia.

MAGANTO MATEO, Carmen y GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, Maite. El Diagnóstico Infantil desde la Expresión Gráfica: el Test de Dos Figuras Humanas (T2F). *Clínica y Salud* [online]. 2009, vol.20, n.3 [citado 2010-08-04], pp 237-248. Disponible: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-52742009000300005&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1130-5274.

Marsellach, G. (2005). *Agresividad Infantil*. Disponible en http://www.psicoactiva.com/arti/articulo.asp?SiteIdNo=783

Mayor, J. (1985). *Psicología de la educación*. Madrid, Anaya.

Mestre, V., Frías, M. D., Samper, P. & Nácher, M. J. (2003). Estilos de crianza y variables personales como factores de riesgo de la conducta agresiva. *Revista Mexicana de Psicología*, 20 (2), 189-199.

Mestre, V., Samper, P., Nácher, M. J., Cortés, M & Tur, A. (2004, septiempre). *Estilos de crianza y agresividad en la infancia*. Trabajo presentado en el II Congreso Hispano-Portugués de Psicología. Lisboa, Portugal.

Mestre, V., Samper, P., Tur, A. & Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo psicosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (4), 691.

Mischel, W.(1988). *Teorías de la personalidad*. Mexico: Mc. Graw-Hill.

MUNIZ FERRER, Mario César, JIMENEZ GARCIA, Yanayna, FERRER MARRERO, Daisy *et al*. Sobre la percepción de la violencia intrafamiliar por los niños. *Rev Cubana Med Gen Integr* [online]. 1996, vol. 12, no. 2 [citado 2009-11-01], pp. 126-131. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21251996000200003&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0864-2125.

Mussen, P., Conger, J. & Kagan, J. (1982).*Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas, 2ª edición.

NORONO MORALES, Nilo Valentín, CRUZ SEGUNDO, Regla, CADALSO SORROCHE, Rosario *et al*. Influencia del medio familiar en niños con conductas agresivas. *Rev Cubana Pediatr* [online]. 2002, vol. 74, no. 2 [citado 2009-11-01], pp. 138-144. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75312002000200007&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0034-7531.

Ortega Rosario & Monks Claire. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Psicothema*, 17 (3), 453-458. [online]. ISSN 0214-9915

Ockier, C. & Formiga, N. (1987). Estudio de los asentamientos habitacionales espontáneos carenciados de Bahía Blanca. *Revista universitaria de geografía,* 1 (3) 41-58.

Ortega, R. (2000). *Agresividad y violencia entre iguales.* Madrid: Antonio Machado Libros.

Pelegrin Muñoz, A. & Garcés de los Fatos Ruiz, E. (2004). Aproximación teórico-descriptiva de la violencia de género: propuestas para la prevención. *Apuntes de psicología,* 22 (3), 353-373. ISSN 0213-3334.

Pineda Esquivel, T. & Gonzalez Lemus, K. (2004). Abordamiento psicopedagógico a niños y niñas de 5 y 6 años de edad con problemas de agresividad y timidez que asisten a una escuela oficial de preprimaria en el área urbana. Tesis de maestría publicada. Universidad de San Carlos de Guatemala escuela de ciencias psicológicas.

Raya, A., Pino, M., & Herruzo, J. (2009). La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (3), 211-222. Sin Institución España. Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/1293/129312574004/129312574004.htm

Reich, W. (1973). *Psicoanálisis y educación*. Ed. Anagrama. Barcelona.

Romero, M. (2002). *Adolescencia, violencia y género*. Universidad complutense de Madrid. Disertación doctoral publicada. Departamento de psicología evolutiva y de la educación. Madrid, ISBN: 84-669-2388-8

ROMO P., Nohemi, ANGUIANO N., Bárbara G., PULIDO O., Ricardo N. *et al*. Rasgos de personalidad en niños con padres violentos. *Rev. investig. psicol.* [online]. jul. 2008, vol.11, no.1 [citado 31 Agosto 2010], p.117-128. Disponible en la World Wide Web: <http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1609-74752008000100007&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1609-7475.

SELDES, José Julio; ZIPEROVICH, Valentina; VIOTA, Alejandra y LEIVA, Fernanda. Maltrato infantil: Experiencia de un abordaje interdisciplinario. *Arch. argent. pediatr.* [online]. 2008, vol.106, n.6 [citado 2010-08-09], pp. 499-504 . Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0325-00752008000600005&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0325-0075.

Serrano, I. (1998). *Agresividad Infantil*. Ed. Pirámide. Madrid.

Storr A. (1979). *La agresividad Humana*. Ed. Cast.: Alianza Editorial. Madrid .2ª ed.

Trenas Raya, A. (2008). Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia. Disertación doctoral publicada. Departamento de psicología evolutiva y de la educación. Madrid. ISBN-13: 978-84-7801-992-2.

Vásquez, R. y Castañeda Chang, A.(1999).Indicadores emocionales del test del dibujo de la figura humana de Koppitz en niños maltratados y no maltratados. [versión electrónica]. *Psicocentro, el portal del mundo de la psicología.* Disponible en http://www.psicocentro.com/cgi-bin/articulo_s.asp?texto=art3a002

Vieytes, R. (2004).*Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas.* Buenos Aires: De las ciencias.

Zaczyk, C. (2002).*La agresividad: comprenderla y evitarla*. Ediciones Paidós, SAICF.

Zambrano Sánchez, E. y Martínez Wbaldo, C. (2008).Detección de alteraciones psicológicas en preescolares que asisten a ocho Centros de desarrollo infantil del D.D.F. Alteraciones psicológicas en población infantil. [versión electrónica]. *Revista electronica, Psicologiacientifica.com.* ISSN: 2011-2521 Disponible en: http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-323-1-deteccion-de-alteraciones-psicologicas-en-preescolares-que-a.html

11. Anexo

11. 1 Entrevista dirigida a padres

Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Psicología

Su participación en esta investigación consiste en completar un cuestionario sencillo. La información brindada tiene carácter confidencial, anónimo e insume unos minutos. La entrega del mismo constituirá su consentimiento para participar en la investigación. Muchas gracias por su colaboración.

DATOS DE FILIACION

Datos del niño/a

Nombres del niño/a -……
Sobrenombre/s - ……..
Fecha de nacimiento- ……/……/……..
Nacionalidad- ……..

Nombre de la escuela:……..
Actividades extraescolares que realiza –

Computación ☐ Idioma ☐
Físicas ☐ Otras ☐

¿Cuántas horas realiza actividades extraescolares?

1 a 2 horas ☐
2 a 3 horas ☐
3 a 4 horas ☐
Más de 4 hs. ☐

¿Tiene otros hijos? ○ Sí ○ No
¿Cuántos? ……..

¿Cómo se lleva el niño con sus hermanos? Bien ☐
Mal ☐
Regular ☐

Datos familiares:

Padre	**Madre**
Edad: ..... años	Edad: ..... años
Profesión:	Profesión: .....
Ocupación:	Ocupación: .....
Horas fuera de casa:	Horas fuera de casa: .....
Nivel de ingresos: Menor de $1500 Entre $1500/ $2000 Mayor de $ 2500	Nivel de ingresos: Menor de $1500 Entre $1500/ $2000 Mayor de $ 2500
Pareja anterior: Si – No	Pareja anterior: Si – No
Hijos de pareja anterior: Si – No	Hijos de pareja anterior: Si - No

¿Vive con el padre de su hijo? Sí ○ No○
¿El niño es hijo de la persona con la que convive actualmente? Sí○ No ○
En el caso de que ambos padres trabajen, ¿con quién se queda el niño/a?
……
……

Otras personas con quién convive:

Relación – Parentesco: …… Sexo: M – F Edad: …….. años
Relación – Parentesco: …… Sexo: M – F Edad: …….. años
Relación – Parentesco: …… Sexo: M – F Edad: …….. años

Cuándo hace las cosas bien su hijo…. ¿Lo premian? Sí ○ No ○
¿De que forma lo hacen? .....
……
Cuándo no hace las cosas bien su hijo…. ¿Lo castigan? Sí ○ No ○
¿De que forma lo hacen?.....
……
¿Usted ve que su hijo rompe cosas con frecuencia? Sí ○ No ○
¿Alguna vez lo llamaron de la escuela por mal comportamiento de su hijo?

Sí ○ No ○

11.2 Entrevista dirigida a los niños:

Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Psicología

Datos personales:

Nombre- ……
Sobrenombre/s - …….

¿Tenés hermanos?- Sí No
¿Cuántos? ……..
¿Te peleas con tus hermanos?.....
…….

¿Tenés amigos en la escuela? Sí No

¿Te gusta hacer actividades después que salís de la escuela? Sí No

¿Vivís con tu papá y tu mamá? Sí No

A la noche cuando te vas a dormir, ¿En que lugar de la casa dormís?
.....
.....
¿Dormís solo? Sí No

¿Compartís la cama con alguien? Sí No

11.3 Se adjunta la carta de autorización que fue presentada en los dos establecimientos en los cuales se recolectaron los datos.

Lomas de Zamora, Diciembre del 2009

A quien corresponda:

Me dirijo a Ud./ Uds. para solicitarle/s por medio de la presente la correspondiente autorización que me permita acceder a recolectar datos, por medio de la realización de un Test psicológico (Test del Dibujo de la Figura Humana) en los niños de 1er grado y un cuestionario a los padres, con el fin de investigar indicadores emocionales.

La investigación se llevará a cabo con el objetivo de realizarse como tesina para la obtención del título de Lic. en Psicología de la Universidad Abierta Interamericana; y los datos obtenidos serán totalmente confidenciales.

Desde ya muchas gracias y disculpe por las molestias ocasionadas.

Saludos Cordiales.
Lorena De Luca

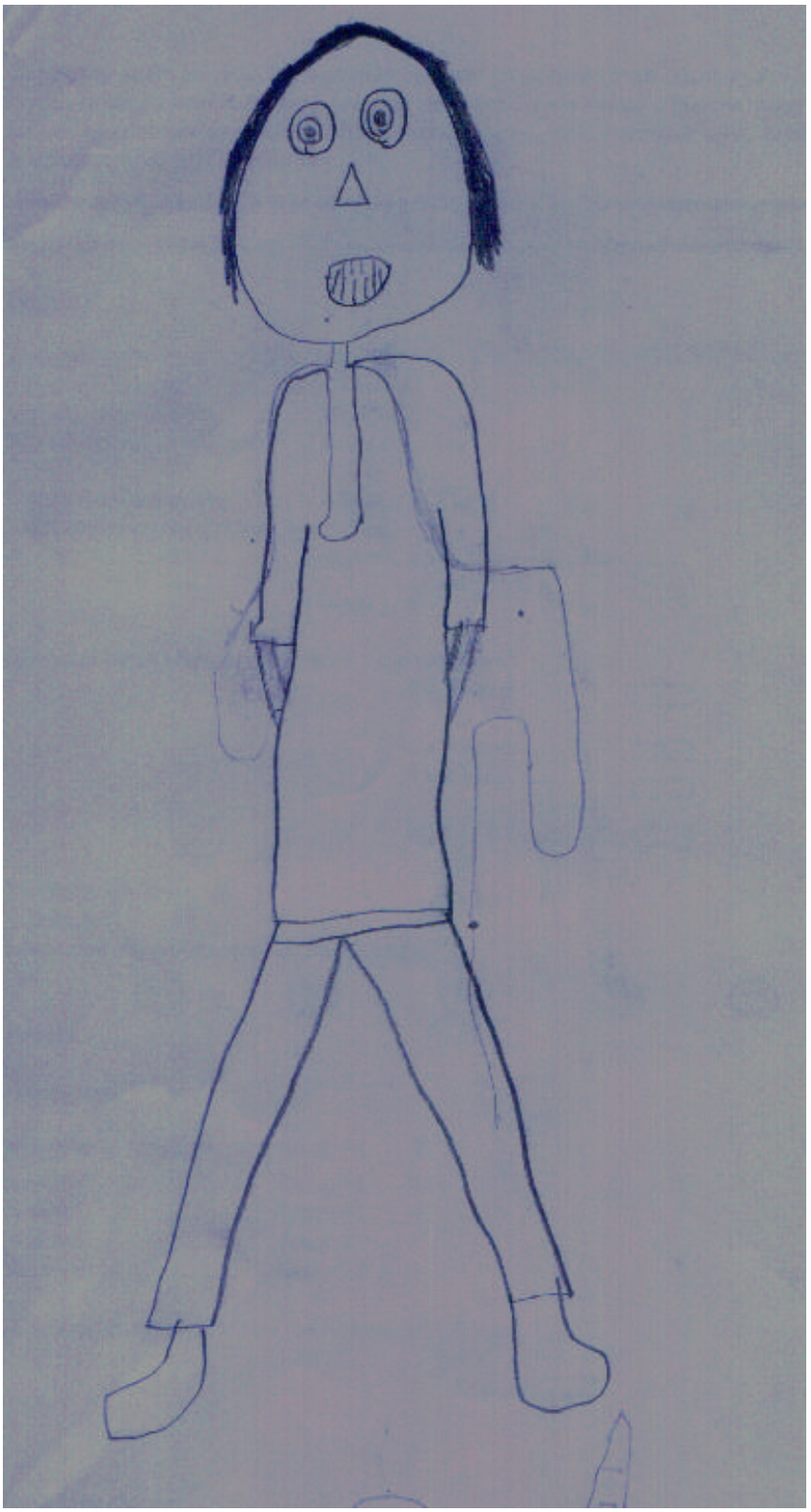
Firma y aclaración autorizante:

11.4 Se anexan algunos dibujos realizados por los niños

Imagen 01

Dibujo realizado por una niña que concurre a la escuela ubicada en el barrio residencial.

Imagen 02



Dibujo realizado por una niña que concurre a la escuela ubicada en la villa de emergencia.

Imagen 03

Dibujo realizado por un niño que concurre a la escuela ubicada en la villa de emergencia.

Imagen 04

Dibujo realizado por un niño que concurre a la escuela ubicada en la villa de emergencia.

Imagen 05

Dibujo realizado por un niño que concurre a la escuela ubicada en el barrio residencial.

Imagen 06

Dibujo realizado por un niño que concurre a la escuela ubicada en el barrio residencial.