

1.  
2. **UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTIN DE AREQUIPA**  
3. **FACULTAD DE PSICOLOGIA, RELACIONES INDUSTRIALES Y CIENCIAS  
DE LA COMUNICACIÓN**  
4. **ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGIA**



**“RELACIÓN ENTRE LA MADUREZ SOCIAL Y LA AGRESIVIDAD”**

Tesis presentada por el bachiller:

**MILAGROS LIZETH GOMEZ CHAVEZ**

Para optar el título profesional de Psicóloga

**AREQUIPA-PERU**

**2017**

## **DEDICATORIA**

Este trabajo de investigación está dedicado a quien en vida fue FRANCISCO CHAVEZ VALENCIA, gracias por mostrar tanta generosidad y afecto por todos aquellos que te rodeaban ,por enseñar con acciones lo que es la nobleza de espíritu y a MILAGROS YANA QUISPE , por haber sido una amiga incondicional que siempre llevare en el corazón.

## **AGRADECIMIENTO**

A mi Dios por darme fortaleza, a mi familia, a mi hermano, especialmente a mi tío Jaime, por todo su apoyo, a mis amigos que son la familia que uno escoge y a mis profesores .

## INDICE

DEDICATORIA.....	i
AGRADECIMIENTO .....	ii
INDICE .....	iii
LISTA DE TABLAS .....	vii
PRESENTACION .....	viii
RESUMEN .....	ix
ABSTRACT .....	x
INTRODUCCION.....	xi

## CAPITULO I

### LA INVESTIGACION

1. PROBLEMA DE INVESTIGACION .....	1
2. HIPÓTESIS .....	4
3. OBJETIVOS .....	4
A. Objetivo general .....	4
B. Objetivos específicos .....	4
4. JUSTIFICACION E IMPORTANCIA DEL ESTUDIO .....	5
5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO .....	11
6. DEFINICION DE TERMINOS .....	11
A Madurez social .....	11
B. Agresividad .....	11
7. VARIABLES E INDICADORES .....	11
8. OPERACIONALIZACION DE VARIABLES .....	12

## CAPITULO II

### REVISION DE LA LITERATURA

1. AGRESIVIDAD .....	16
A. Indicadores .....	18
a. Hostilidad .....	18
b. Cólera .....	18
c. Agresión verbal .....	19
d. Agresividad física .....	19

B. COMPONENTES DE LA AGRESIVIDAD:	19
a. Componente afectivo	19
b. Componente cognitivo	20
c. Componente conductual	20
C. TEORIAS DE LA AGRESIVIDAD	20
a. Teoría psicodinámica de la agresividad	20
b. Teoría etológica de la agresión	27
c. Teoría de la frustración	28
d. Teoría catárquica	29
e. Teoría bioquímica	30
f. Teoría sociológica de la agresividad	31
g. Teoría conductista	33
h. Teoría del aprendizaje social Bandura	34
i. Teoría psicopatológica –cognitiva	37
j. Teoría ecológica	38
k. Teoría cognitiva	40
2. MADUREZ SOCIAL	44
A. Desarrollo moral de Kohlberg	44
a. Conceptualización del desarrollo moral	44
b. Características del desarrollo moral	46
c. Desarrollo moral según I. Kohlberg: los juicios morales	48
B. Desarrollo moral según J. Piaget: estadios del desarrollo cognitivo	55
a. El razonamiento socio moral	63
C. Madurez social por Robert Kegan	66
3. AGRESIVIDAD EN LA ADOLESCENCIA	84
4. DESARROLLO SOCIAL EN EL ADOLESCENTE	87
A. El ambiente familiar	88
B. Ambiente escolar	90
C. Los medios de comunicación	91
D. El macrosistema social	93

### **CAPITULO III**

### **METODOLOGIA**

1. TIPO, DISEÑO, METODO .....	95
2. SUJETOS .....	96
3. INSTRUMENTOS Y TECNICAS .....	96
A. Instrumento madurez social .....	96
a. Descripción del test .....	96
b. Características de la escala de madurez social de Vineland .....	97
c. Indicadores .....	97
d. Instrucciones para la calificación .....	98
e. Utilidad de la escala .....	98
f. Objetivos .....	99
g. Clasificación .....	99
h. Nueva interpretación de las categorías de madurez social en relación al cociente social .....	100
i. Confiabilidad .....	100
j. Correlación entre factor global y factores específicos .....	101
B. El cuestionario de agresión (12 ítems) .....	101
a. Descripción del test .....	101
b. The aq 12-item .....	102
c. Indicadores .....	103
d. Calificación .....	105
e. Confiabilidad de la Escala de Agresividad .....	106
f. Correlación entre factor global y factores específicos .....	106
C. Procedimiento .....	107

### **CAPITULO IV**

### **RESULTADOS**

1. Análisis e interpretación de los resultados .....	108
DISCUSION .....	120

CONCLUSIONES .....	124
RECOMENDACIONES .....	125
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....	126
ANEXOS .....	132

## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla 1:</b> Madurez social en niños institucionalizados y no institucionalizados .....	110
<b>Tabla 2:</b> Cólera en adolescentes institucionalizados y no institucionalizados ....	111
<b>Tabla 3:</b> Hostilidad en adolescentes institucionalizados y no institucionalizados .....	112
<b>Tabla 4:</b> Agresión física en adolescentes institucionalizados y adolescentes no institucionalizados .....	113
<b>Tabla 5:</b> Agresión Verbal en adolescentes institucionalizados y no institucionalizados .....	114
<b>Tabla 6:</b> Comparación entre los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados .....	115
<b>Tabla 7:</b> Comparación de la agresividad y sus dimensiones en adolescentes institucionalizados y no institucionalizados .....	116
<b>Tabla 8:</b> Comparación de la madurez social y sus dimensiones en adolescentes institucionalizados y no institucionalizados .....	117
<b>Tabla 9:</b> Relación entre madurez social y agresividad .....	119



## **PRESENTACION**

SEÑOR RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTIN DE  
AREQUIPA

SEÑOR DECANO DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA, RELACIONES  
INDUSTRIALES Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

SEÑOR PRESIDENTE DEL JURADO

SEÑORES MIEMBROS DEL JURADO

Presento a vuestra consideración el trabajo de tesis Titulado: “LA RELACION  
ENTRE LA MADUREZ SOCIAL Y LA AGRESIVIDAD “, con el cual pretendo  
obtener el TITULO PROFESIONAL DE PSICOLOGIA.

Espero que el presente trabajo de investigación, cumpla con las expectativas  
deseadas y a su vez sirva de orientación para aquellos investigadores interesados en  
el conocimiento del presente tema.

Arequipa, Julio 2017

Milagros Lizeth Gómez Chávez

## **RESUMEN**

En la presente investigación se exploró la relación entre madurez social y agresividad en estudiantes del colegio Divino Corazón de Jesús y el Centro Juvenil Alfonso Ugarte en la ciudad de Arequipa. Se utilizó una muestra de 40 adolescentes varones, conformada por el 50 % de cada institución, entre 14 a 18 años. Es un tipo de investigación correlacional.

Se utilizó el instrumento “Aggression questionnaire” (Bryant y Smith 2001) para medir la agresividad y el test “Maduración Social de Vinneland” para medir la madurez social. Los resultados muestran mayor agresividad en el grupo de estudiantes del Centro Juvenil Alfonso Ugarte, en cada uno de sus cuatro factores: agresividad física, agresividad verbal, cólera y hostilidad. Se encontró una correlación significativa e inversa es decir, mientras mayor es la madurez social menor es la agresividad, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson ( $r = -0,380$ ), ( $p < 0,05$ ), de forma que mientras menor sea la madurez social mayor será la agresividad en los adolescentes evaluados.

**PALABRAS CLAVE:** Madurez social, agresividad

## ABSTRACT

This research explored the relationship between social maturity and aggressiveness in students of Divino Corazón de Jesús School and Alfonso Ugarte in the city of Arequipa. A sample of 40 male adolescents, made up of 50% of each institution, between 14 to 18 years. It is a type of correlational research.

The instrument “Agression questionnaire” (Bryant y Smith 2001) was used to measure the aggressiveness and the “Vinneland social maturation” test to measure social maturity. The results show greater aggressiveness in the group of students of Alfonso Ugarte Youth Center , in each of its four factors: Physical aggressiveness, verbal aggression, anger and hostility, of which we find a greater difference in the verbal dimension. Likewise a Vinneland social maturity scale was used. In this way the results of aggression with social age were related. Pearson’s correlation coefficient ( $r = -0.380$ ) was used ( $p < 0.05$ ), so that the lower the social maturity, the greater the aggressiveness in the adolescents evaluated.

**Word Key:** Social maturity, aggressiveness

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación busca comprobar si existe una relación entre la agresividad y la madurez social en adolescentes institucionalizados y no institucionalizados, entre 14 y 18 años que están cumpliendo medidas penales en el "Centro Juvenil Alfonso Ugarte" y el grupo de estudiantes de secundaria de un colegio estatal Divino corazón de Jesús, a fin de que dicha investigación contribuya a la elaboración de un programa de intervención y prevención.

El contenido de la Tesis se desarrollara de la siguiente manera :en el primer capítulo se desarrollara la investigación propiamente dicha , el segundo capítulo desarrollara un marco teórico de la investigación , donde se revisara los enfoques teóricos y conceptuales , vinculados a la madurez social y la agresividad, en el tercer capítulo se desarrollara el aspecto metodológico de la investigación , en el último capítulo se consideraran los resultados finalizando con la discusión , conclusiones y recomendaciones obtenidas fruto de la investigación.

La madurez social nos permite funcionar como adultos sanos ,es la capacidad para entender y adueñarnos de nuestro mundo interior así como ser capaces de entender el del otro, es el aprender de los demás, la madurez social se refleja en el grado de responsabilidad social de una persona, en una sociedad carente de valores como la nuestra, impulsar el desarrollo de esta es imprescindible en una sociedad cada vez más carente día a día de empatía y solidaridad con el otro, en donde los jóvenes no se sienten identificados con los problemas sociales que nos aquejan, dejando así que se desarrolle una sociedad más enferma y carente de humanidad, donde los crímenes aumentan, siendo nuestros jóvenes el producto de esta mala educación, Kegan (1982).

El primer elemento en común entre la responsabilidad social y la psicología comunitaria es sin duda la comunidad, aquel escenario de intercambio de relaciones e interacciones, tanto de hacer y conocer como de sentir; Sánchez (1991) .Esas relaciones estructuradas a partir de aspectos culturales, intereses y necesidades determinarán la manera como posicionen sus interacciones con agentes externos a la comunidad, es en esta donde empieza el trabajo comunitario con ella se construyen procesos psicosociales de transformación, en ella se observan impactos favorables o

no de aquellos caminos de desarrollo optados por instituciones u organismos quienes, de cara a la responsabilidad social, deberán responder en función a las consecuencias de dichos caminos o demandas generadas a partir de los mismos.

Un desenvolvimiento de la inteligencia emocional acontece a través de un proceso de socialización saludable, en un ambiente, donde realmente acontece una convivencia democrática. En este tipo de ambiente los educadores son modelos, viven de acuerdo con aquello que defienden, enseñando a los educandos cómo reaccionar en situaciones de conflictos, promueven un aprendizaje de habilidades sociales y el ejercicio de causa, consecuencias y alternativas, que evitarían que los adolescentes terminen internados en centros de rehabilitación después de haber cometido una falta o reaccionado agresivamente por la falta de cultivo de una adecuada inteligencia emocional para resolver sus conflictos. (Goleman ,1996)

La agresión hace referencia a un amplio conjunto de comportamientos de naturaleza física, verbal o psicológica, cuya prevalencia se incrementa de forma notable durante la adolescencia, especialmente como parte de conductas antisociales y/o delictivas en las que se sobrepasa el límite de lo socialmente permitido (Hubbard, McAuliffe, Morrow y Romano; 2010). Este tipo de comportamientos, generalmente dirigidos a herir o dañar a otros (Berkowitz, 1993), han mostrado en repetidas ocasiones su papel en la infancia como factor de riesgo clave en el desarrollo de problemas de conducta, conducta antisocial adolescente y delincuencia .Siendo la agresividad un grave problema, Martínez (1997) especifican que en los delincuentes juveniles está presente en mayor grado , el nivel de agresividad en sus relaciones y reacciones que han encontrado en otros grupos siendo un problema creciente en nuestro medio. Según E. Barratt (1996) existen diversos tipos de agresividad por motivos médicos, premeditados o impulsivos. Este último tipo de agresividad se caracteriza por ser espontánea, no planificada, y relacionada con la predisposición a actuar impulsivamente, dejándose llevar por el ímpetu del momento y sin reflexionar sobre las posibles consecuencias. Sin embargo, los adolescentes se encuentran con grandes dificultades para adquirir estos aprendizajes de convivencia y tolerancia hacia los demás, porque en los entornos donde se socializan no siempre se inculcan estos valores, siendo muchas veces la familia, la escuela, el grupo de iguales y los medios de comunicación, referentes en el proceso de socialización, que en múltiples

ocasiones potencian otro tipo de valores y de formas de relacionarse con los demás. También influye de manera muy importante sobre el desarrollo de la agresividad en los adolescentes, factores como el ambiente familiar, siendo la cuna de patrones de comportamiento, así como el desarrollo de la infancia en el seno del hogar, predisponiendo a este tipo de conductas agresivas.

En el trabajo con la comunidad, se halla la integración e identificación mutua entre los grupos sociales o comunidades que tienen alguna relación directa o indirecta con ella. Es en este proceso que los agentes externos deben conocer los elementos, problemas, necesidades y recursos de la comunidad (Sánchez, 1988); ello permitirá estructurar intervenciones coherentes, pertinentes y sostenibles. Es en el desarrollo de la comunidad que el adolescente forma esta responsabilidad social, con la comunidad en la que se desarrolla.

Paulo Freire (1970) en su libro “Pedagogía del oprimido” hace una crítica a la educación que toma a los educandos como recipientes en los cuáles será depositado el saber. A este tipo de educación la llamó bancaria o pedagogía tradicional de los opresores puesto que, el educador es el único poseedor de conocimientos y es él quien va transmitir los conocimientos a los educandos, entonces se sugiere otro tipo de educación no convencional donde los educandos sean agentes de cambio de la sociedad hacia una más solidaria. Según Nietzsche (1987), la moral no es el producto de la naturaleza humana sino de las convenciones sociales de ahí que una educación emocional, a diferencia de una educación moralista, propende inicialmente por la necesidad que tienen los docentes de comprender que las emociones no son buenas ni malas, que no existe un solo pensamiento que no se encuentre atravesado por una emoción. La cultura es esencial para el desarrollo del individuo y de la sociedad. Es el lugar para el juego, el teatro, la música, la poesía, la religión, donde la creatividad puede desenvolverse y los seres humanos nos encontramos para expresar libremente lo más infantil y auténtico de nosotros mismos, para volverlo una creación organizada donde nos damos permiso para el “jugar adulto”. Es importante esta investigación para impulsar este tipo de educación emocional y no moralista, que se preocupe por el nivel de madurez social y conocimiento de sí mismo de sus integrantes, principalmente de los estudiantes, en su etapa de adolescencia desarrollando un estadio de madurez social que Robert Kegan (1982) denomina

“Interindividual“, donde se desarrollarían las habilidades, competencias, valores necesarios para comprender y ser tolerante con el punto de vista del otro, también es necesaria esta investigación pues nos permitirá crear programas que puedan detectar a temprana edad las fortalezas y debilidades que tienen los adolescentes con la finalidad de poder guiarlos y trabajar juntos en la búsqueda de buenas y constructivas relaciones interpersonales.

La importancia de futuras investigaciones sobre la madurez social y relación con la agresividad, nos permitirá a los psicólogos, actuar cooperativamente con el sistema social y educativo, pues nos permitirá cultivar emocionalmente a los estudiantes, de esta manera los educadores pueden ayudar a un individuo a modelar su personalidad, que le permita superar factores tóxicos que puedan venir de modelos familiares, entorno social, necesidad de protagonismo y satisfacción personal para así alcanzar un grado de madurez social y socialización saludable.

Como resultado de la investigación esperamos la clara relación entre madurez social y la agresividad. Lo cual implica que todos somos partícipes en el cambio de nuestra sociedad, enseñando a estos jóvenes nuevas formas de comportamiento, ya que aprendiendo con el otro, permite la creación de lazos en nuestra comunidad, lazos que se consolidan como valores, evitando así la reducción de problemas sociales en nuestra comunidad, que todos como ciudadanos de ella tenemos la obligación de mejorar.

## **CAPITULO I**

### **LA INVESTIGACION**

#### **1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Goleman (1995) plantea que las personas tienen una inteligencia llamada “Emocional“, que es más importante que el coeficiente intelectual, la cual permite que las personas tengan buenas relaciones. La adolescencia es caracterizada por ser una etapa de transición hacia la adultez, en una etapa de conflicto entre el establecimiento de límites o la ruptura de estos, es así que la violencia contribuye en la construcción de un espacio importante al momento de independizarse, lograr su autoafirmación como individuo, formar nuevos tipos de relaciones, por lo que se debe canalizar creativamente mediante una educación que les enseñe a madurar socialmente y desarrollar su inteligencia emocional.

Una razón de que la agresión hostil se incrementa con la edad es que los niños mayores están adquiriendo las habilidades para conseguir captar el punto de vista del otro, lo que les permite inferir mejor la intención perjudicial, a la que en ocasiones reacción vengándose contra el que les provoca daño, considerando a menudo, que estas respuestas son normales (Shaffer, 2000, pp.510).



Se entiende que las manifestaciones de la agresividad van desde la hostilidad, que es una actitud social de burla y antipatía que se basa principalmente en la humillación del otro, continuando por la cólera que según Soler y Merce (2007) es una emoción primaria que puede ser canalizada, expresada o reprimida, continuando con la agresividad verbal cuando esta es manifestada hasta ya la propiamente dicha violencia física, es por eso que considero que la expresión de estas manifestaciones desde la más sutil hasta la más tangible se podrían controlar con un cultivo de lo que se denominada madurez social que está relacionada a la edad social, la cual es definitiva por Zaes(2001), como el conjunto de roles y hábitos que el sujeto es capaz de asumir en relación con el término medio de su contexto con los que desempeñan otros miembros del grupo social y los que pudiera asumir de estos en un momento dado. En estos estudiantes adolescentes, se busca relacionar la madurez social que es entendida como el aprender con el otro con la agresividad que es lo opuesto ,no considerar al otro, logrando someterlo a su voluntad, mediante agresiones físicas, agresiones verbales, cólera u hostilidad, considero que en la adolescencia que es una etapa donde se forma la integración del yo, la personalidad y el caracteres importante esta investigación en el área educativa sobre todo para modificar aprendizajes y patrones de comportamiento inadecuados, pues al corroborar la relación entre la agresividad y la madurez social, se debe incentivar programas que incrementen la madurez social de los jóvenes, de esta manera crearíamos una sociedad más solidaria, en donde el otro será visto como un igual, no como alguien al que hay que agredir cuando no satisfaga nuestros deseos o necesidades es así que al trabajar con la madurez social, los jóvenes aprenderían a cuidarse de sí mismos y participar de actividades que los lleven a un grado de independencia deseables como adultos.

Paul Freire (1970) decía “Decir que los hombres son personas y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa”. Este es el principal autor que me impulsó a desarrollar la presente investigación ya que considera que la educación tradicional se debe cambiar a una educación con una visión crítica del mundo en donde vivimos, puesto que, no permite crear conciencia de la realidad y la consecuente liberación de los educandos, también decía “La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”. Es así que al tratar de establecer en esta investigación una

relación entre la agresividad y la edad social de los adolescentes, quisiera decir que nosotros, todos como miembros de la sociedad somos partícipes de esta mala educación que reciben , una educación sin visión crítica ni formación de entes pensantes ni críticos frente a su medio, donde los patrones de conducta que son aprendidos en casa , no son modificados de ninguna manera en la escuela, ya que el educador deja de lado estos aspectos tan primordiales, dedicando el mayor de su tiempo a un dictado impersonal de datos que no cala en las conciencias de las personas. Al corroborar nuestra hipótesis podemos decir que elevando los niveles de edad social en los educandos, mejoraremos positivamente sus conductas inadecuadas, patrones de comportamiento desarmoniosos, los educandos son las semillas, las conciencias donde se forja el futuro de nuestra sociedad.

En una tesis doctoral del año 2001 “Categorías de la madurez social y niveles de agresividad en niños canillitas de Arequipa“, Quispe y Rivera (2009) de la Universidad Nacional De San Agustín, consideraba que los niños canillitas, tienen una madurez social que se encuentra entre normal y normal superior, así pues estos niños son considerados responsables y competentes socialmente para intervenir en una actividad y llegar a la meta. En un 84% del total de niños evaluados en el indicador dirección de sí mismo, del total de niños evaluados refleja la capacidad del niño para cuidar de sí mismo y de otros, con responsabilidad. El 16% de niños canillitas manifiestan frecuentemente conductas agresivas, encontrándose al final de toda la investigación una correlación inversa considerable, entre las categorías de madurez social y los niveles de agresividad, de esta manera las categorías de madurez social superiores se relacionan con niveles bajos de agresividad.

En un estudio realizado sobre reputación social y agresión en adolescentes, (Ruelga, Musita y Murguía, 2008), encontraron una relación entre la reputación real con la conducta real reactiva, la reputación percibida e ideal presentan relaciones significativas positivas con la agresión relacional, la reputación ideal se relaciona positivamente con la agresión relacional mientras que la reputación percibida lo hace negativamente con la agresión relacional.

De esta manera los resultados sugieren que tanto la reputación real como ideal tienen un efecto directo e indirecto en los comportamientos de la agresión relacional protagonizada por adolescentes en un contexto escolar.

Ruiz (2009) nos plantea que el proceso de socialización reduce las manifestaciones de la agresividad, entonces las personas que presentan una buena “Madurez social”, variable, la cual fue utilizada por primera vez por Vineland en su test de Maduración Social; que es entendida como la responsabilidad asociada con la independencia y competencia social para intervenir en una actividad y llegar a la meta. (Doll, 1925). Siguiendo estos planteamientos, se hace la siguiente pregunta de investigación ¿existirá una relación entre la agresividad y la madurez social entre estudiantes institucionalizados y no institucionalizados?, es decir que si a una mayor madurez social habrá una menor agresividad es por eso que en el presente trabajo se busca la relación entre los niveles de agresividad y las categorías de edad social en los estudiantes.

## **2. HIPÓTESIS**

A mayores niveles de madurez social habrá una menor agresividad en los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados.

## **3. OBJETIVOS**

### **A. Objetivo General**

Determinar la relación entre la madurez social y la agresividad en adolescentes institucionalizados y no institucionalizados.

### **B. Objetivos específicos**

- a. Determinar la madurez social de los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados.
- b. Identificar la agresividad que presentan los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados.
- c. Comparar la agresividad y la madurez social entre adolescentes institucionalizados y no institucionalizados.

#### **4. JUSTIFICACION E IMPORTANCIA DEL ESTUDIO**

.Shaffer (2000) nos señala que el carácter cambia en forma drástica con la edad, es así que buscamos en estos estudiantes adolescentes, comparar sus niveles de agresividad con los de su madurez social; para lo cual tomaremos una muestra aleatoria conformada por 40 estudiantes, 20 de cada institución. La madurez social se medirá con el Test de Maduración social de Vinneland y la agresividad con el Test Agression Questionnaire. Se utilizara el coeficiente de correlación de Spearman así como la U. de Mann Withney para los datos estadísticos.

La limitación del estudio seria la aplicación práctica que esta tendría en la sociedad; implementando programas en los centros educativos o cursos especializados a los educadores donde adquieran métodos de modificación de patrones de conducta inadecuados así como propiciar ya no una educación bancaria sino una educación reaccionaria de sentido crítico en donde la persona que se encuentra en un proceso educativo sea transformada y a la vez transforme la realidad. Se identifiquen los educandos como miembros de una comunidad social donde aprendan por imitación mejores maneras de comportamiento, las cuales generalmente son aprendidas en la familia, el primer lugar de socialización del individuo, de esta manera la presente investigación tendría una aplicación real en la sociedad, dando una solución a problemas tan graves como la deshumanización de los jóvenes, los cuales últimamente toman modelos de televisión debido a la carencia de una real educación que permita al individuo cuestionarse sobre los patrones sociales populares que la mayoría asume; en un medio social como el nuestro donde la agresión a la mujer; la violencia familiar y el no reconocimiento del otro como igual son pan de cada día, alimentando las conciencias de los niños, que imitarán y considerarán conductas normales a algo que es patológico y enfermo como comunidad.

En Quispe y Rivera (2009) en una Tesis realizada en la Universidad Nacional de San Agustín cuyo título es “Categorías de la madurez social y niveles de agresividad en niños canillitas de Arequipa”, se arribó a las conclusiones que las categorías de madurez social que presentaban oscilan entre normal y normal superior, considerándose así pues a estos niños como responsables y competentes socialmente para intervenir en una actividad y llegar a la meta. Los niños canillitas del sexo

masculino presentaban en mayor proporción que las mujeres la categoría de madurez social normal superior seguida de la categoría Superior, lo que indicaba que asumen responsabilidad por tareas simples y remuneradas, cuidar de sí mismo o de terceros, movilizarse solos por el vecindario o lugares alejados. El 90 % de los niños canillitas rara vez manifiestan conductas agresivas ubicándose en un nivel bajo de agresividad, mientras que el 10% frecuentemente se auto agreden, usan la fuerza física para ocasionar daño a otros y palabras amenazantes o hirientes con el mismo fin. Solo el 16 % de niños canillitas de sexo masculino manifiestan frecuentemente conductas agresivas como: empujar a otras personas, causar daño a la propiedad de los demás, ubicándose en el nivel moderado de agresividad. Asimismo se encontró una correlación inversa considerable entre las categorías de madurez social y los niveles de agresividad que presentan los niños canillitas confirmando así nuestra hipótesis general de investigación, que indica que las categorías de madurez social superiores se relacionan con niveles bajos de agresividad. No existe relación significativa entre las categorías de madurez social y sexo. Con esto podemos deducir que el trabajo que realizaban estos niños aumentaba sus niveles de edad social, como se puede ver en la responsabilidad para con otros, el cuidado de sí mismo y la autodirección. Que la agresividad es aprendida por niños canillitas en la calle, donde es aprendida estos patrones de comportamiento inadecuados, asimismo considera que este problema es de orden psicosocial ya que es un factor presente en la vida interior de estos niños que perjudica su avance dentro de la comunidad.

Entre las recomendaciones planteadas por los autores sugieren que los adultos modifiquen patrones de comportamiento negativo, que aprueban y refuerzan comportamientos agresivos, autoritarios e intransigentes, ya que su permanencia propiciara en los niños la práctica de dichos comportamientos. Así mismo sugieren que los padres asuman una mayor responsabilidad en la crianza y educación de sus hijos afianzando momentos de sano esparcimiento. La sociedad civil; la comunidad; deben vigilar con atención de que atente contra la salud y educación; por lo tanto el desarrollo físico y mental; además debe proporcionar asistencia directa a los niños que estén en situación de riesgo y tratar de mejorar la calidad de enseñanza.

Asimismo se revisó un artículo titulado “Relaciones entre la reputación social y la agresión reputación social y la agresión relacional en la adolescencia”, SofiaBuelga,

Gonzalo Musitu y Sergio Murgui (2008), los resultados de este estudio sugieren que tanto la reputación real como ideal tienen un efecto directo e indirecto en los comportamientos de agresión relacional protagonizados por los adolescentes en el contexto escolar. Así, y con lo que respecta a los efectos directos entre la reputación social y la agresión relacional, los resultados indican que la necesidad de tener un mayor reconocimiento social conocido como reputación ideal se asocia negativamente con este tipo de comportamiento. Estos resultados son coherentes con la idea de Rodríguez (2004) y de Cillessen y Borsch (2006) según la cual el comportamiento violento del adolescente agresor se vincula a ciertas necesidades de protagonismo y de popularidad. En efecto en nuestro caso un mayor reconocimiento social entre nuestros iguales interviene directamente con las conductas violentas de exclusión social mientras que por el contrario, la percepción de tener esa reputación social real se relaciona negativamente con la agresión relacional. Por lo tanto a la luz de esos datos, la agresión relacional entre iguales se da por la insatisfacción personal con respecto al status social que tiene el adolescente [reputación ideal] que por la reputación percibida. Asimismo, son interesantes las relaciones indirectas que se han obtenido entre la reputación social y la agresión relacional a través de las variables de soledad y satisfacción con la vida.

García Martínez en su artículo “Agresores y Víctimas desde una perspectiva constructivista concluye que aplicando la lógica del constructivismo para explicar la conducta de víctimas y agresores que los elementos clave tienen que ver con la socialidad (capacidad para jugar un papel en la vida de otros) de ambos y con el manejo de ciclos emocionales peculiares, como los de culpa (desviación del rol) y amenaza (incapacidad de predecir el mundo). Los ciclos de violencia están marcados, especialmente en el caso de los agresores, por la incapacidad de valorar la experiencia en términos diferentes a la propia construcción inicial, es decir, no asumen al otro como un agente relevante en sus procesos de construcción. Las víctimas suelen terminar asimilando los constructos de los agresores y por ello terminan definiéndose en los términos de éstos. Los agresores tienen grandes dificultades para adaptar sus predicciones a la experiencia y son muy poco hábiles en captar las construcciones de los demás. En ambos casos es necesario conocer

profundamente los contenidos y procesos de adscripción de significado para poder realizar intervenciones terapéuticamente relevantes.

García Martínez en su artículo “Agresores y Víctimas desde una perspectiva constructivista” nos dice que las metáforas son portadores masivos de significado, puertas que nos permiten acceder simultáneamente al mundo del otro de forma amplia y operativa (Gonçalves, 1988). La mirada del otro de alguna manera nos inoportuna, el contacto con los demás nos fuerza a reinventar nuestra propia realidad. No se trata de llegar a plantear la afirmación sartriana de que el infierno son los demás, pero sí de entender que ninguna relación humana está exenta de conflictividad. El conflicto es inherente a la relación porque nos construimos en el contacto con los demás y cualquier contacto con ellos nos obligará a reorganizar nuestro modo de ver el mundo. Evitar la mirada del otro es la manera más sencilla de mantener nuestra paz, sólo que evitar al otro es prácticamente imposible. Si estamos condenados a algo es a relacionarnos, como seres sociales que somos.”

Los modelos constructivistas actuales participan tanto proceso culturales como personales (Martin y Sugarman, 1996; Mascolo, Pollack y Fisher, 1997; Stam, 1998), de manera que es posible afirmar que los significados son una elaboración narrativa que un sujeto realiza dentro de múltiples niveles de un sistema organismo-ambiente jerárquicamente organizado.

El significado de violencia dependerá del contexto cultural, las relaciones relevantes que se mantiene con otras personas próximas (Apego, pareja, amistades y otras relaciones de rol). La elaboración de significados se entiende en el constructivismo como un diálogo entre el marco cultural de conocimiento y un sujeto que construye relacionalmente una interpretación cultural de dicho marco cultural. En la misma investigación García Martínez (2007), señala el hecho más llamativo del comportamiento de los agresores es su incapacidad para ponerse en el lugar de la víctima. El modelo mental del agresor no le permite identificarse con esta o en el caso que pueda comprenderla, su situación no es relevante para él. Su grado de conciencia del otro es muy bajo. Cohen (1993) en su canción “futuro” nos presenta este déficit impactante: “Cuando dicen arrepíentete/ Me pregunto ¿que querrán decir?” , también menciona a Viney, Henry y Campbell (2001), que trabajaron con

delinquentes juveniles, apuntan como motivo básico de esta falta de empatía el hecho de que los sistemas de significado que utilizan muestra un mundo poco predecible y muy poco estable. Esto lleva a que sus relaciones con el entorno estén definidas por tres grandes características:

- Un mundo inestable no permite una reflexión a medio o largo plazo, si el mundo no es previsible, toda interacción con él debe ser inmediata y no hay nada más inmediato que la acción directa.
- Un mundo inestable es destructible, ya que romper algo que no tiene estabilidad no se percibe como un acto violento, ya de algún modo se destruirá o cambiará por sí mismo.
- Tiene grandes dificultades para establecer relaciones de intimidad estrecha con los demás, no son capaces de prever las reacciones de otro -carencia de socialidad-, por lo que no pueden profundizar en el conocimiento de los demás y las interacciones se vuelven inmediatas, rápidas y puntuales.

Desde una perspectiva de constructos personales, un mundo tan imprevisible va a generar importantes dosis de miedo y amenaza. La posibilidad de construirse a uno mismo y de construir el mundo es pequeña. Por tanto, llevar a cabo ciclos rápidos de acción puede ser casi la única vía para alcanzar un objetivo o de llegar a entender lo que está pasando en un momento puntual y concreto. De ahí la impulsividad que caracteriza a la mayoría de los sujetos agresivos.

Por otra parte, algunos de los significados que los acosadores escolares suelen utilizar se relacionan con un exagerado sentido del honor o con una gran sensibilidad personal. Sienten que los demás les ofenden con frecuencia y de modo intenso, de modo que se ven a sí mismos como atacados. Es decir, aplican a los demás su propio sistema de construcción: la única manera de predecir a los demás es suponer que son como yo, aplicarles mi forma de ver el mundo (Winter, 2003). En el caso de los acosadores escolares, reconocen que atacan y agreden a otros (no ocultan necesariamente su comportamiento), pero no lo explican en términos de acoso, sino como defensa (ellos son los que han sido ofendidos por un entorno violento), ya que casi cualquier conducta del otro se percibe en términos de agresividad, ofensa o mala intención. Es decir, explican el mundo en función de significados que les sirven para dar sentido a su conducta en un mundo inestable. Es necesario hacer notar que este



proceso exonera de culpa, si yo ataco para defenderme o salvaguardarme no puedo tener una perspectiva negativa de mí mismo (es un acto de legítima defensa). Paradójicamente, este proceso les lleva a tener una cierto sentimiento de comunidad con los demás en lo que se refiere a explicar la conducta violenta de terceros. Cuando se pide a los agresores escolares, a sus víctimas y a los observadores que indiquen qué clase de explicaciones dan a la conducta de los sujetos agresores, no emergen diferencias entre los grupos. Los acosadores piensan de otros acosadores lo mismo que las víctimas y los observadores. Esto es así porque, en general, todos consideramos que una persona malintencionada (un acosador) ataca por una serie limitada de razones; el problema, es que el acosador no se incluye a sí mismo en esa categoría (Orellana y García Martínez, 2007). De alguna manera, predecir el mundo a partir de nuestras propias concepciones lo hacemos todos, vemos el mundo en la forma que determinan nuestros procesos psicológicos (Kelly, 1955) o, si se quiere, la ontología es la epistemología. Ahora bien, la mayoría somos sensibles a las discrepancias que se presentan entre nuestras anticipaciones y los resultados de nuestra acción y somos capaces de reorganizar nuestra visión del mundo para conseguir una perspectiva más adaptativa. Habitualmente esto se logra conectando con el sistema de construcción de otras personas

En esta investigación, se dice que los ciclos de violencia están marcados, especialmente en el caso de los agresores, por la incapacidad de valorar la experiencia en términos diferentes a la propia construcción inicial, es decir, no asumen al otro como un agente relevante en sus procesos de construcción. Las víctimas suelen terminar asimilando los constructos de los agresores y por ello terminan definiéndose en los términos de éstos. Los agresores tienen grandes dificultades para adaptar sus predicciones a la experiencia y son muy poco hábiles en captar las construcciones de los demás. En ambos casos es necesario conocer profundamente los contenidos y procesos de adscripción de significado para poder realizar intervenciones terapéuticamente relevantes.

La demanda de la investigación es importante para el área de investigación en Psicología Social y Psicología Educativa ya que la sociedad en la que vivimos necesita personas que cambien sus patrones de comportamiento inadecuados; los cuales son aprendidos en el hogar; llevados al colegio, otra comunidad de

aprendizaje, donde los educadores pueden modificar estas formas de comportamiento; pero no basados en una educación de tipo bancaria (Freire ; 1970 ), sino una educación cimentada en un quehacer permanente; en razón de la inclusión de los hombres en la realidad ; siendo la educación la vida en que estos adolescentes pueden convertirse en agentes de cambio de esta sociedad.

## **5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

Uno de los principales problemas que encontré fue que no existen muchas investigaciones en nuestro medio sobre la madurez social y su relación con la agresividad, otra limitación importante fue que en el Centro Juvenil Alfonso Ugarte, solo se pidió permiso para poder tomar la prueba, sin embargo no se pudo trabajar con los adolescentes de una manera más profunda, no se encontró otro tipo de limitación por parte de las instituciones para poder acceder a ellas. En la parte metodológica, una de las limitaciones de nuestro trabajo es que al ser el muestreo de tipo aleatorio simple puede verse afectado en cuanto a su representatividad; en teoría por factores de suerte.

## **6. DEFINICION DE TERMINOS**

### **A. Madurez social**

Se entiende como la responsabilidad asociada con la independencia y competencia social para intervenir en una actividad y llegar a la meta. (Doll,1925)

### **B. Agresividad**

Una característica común a todos los seres vivos e irritabilidad, esto es la capacidad de reaccionar fácil a un estímulo externo. Esta es la característica que habita a cualquier ser vivo para protegerse o cuando se aproxima el peligro. (Hernandez, 2001)

## **7. VARIABLES E INDICADORES**

Variable principal: Agresividad:

Variable secundaria: Madurez Social:

## 8. OPERACIONALIZACION DE VARIABLES

La agresividad fue medida por el “Cuestionario Agression questionnaire” diseñado por Bryant y Smith en el 2001 y la madurez social fue medida por el “Cuestionario de Madurez Social de Vineland “.

Definición operacional	Dimensiones	Indicador	Índice
<p>Agresividad:</p> <p>Una característica común a todos los seres vivos e irritabilidad, esto es la capacidad de reaccionar fácil a un estímulo externo. Esta es la característica que habita a cualquier ser vivo para protegerse o cuando se aproxima el peligro.(Hernandez, 2001)</p>	Agresividad Física	La agresividad física es aquella que se manifiesta a través de golpes, empujones y otras formas de maltrato físico utilizando su propio cuerpo o un objeto externo para infligir una lesión o daño (Solberg y Olweus, 2003). Se produce a partir de un impacto directo de un cuerpo o un instrumento contra un individuo (Björkqvist ,1994; Fernández y Sánchez, 2007).	3,8,11
	Agresividad Verbal	La agresividad verbal se manifiesta a través de insultos, amenazas, etc. Implica sarcasmo, burla, uso de motes o sobrenombres para referirse a otras personas, extensión de rumores maliciosos, cotilleo, etc. tal y como se plantea en el Informe del Defensor del Pueblo (2007) y en el estudio de Barrio, Martín, Almeida y Barrios (2003).	1,6,9
	Cólera	Se refiere al conjunto de sentimientos que siguen a la percepción de haber sido dañado. No	5,7,12

		persigue una meta concreta, como en el caso de la agresión, sino que hace referencia principalmente a un conjunto de sentimientos que surgen de reacciones psicológicas internas y de las expresiones emocionales involuntarias producidas por la aparición de un acontecimiento desagradable	
	Hostilidad	Se refiere a la evaluación negativa acerca de las personas y las cosas, a menudo acompañada de un claro deseo de hacerles daño o agredirlos. Esta actitud negativa hacia una o más personas se refleja en un juicio desfavorable de ella o ellas (Berkowitz, 1996). Tal y como este autor afirma, se expresa hostilidad cuando decimos que alguien nos disgusta, especialmente si deseamos el mal para esta persona. Un individuo hostil es alguien que normalmente hace evaluaciones negativas de y hacia los demás, mostrando desprecio o disgusto global por muchas personas.	2,4,10
Madurez social: Se entiende como la responsabilidad asociada con la independencia y	Autoayuda General	Agrupar así mismo las áreas incluidas tradicionalmente bajo las categorías de alimentación vestido e higiene, en las cuales se mide la capacidad del niño para realizar dichas tareas solo o	

competencia social para intervenir en una actividad y llegar a la meta.(Doll,1925)		con un mínimo de ayuda. Edgard Doll (1925)	
	Auto-vestimenta	Capacidad para poder desenvolverse autónomamente en el vestir. Edgard Doll (1925)	
	Auto-alimentación	Capacidad para poder satisfacer sus necesidades alimenticias por si solo. Edgard Doll (1925)	
	Socialización	Depende de la capacidad del niño para adaptar su comportamiento de acuerdo a las exigencias sociales del grupo y a desempeñar el rol que este le designe; demostrando un sentimiento de unidad ;intercomunicación y cooperacion.EdgardDoll (1925)	
	Ocupación	Considera actividades manuales que el niño puede realizar como : Usar lápiz o crayola para dibujar; cortar; ayudar eficazmente en tareas del hogar y otras responsabilidades similares.Edgard Doll (1925)	
	Comunicación	Analiza la capacidad del niño para participar de lo que acontece a los demás y a el mismo ;y la capacidad para comunicarse con otros usando el lenguaje escrito o la mímica esto requiere el establecimiento de relaciones interpersonales.Edgard Doll (1925)	
	Locución	Mide la capacidad del niño para	

		trasladarse de un lugar a otro por si solo ; sin dificultad.Edgar Doll(1925)	
	Autodirección	Refleja la capacidad del niño para valerse por si mismo cuidando de si y a los demás asumiendo responsabilidad.EdgarDoll(1925)	

## **CAPITULO II**

### **REVISION DE LA LITERATURA**

#### **1. AGRESIVIDAD**

Ruiz (2009), consideran que la agresividad es un comportamiento normal, una vez que se manifiesta para responder a las necesidades vitales del organismo, que permiten una sobrevivencia de las personas y de la especie, sin que sea necesario la destrucción del adversario. Gerar y Ruiz encaran la agresividad como un comportamiento innato y común a todos los animales, por eso ella no puede ser evitada, porque atribuye apenas un carácter maligno. De acuerdo con Visalli (2005) no toda agresividad es maligna, es decir existe también agresividad benigna.

La agresividad maligna tiene como propósito herir a otra persona u objeto de una forma intencional. Ese tipo de agresividad es equiparado a la violencia. En cuanto a la agresividad benigna permite no solo fortalecer a nuestra personalidad, mas también nos encamina a defendernos de una forma constructiva.

La agresividad benigna solo acontece cuando conseguimos tener un cierto autocontrol emocional, esto es, al enfrentar una situación de estrés, debemos tener una capacidad de reaccionar sin intención de destruir a alguien. En la óptica del autor referido líneas antes, el conflicto puede ser considerado como una manifestación de una agresividad benigna, por ejemplo, una imposición de poder es una agresividad maligna, que puede generar alguna otra agresividad maligna.

Cuando se consigue solucionar un conflicto de una forma pacífica significa que una energía interna fue liberada, cuando surge un obstáculo fue bien canalizado. Puede acontecer casos en que una de las partes en conflicto no deja exteriorizar su posición, puede ocasionar restos de rencor. En este caso una energía no fue canalizada y tampoco exteriorizada, pero ella fue reprimida. Siguiendo a Soler & Mercé (2007) nos dice que una represión es una contención afectiva, que puede ser por miedo de ser juzgado, ridiculizado o rechazado, dificulta nuestras relaciones. La agresividad tiene dos facetas, una benigna y otra maligna. Una manifestación de cada una de estas facetas depende del tipo de educación que una persona recibe a lo largo de la formación de su personalidad. Ruiz (2009) afirma que en un proceso de socialización reduce la manifestación de los comportamientos agresivos.

El tema de la agresividad en el ser humano hace referencia a un concepto límite en las coordenadas vida-muerte donde se desarrolla su existencia. Bajo este término se expresan una serie de fenómenos observables tales como: la crueldad, el odio, la envidia, la auto o destructividad... definiciones fenomenológicas que no parecen corresponder ni en su génesis ni en los resultados a un solo principio.

Valoraciones peyorativas referidas a un concepto en el que parece sub-estimarse la calidad genérica de una cierta actividad instintiva al servicio de la supervivencia del individuo y de la especie. La capacidad y plasticidad del ser humano en función de una falta de «cerramiento instintivo» a la vez que la necesidad de un objeto humano en las tempranas fases de la vida para actualizar funciones mentales y psíquicas, sin las cuales el proceso de humanización no se puede alcanzar, supone una disposición innata de tal manera que el objeto se constituye formando parte de una constelación referida a la tendencia de autoconservación. La plasticidad va a desempeñar un papel de gran importancia



en la evolución y destino de lo humano, siendo a la vez la gran protagonista del inevitable conflicto psíquico.

La libertad, resultado de la articulación entre naturaleza y cultura, en función del cambio evolutivo que se produce en la estructura cerebral, da como resultado que el órgano del pensamiento se haga social y cultural. Libertad en íntima conexión con la capacidad de simbolización en función de una experiencia de orden objetual.

La agresividad es algo que dispone el sujeto, pero más relacional que innato; desplegable en un triple registro: auto-conservación, sexualidad y narcisismo; como una combinación variable de: fuerza, actividad, tecnología, estrategia, defensa, reacción, instrumento, relación de poder, mezcla pulsional, etc.

## **A. INDICADORES**

### **a. HOSTILIDAD**

Es una actitud social de burla y antipatía , provocación ,considera a los demás en forma peyorativa ,esta agresividad le permite al sujeto construir una imagen de sí fuerte, poderosa, dominante y también corregir una imagen del otro, que aparece débil, agredido, dominado una predisposición a la búsqueda impulsiva y compulsiva, a suplir estas ausencias psíquicas de alguna forma como lo hace el psicópata cuando, a través de sus actos delictivos llenos de alevosía ,obtiene felicidad y excitación sexual a partir de las emociones que reflejan en sus ojos los victimarios.

### **b. COLERA**

Una característica común a todos los seres vivos e irritabilidad esto es, una capacidad de reaccionar frente a un exterior. Es esa característica que habilita a cualquier ser vivo para protegerse cuando se aproxima el peligro.

Siguiendo a Soler y Merce (2007); la ira es una emoción que genera una energía interna, que nos estimula a desembarcarnos del camino.

Una manifestación de la ira parte de la naturaleza de la especie humana y acontece siempre que ocurra divergencias de las relaciones interpersonales. Es una dinámica de grupo que permite una manifestación de ira, cuando sentimos

injusticia o percibimos que alguna de nuestras relaciones esta por enfrentar una situación de injusticia, sentimos una cierta ira. La intensidad de la manifestación de la ira depende de la capacidad de autocontrol de nuestras emociones .Al analizar la ira, desde el concepto de estos autores podemos percibir que ella se constituye como una señal de alerta siempre que un obstáculo surge en nuestro camino, como no tenemos posibilidad de evitar el surgimiento de obstáculos en nuestro camino , entendemos también que no podemos evitar que en un momento determinado sintamos una cierta ira, para estos dos autores advierten que la energía liberada cuando surge un obstáculo puede ser exteriorizada, reprimida o canalizada.

### **c. AGRESION VERBAL**

Se caracteriza por frases ofensivas hacia otra persona a la cual se busca menoscabar.

### **d. AGRESIVIDAD FISICA**

La exteriorización de la ira puede conducir a manifestaciones de conducta agresivas, siguiendo a Ruiz (2009) nos dice que una conducta agresiva tiene origen en la ira. Lin Y (2009) define la agresividad como una tendencia para atacar o agredir a alguien .Ja .Gerard (2002), Mehta (2007), Lin (2009).

Es la exteriorización física mediante golpes, empujones entre otras modalidades.

## **B. Componentes de la Agresividad:**

### **a. Componente Afectivo**

Está relacionado con los afectos, sentimientos, emociones, valores y modelos de identificación. La probabilidad de comportarse agresivamente aumenta cuando la persona asocia agresión con poder, control, dominio y cuando tiene un fuerte sentimiento de haber sido tratado injustamente, situación que le genera gran hostilidad hacia los otros. Dicha hostilidad se expresa a través de la conducta agresiva que está plenamente justificada por ella. También se incrementa cuando se identifica con personas violentas o agresivas. (Díaz Aguado, 1996)

### **b. Componente Cognitivo**

Hace referencia a las creencias, ideas, pensamientos, percepciones. Se ha encontrado que las personas que se comportan agresivamente se caracterizan por presentar ciertos sesgos cognitivos que le dificulta la comprensión de los problemas sociales y les lleva a a) Percibir la realidad en forma absolutista y dicotómica, b) Atribuir intenciones hostiles a otros, c) Realizar generalizaciones excesivas a partir de datos parciales, d) Elegir más soluciones agresivas que prosociales, e) Cometer muchos errores en el procesamiento de información y en la solución de problemas, tanto hipotéticos como en su vida real (Díaz-Aguado 1996)

### **c. Componente Conductual**

Hace referencia a las competencias, habilidades, destrezas, estrategias. Existe un alto consenso entre los investigadores en que las personas agresivas carecen de las habilidades necesarias para interactuar socialmente y para solucionar de forma prosocial los conflictos derivados de dicha interacción. Por ejemplo, problemas para integrarse en un grupo de forma positiva, falta de imaginación y creatividad en los juegos, dificultades en la toma de perspectiva, rechazo por parte de sus pares, etc.

Se ha encontrado una relativa independencia en los efectos que el proceso educativo tiene en los anteriores componentes, así: 1) El desarrollo cognitivo y la enseñanza influyen especialmente en el componente cognitivo, 2) Las actitudes que se observan en los agentes de socialización se relacionan fundamentalmente con el componente afectivo, 3) y las experiencias específicas que se han vivido en la solución a los conflictos sociales influyen sobre todo en el componente conductual (Díaz Aguado, 1996)

## **C. TEORIAS DE LA AGRESIVIDAD**

### **a. Teoría Psicodinámica de la Agresividad**

Relativamente la teoría psicoanalítica Hernand (2001), Gerad (2002), Ottavio (2005), Chapi (2012) consideraban que no somos inconscientes, cuando reina el

instinto de muerte, que se relaciona con conductas agresivas. Una idea de que nuestro inconsciente existe un instinto responsable por el surgimiento de las conductas agresivas, no es suficiente para explicar el origen de la agresividad humana, una vez que el ser humano se orienta, basándose en la razón, en cuanto los animales son dirigidos por el instinto.

Cuando nace una criatura, ella pasa por un proceso de socialización, permitiendo moldear su comportamiento. De acuerdo con el tipo de educación que esta recibe va a aprender cómo hacer frente a un determinado factor ambiental.

Una semejanza de lo dicho arriba, un individuo con un buen nivel de inteligencia emocional, reacciona de una forma asertiva en una discusión que otro individuo con bajo nivel de inteligencia emocional podría comportarse de una manera muy violenta. De acuerdo con Goleman (1995) estar mal emocionalmente también es una causa de un alarmante aumento de depresión en todo el mundo, pero con una la violencia en las escuelas, accidentes automovilísticos que son causados por el disparo de armas de fuego, las personas que masacran a sus antiguos compañeros de trabajo.

Defiende que es preciso tener en cuenta que un impulso es un vehículo de emoción en que cualquier impulso o sentimiento expansivo busca expresarse a través de la acción.

Acrecienta que su edad sea orientado por sus impulsos, esto es, aquello que carece de autocontrol, donde decae por causa de una deficiencia moral, porque la capacidad de controlar los impulsos se constituye en un factor fundamental en la determinación de la voluntad del carácter humano.

Freud y otros autores de orientación psicodinámica consideran la agresión como uno de los motores básicos de la vida. La describe como una fuerza global, instintiva, urgente, presente en toda actividad humana y básicamente inevitable. Afirma que “evidentemente, al hombre no le resulta fácil renunciar a la satisfacción de estas tendencias agresivas suyas; no se siente nada a gusto sin esa satisfacción (...). Siempre se podrá vincular amorosamente entre sí a un mayor número de hombres, con la condición de que sobren otros en quienes descargar

los golpes” (Freud, 1930). Inicialmente Freud había dedicado poca atención al fenómeno de la agresión, mientras consideraba que la sexualidad y la conservación del individuo eran las dos fuerzas que predominaban en el ser humano.

Las actitudes individuales o colectivas que se denominan habitualmente “violentas” corresponderían en gran medida a lo que Freud ha definido como aquello que se constituye como propio de la agresividad, o sea la mezcla pulsional realizada secundariamente a partir de los dos grandes dinamismos de base. En *Tótem y Tabú* (1913), Freud afirma que una tendencia natural a matar está presente en todos los individuos en los orígenes del inconsciente. El término violencia sólo es usado por Freud en su escrito *¿Por qué la guerra?* en su respuesta a Einstein (1932) refiriéndose más bien a una tendencia inherente al ser humano, mientras que en *Tótem y Tabú* (1913) sitúa una violencia originaria como fundante: violencia del padre primitivo todopoderoso sobre los miembros de la horda pero también violencia de los hermanos por desembarazarse del tirano e instaurar una sociedad basada en el totemismo y la exogamia.

Con respecto al término agresión, el Diccionario de Psicoanálisis elaborado por Laplanche y Pontalis (1981), define el término agresividad como “la tendencia o conjunto de tendencias que se actualizan en conductas reales o fantasmáticas dirigidas a dañar al otro, a destruirlo, a contrariarlo, a humillarlo, etc. La agresión puede adoptar modalidades distintas de la acción motriz violenta y destructiva... «El psicoanálisis ha concedido una importancia cada vez mayor a la agresividad, señalando que actúa precozmente en el desarrollo del sujeto y subrayando el complejo juego de su unión y desunión con la sexualidad». Esta evolución de las ideas ha culminado en el intento de buscar para la agresividad un substrato pulsional fundamental el cual Freud conceptualiza finalmente en su noción de pulsión de muerte.

Dirá Laplanche que en la medida en que Freud tiende a situar del lado de Eros todo lo perteneciente a los comportamientos vitales, invita a preguntarse qué es lo que define el comportamiento agresivo; un elemento de respuesta puede proporcionarlo el concepto de intrincación-desintrincación pulsional. Este

significa no solo la existencia de ligazones pulsionales en diversas proporciones, sino que comporta además la idea de que la desintrincación es, en el fondo el triunfo de la pulsión de destrucción, en cuanto ésta se dirige a destruir los conjuntos que, a la inversa, el Eros tiende a crear y a mantener. Desde este punto de vista, la agresividad sería una fuerza radicalmente desorganizadora y fragmentadora.

En Tres Ensayos (1905), Freud invoca por primera vez la pulsión de apoderamiento, refiriéndose a que en su origen no tendría como fin el sufrimiento del otro, sino que simplemente no lo tendría en cuenta. Antes de 1920, el término agresividad está prácticamente ausente en la obra de Freud, posteriormente a ello, con la teorización sobre la pulsión de muerte, se vislumbra la idea de que la agresividad se vuelve primeramente en contra del sujeto y permanece por así decirlo estancada en él, antes de ser reflexionada al exterior (tesis del masoquismo primario). En 1920, en Más allá del principio del placer, Freud afirmaba la existencia de un dualismo pulsional desde los orígenes de la sexualidad y la teoría de la intrincación y desintrincación de las pulsiones parece fundamental para comprender la agresividad. Estas características han sido subrayadas por autores como Melanie Klein quien insiste en el papel predominante desempeñado por las pulsiones agresivas desde la primera infancia. Según Klein, las tendencias criminales existirían en el niño normal precozmente, en los fantasmas del estadio sádico oral y sádico-anal (1927). Los autores kleinianos han retomado el estudio de los fantasmas violentos muy precoces y han descrito los miedos de todo niño de ser la víctima de representaciones parentales terroríficas, poniendo en evidencia la propia violencia del niño proyectada sobre los padres en este período. Ellos muestran que la violencia no integrada en el empuje libidinal, puede conducir a actitudes que buscan la destrucción del objeto y que se continúan en el adulto en las tendencias criminales o antisociales. Para M. Klein, el núcleo violento primitivo no desaparece nunca, o se integra a la libido para conferirle su potencia, o bien se integra a una parte de la libido libre para dar nacimiento a la agresividad y al verdadero sadismo.

Winnicott (1984) retomará algunos de los aportes kleinianos planteando su punto de vista con respecto a determinar el punto de origen de la agresión; dirá al respecto: “queremos saber de qué modo un bebé destruye el mundo quizás en una etapa muy temprana de su vida. Es una interrogante de vital importancia, por cuanto el residuo de esta destrucción infantil “no fusionada” puede destruir en forma efectiva el mundo en que vivimos y al cual amamos. En la magia infantil, el niño puede aniquilar el mundo con sólo cerrar los ojos y recrearlo con una nueva mirada y una nueva fase de necesidad”. Aún queda una pregunta pendiente, nos dirá Winnicott: es que acaso conocemos el origen de esta fuerza inherente al ser humano, que sustenta la actividad destructiva o el sufrimiento equivalente cuando el individuo se autocontrola, detrás de todo esto encontramos la destrucción mágica, normal en las fases más tempranas del desarrollo del bebé y que corre paralela a la creación mágica. La destrucción primitiva o mágica de todos los objetos tiene que ver con el hecho de que para el bebé los objetos cambian: dejan de ser “parte de mí” para convertirse en algo “distinto de mí”, ya no son fenómenos subjetivos, sino percepciones objetivas. Según Winnicott (1984) a partir de aquí la psicología del niño se hace más complicada. El niño se inquieta o preocupa no solo por el efecto que sus impulsos ejerzan sobre la madre, sino que observa también los resultados que sus experiencias tienen en su propio ser. Las satisfacciones instintivas le hacen sentir bien y el niño percibe la entrada y la salida en sentido psicológico como físico. Se llena de lo que siente como bueno y esto inicia y mantiene su confianza en sí mismo y en lo que a él le parece que puede aceptar de la vida. Al mismo tiempo tiene que tener en cuenta sus ataques de ira, a consecuencia de los cuales se llena de lo que el percibe como malo, maligno o persecutorio. Estas cosas o fuerzas malignas, que él siente que están en su interior, constituyen una amenaza dirigida desde dentro contra su misma persona y contra el bien que forma la base de su confianza en la vida.

Entonces empieza una tarea que durara toda la vida y que consiste en dirigir o controlar su mundo interior, una tarea que; sin embargo, no puede ser iniciada hasta que el niño este bien alojado en su cuerpo y sea capaz de diferenciar entre lo que está dentro de el mismo y lo que es externo, así como entre lo que es real y lo que es su propia fantasía. Su dominio del mundo externo depende del de su

mundo interno. Se desarrolla una serie extremadamente compleja de mecanismos de defensa, serie que debe examinarse en todo intento de comprender la agresión en un niño que haya alcanzado esta fase del desarrollo emocional- En la salud, el individuo puede ir asesinando la maldad en el interior con el fin de utilizarla en una ataque contra las fuerzas externas que parecen amenazar lo que el percibe que vale la pena preservar. Así, pues, la agresión tiene un valor social. Este valor (en comparación con la agresión maniaca o delusiva), reside en el hecho de que la objetividad se ve preservada, y al enemigo se le puede hacer frente con economía de esfuerzos. Entonces para atacar al enemigo no hace falta amarlo (Gamarra Morgenstern ,2014, pp.129-150)

Freud en su obra “El Malestar en la Cultura” (1930) nos dice de la tendencia agresiva como “una disposición instintiva innata y autónoma del ser humano, aquella constituye el mayor obstáculo con que tropieza la cultura” (Freud 1930). Declara a la agresión como la heredera legítima de la pulsión de muerte: “Dicho instinto de agresión es el descendiente y principal representante del instinto de muerte, que hemos hallado junto al Eros y que con él comparte la dominación del mundo”. Esto es, se instaura la agresión como una disposición pulsional originaria y autónoma dentro de la psique humana, constituyendo la base de todos los vínculos cariñosos y amorosos entre las personas. Pero, no se debe identificar la pulsión agresiva con la de muerte sino que se debe interpretar a la agresividad como una pulsión parcial dentro de la más amplia pulsión de muerte. Esta pulsión de muerte puede adoptar fundamentalmente tres formas y la agresión más pura la constituye la segunda manifestación, sin descartar las otras dos que también forman parte cada día de nuestra vida cotidiana: a). El goce sádico; b). La rabia destructora; c). La violencia como forma de dominio, especialmente en el trabajo. Freud se pregunta: “¿A qué recursos apela la cultura para coartar la agresión que le es antagónica, para hacerla inofensiva y quizá para eliminarla? ¿Qué le ha sucedido al individuo para que sus deseos agresivos se tornaran inocuos?”. La respuesta es que la agresión es introyectada devolviéndose así a su lugar de origen; es decir, se dirige contra el propio yo, pasando a incorporarse a una parte de éste, “que en calidad de súper-yo se opone a la parte restante> y asumiendo la función de “conciencia” (moral), despliega



frente al yo la misma dura agresividad que el yo, de biten grado, habría satisfecho en individuos extraños”. Lo anterior nos lleva a la conclusión de que la cultura controla la inclinación agresiva de la persona mediante la vigilancia que se establece por una instancia alojada en su interior (súper-yo), la cual subordina al yo generando sentimientos de culpa, cuya manifestación es la necesidad de castigo. Al final de esta obra, Freud hace una reflexión frente al futuro de la humanidad, teniendo en cuenta la facilidad que hay para exterminarse mutuamente y termina invocando a Eros como la otra fuerza que puede contrarrestar un desenlace fatal. En línea con lo anterior merece la pena citar lo que Freud le escribió a Einstein: “estos dos factores —la dimensión cultural del hombre y el miedo legítimo a las formas que podrían revestir guerras futuras— pueden contribuir a poner fin a la guerra (...) Pero con qué medios, directos o indirectos, se producirá, no podemos preverlo” (Manifiesto de Sevilla contra la violencia, UNESCO, 1992).

La agresividad desde el punto de vista del psicoanálisis es una expresión de la pulsión de muerte (aunque atribuir la agresividad – pulsión a lo constitucional no esclarece su estructura relacional), o como respuesta incontrolada a una herida de la imagen narcisista de sí. En este caso, el odio es el rechazo de aquel otro que sostenía y valoraba mi imagen, pero que ahora me deja de sostener y me humilla o desvaloriza haciéndome sentir la fragilidad de tal imagen. El odio – pulsión, amalgamado con la pulsión de vida, puede consolidar al sujeto en su cohesión interna, su identidad y sus relaciones con otros sujetos. El odio – reacción lleva a una relación pasional con el otro, al cual el sujeto queda atado por el odio. Es una relación del tipo “todo o nada”, “yo o él”, donde la pulsión de muerte operaría de un modo que no desliga del otro sino que lo aniquila. Otro tipo de rechazos e incomprensiones las vive el infante en su relación empática con su madre. Una deficiencia o ausencia de interacción materna o paterna incide profundamente en el reconocimiento de las emociones propias del sujeto y de esta forma no podrá hacer lectura de las emociones del otro. De ahí se origina una predisposición a la búsqueda impulsiva y compulsiva, a suplir estas ausencias psíquicas de alguna forma como lo hace el psicópata cuando, a través de sus actos delictivos llenos de

alevosía, obtiene felicidad y excitación sexual a partir de las emociones que reflejan en sus ojos los victimarios.

## **b. Teoría Etológica de la Agresión**

Relativamente una teoría Etológica Heirrand (2001), Gerard. R (2002), Ottano (2005), Jimenez (2007), Chapi (2012) explica que una agresión es una reacción impulsiva e innata, casi fisiológica que no está relacionada con una búsqueda de la sensación de placer. Una incapacidad de dirigir nuestros impulsos genera agresividad, que puede tener efectos desastrosos. Siguiendo a Morales (2007) existe una relación entre una impulsividad y agresión maligna, indicando que la impulsividad es la mayor causa de conducta antisocial y la delincuencia. Opina que este tipo de agresividad consiste en explosiones desproporcionadas en relación por causa aparente, implicando una pérdida de la capacidad del control de la propia conducta en un momento determinado. Acrecienta que una agresividad de origen impulsivo constituye una causa de 29% de homicidios cometidos anualmente en los Estados Unidos.

Las personas impulsivas reaccionan sin pensar en las posibles consecuencias de la manifestación de tales conductas. Un cierto sabio decía que así como cuando sembramos un grano de choclo, puede generar una o más espigas, también cuando escogemos una forma emocional inteligente o no, vamos a escoger un conjunto de consecuencias deseables o no.

Un ejemplo podría ser el de un homicidio referido arriba, muestra una serie de consecuencias producto de la incapacidad de control de impulsos, tales como: un agresor permanece en la cárcel, y su futuro se encuentra comprometido, los hijos y la esposa u esposo de la víctima encuentran una situación de sufrimiento y desesperación.

Relativamente una conducta agresiva, Morales (2007), afirma que ella es común a todas las especies, por una cuestión de sobrevivencia y reproducción, mas no en el caso particular del ser humano, los procesos de aprendizaje y socialización ayudan a inhibir estas tendencias o transformaciones en conductas socialmente aceptables.

Somos de la opinión que todos nosotros tenemos una cierta tendencia para manifestar conductas agresivas, pero una forma como acontece nuestro proceso de socialización depende de una función más importante el control de la forma como vamos a reaccionar frente a una determinada situación.

Goleman (1995), Jeannerad (2002) defienden que nosotros poseemos para ello un cerebro racional responsable para la inteligencia académica y otro tipo de cerebro, emocional, que determina el tipo de relaciones interpersonales.

Un individuo con elevado coeficiente de inteligencia emocional está más apto a establecer relaciones saludables con los elementos del grupo, donde él está insertado. Una expresión emocional depende de la conciencia emocional de nuestras debilidades y virtudes. El conocimiento de nuestras emociones nos ayuda a colocarnos en el lugar de los otros a fin de comprenderlos y ayudarlos. (Goleman, 1995). Un desenvolvimiento de la inteligencia emocional acontece a través de un proceso de socialización saludable, es decir en un ambiente, donde realmente acontece una convivencia democrática. En este tipo de ambiente los educadores son modelos, viven de acuerdo con aquello que defienden, enseñando a los educandos cómo reaccionar en situaciones de conflictos, promueven un aprendizaje de habilidades sociales y el ejercicio de causa, consecuencias y alternativas, les advierten que la vida no es un mar de rosas, dándoles consejos para sobrevivir en situaciones de grandes turbulencias.

### **c. Teoría de la Frustración**

Nos dice respecto a la teoría psicoanalítica siguiendo a Hernand (2001), Gerad(2002), Jimenez (2007), Chapi (2012) cualquier agresión tiene como causa previa la frustración, y que un nivel de agresión es directamente proporcional a un grado de frustración. Siguiendo el diccionario de la real academia de la lengua española, la frustración es una decepción causada por la no satisfacción de las expectativas.

De acuerdo con la definición podemos percibir que un individuo encuentra en una situación de frustración, cuando él se siente incapacitado de ver satisfecha una cierta expectativa. Una no satisfacción de la expectativa puede ser por causa de

injusticia o porque una persona no reúne las condiciones necesarias para alcanzar aquello que desea cualquiera que sea su causa, que le impida satisfacer sus necesidades que ella sea lícita o no, es suficiente para provocar la decepción de este individuo .

En un aula, un alumno puede encontrarse frustrado por causa de la discriminación cuando las relaciones interpersonales con sus compañeros, que muchas veces los excluyen de participar en ciertas actividades, donde puede dedicarse a sus deberes escolares, por sentirse frustrado porque otro que menos se esfuerza, se le atribuye notas superiores a él. Estas situaciones, en algunos casos pueden ser causa del surgimiento de conductas agresivas o violentas contra los colegas o profesores.

Una conciencia emocional nos ayuda a reconocer nuestras virtudes, limitaciones o flaquezas, permitiéndonos saber que vamos a desencadenar acciones con intención de satisfacer nuestras necesidades o si debemos procurar otra alternativa. Siguiendo a Cury (2002) un ser humano debe tener coraje de hacer una introspección, a fin de reconocer que sus fracasos son utilizados para plantar las más bellas semillas en los terrenos de su inteligencia. Esto aumenta que el ser humano debe comprender los cambios, a partir del momento que ellas surgen y partir para nuevas conquistas.

Muchas personas cuando encuentran un determinado obstáculo, como no tiene ejercitado un pensamiento alternativo, entonces consiguen ver una salida la manifestación de conductas agresivas contra una persona que frustra sus expectativas contra sí misma. Un suicidio puede ser causado por una situación de frustración que lleva al individuo a agredir a su propia persona intentando quitarse la vida.

#### **d. Teoría Catarquica**

Nos dice que respecta a la teoría catártica Hernández (2001), Hernández (2005), Jiménez (2007), Alonso (2011) considerarla personalidad humana como un modelo hidráulico, que frente a una situación, de tensión, precisado descargarla través de canales que permiten, desembarcarse de una tensión, que puede ser manifestada de una forma verbalizada. Durante una situación que una persona está

enfrentando una fuerte presión externa ella puede manifestar relaciones asertivas o no, que depende como ya dijimos arriba de su inteligencia emocional, principalmente de su conciencia emocional, de su capacidad de autocontrol y simpatía.

A nivel del aula, cuando los alumnos perciben que un profesor se encuentra perturbado durante una situación de manifestación de conductas disruptivas, ellos tendrán siempre a promover situaciones idénticas con el objetivo de controlar la actuación del profesor.

Las relaciones interpersonales establecidas entre los compañeros en un ambiente escolar, cuando un determinado compañero reacciona violentamente delante de una situación de presión, los otros compañeros intentan crear situaciones semejantes para repetir la misma reacción. Es una de las formas de manifestación de bullying, a través de la agresión verbal en la escuela. Normalmente este tipo de agresión verbal acontece entre un grupo de alumnos contra un alumno, o un grupo pequeño de alumnos. Los profesores y alumnos con un nivel razonable de inteligencia emocional pueden reaccionar de una forma asertiva, una vez que, están ejercitados en el uso de pensamientos causales, consecutivos y alternativos, que nos hemos referido arriba. Con eso queremos decir que ellos pueden hacer las siguientes preguntas: ¿Cuál será la causa de tal conducta?, ¿Si actuara de esta manera que consecuencias voy a enfrentar? ¿Sera que estoy actuando de la mejor forma? ¿No tengo otra salida para este problema?

#### **e. Teoría Bioquímica**

Relativamente la teoría bioquímica Hernan (2001), Simpon (2001); Martin (2006) explican que el comportamiento agresivo se caracterizara por una serie de procesos bioquímicos a través de la acción de las hormonas. Goleman (1995) afirma que en una situación de peligro las conexiones nerviosas del centro emocional del cerebro desencadenan una respuesta hormonal, que determina un estado de alerta general, por eso viene una inquietud, preparar a la persona para la acción. Jeannerford (2002) agrega que la noradrenalina cuando llega un nivel del sistema límbico crea un estado de excitación en este sistema favoreciendo la receptividad de los estímulos exteriores, defiende que puede actuar sobre un

sistema de emociones manipulando una acción de dos neuromediadores que intervienen en las emociones y aspectos positivos.

Relativo a este asunto (Hernández 2001) afirma que estudios tiene demostrado que la nor-adrenalina es un agente causante de la agresión, y que las experiencias han evidenciado que los esteroides del córtex supra-renal y las testosteronas están relacionadas con la manifestación de conductas agresivas.

A partir de estas afirmaciones referidas arriba se puede pensar que desde un punto de vista bioquímico, la manifestación de las conductas agresivas es incontrolable, mas Goleman (1995) explican que cuando la amígdala prepara una reacción ansiosa e impulsiva en otra parte del cerebro emocional, en el lóbulo pre frontal, o regulador cerebral, desconecta los impulsos de la amígdala y se encarga de elaborar una respuesta más elaborada. Agrega que aun cuando una emoción se dispara los lóbulos pre frontales miden los riesgos y beneficios de diversas acciones posibles y apuestan por las que consideran más adecuadas como por ejemplo: Cuando tranquilizarse, cuando buscar la simpatía de los demás, cuando permanecer a la defensiva, cuando despertar un sentimiento de culpa o cuando quejarse. Explica que aún existe unión entre los lóbulos pre frontales con el sistema límbico, por eso algunas emociones intensas pueden escapar del control del lóbulo pre frontal, surgiendo de este modo comportamientos indeseables. Damasio citado por Goleman (1995) afirma que una toma de decisiones adecuadas exige un aprendizaje emocional, ese aprendizaje emocional acontece aportar del proceso de socialización, que puede tener lugar en la escuela, familia, y comunidades educativas en general, para eso los educadores deben de poseer un buen nivel de inteligencia emocional, para que puedan orientar a sus educandos.

#### **f. Teoría Sociológica de la Agresividad**

Henand (2001), Gerad (2002), Alvarez Cienfuegos & Egea (2003), Bartolucci (2005), Ottavio (2005); Chapi (2012) explican que la causa de conducta agresiva esta mas relacionada con las características del grupo que con las características individuales. El hombre es un ser social esto quiere decir que vive en un grupo organizado, donde todos sus elementos establecen relaciones de inter dependencia.

Sobre el asunto; Álvarez Cienfuegos & Egea (2003) la hostilidad excesiva, puede ser considerada como una patología de personalidad transmitida, de persona a persona, de grupo a grupo, de padre a los hijos, de generación en generación, defiende que la característica fundamental de los niños y todos los seres humanos va más allá de la plasticidad y la capacidad de aprendizaje, es una facilidad de seres influenciados.

Un cierto dicho popular dice “Dime con quién andas y te dice quién eres”. El vivir en grupo implica respetar las reglas y las convenciones determinadas a nivel del grupo, que no siempre coadyuva con los valores democráticos.

El primer grupo donde un individuo recibe influencia es la familia. Si un niño aprende buenas formas de convivencia, donde los valores democráticos son respetados, él va a llevar esos valores, para un medio extra familiar, por eso se aprenden conductas agresivas también en las va a llevar para las relaciones inter personales establecidas entre sus colegas y personas fuera de casa.

En la escuela, los niños ya adolescentes no pueden ser parte de clases en que sus colegas establecen buenas relaciones inter personales, como también pueden hacer parte de clases en que sus colegas establecen pésimas relaciones inter personales, esto es porque surgen situaciones en que los colegas manifiestan varios tipo de conducta agresivas, si en un grupo la mayoría de los alumnos aprenden comportamientos saludables entonces la minoría que manifiesta conductas, que no están de acuerdo con los valores democráticos, se sienten obligados a cambiar esas conductas, por no sentirse integrados. Todavía se suma otra clase donde la mayoría de alumnos manifiestan conductas agresivas, una minoría que inicialmente presentaba comportamientos saludables, tiene salidas, entrar al grupo de los otros y abandonar el suyo. Caso contrario no va conseguir adaptarse ella realidad vivenciada en la referida clase.

El medio, donde la escuela y la familia están insertas, también ejerce una gran influencia sobre los individuos que residen ahí. Esto es debido al hecho que en nada media una población que habita allí, posee sus propias tradiciones, sus costumbres y sus valores. Si los niños y adolescentes se desenvuelven en medios, donde la mayoría de las personas son agresivas esos niños tienen una gran

posibilidad de presentar conductas agresivas. El medio puede moldear la personalidad del individuo que allí reside, por ello somos optimistas en que una educación de calidad puede marcar la diferencia. Freire (1996) afirma que las condiciones reales de aprendizaje de los educandos van a transformarse en sujetos reales de construcción del saber alado de un educador. La tarea de los educadores es provocar un cambio, una reforma de hábitos y actitudes que solo acontece cuando los educandos perciben que están siguiendo un camino errado que precisan tomar un nuevo rumbo. Percibimos que Freire pretende decir que su trabajo de educador es fructífero, si facilita el desenvolvimiento el proceso del aprendizaje.

El verdadero aprendizaje acontece cuando el educador consigue envolver al educando en el proceso de su formación personal y social.

#### **g. Teoría conductista**

Relativamente la teoría conductista Henand (2001), Gerad (2002), Alvarez Cienfuegos & Egea (2003), Bartolucci (2005), Ottavio (2005) defienden que la conducta agresiva es el resultado del aprendizaje por la imitación de modelos de conductas violentos. La imitación de estos modelos de conductas violentas puede ocurrir a través de la televisión, internet, y a través del celular. Cuando este asunto es tomando por Díaz Aguado (2003) como una revolución tecnológica que expone a los niños adolescentes con mucha frecuencia a todo tipo de violencia, que algunos caos funcionan como guiones de conductas violentas, imposibles que los niños y adolescentes inventen porque no tenía acceso a ello anteriormente. Ello agrega, que eso contribuye n en el surgimiento de lo que muchos designan como el desaparecimiento de la infancia.

A través de las películas de karate y otros, episodios de guerra los niños y adolescentes, entiende la violencia como algo positivo, esto es, útil para resolver ciertos problemas, en estas películas son destacados son destacados esencialmente dos personajes: el actor principal, aquel, que siempre vence en la película; y el jefe de los bandidos aquel que es muy temido y provoca varias situaciones violentas, pero al fin acaba por ser derrotado.



Normalmente los niños ya adolescentes tienen una tendencia de imitar al actor principal o al jefe de los bandidos, una vez que esos dos personajes una vez que estos han sido considerados famosos, los niños y adolescentes que habitan en lugares donde acontece situaciones de violencia doméstica o reciben poca asistencia de sus padres, o aun estos estando ausentes se constituyen como terrenos fértiles para desenvolvimiento de estas conductas agresivas.

Es aconsejable que los padres procuren saber cuáles son los programas televisivos, que sus hijos están viendo, para evitar que ellos aprendan patrones de conductas indeseables, los niños y adolescentes, precisan ser orientados Soler & Mercè (2007) afirman que nacemos seres humanos, mas no como personas, porque no tuvimos tiempo para definirnos defiende que es nuestra tarea construirnos con los materiales que nos son dados y con los que iremos adquiriendo al transcurrir nuestra vida. Agregan que a pesar de que hay un aumento de violencia en nuestra sociedad, se explica en parte por la educación afectiva incorrecta.

Al analizar las 7 teorías referidas arriba se admite que ninguna de ellas es por si misma suficiente para explicar la manifestación de conductas agresivas, mas ellas son complementarias. No es posible explicar el origen de la agresividad humana basándose apenas en una teoría o modelo. El ser humano es muy complejo, por eso son varios los factores, que influyen en su formación y personalidad. El ser humano no es solo biológico, sino que más allá de eso tiene una dimensión social, cultural y psicológica, por eso no es de admirar el surgimiento de varias teorías, para intentar explicar el origen de la agresividad humana.

#### **h. Teoría del Aprendizaje Social Bandura**

Bandura nos señala en su Teoría de Aprendizaje Social, que la agresión tiene muchos determinantes y diferentes propósitos. Bandura (1973) plantea que la frustración no genera una pulsión agresiva que necesite descargarse, mediante conductas dañinas o lesivas ,sino que crea un estado general de activación emocional, a partir del cual se producen una serie de conductas (dependencia, logro, agresión, resignación, somatización, soluciones constructivas, etc.), dependiendo de los tipos y de la eficacia de la respuesta haya aprendido para

manejar el estrés ,los puntos más importantes de su teoría pueden ser resumidos en los siguientes :

- La Agresión es definida como la “conducta que produce daños a la persona y la destrucción de la propiedad” (Bandura y Rives ,1975), pudiendo adoptar el daño tanto formas psicológicas como (devaluación y degradación ) como daño físico .En la valoración de este daño provienen procesos de clasificación social ,que determinan su significado agresivo o no a través de juicios subjetivos se decidirá si fue intencional o accidental .Además hay factores que influyen en dicha valoración: el sexo, la edad, el nivel socioeconómico y los antecedentes étnicos del agresor.
- Se afirma que uno de los rasgos característicos y definitorios de la teoría del aprendizaje social es que explica la conducta humana y su funcionamiento psicológico como el producto de la interacción recíproca y continua entre individuo y medio ambiente, admitiendo la participación de factores sociales o aprendidos, sino también los factores de tipo biológicos o genéticos. Concretamente Bandura postulaba que las personas no nacen con repertorios prefabricados de conducta agresiva, sino que pueden adquirirlos, bien sea por observación de modelos o por experiencia directa, aunque afirman que estos nuevos modos de conducta no se forman únicamente a través de la experiencia, sea directa u observada. Obviamente la estructura biológica impone límites a los tipos de respuestas agresivas que pueden perfeccionarse y la dotación genética influye en la rapidez en que influye su aprendizaje. (Bandura y Ribes, 1975 )
- El aprendizaje por Observación de modelos agresivos no se produce de forma automática por dos motivos: a) Hay personas que no se benefician del ejemplo porque no atienden a los rasgos esenciales del modelo; b) La observación de dicha conducta del modelo no tendrá ninguna influencia si la persona olvida lo observado. Para que esto consiga algún grado de permanencia es imprescindible representarlo mediante palabras, imágenes, signos o símbolos (Bandura, Grusec y Menlove, 1966). Esto nos remite a la importancia de los procesos cognitivos que permiten encadenar dicha acción agresiva en

secuencias de acción dentro de la memoria, donde son almacenadas y posteriormente utilizadas para generar más reglas abstractas de conductas.

- Pero lo anterior no es suficiente para comportarse de forma agresiva pudiéndose interferir la realización conductual cuando: a) La persona no posee las capacidades físicas b) Carece de los medios necesarios para ejecutar la agresión c) La conducta no tiene valor fundamental para ella y d) Esta sancionada de forma negativa. Esto significa que cuando se ha aprendido diversas conductas agresivas, además de los componentes cognitivos, el medio sociocultural juzgara un papel determinante en su ejecución o no.
- Los Teóricos del Aprendizaje Social reconocen tres fuentes principales de modelamiento de la conducta agresiva: a) Las influencias familiares b) Las influencias subculturales y c) El modelamiento simbólico. Analizando las influencias familiares llegan a la conclusión de que es una de las fuentes que tiene mayor repercusión en la vida de las personas, tanto por su disponibilidad de modelos agresivos y en donde la agresividad es considerada un valioso tributo.
- Respecto al aprendizaje de la conducta agresiva, los teóricos del aprendizaje, afirman que dicha conducta también se puede aprender mediante recompensas y castigos otorgados ante ejecuciones de ensayo y error. Así un niño pacífico puede convertirse en agresivo mediante un proceso en el que primero ejerce el papel de víctima y posteriormente contraataca con resultados exitosos. Lo anterior obedece a que las “influencias del modelamiento y del reforzamiento operan conjuntamente en el aprendizaje social de la agresión de la vida diaria (Bandura y Rives 1975).
- La teoría va más allá del aprendizaje de la conducta agresiva y hace referencia a los elementos que la activan y la canalizan, denominados instigadores, entre los que destacan: a) El modelamiento con su función discriminativa, desinhibitoria, de activación emocional o de intensificación del estímulo, b) El tratamiento aversivo (ataques físicos, amenazas e insultos verbales entre otros); c) La anticipación de consecuencias positivas y d) el Control

institucional (recompensar la obediencia a determinadas ordenes que exigen conductas agresivas y violentas y castigar su incumplimiento).

- La teoría de las condiciones de mantenimiento, afirma que la conducta agresiva, igual que cualquier otro tipo de conducta, está controlada en gran medida por sus consecuencias, por lo tanto, se puede modificar si alteramos los efectos que produce (Bandura, 1963). En este sentido se debe tener claro que la agresión tiene un valor funcional muy distinto para cada persona y aun varia dentro del propio individuo, dependiendo de las circunstancias. Destacan tres formas de control de reforzamiento: 1) Reforzamiento externo directo 2) Reforzamiento vicario 3) Autoreforzamiento.
- Pero estos patrones de reforzamiento o de castigo se pueden ver alterados, independientemente de las circunstancias o de la víctima de la agresión, mediante prácticas de exoneración que pueden adoptar diferentes formas: a) Atenuación de la agresión por comparación ventajosa b) Justificación de la agresión en función de principios más elevados (libertad, justicia, paz, igualdad); c) Desplazamiento de la responsabilidad d) Difusión de la responsabilidad, e) Deshumanización de las víctimas; f) Atribución de culpa a las víctimas g) Falseamiento de las consecuencias, h) Desensibilización graduada. Este modelo rechaza la visión innatista de la agresividad humana

#### **i. Teoría Psicopatológica –Cognitiva**

El desarrollo está definido como una serie de reorganizaciones cualitativas entre distintos sistemas conductuales, que sigue un proceso de diferenciación e integración jerárquica a partir del cual se adquieren niveles de competencia (social, emocional y cognitiva), progresivamente más complejos (Díaz –Aguado 1996, Vol. 1, p 96). Esto significa que para lograr un desarrollo pleno es imprescindible la confluencia de una serie de variables tanto internas como externas al individuo, en continua interacción, derivada en el aprendizaje de herramientas cognitivas, sociales, emocionales y culturales que le garantizaran un funcionamiento eficaz en su entorno así como su carencia creara situaciones de riesgo y problemas en su desarrollo.

Según los investigadores de este enfoque han destacado como tareas evolutivas básicas las siguientes:

- Establecer relaciones de apego, tarea crítica de la primera infancia cuya función es generar los primeros modelos de interacción social, enfrentar situaciones de estrés y fortalecer la seguridad básica.
- Establecer la autonomía y la motivación de eficacia, el deseo del niño de ser competente.
- Desarrollar la competencia emocional y la interacción con sus compañeros.

Estos mecanismos de defensa se inician desde edades muy tempranas, en niños maltratados se ven deteriorados su desarrollo, si los niños logran desarrollar las tareas anteriores con eficiencia tendrán un adecuado nivel de competencia socioemocional, la competencia social (evaluada mediante la capacidad para la solución de problemas y la ausencia de tendencias de atribución hostil), favorece su nivel de adaptación socioemocional (Downey y Walker ,1989)

#### **j. Teoría Ecológica**

Según Bronfenbrenner (1994), afirma que la ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación ,mutua entre un ser humano activo en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos, en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen en estos entornos y por los contextos más grandes que están incluidos estos entornos .Algunos de los planteamientos más importantes de este enfoque se encuentran en su obra “La ecología del Desarrollo Humano “(1979) y son los siguientes :

- 1) La conducta surge en función de intercambio de la persona con el ambiente.  
La persona en desarrollo es una entidad creciente y dinámica que poco a poco va reestructurando el medio en que vive.
- 2) La interacción individuo. Medio ambiente es bidireccional y recíproca.
- 3) El ambiente va más allá del entorno inmediato, incluyendo entornos más amplios y sus respectivas influencias e interconexiones.

- 4) Un entorno es un lugar donde las personas puedan fácilmente interactuar cara a cara.
- 5) Defiende una posición topológica según la cual el ambiente ecológico está formado por una serie de estructuras concéntricas, en las que cada una está contenida en la siguiente y se denomina así :
- Microsistema: ayudando a reducir los factores generadores de estrés en la familia, la situación socioeconómica (la pobreza), aumentan las probabilidades de conductas agresivas en la familia.
  - Mesosistema: El aislamiento de las diadas (padres de familia) frente a terceros, constituye un factor de riesgo ya que se restringe el apoyo social necesario para que estas personas puedan afrontar los problemas de violencia.
  - Exosistema: Los medios de comunicación enseñan a los niños maneras de comportarse agresivamente, fortaleciendo las tendencias hacia una agresión hostil.
  - Macrosistema: El macrosistema se refiere al status quo entre otras cosas. De acuerdo con Leontiev, el macrosistema comprende el esquema del ambiente ecológico no solo tal como es, sino también como podría llegar a ser si se alterara el orden social actual (Bronfenbrenner, 1974). En esta misma línea de pensamiento se puede afirmar que en nuestra sociedad hay una serie de creencias y actitudes relacionadas con las conductas agresivas y con los distintos roles y relaciones sociales, en cuyo contexto se produce, que ejercen una marcada influencia en los comportamientos agresivos o violentos siendo por lo tanto imprescindible emprender acciones que “alteren ese orden de creencias establecido” a nivel macro para lograr la superación de dichas actitudes negativas. Entre las acciones se destacan :
    - Crítica de la violencia en todas sus manifestaciones y desarrollo de un clima adecuado que permite solucionar los conflictos por medios pacíficos.
    - Conceptualización de la violencia como un problema en que estamos implicados todos y contra el que debemos y podemos luchar para combatirlo entre todos.

- Comprensión del proceso mediante el cual la violencia genera más violencia, así como su multicausalidad.
- Desarrollo de la tolerancia como prerrequisitos básico del respeto a los derechos humanos.
- Superación de estereotipos especialmente los sexistas.

#### **k. Teoría Cognitiva**

Cada vez los investigadores aceptan más la idea de que ningún factor por sí mismo o ningún proceso psicológico único podría explicar la conducta agresiva humana. Hay una creciente evidencia de que la agresión es una conducta relativamente estable con relación a la población entre los niños y jóvenes a través del tiempo y de las situaciones, afirmando que dicha estabilidad se debe a experiencias de aprendizaje temprano. La explicación procede del hallazgo de que con el desarrollo, los patrones de agresión están altamente gobernados por procesos cognitivos específicos y por los mecanismos de procesamiento de la información social que el sujeto activa cuando entra en interacción con su medio ambiente. Es decir los niños van aprendiendo una forma característica de pensamiento que dirige su conducta social y es muy resistente al cambio y con frecuencia predicen múltiples dificultades socioemocionales en su vida adulta.

Se han realizado numerosos estudios que han explorado la relación entre la cognición y la agresión, encontrando una relación entre la conducta agresiva de los niños y déficits en habilidades cuantitativas en solución de problemas sociales. Por ejemplo, generación de soluciones alternativas. También se han explorado los contenidos cognitivos representados en creencias generalizadas, por ejemplo creencias en un mundo hostil o violento o de que uno mismo es un blanco favorito de las intenciones malignas u hostiles de otros. Posteriormente se ha ampliado el rango de variables cognitivas estudiadas y se ha reconocido que la habilidad del niño para generar y llevar a cabo respuestas socialmente competentes, depende de diversos factores cognitivos que afectan la comprensión e interpretación de los eventos sociales. En este sentido, se ha encontrado que personas altamente agresivas atribuyen de forma equivocada más hostilidad a los otros y en más

situaciones sociales que sus compañeros no agresivos (Dodge, 1986). Tales tendencias de atribución hostil son las particularmente evidentes en :

- Situaciones sociales ambiguas
- En contextos que son claramente no hostiles.
- Cuando las situaciones tienen gran relevancia emocional y cognitiva para sí mismo.
- Cuando tales acciones se experimentan repetidamente.

Frente a los hallazgos anteriores, se han propuesto diferentes explicaciones. Una es de que los sujetos agresivos poseen un déficit en las habilidades de procesamiento de la información social, atendiendo selectivamente a las señales sociales que favorecen interpretaciones hostiles en una situación determinada o porque desatienden aquellas señales que facilitarían una interpretación más exacta de escenarios no hostiles. Una segunda explicación seria que las tendencias hostiles reflejan estructuras de conocimiento altamente accesibles; es decir, las inferencias de hostilidad se pueden derivar de esquemas cognitivos que se desarrollan a partir de encuentros repetidos con ambientes sociales, hostiles y agresivos. Dichos esquemas sugieren soluciones agresivas a conflictos sociales y sirven como mediadores tanto en las reacciones emocionales ante eventos externos como en las respuestas conductuales que le siguen. (Dodge, 1986). A continuación se abordaran de forma más específica dos de los modelos más relevantes de este enfoque cognitivo.

#### ○ **Modelo Cognitivo Social**

En la actualidad uno de los modelos más importantes en el estudio de los modelos cognitivos de la agresividad es el Modelo de Respuesta Social Adecuada, teniendo como base el procesamiento de la información social, propuesto por Kenneth Dodge (1986). Su modelo describe una secuencia de cinco pasos cognitivos que son necesarios para que una persona reaccione de forma eficaz (por ejemplo, de forma no agresiva ante situaciones o estímulos sociales. Cada paso es un componente necesario pero no suficiente para responder adecuadamente .Estos pasos son :



- Codificación de Señales Sociales, incluye la búsqueda y focalización de la atención sobre la información social relevante.
- Interpretación de dicha información, incluye darle significados a las señales que se han atendido.
- Búsqueda de respuesta, implica la generación de varias respuestas posibles ante la situación.
- Toma de decisión de respuesta, se trata de escoger una respuesta después de evaluar las consecuencias potenciales de cada una de las posibles soluciones generadas.
- Actuación, Elección y aplicación de la solución elegida.

Después de llevar a cabo una serie de investigaciones. Se encontró que los sujetos agresivos tenían problemas en todo el proceso puesto que:

- Recogen menos información antes de tomar una decisión acerca de las intenciones de otro niño.
- La interpretan sesgadamente. Es decir tienden a percibir intenciones hostiles en los otros.
- Generan menos soluciones que los no agresivos. Además dichas soluciones son más agresivas que prosociales o cooperativas.
- Evalúan más favorablemente dichas soluciones debido a que esperan más recompensas por comportarse agresivamente que siendo menos agresivos.
- Carecen de muchas de las habilidades (académicas y sociales), indispensables para obtener lo que desean por medios completamente pacíficos, cooperativos o prosociales.

#### ○ **Modelo de Procesamiento de Información**

Desde esta óptica se postula que los procesos de aprendizaje y los procesos de generación de estrategias desarrollados por los niños y niñas, están influenciados por capacidades cognitivas y por los procedimientos de procesamiento de información-En resumen los postulados más importantes son:

- La conducta social está controlada en gran parte por programas conductuales que se han aprendido durante los primeros años de

desarrollo, llamados guiones cognitivos, que están almacenados en la memoria y que son utilizados como una guía para el comportamiento y la solución de problemas sociales.

- Un guion es el que indica que eventos sucederán en el medio ambiente, como comportarse en respuesta a dichos eventos y que resultados obtendrá probablemente de esas conductas.
- El pequeño evalúa cada guion que es recuperado para determinar si las soluciones sugeridas son socialmente adecuadas y si conseguirá la meta deseada. Los niños pueden evaluar el mismo guión en forma muy diferente.
- Un niño o niña inicia una interacción social con un estado emocional previo que está formado por componentes fisiológicos (factores estables como los neuroanatomicos o los transitorios como la dieta) y cognitivos. Este componente cognitivo está fuertemente influenciado por la historia del reforzamiento anterior y por las atribuciones que él hace de aquellos reforzamientos.
- El resultado de la evaluación de las señales actuales será un estado emocional revisado .Dicho estado unido a las propiedades objetivas de la situación actual y a su evaluación cognitiva, determina cuales guiones serán recuperados de la memoria para ejecutar un comportamiento. Todos los guiones recuperados no serán reutilizados. Antes el pequeño reevalúa el guion para saber si es adecuado o no, teniendo como base las normas sociales existentes que se ha internalizado al respecto.
- En términos generales, los guiones están almacenados en la memoria de la misma forma, que las estrategias y programas que orientan la conducta intelectual, es decir mediante dos procesos: a) Codificación inicial de la conducta observada y b) Ensayos repetidos, es decir para codificar una secuencia de conductas observadas como un guion, un niño /primero deberá atender a la secuencia, de tal forma que señales o situaciones especialmente sobresalientes para el niño probablemente serán más codificadas. También puede ocurrir que muchas de las secuencias observadas nunca lleguen a ser codificadas porque el pequeño las percibe como inadecuadas.

- No es suficiente que un guion se codifique y se archive en la memoria para que pueda influir en la conducta futura. Para ello deberá ser recuperado y utilizado cuando se enfrente con un problema social, así un guion podría ser utilizado cuando se enfrente con un problema social. Así un guion podría ser utilizado más fácilmente si las mismas señales específicas
- Este enfoque plantea que hay cuatro formas fundamentales en la que la conducta agresiva puede perpetuarse por sí misma, aun en el caso de que las consecuencias que se deriven sean objetivamente negativas.
  - a. Evaluación falsa de resultados
  - b. Falta de habilidad para generar algún guion alternativo
  - c. Alteración del esquema de evaluación para hacer la agresión más agradable.
  - d. Organización del medio ambiente para conseguir que la agresión sea más aceptable.

## **2. MADUREZ SOCIAL**

### **A. DESARROLLO MORAL DE KOHLBERG**

L. Kohlberg (1997) está más interesado en el proceso lógico que se pone en marcha cuando los valores adquiridos entran en conflicto (dilema moral), porque es cuando verdaderamente se ejercita el juicio moral. El proceso es similar al explicado por Piaget

#### **a. Conceptualización del desarrollo moral**

L. Kohlberg (1997) El desarrollo moral es una descripción del juicio moral, considerado como un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica, relacionado con la conducta, con la capacidad de asumir roles y funciones cognitivas.

Está relacionado con la habilidad de ver las cosas con la perspectiva de otro, siendo considerado como condición necesaria e intermediaria entre las capacidades cognitivas y el nivel alcanzado en este desarrollo moral.

El desarrollo moral se entiende como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas y realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común. Las competencias relacionadas con el desarrollo moral no sólo son imprescindibles, sino también susceptibles de ser trabajadas en un proyecto de formación ciudadana.

Ejemplo, la empatía, es decir, la capacidad para involucrarse emocionalmente con la situación de otros (sentir su dolor, por ejemplo) o la capacidad de juicio moral para poder analizar, argumentar y dialogar sobre dilemas de la vida cotidiana, se encuentran a lo largo de toda la propuesta, necesitamos estas habilidades para relacionarnos con las demás personas.

Se ha estado hablando de competencia, pero es necesario conocer las diferentes acepciones que tiene este término, en el lenguaje cotidiano son situaciones en las que varias personas se disputan un galardón, ejemplo en una competencia deportiva, pero hay otra significación de la palabra y es la que interesa en educación: implica que el estudiante además de saber, sepa hacer; quiere decir esto que las personas puedan usar sus capacidades de manera flexible para enfrentar problemas nuevos de la vida cotidiana. Obviamente ese saber hacer está enmarcado en unos estándares que son competencias básicas con criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación, al establecer lo fundamental y lo indispensable para alcanzarla.

La pregunta por el bien y el mal, la cuestión del deber ser, la evidencia de la obligación y de la responsabilidad y en definitiva el tema moral, es un hecho.

L. Kohlberg (1997) también nos habla de la conciencia de libertad, de la posibilidad de decidir desde uno mismo lo que hemos de hacer, es un dato empírico, un dato de experiencia. Y no lo es menos la experiencia de la propia responsabilidad frente a tal decisión, la experiencia de la obligación que, en muchos casos, sentimos para elegir de una manera determinada; de decidir algo por ser lo que debemos hacer. Desde luego, un determinismo absoluto es cuestionable; pero aún en el caso de que pudiera evidenciarse científicamente, la conciencia de libertad y responsabilidad seguiría existiendo; aún entonces

subsistiría nuestro empeño por obrar conforme a nuestra conciencia, y no por la determinación de turno.

Aunque resulte difícil delimitar lo que es bueno o malo, o por más desorientador que nos resulte contemplar la historia de la humanidad y de sus múltiples, infinitas y tan a menudo contradictorias configuraciones morales, lo cierto es que el hombre siempre se pregunta por el deber, por lo que debe hacer, por el cómo debería ser la realidad, por el cómo hacer que las cosas sean distintas y mejores de lo que son, y no simplemente cómo son. Y a un nivel sociológico y de convivencia uno se puede preguntar también por el mejor camino para conseguir de otro lo que uno precisa o desea, el modo de no entrar en conflicto o de suscitar la simpatía o el amor de otros. Las costumbres, hábitos y usos de nuestra convivencia, la manera de comportarnos socialmente, son manifestaciones, opciones y decisiones prácticas. En otras palabras, maneras cotidianas de comportamiento.

La moral comporta unas decisiones cuya concreción y repetición configuran lo que llamamos costumbres morales. Muchas de las costumbres sociales, tienen un origen estrictamente moral, pero con el tiempo y su generalización pierden su connotación y se convierten en pura costumbre o rutina. Esto no quita para que la exigencia moral no pueda coincidir con la costumbre.

#### **b. Características del desarrollo moral**

La característica específica de la exigencia moral y de la correspondiente responsabilidad ante uno mismo estriba en el sentido de obligación que se impone por sí misma L. Kohlberg (1997) que menciona las características del desarrollo moral siendo estas, la libertad y la moralidad.

- La libertad, en su carácter de exigencia absoluta que se impone por sí misma, comporta así mismo una libertad absoluta y plena. La libertad misma de ser y no ser, de decidir por sí misma, no en virtud de motivos circunstanciales o extrínsecos; la libertad de decidir el propio sujeto.
- La moralidad, no es una realización autónoma ni presupone valoraciones absolutas (que valgan para todo hombre en cualquier tiempo). En su

concreta configuración moral está referido inevitablemente a una situación histórico-social concreta.

En la participación, para unos, lo ético o moral tiene su fundamento en las necesidades sociales, en las costumbres y hábitos de grupo, en sus pautas de conducta adaptadas a su situación geográfico-histórica; siendo la coacción social el correspondiente fundamento de la obligatoriedad e imperatividad del hecho moral.

Para otros, lo ético o moral sólo se funda adecuadamente en una autoridad suprema, divina y trascendente, cuya voluntad y sapiencia deciden lo que el hombre ha de hacer o no hacer; la justicia divina aporta al hecho moral su carácter de obligatoriedad absoluta, de ineludible imperatividad.

Para otros, en fin, lo ético o moral se basa en un orden moral objetivo que se manifiesta tanto en la conciencia individual como en la naturaleza humana; y es esta necesidad objetiva la que da al hecho moral obligatoriedad e imperatividad.

El problema fundamental de la ética o moral es, pues, el de su objetividad: ¿hay unos valores objetivos? ¿Hay algún criterio del bien y del mal al que pueda el ser humano referirse como justificación de los contenidos concretos que ha de dar a su exigencia moral? ¿Es posible, más allá de las diferencias de época, situación y cultura, determinar algunos principios básicos aceptables por todos en cuanto a su obligatoriedad universalmente, siquiera en una época?

El dar una respuesta a tales preguntas ha sido ideal de filósofos y escuelas de pensamiento así como de reformadores religiosos o morales de los tiempos. Pero tampoco la razón ni la racionalidad son categorías fijas ni suponen contextos invariables; el concepto de lo razonable cambia con el tiempo, porque no hay evidencia que no dependa de factores subjetivos, situacionales y culturales.

Constantemente profesores y alumnos encontramos valores y cuestiones morales, y, sin embargo, a menudo los temas están ocultos y no los percibimos como problemas importantes. Incluso cuando somos conscientes de ellos, hay

veces que sentimos que nos faltan aptitudes para ayudar a nuestros alumnos a adoptar valores y desarrollar perspectivas morales más adecuadas.

### **c. Desarrollo Moral según I. Kohlberg: Los Juicios Morales**

R. M. Hersh, D. Pritchard Paolitto, J. Reimer (1998) consideran que profundamente arraigada a los trabajos de Piaget está la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, anteriormente llamada la teoría de moralización del desarrollo cognitivo.

Como ya se ha dicho, Piaget afirmaba que el conocimiento (pensamiento) y el afecto (sentimiento) se desarrollaban paralelamente, y que el juicio moral representaba un proceso cognitivo que se desarrollaba naturalmente.

En contraposición, la creencia de la mayoría de los psicólogos del momento, era que el pensamiento moral es una función de otros procesos sociales y psicológicos más básicos. Para Freud, por ejemplo, la moral será algo que se encuentra bajo el control del inconsciente e irracional superego. En su opinión, el pensamiento moral no es un proceso autónomo racional, sino el producto de fuerzas inconscientes de las que el individuo tiene poca o ninguna consciencia.

En general, aunque no se compartió la teoría del superego, los psicólogos compartieron su supuesto de que la moralidad es sobre todo el resultado de sentimientos que se han aprendido pronto en la vida y que tienen poco que ver con los procesos de pensamiento racional. Se creía que para entender la moralidad, había que estudiar el proceso de socialización por el que los niños aprenden (por condicionamiento y refuerzo) a obedecer las reglas y las normas de su sociedad.

Aunque este enfoque todavía persiste, cada vez hay más receptividad a la visión de Piaget. Los principios no se aprenden en la primera infancia; son producto de un juicio racional maduro.

Kohlberg, es uno de los muchos psicólogos atraídos por la obra de Piaget. Su contribución radica en aplicar el concepto de desarrollo en estadios que Piaget elaboró para el desarrollo cognitivo, al estudio del juicio moral. Lo primero que debemos entender es cómo opera el juicio moral en las vidas de las personas.

Muchas personas piensan en la moralidad en términos de los valores que han adquirido de su entorno social y por lo tanto se piensa que una persona tiene valores y que obra de acuerdo con ellos. Pero ¿qué ocurre cuando los valores de una persona entran en conflicto? ¿Cómo decide uno qué valor seguir? Asuntos emocionales, sociales, prácticos... influyen en la decisión a tomar y sobre todo el valor que tiene preferencia para la persona en ese momento concreto.

- **Características de los estadios planteados por Kholberg**

R. M. Hersh, D. Pritchard Paolitto, J. Reimer (1998) nos hablan de las características de los estadios planteados por L. Kholberg, los cuales se describen a continuación:

- Los estadios implican diferencias cualitativas en el modo de pensar.

Dos personas que estén en distinto estadio pueden compartir un valor parecido pero su forma de pensar sobre él será diferente en cualidad. Por ejemplo, un chico puede valorar la amistad en cuanto los amigos cuidan de sus intereses y otro porque empatizan con sus problemas. El valor se parece, pero su sentido es diferente.

- Cada estadio forma un todo estructurado.

Cuando el niño pasa a las operaciones concretas, como ya hemos visto con Piaget, reestructura todo su modo de pensar sobre temas como la causalidad, perspectiva y conservación. Igualmente en el campo moral, el cambio de etapa implica una reestructuración de cómo uno piensa sobre toda una serie de cuestiones morales.

- Los estadios forman una secuencia invariante.

El niño no puede alcanzar el estadio de las operaciones concretas sin haber pasado por el pensamiento preoperatorio. De forma similar, en el campo moral, deben comprender que la vida de una persona es más importante que la propiedad antes de que puedan desarrollar una comprensión de por qué la vida humana es sagrada y se debe salvar a toda costa. Un estadio da lugar al desarrollo del siguiente, lo que implica dominar operaciones cognitivas que son lógicamente más complejas



que las que caracterizan una etapa anterior. El pensamiento buscando un mayor equilibrio, siempre se desarrolla en dirección ascendente.

- Los estadios son integraciones jerárquicas.

Una vez que el pensamiento de una persona se desarrolla de una etapa a la siguiente, el nivel más alto reintegra las estructuras que se encuentran a niveles más bajos. Cuando un joven desarrolla operaciones formales, no se olvida de cómo utilizar operaciones concretas.

Ante un problema simple de agrupación de monedas por su valor adquisitivo usará sus operaciones concretas y si el problema es más avanzado tenderá a usar formas de razonamiento más avanzadas. De manera análoga, una vez entendido que un amigo empatiza con los sentimientos propios, no dejará de esperar que le hagan favores concretos, aunque los que se limiten sólo a eso no serán tan valorados por el joven.

Kohlberg, al intentar establecer la existencia de seis etapas de juicio moral empíricamente, ha tenido que demostrar que el desarrollo del pensamiento de las personas sobre temas morales se caracteriza por esos criterios. Sin demostrar esto, no podría haber mantenido que ha delineado los estadios de juicio moral basándolos cognitivamente.

- **Niveles de juicio moral según L. Kohlberg**

Continuando con R. M. Hersh, D. Pritchard Paolitto, J. Reimer (1998) nos hablan de los niveles y estadios planteados por L. Kohlberg, los cuales son seis, a saber:

En el primer nivel o pre-moral, los juicios se basan en criterios externos, es decir, en el castigo o la recompensa que recibe el autor de la acción. En esta situación, lo correcto y lo incorrecto constituyen criterios absolutos, establecidos principalmente por la autoridad de los padres. De modo que el individuo no ha alcanzado a entender ni a mantener las normas sociales convencionales. En este nivel se encuentran los siguientes estadios:

Estadio 1. Castigo y Orientación a la Obediencia:

Las consecuencias físicas determinan si la acción es buena o mala. Así, la acción está predeterminada por el deseo de evitar el castigo. Por ello, el niño obedece al adulto al considerar su superioridad.

Esta etapa, es similar a la etapa heterónoma de Piaget, en la que la gravedad de la transgresión depende de los daños producidos. Desde la perspectiva social, el punto de vista es egocéntrico y no considera los intereses de otros; es decir, se observa una confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia. Hacemos énfasis que la transgresión depende de los daños producidos.

#### Estadio 2. La Orientación Instrumental Relativista:

La motivación del niño radica en la satisfacción de los propios deseos y el de las personas agradables o queridas. Al determinar la gravedad de las transgresiones lo que impacta son las intenciones. De esta manera, las cosas que llevan a resultados agradables son buenas y es necesario obrar para satisfacer el propio interés.

Desde la perspectiva social, esta etapa constituye una visión concreta e individualista. Hay conciencia de que todos tienen intereses que perseguir y se asume que el bien es relativo. Según Gibbs (2005), aquí se pueden encontrar algunos niños e incluso adolescentes. En este último caso, es probable que el hogar, la escuela o la comunidad no les hayan brindado suficientes oportunidades para considerar la perspectiva de los demás.

En cuanto al segundo nivel, denominado convencional, Kohlberg (1976) estableció que era típico en la mayoría de los adolescentes, jóvenes y adultos. Aquí, el castigo, la recompensa, lo agradable y desagradable pierden importancia; ya que los juicios se basan en normas y expectativas de grupo. Lo que el grupo señala es correcto; por ello, en este nivel, se observa la importancia de los criterios de la familia y de los grupos pares, entre otros.

Se aprecia la identificación con las reglas sociales y con la sociedad, de la cual el individuo siente que forma parte. Como en el caso del primer nivel, en este también aparecen dos estadios o etapas:

#### Estadio 3. La Orientación de la Concordia Interpersonal:

El buen comportamiento se identifica con lo que agrada a los demás (familia, compañeros, amigos, etc.) y por ello se busca la aprobación de los otros. Las necesidades e intervenciones ajenas resultan primordiales y el comportamiento se realiza frecuentemente según esta intención. Desde la perspectiva social, se observa la presencia de comportamientos compartidos, así como el establecimiento de acuerdos y expectativas.

#### Estadio 4. La Orientación de la Ley y el Orden:

El interés se enfoca ahora en la sociedad; lo correcto es lo que dice la ley y lo más importante es cumplir con los deberes, respetar a la autoridad, mantener el orden social y las leyes religiosas. La autoridad se respeta porque constituye la expresión de un orden social y moral. En el nivel post-convencional (autónomo o de los principios), Kohlberg (1976) procuró encuadrar el ideal de hermandad, justicia, reciprocidad, igualdad de los derechos humanos y comunidad. En este nivel, cada situación se examina de forma cuidadosa, con el propósito de obtener principios generales que guíen una actuación adecuada.

El individuo supera la identificación con las normas sociales y con la autoridad, o las personas que la sostienen. Se observan los siguientes estadios o etapas:

#### Estadio 5. La Orientación Legalista del Contrato:

Lo justo debe ser respetado por un motivo de reciprocidad y de utilidad colectiva que asume la forma de contrato social. El individuo entiende que hay valores y principios que trascienden la autoridad de las personas o los grupos.

#### Estadio 6. La Orientación de los Principios Éticos

Universales: En este estadio, lo que guía al individuo es la conciencia moral. Los principios tienen un carácter fundamental y universal. Hay conciencia para auto cuestionarse ante la violación de los propios principios y el individuo se guía por principios éticos escogidos por él mismo. Se plantea también que en la etapa 6, denominada también de Ética Normativa, propuesta por Kohlberg, se puede generar una teoría de lo bueno, de la virtud, así como de culpa y castigo y, por lo tanto, prevalece el principio de justicia. A fines de la década de los 70, Kohlberg confesó sus dificultades para encontrar a personas que hubiesen

alcanzado esta etapa, incluso señaló que probablemente este tipo de personas habían sido eliminadas entonces, que tal vez regresaron a un estadio anterior, o que quizás, este estadio fue obra de su imaginación (Kohlberg, 1976).

En sus últimos escritos, Kohlberg afirma la existencia de dos elementos que a su modo de ver constituyen la regla de oro: Haz con los demás lo que te gustaría que hicieran contigo y ama al prójimo como a ti mismo.

R. M. Hersh, D. Pritchard Paolitto, J. Reimer (1998) también señalan que los primeros seis estadios se caracterizan por ser invariantes en el orden, tener alcance universal, formar estructuras en conjunto y estar jerárquicamente interrelacionados. Además, cada estadio es cualitativamente distinto al anterior y está relacionado con la edad, pero también poseen distinciones jerárquicas, de modo que el individuo puede comprender los argumentos que pertenecen a su estadio y los que pertenecen a un estadio superior al suyo.

Ciertamente, Kohlberg es consciente de la relatividad cultural. Las distintas sociedades tienen valores diferentes y educan a sus hijos para que sigan los valores de su sociedad. Sin embargo, defiende la existencia de una única secuencia de estadios del juicio moral en base psicológica y filosófica.

Comienza preguntándose ¿cuáles son las verdaderas diferencias en valores morales de sociedad a sociedad? Si tomamos como ejemplo el valor de la vida humana y la consiguiente prohibición de segar una vida inocente ¿cuánta variación cultural se hace evidente? Algunas sociedades practican sacrificios humanos, parricidios, infanticidios... que estarían todos ellos fuera de la ley en las sociedades occidentales. Incluso dentro de nuestra sociedad, los debates sobre la eutanasia y el aborto reflejan de por sí claras diferencias de opinión moral sobre el valor de la vida.

- **Valores morales universales de L. Kohlberg**

M. Hersh, D. Pritchard Paolitto, J. Reimer (1998) nos dicen que Kohlberg, mantiene que hay un reconocimiento común del valor de la vida humana y a su vez una preocupación común por preservarla. El valor de la vida humana, es uno de los diez valores morales básicos que Kohlberg cree comunes a todas las sociedades humanas:

Las diez cuestiones morales universales:

- 1.- Leyes y reglas.
- 2.- Conciencia.
- 3.- Roles personales afectivos.
- 4.- Autoridad.
- 5.- Derechos civiles.
- 6.- Contrato, confianza y justicia en el intercambio.
- 7.- Castigo.
- 8.- El valor de la vida.
- 9.- Derechos y valores de la propiedad.
- 10.- Verdad.

Kohlberg no cree que esos valores universales se enseñen directamente a los niños. Realmente, los valores básicos están encarnados en instituciones sociales comunes como la familia, el sistema legal y la economía. Los niños en cualquier sociedad están abiertos, y se les enseña a participar en esas instituciones, pero empiezan a aprender los valores básicos antes de participar en las mismas, en las que se encarnan tales valores. La experiencia rudimentaria de estos valores ya ha tenido lugar en la casa y en el grupo de amigos. Los valores han surgido de las experiencias del niño de intercambio con iguales y adultos y operan como modelos conceptuales para regular la interacción social. Mientras se piense que los valores básicos morales se deben enseñar a los niños, se acabará poniendo el acento en aquellas reglas de conducta definidas culturalmente que éstos aprenden en cada sociedad. Cuando se considere que la función de los conceptos de valor es regular la conducta social y que los niños desarrollen conceptos morales interaccionando con otras personas, se verá cómo el desarrollo de los conceptos de valor puede ser una experiencia universal común. Una etapa de juicio moral representa los modos de decidir cómo uno se debe relacionar con los demás en situaciones de conflicto. Por otro lado, es más probable que los individuos de sociedades más avanzadas económicamente alcancen etapas más altas de juicio moral, porque en esas sociedades, las personas se enfrentan a situaciones y cuestiones morales y sociales más complejas.

Los conflictos de valores normalmente surgen cuando alguien trata de decidir cómo actuar y qué exigencia atender en un conflicto de intereses entre dos o más personas (una de las cuales pudiera ser el agente mismo). Al decir que algunos juicios morales son más “adecuados”, Kohlberg defiende que:

- Algunos valores preceden a otros
- Algunos modos de sopesar derechos o exigencias en una situación de conflicto moral son mejores que otros.

Su teoría explica cómo el juicio de la gente se desarrolla e implica de modo que, cuanto más adecuado sea el juicio de uno, mayor capacidad tendrá para actuar moralmente en ciertas situaciones de conflicto moral difícil.

## **B. DESARROLLO MORAL SEGÚN J. PIAGET: ESTADIOS DEL DESARROLLO COGNITIVO**

R. M. Hersh, D. Pritchard Paolitto, J. Reimer (1998) nos dicen que la influencia de J. Piaget, comenzó en América a final de los años 50 cuando el interés nacional se volvió a la mejora de la calidad intelectual del currículo escolar y los educadores se dieron cuenta de que la teoría del desarrollo intelectual que había elaborado era más completa y convincente que cualquier otra.

Piaget presenta un concepto de inteligencia en desarrollo, descubriendo cómo los procesos cognitivos que subrayan la inteligencia en el individuo se desarrollan de un periodo cronológico al siguiente.

Los test de inteligencia tal y como estaban concebidos, no daban respuesta a las preguntas que Piaget se formulaba. ¿Por qué las respuestas incorrectas se parecían tanto unas a otras y eran tan distintas de las correctas que ofrecían los niños mayores?

Piaget abandonó los test estandarizados para llegar al proceso de razonamiento que empleaban los niños. Adaptó el método clínico elaborado por Freud y otros psicólogos clínicos, para proponerles problemas específicos y permitirles la libertad de resolverlos como mejor pudieran. Además de observar cómo enfocaban el

problema, les vigilaba mientras trataban de resolverlo haciendo preguntas de clarificación para entender el tipo de razonamiento que seguían.

Llegó a la conclusión de que las diferencias fundamentales en el modo en que razonaban los niños estaban relacionadas con la edad y por lo tanto eran reflejo de las distintas formas de razonamiento que los de distintas edades empleaban para resolver problemas. Utilizaban una lógica distinta (forma de razonamiento) para llegar a sus conclusiones. Este distinto uso de la lógica no se puede atribuir simplemente al hecho de que los niños mayores saben más porque se les ha enseñado más.

La diferencia es más de desarrollo. Conforme maduran y adquieren una mayor experiencia del mundo de los objetos, van creciendo en su capacidad de entender las relaciones entre objetos. Basta ejemplificar lo dicho si preguntamos a un niño de cuatro y a otro de siete años sobre el tamaño del sol y la tierra o la luna. El niño pequeño identifica el tamaño percibido con el tamaño real del objeto en cuestión, mientras que el otro comienza a entender el principio de la perspectiva y la relatividad.

Piaget cree que los organismos humanos comparten con los demás organismos dos “funciones invariantes”: organización y adaptación. La mente humana también opera, según J. Piaget, en términos de estas dos funciones no cambiantes.

La función de adaptación en los sistemas fisiológicos y psicológicos opera a su vez a través de dos procesos que se complementan: la asimilación y la acomodación.

La asimilación se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de su organización actual, mientras que la acomodación implica una modificación de la organización actual en respuesta a lo que demanda el medio.

En su teoría, el desarrollo está claramente relacionado con la tendencia humana de sistematizar procesos en sistemas coherentes y adaptar esos sistemas a estímulos cambiantes del entorno.

La mente busca información relevante del entorno y la usa para construir un sistema de orden que tenga sentido.

El tipo de información que los niños encuentran relevante según Piaget, está relacionada con el estadio en que se encuentran. Si, como supone Piaget, la mente opera de un modo ordenado y regulado por estructuras mentales concretas que se han ido desarrollando en la vida del niño, entonces esas estructuras determinarán la información que será importante para él según sus propios intereses.

- **Los estadios de desarrollo cognitivo**

Un estadio descubre las posibilidades cognitivas organizadas y los límites que caracterizan el pensamiento y proceso de sentimiento de un niño en un momento dado de su desarrollo.

La teoría de Piaget descubre los estados de desarrollo cognitivo desde la infancia a la adolescencia: cómo las estructuras psicológicas se desarrollan a partir de reflejos innatos, se organizan durante la infancia en esquemas de conducta, se internalizan durante el segundo año de vida como modelos de pensamiento, y se desarrollan durante la infancia y la adolescencia en las complejas estructuras intelectuales que caracterizan la vida adulta.

- **Periodos en el desarrollo cognitivo**

Piaget divide el desarrollo cognitivo en cuatro periodos importantes:

- sensomotor (del nacimiento a los 2 años)
- preoperatorio (de 2 a 7 años)
- operaciones concretas ( de 7 a 11 años)
- operaciones formales (de los 11 en adelante)
- Periodo sensomotor:

El niño está limitado al ejercicio de sus capacidades sensoriales y motoras. A este periodo también le llama pre verbal.

El niño conoce lo que tiene delante, es decir, a lo que alcanzan sus sentidos: lo corporal, lo individual y lo concreto. En este periodo distingue hasta seis fases o estadios diferentes:

- Primer estadio (desde el nacimiento a la edad de 1 mes). Ejercicios reflejos aislados y espontáneos.



- Segundo estadio (hasta los 4 meses y medio). Adquisición de los primeros hábitos y reflejos circulares (repetición de acciones senso-motoras que han proporcionado nuevos resultados para reforzarlas) en estos se generan los primeros hábitos y reflejos incondicionados.
- Tercer estadio (hasta los 8 o 9 meses). Coordinación entre lo que se ve y aprehende.
- Cuarto estadio (hasta el final del primer año). Coordinación de los esquemas de acción conocidos para alcanzar nuevos objetos.
- Quinto estadio (hasta los 18 meses). Exploración y tanteos dirigidos que dan lugar al descubrimiento de nuevos esquemas de acción.
- Sexto estadio (hasta los 2 años). Finalización del periodo senso-motor con la combinación mental de esquemas. La intervención educativa que deben llevar a cabo los padres y educadores queda justificada ante la necesidad de encauzar este proceso desde el momento mismo del nacimiento.

No es suficiente con que los sentidos estén despiertos, - y aquí la educación tiene un papel importante – es necesario que se acostumbren a ejercer sus propias acciones, que adquieran los hábitos para su perfecto ejercicio, que sean sensibles a la belleza, que aprendan a mirar, a escuchar... con objeto de captar todo aquello que de sensible tenga poder para llenar los sentidos. Por eso, no es extraño que se nos enseñe a mirar un cuadro o a escuchar una melodía para que podamos encontrar significados más profundos. A veces pasamos delante de cosas sin detenernos, y sólo la educación sensorial nos acostumbra a pararnos para contemplarlas y a fomentar el espíritu de observación que a la postre va a ser el que nos permita que lo que nos rodea no nos sea desconocido; el que nos lleve a la percepción personal del mundo.

En la medida en que el niño conozca el mundo será capaz de adaptarse a él y de transformarlo. Como consecuencia de esta actividad sensitiva, el niño se enriquece con los objetos, quedando las imágenes impresas, sin que por ello pierda su modo propio de ser para adquirir el de las cualidades aprehendidas; cualidades que no servirán para otra cosa que para dejar su huella en la experiencia personal del que las ha conocido.

En el niño, en la persona en general, la percepción sensorial va encaminada al enriquecimiento y desarrollo de su propia personalidad, a la formación de sus juicios de valor y de su sentido crítico propio, del que se van a beneficiar todos sus actos expresivos y creativos y va a ser, en suma, posibilitadora del aprendizaje.

- **Periodo preoperatorio**

Se alcanza cuando se produce la llegada del pensamiento. El pensamiento lo define Piaget como la “representación interna de actos externos“, y se desarrolla hacia la mitad del segundo año. Es curioso observar cómo llega un momento en que si observamos a un niño en esa edad que esté jugando con una serie de objetos, es capaz de buscar uno que en un momento determinado no esté en su presencia porque puede acordarse de él. Eso significa que ha alcanzado una representación interna del objeto, lo que hace que este acto de la memoria sea posible. Ha desarrollado la habilidad de representar internamente el objeto, es decir, puede pensar en él sin que esté visualmente presente.

Aunque Piaget insiste en que el pensamiento es la base para el desarrollo del lenguaje y no el resultado del desarrollo de éste, está comprobado que pensamiento y lenguaje se desarrollan como sistemas complementarios durante los primeros años, como afirma Bruner. Hacia los tres o cuatro años, la mayoría de los niños son capaces de usar libremente el lenguaje y han desarrollado símbolos mentales para representar internamente. Son capaces de relacionarse libre y verbalmente con compañeros y adultos. Es en este momento cuando según nos dice Piaget, su interacción es egocéntrica. Están centrados cognitivamente en sí mismos y no toman en cuenta los puntos de vista de los demás. A esta edad los niños no distinguen entre lo que es verdad objetiva y subjetivamente. Consideran las dos cosas como reales. Los muñecos y amigos imaginarios, los personajes de libros y televisión, los monstruos, los fantasmas, los humanos, animales, plantas... todos pueden ver y oír lo que se está haciendo. Por eso muchas veces se producen situaciones de miedo. Lo que en el mundo de los adultos experimentamos como fantasía o superstición ellos lo experimentan como realidad.

Piaget ha contribuido al entendimiento de este periodo de desarrollo documentando ejemplos fascinantes de pensamiento egocéntrico y realista de niños y además ha mostrado que la cualidad imaginativa o intuitiva del pensamiento en este periodo es el resultado de su ser preoperatorio o prelógico.

La base de la lógica implicaría salir de la posición personal para comprobar si lo que uno ve, siente y cree es consistente internamente y esto es lo que los niños en este periodo no harían. Por lo tanto, Piaget se refiere a su pensar como prelógico.

Por regla general habrá simpatía hacia las personas que respondan a los intereses del sujeto y que lo valoren y la antipatía nacerá de la desvaloración, lo que a menudo se produce por la ausencia de gustos comunes o de escala común de valores.

Casi todos los valores de los pequeños dependen de la imagen de la madre o el padre. Entre ellos merece destacarse el respeto, que es un compuesto de afecto y temor. Es curioso notar que precisamente el temor, marca la desigualdad que interviene en esta relación afectiva.

La primera moral del niño es la de la obediencia y el primer criterio del bien es, durante mucho tiempo, para los pequeños, la voluntad de los padres. Estos valores morales así constituidos son, pues, valores normativos, en el sentido de que no vienen determinados por simples regulaciones espontáneas, a la manera de las simpatías o antipatías, sino que, gracias al respeto, emanan de reglas propiamente dichas. La moral de la primera infancia, no deja de ser heterónoma, es decir, que sigue dependiendo de una voluntad exterior que es la de los seres respetados o los padres. A este respecto es interesante analizar las valoraciones del niño en un terreno moral tan bien definido como el de la mentira. Gracias al mecanismo del respeto unilateral, el niño acepta y reconoce la regla de conducta que impone la veracidad mucho antes de comprender por sí mismo el valor de la verdad y la naturaleza de la mentira.

Sus reacciones muestran hasta qué punto los primeros valores morales están calcados sobre la regla recibida, merced al respeto unilateral, y lo que es más, sobre esta regla tomada al pie de la letra, pero no comprendida.

Para que estos valores se organicen en un sistema a la vez coherente y general, los sentimientos morales tendrán que adquirir cierta autonomía y, para ello, que el respeto deje de ser unilateral y se convierta en mutuo. Resumiendo, intereses, auto-valoraciones, valores interindividuales y valores morales intuitivos son las principales cristalizaciones de la vida afectiva propia de este periodo de desarrollo.

- **Periodo de las operaciones concretas**

Se produce en el momento en que los niños ajustan lo que ven a lo que saben que es verdad.

Estas secuencias son parte de una transformación más amplia en el modo como piensan los niños. En términos de su teoría, los niños de esta edad (de los 7 a los 11 años), se desarrollan desde el nivel de pensamiento preoperatorio al de las operaciones concretas. Por ejemplo, un niño de 7 años frente a otro de 4 sabe que el sol es más grande que la tierra aunque no lo parezca porque interpone entre sus percepciones el principio lógico de la perspectiva, y por tanto se puede decir que piensa lógicamente sobre ese problema.

El término operatorio concreto se refiere a las operaciones lógicas que los niños realizan sobre objetos concretos. Lo vemos al darnos cuenta de lo que les interesa más. Quieren saber cuánto cuesta comprar chuches, cómo es de alta la casa más alta, qué grande es el animal más grande...

También son muy observadores en cuanto a la distribución de bienes se refiere y en los repartos se aseguran que todos tengan una parte igual. En el mundo que construyen hay pocas o ninguna, abstracciones, pero hay multitud de distinciones concretas que tienen mucho significado e importancia para ellos.

En este estadio de operaciones concretas es donde aparecen los sentimientos morales y sociales de cooperación. La afectividad de los 7 a los 11 años se caracteriza por la aparición de nuevos sentimientos morales y, sobre todo, por una organización de la voluntad, que desembocan en una mejor integración del yo y en una regulación más eficaz de la vida afectiva.

Ya hemos visto como los primeros sentimientos morales derivan del respeto unilateral del niño hacia sus padres o hacia el adulto, y cómo ese respeto llevaba a la formación de una moral de obediencia. El sentimiento nuevo, que interviene en función de la cooperación entre niños y de la vida social a que da lugar, consiste esencialmente en un respeto mutuo. Existe este respeto mutuo cuando los niños se atribuyen recíprocamente un valor personal equivalente.

Ahora bien, ese respeto mutuo conduce a nuevas formas de sentimientos morales, distintos de la obediencia exterior inicial. Hay una transformación relativa al sentimiento de la regla. Regla que une tanto a los niños entre sí como al niño con el adulto.

La nueva regla puede convertirse en “verdadera” si cada uno la adopta, y una regla verdadera no es más que la expresión de una voluntad común o de un acuerdo. Aquí encontramos aplicado el respeto mutuo: la regla se respeta no ya como producto de una voluntad exterior, sino como resultado de un acuerdo. Esto lleva consigo una serie de sentimientos morales como la honradez, la camaradería y la mentira

Producto del respeto mutuo surge el sentimiento de justicia, que marca las relaciones entre los niños y que a veces modifica el trato hacia los padres. La moral de cooperación surge como forma de equilibrio superior a la moral de simple sumisión.

- **Periodo de operaciones formales**

Marca la capacidad de razonar en términos de abstracciones formales, lo dado se puede ver en relación a otras posibilidades hipotéticas y esto marca un punto decisivo en el desarrollo social, emocional y moral del niño.

El pensamiento formal es hipotético-deductivo, es decir, que es capaz de deducir las conclusiones que hay que sacar de puras hipótesis, y no sólo de una observación real. Sus conclusiones son válidas independientemente de su verdad de hecho, y por ello, esa forma de pensamiento representa una dificultad y un trabajo mental mucho más grande que el pensamiento concreto.

En este periodo se produce la libre actividad de la reflexión espontánea o lo que es lo mismo, las operaciones formales aportan al pensamiento un poder nuevo equivalente a desligarlo y liberarlo de lo real que le permite crear a voluntad reflexiones y teorías. “El yo es lo suficientemente fuerte como para poder reconstruir el universo y lo bastante grande como para incorporarlo”.

El adolescente, dada su personalidad incipiente, se coloca como un igual ante sus mayores, pero al mismo tiempo se siente diferente a ellos por la vida nueva que se agita en él.

Esto le lleva en ocasiones a querer sobrepasarles y sorprenderles queriendo transformar el mundo y a veces se atribuye un papel esencial en la salvación de la Humanidad, organizando su vida en función de esa idea. Curiosamente es en este periodo cuando el sentimiento religioso puede transformarse.

La sociedad que le interesa es la que quiere reformar y no siente más que desprecio y desinterés hacia la sociedad real que él condena. Las sociedades de adolescentes, son principalmente sociedades de discusión, pero el acuerdo sobre la necesidad absoluta de reformas es, sin embargo, unánime.

En definitiva, el juicio moral es el área en que Piaget ha tratado más explícitamente la relación entre el conocimiento y el afecto. Porque ¿qué es el juicio moral sino una estructura cognitiva de cómo sentimos que debemos tratar a otros y de cómo los demás nos deben tratar? La tarea de esbozar los niveles de juicio moral la continuó, como veremos ahora, Lawrence Kohlberg.

#### **a. EL RAZONAMIENTO SOCIOMORAL**

Para M. L. Hoffman (1992), el razonamiento del desarrollo moral se caracteriza por el cultivo de un importante afecto moral o empatía.

Según Hoffman para que una información acerca de otro o de una situación motive al sujeto, debe activarse desde algún factor afectivo más básico, por ejemplo una predisposición empática. Las raíces de la moralidad, pues, se encuentran en la empatía, y empatizar con víctimas potenciales y compartir su malestar mueve a la gente a actuar para ayudarles. Hoffman afirma que su idea

central es la integración de afecto y cognición va más allá de una aproximación al procesamiento de la información Hoffman, Plantea que la empatía con otros, como proceso motivacional que motiva a ayudar en el problema del otro, se desarrolla de una manera similar a los estadios de desarrollo cognitivo social del individuo. El razonamiento del desarrollo de la empatía se corresponde con el desarrollo cognitivo social del sujeto puesto que implica una comprensión del otro.

El proceso, según Hoffman (1992), es una síntesis evolutiva de la empatía, definida como una respuesta afectiva más apropiada a la situación del otro que a la propia y del sentido cognitivo del individuo acerca del otro.

Este proceso empieza con un sentimiento global empático en el que el que no tiene una clara distinción entre el yo y el otro y está confundido acerca de la fuente de dicho sentimiento.

A partir de aquí progresa a través de varios estadios hasta el estadio más avanzado que combina lo conseguido en estadios previos. En los estadios más avanzados uno puede empatizar con otros, sabiendo que son entidades físicas distintas del yo y tienen estados independientes del propio sujeto y también puede empatizar con su condición o circunstancia vital más allá de la situación inmediata. Un nivel maduro de empatía posibilita que el sujeto este mas influenciado por la condición vital del otro que per la situación inmediata. En el nivel empático más avanzado, uno procesa una red de claves que incluye un conocimiento de la vida del otro por encima de la situación inmediata. La empatía adulta refleja, así, una sensibilidad para las diferencias sutiles en cuanto a la gravedad y calidad de las consecuencias que diferentes acciones pueden tener para personas distintas. De este modo parece claro que la empatía puede contribuir a los juicios morales informados. Por lo tanto en el nivel empático más avanzado, uno procesa una red de claves que incluye un conocimiento de la vida del otro por encima de la situación inmediata. La empatía adulta refleja, así, una sensibilidad para las diferencias sutiles en cuanto a la gravedad y calidad de las consecuencias que diferentes acciones pueden tener para personas distintas. Siendo de este modo que parece necesario que la empatía puede contribuir a los juicios morales. La calidad de la experiencia

empática esta modulada por las atribuciones que los individuos espontáneamente hacen acerca de las causas del bienestar o, más generalmente, del malestar de otros. Cuando la causa se sitúa más allá del control de la víctima (enfermedad, accidente, pérdida) el malestar empático puede transformarse en malestar simpático o en un sentimiento de compasión hacia la víctima.

## **b.NIVELES DE RAZONAMIENTO SOCIO MORAL**

Según N. Eisenberg, K. Roth, (1980), los niveles de razonamiento socio moral son los siguientes:

- **Hedonista**

El individuo está interesado por las consecuencias para sí mismo más que por consideraciones morales.

Las razones para ayudar o no ayudar al otro incluyen la consideración del beneficio directo para uno mismo, futura reciprocidad e interés por otros a quienes el individuo necesita y aprecia debido al lazo afectivo.

Siendo esta una corriente de la moral que identifica el bien con el placer.

- **Las necesidades de otros**

El individuo expresa interés por las necesidades físicas, materiales y psicológicas de otros aun cuando estas confluyen con las propias de sí mismo. Este interés es expresado en los términos más simples, a falta de clara evidencia de toma de perspectiva autorreflexiva, expresiones verbales de simpatía o referencia a afecto internalizado tal como la culpa.

- **La aprobación interpersonal y estereotipada**

Las imágenes estereotipadas de buenas o malas personas y conductas o consideraciones de aprobación y aceptación de otros son usadas en la justificación de conductas prosociales o no prosociales.

- **Empático**

Los juicios del individuo incluyen la evidencia de reacción simpática, toma de perspectiva autorreflexiva, interés por la humanidad de otros y culpa o afecto positivo relacionado con las consecuencias de las propias acciones.



- **Transicional**

Las justificaciones para ayudar o no ayudar implican valores, normas, deberes o responsabilidades internalizadas, o referencia a la necesidad de proteger los derechos y dignidad de otras personas; estas ideas, sin embargo, no son claramente manifestadas.

- **Internalizado**

Las justificaciones para ayudar o no ayudar están basadas en valores, normas o responsabilidades internalizadas, el deseo de mantener obligaciones individuales y sociales contractuales, y la creencia en la dignidad, derechos e igualdad de todos los individuos. También caracteriza a este estadio el afecto positivo o negativo relacionado con el mantenimiento del autor respeto por el hecho de vivir de acuerdo con los propios valores y normas aceptadas.

### **C. MADUREZ SOCIAL POR ROBERT KEGAN**

Robert Kegan es un psicólogo del desarrollo constructivista que desarrollo la teoría de la madurez social, los órdenes de la conciencia.

La madurez social tiene que ver con lo que la gente entiende sobre la naturaleza del mundo social en que viven así como en su mundo interior. La madurez social es lo que nos permite funcionar como adultos sanos. Un alto grado de madurez social tiene algo que ver con un alto grado de habilidad social, pero estas dos cosas no son lo mismo. Un sociópata puede evidenciar una gran cantidad de habilidades sociales resbaladizas, pero la capacidad de ese sociópata para representar con precisión la realidad de la palabra social (por ejemplo, que se preocupan por el hecho de que otras personas tienen sentimientos y vidas) es probable que se retrase severamente, los niños son, por definición, socialmente inmaduros, y nadie quiere que se queden de esa manera a medida que crecen hasta convertirse en adultos. De hecho, una gran parte de la dificultad de ser un buen padre puede expresarse simplemente como la lucha de averiguar cuáles son los mejores métodos a utilizar, cuáles son las decisiones adecuadas para hacer para ayudar a los niños a encontrar su camino para convertirse en adultos maduros. La

inmadurez social en adultos es tanto un problema de la sociedad y también un problema personal para los individuos afectados, sus familias y sus empleadores. La inmadurez social, o bien juega un papel importante en el mantenimiento de múltiples trastornos mentales o de hecho es lo que define esos trastornos. Esto es particularmente cierto de los trastornos de la personalidad como el Narcisismo, borderline, trastorno histriónico de la personalidad antisocial y otros trastornos, la inmadurez social se asocia frecuentemente con el alcoholismo a largo plazo y, o abuso de drogas que se inicia generalmente en la juventud, y frecuentemente los terapeutas también tienen que tratar a pacientes que han sido abusados cuando eran niños. Los terapeutas tienden a pensar que este tipo de problemas causan retrasos en el desarrollo (Kegan, 1982)

Hay estados o etapas en un proceso de avance hacia la madurez social en el que se puede categorizar el comportamiento de la gente y que muchos de las personas con trastornos de personalidad actúan como si ellos fueran menores socialmente hablando, menos maduros que su edad cronológica podría sugerir.

#### **a.La Evolución del Yo: teoría de la Madurez social**

Esta teoría de la madurez social del psicólogo de Harvard, Robert Kegan, fue descrita por primera vez en su brillante libro de 1982, la evolución del Yo, "The Evolving Self".

The Developmental-constructive (el desarrollo-constructivista) de la actividad le permite ir construyendo a la persona su significado. Esto se origina en el trabajo de James Mark Baldwin (1966), John Dewey (1938) y George Herbert Mead (1934). Esto tenía muy poco desarrollo, el proceso de crecimiento, la propia experiencia de crecimiento o de la vida de las emociones. La visión neo piagetiana nos dice que no solo es la tradición capaz de lograr estas cosas, sino también de generar una fortaleza interna.

Se asocia a Rogers con la metáfora de la evolución biológica del siglo xx. En contradicción al naciente narcisismo y concepciones homeostáticas, Rogers sigue lo que él llama procesos intrínsecos de adaptación y crecimiento. Rogers entiende el desarrollo como "autonomía", "diferenciación", no es

crucial saber algo acerca de la historia de esos desarrollos, acerca de las diferencias entre una transición a otra, acerca de las actualizaciones del self traen al ser, básicamente nos habla de un self en particular que necesita terapia. Después la concepción de adaptación de Rogers es centrada en la separación (crecimiento a través de la autonomía, crecimiento a través de la diferenciación). Respecto a la adaptación los biólogos nos dicen que es un problema ante la diferenciación y la integración (crecimiento a través de la inclusión). Es posible desarrollar un modelo de personalidad que tome en consideración no solo ambos lados de la tensión, pero si la tensión por sí misma. Finalmente cual es el verdadero significado, eficacia y justificación de la respuesta centrada en el cliente con respecto a la teoría orgásmica de la personalidad. Algunas discusiones de Rogers respecto al condicionamiento positivo y su expresión por el consejero son al nivel de exposición que provee mayor calidez que la luz fácilmente podríamos decir que llegaría a una cuasi piedad religiosa.

El significado de la terapia centrada en el cliente como un modo de práctica es vulnerable ya que nunca estable claramente una teoría de la personalidad.

Psicoanalíticamente la psicología del ego ha creado una gran distancia en elevar el significado del "meaning-making" (dar sentido haciendo) de la personalidad desde la posición de Freud. El ego escrito por Freud y Jung, nos habla del gran poder del súper yo y del id, "es como un payaso en un circo, siempre tratando de pegar en su remo para que parezca que tiene algo que ver con lo que está pasando". (Freud y Jung 1974). Por el año 1930 el estudio del ego se había convertido en respetable y una batalla estaba en progreso, notablemente entre Anna Freud y Heinz Hartmann. Anna Freud era de una mirada conservativa centrada en la defensa natural del ego (1936). Hartmann defendía un potencial adaptativo, una esfera libre de conflicto (1939). Nunca se dio la integración de estas perspectivas dando así la función intrapsíquica de la concepción hidráulica de Freud en el siglo XIX. (Kegan ,1982)

Una concepción de la actividad del ego del "meaning-making" fue necesaria antes del crecimiento y de la ruptura del ego. Esta concepción puede ser

encontrada igualmente en Rogers o Piaget, pero todos son teorías psicológicas psicoanalíticamente derivadas de nuestra biología. Pero en los hechos en el corazón de la moderna psicología y la teoría de las relaciones de objeto, nosotros encontramos muchas de las mismas convicciones expresadas tempranamente por la posición existencial y en adición, nosotros vemos el esfuerzo de lograr ciertas cosas que los existencialistas eluden. Para los psicólogos del ego y las teorías de las relaciones de objeto, estas convicciones representan rupturas dramáticas de los orígenes freudianos. Una convicción central en el desarrollo de la personalidad ocurre en el contexto de las interacciones entre el organismo y el ambiente, así como los procesos de madurar solo. Uno encuentra esto reflejado en el enfoque de Erikson y especialmente en los teóricos de *las relaciones de objeto*. Se ha traído la relación del self a otro (del sujeto al objeto) para centrar nuestro escenario. Fairbain (1952), Winnicott (1965), Guntrip (1971) y otros quieren insistir en que en la relación de objeto hay un intrínseco interés en las personas, la esencia de la actividad del ego son “las relaciones de objeto” y la actividad del ego se presume que inicia después del nacimiento. En adición Erikson en su famosa teoría y los teóricos de las relaciones de objeto, como Kernberg (1966) con sus estadios de internalización, han atendido a una historia de evoluciones sucesivas en ateriores relatos que sugieren una articulación que los separa de los existencialistas. Los neopiagetianos toman el ego, las relaciones de objeto en un esfuerzo por entender el proceso y los estados de crecimiento en nuestras construcciones internas de los otros. El marco de referencia piagetiano ha sido tradicionalmente relacionado a la consejería psicológica y la psicología clínica, estas premisas estarían relacionadas a la eficacia de la empresa terapéutica. (Kegan, 1982)

Robert Kegan en su libro nos habla de la persona desde un punto de vista del constructivismo del desarrollo que ha sido desarrollado los últimos cien años. Robert Kegan es un nuevo piagetiano, que desarrolla su teoría dentro de un marco constructivista del desarrollo, principalmente su libro nos habla de la persona y como es necesaria la transformación de esta, toma en consideración dos bases teóricas a partir de las cuales se van desarrollando su teoría, una es el neopsicoanálisis , donde nos habla de la psicología del ego, ampliamente

desarrollada por Anna Freud, Hartman, Erikson, Winnicott y así como también toma el Existencialismo, la tradición fenomenológica, desarrollada por Maslow, May, Bin, Carl Rogers. Anna Freud y Hartman nos hablan del Id y del Superego, los cuales actúan como un payaso en un circo luchando por quien se ve mejor, es así que la defensa que surge es la ansiedad, al no cuadrar el real self adaptativo con el self protector surge esta ya que no lo puede tocar. Roger y Piaget rompen con los orígenes de Freud, dándole un significado más bien existencialista, ya que en la persona también intervienen las influencias del medio ambiente y tiene mucha importancia el proceso de madurar solo. Es así que en la esencia de la actividad del ego, son imprescindibles las relaciones de los objetos, para valorar el crecimiento del otro, el constructivismo. (Kegan, 1982)

Kegan es un psicólogo del “meaning-maker”, es decir que haciendo la persona da significado, cambia y construye su realidad.

En “The Evolving Self”, Kegan describe una teoría de cómo las personas se vuelven progresivamente más maduros, más maduros socialmente a lo largo de su vida. La teoría de Kegan se inspira en gran medida de los teóricos anteriores del desarrollo, sobre todo de *Jean Piaget*, psicólogo suizo, el genio que prácticamente inventó la psicología del desarrollo moderno. Con el fin de entender la teoría de la madurez social de Kegan, primero tenemos que entender la teoría cognitiva de Piaget (por ejemplo, que tiene que ver con la capacidad de pensar) la madurez, ya que las ideas centrales de la obra de Kegan son esencialmente las ideas de Piaget adaptadas, ampliadas y abstraídas, y se aplica al ámbito social.

La teoría de Piaget describió cómo la capacidad del niño para pensar se desarrolla desde el nacimiento hasta la edad adulta temprana. Él teorizó que los niños pasan por etapas de desarrollo predecibles en las que sus mentes se desarrollan en complejidad y apreciación (capacidad de comprender con precisión) de la realidad. Piaget propone cuatro etapas básicas a través de las cuales debe pasar el desarrollo de las capacidades cognitivas. Calificó estas etapas: “Sensoriomotor”, “Pre-Operacional”, “de Operaciones concretas” y

“Operaciones formales”. Estas etapas se producen siempre en este orden particular, y son en su mayor parte ligadas a edades particulares de la vida. La etapa sensorio motora abarca entre 0 y 2 años, pre-operacional abarca entre 2 y 5 años, de las operaciones concretas entre 6 y 10 años, y las operaciones formales que cubren desde 11 y más allá de la edad.

La primera Sensoriomotor (o sensorial-motor) etapa se llaman así porque los bebés que están en esta etapa están básicamente preocupados con la tarea de aprender cómo hacer funcionar sus cuerpos e interpretar sus sentidos. Aunque hay algunas habilidades instintivas, los bebés en su mayor parte, nacen sabiendo cómo hacer estas cosas. Durante el período sensorio-motor, la capacidad de pensamiento de los bebés es, por lo tanto, básicamente acerca de aprender a recepcionar la información sensorial (visión, oído, tacto, etc.), y la forma de entender cómo moverse (gatear, caminar, manipular cosas con su manos, la forma de enfocar sus ojos).

En torno a los dos años, los niños se han convertido en maestros (la mayoría) de sus cuerpos, que puede caminar y ver lo que está delante de ellos y recoger cosas. A pesar de la sofisticación sensorial y motora se continúan desarrollando más allá, los bebés empiezan a sentirse realmente capaces de entender que existen otras personas y objetos que son separados de ellos mismos. Los bebés en esta etapa han hecho un avance importante, se han dado cuenta de que están separados de aquellas cosas que les rodean, pero todavía no consiguen realmente saber cómo se interrelacionan todas estas cosas diferentes. Una gran cantidad de clases equivocadas, fantásticas y poco realistas de las relaciones entre los objetos en el mundo parece plausible a estos niños. Por ejemplo, es posible que sepan que las niñas son diferentes que los niños, pero pueden pensar que pueden crecer hasta convertirse en una chica. Piaget utiliza el término “Operaciones” en la forma que se utiliza la frase “Técnicas Mentales”. Una operación básicamente consiste en representar algo en su mente y luego preguntar “¿qué pasaría si”, mentalmente transformas esa respuesta a la pregunta y visualizas el resultado en su mente. Un tipo de operación, sirve además, para ofrecer un ejemplo matemático. Me puedo imaginar dos cosas y luego de realizar la operación de

adición, en mi mente preguntando a mí mismo, “¿qué pasaría si tuviera dos cosas más?”, Imaginando esas dos cosas más, y luego visualizando el resultado en mi mente. Entonces podría informarles que ahora habría cuatro cosas presentes. Todo esto sin tener que tocar nada.

Preguntar “¿qué pasaría si?” preguntas como estas requieren un gran avance en la forma en que un bebé piensa acerca de las cosas, el niño tiene que ser capaz de hacer una representación de un hecho real de la palabra en su mente (un objeto imaginario que representa un objeto real), imagina que algo le sucede a ese objeto imaginario (por ejemplo, una operación) que no ha sucedido al objeto real, y predecir o visualizar el resultado de esa operación mental. Los niños pequeños (edades 2-5) tienen una gran cantidad de problemas para hacer este tipo de cosas según Piaget, y es por eso que él llama esta etapa entre 2-5 años “Pre-Operacional” (porque los niños no pueden operar sobre representaciones de manera sistemática a esas edades). Los niños pequeños pueden aprender a contar y hacer la adición simple y restando tipo de operaciones, pero la gran mayoría de estos niños están simplemente memorizando estas operaciones, que no pueden “obtener” o comprender cómo esas operaciones realmente funciona.

Los niños mayores pueden entender como la suma y resta y otras operaciones más complicadas de trabajo. Entre las edades de 6-10 o así (donde comienza la edad escolar), los niños entran a la etapa de las operaciones concretas. Tal como se utiliza aquí, el término “concreto” no significa una roca hecha por el hombre, pero en lugar de algo que es tangible, y obvio; lo contrario de abstracto, sumas y restas simples son las operaciones concretas, ya que es fácil imaginar un número de cosas, y después de quitar algunas de esas cosas (o añadir algunas cosas más) y ver el resultado visual en la mente de uno. Se aprende cómo hacer estas cosas mentalmente, por primera vez se pueden hacer físicamente (por ejemplo, de una manera concreta). Aprender el producto de lo que se puede visualizar con facilidad (ya que es concreta y evidente) y sólo más tarde se convierte en algo abstraído o entendido como una especie de “regla” que puede ser levantada a partir de sus orígenes y se aplica a nuevas categorías de cosas que nunca han sido experimentado antes.

Es posible aprender a sumar y restar jugando con canicas por ejemplo, sino por el tiempo que están a cierta edad (Piaget sugieren comenzar alrededor de los 11 años) se convierte en capaz de sumar y restar nuevos tipos de cosas que usted nunca ha visto y que puede que ni siquiera existan. Piaget llama a esta última etapa de aprender a pensar en las cosas “operaciones formales” porque él está pensando que la “forma” de la suma o la resta se ha abstraído del acto físico real de adición o sustracción de bolas dentro de una pila, y que esta forma o regla puede aplicarse ahora a los elefantes, los soles, los salarios y otras categorías bastante abstractos de cosas.

Lo que es importante sobre la descripción de Piaget, es el patrón de cómo el conocimiento crece y se desarrolla en una mente humana a través del tiempo. El patrón es el siguiente:

No se puede apreciar la diversidad de cosas en el mundo (tales como mármoles, las personas y los elefantes, por nombrar sólo unos pocos tipos de cosas) hasta que haya dominado primero cómo funciona su cuerpo e interpretar sus sentidos.

No se puede apreciar que las cuatro canicas menos dos canicas te dejan con dos canicas hasta que primero tiene experiencia concreta, física con canicas. Esta apreciación de mármoles supone que se ha descubierto primera información sobre cómo manejar sus sentidos y puede examinar físicamente un mármol de alguna manera.

No se puede entender de manera abstracta que “4 menos 2 siempre es igual a 2” hasta que haya captado primero ese mismo principio concretamente, por el hecho de restar un par de cosas físicas (como canicas) a partir de un conjunto más amplio de las cosas físicas y experimentado el resultado.

Tenga en cuenta que estos son capas sucesivas de conocimiento. Cada capa sucesiva de conocimiento utiliza la capa anterior como base. El conocimiento es acumulativo. Los conocimientos abstractos, más avanzados no son posibles para las personas que no tienen conocimientos menos avanzados, pero más concretos. Además, tenga en cuenta que las capas posteriores son siempre



continuaciones de las capas anteriores. Es decir, las capas anteriores se incluyen y desarrollan en capas posteriores, y las capas posteriores amplían lo que se ha obtenido de las capas anteriores. Si nos representamos estas capas como un diagrama o una imagen (por ejemplo, una representación concreta para ayudar a dar el salto “hacia arriba” en una comprensión más formal abstraído), se vería como una especie de ojo de buey; un conjunto de círculos concéntricos, donde las capas más antiguas son los pequeños círculos en el centro, y las capas externas (más tarde), incluidos los círculos anteriores dentro de sí mismos, sino que también abarca más territorio.

#### **b. ¿Cómo se desarrolla la Madurez Social?**

¿Hay capas sucesivas de madurez social (por ejemplo, la apreciación del mundo social y de las emociones y cómo manejarlos) que experimentan las personas a medida que se desarrollan? Si es así, ¿cuáles son esas capas sucesivas de madurez social? ¿Qué tipo de problemas se presentan cuando se queda atascado en una etapa particular de la madurez social y no maduran más. Kegan lo que tiene que decir en “The Evolving Self” se puede resumir de esta manera:

- La madurez social evoluciona o se desarrollan en capas sucesivas tal como lo hace la madurez cognitiva, progresando desde la más simple a la comprensión de formas cada vez más complejas de entender el mundo social. Mis apreciaciones simples del mundo social, y de las emociones humanas son fundamentalmente inexactas, y no son un buen ajuste para la complejidad real del mundo social, pero no obstante son lo que mejor pueden hacer las personas en cualquier momento dado.
- Apreciaciones más complejas del mundo social evolucionan a la existencia como cuando una persona llega a ser capaz de apreciar las cosas de manera abstracta que se utilizan para apreciar solamente en el hormigón (formas evidentes y tangibles). Es decir, (usando términos de Kegan) que la gente está inicialmente incrustada en su propia perspectiva subjetiva. Ellos ven las cosas sólo desde su propio punto de vista particular y fundamentalmente no pueden entender lo que podría ser verse desde otra

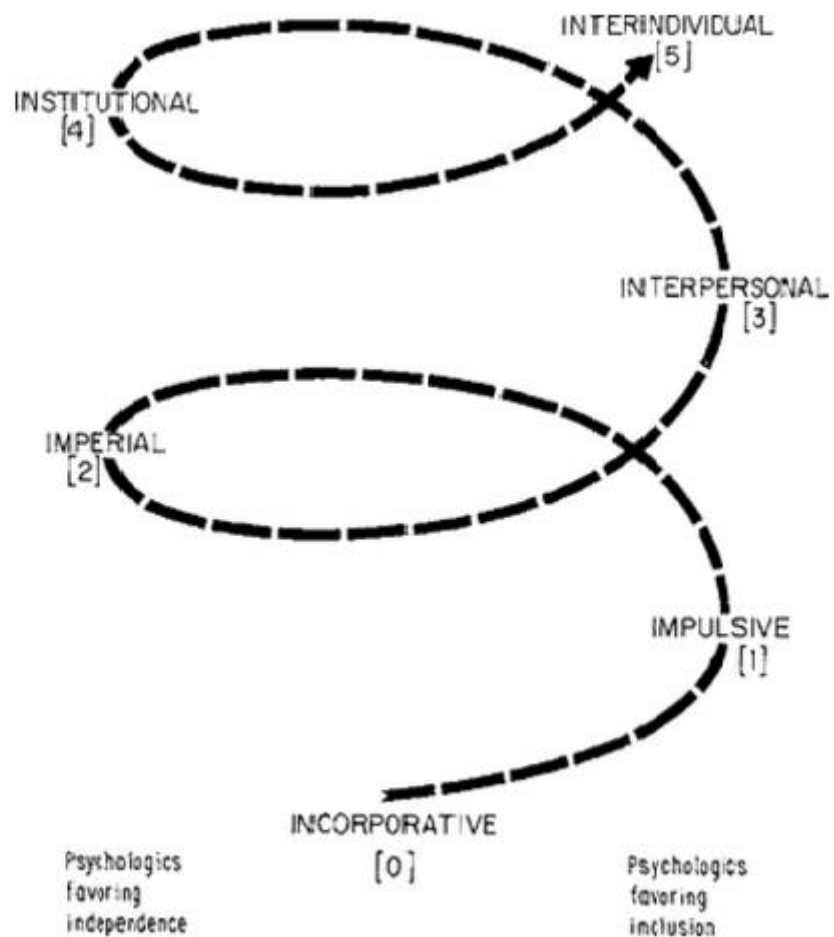
perspectiva distinta de la suya. Al ser incapaz de comprender lo que le parece a otra persona es la esencia y definición de lo que significa ser subjetiva sobre sí mismo, por ejemplo. Ser capaz de apreciar las cosas desde muchos puntos de vista diferentes es la esencia de lo que significa ser relativamente objetivo.

- Nuevas capas de desarrollo social, emocional se produce cuando la gente se vuelve finalmente capaz de verse a sí mismos en una perspectiva social cada vez más grande y más amplia. Por ejemplo, el momento en que soy capaz de entender por primera vez lo que otra persona está pensando o sintiendo, he hecho una especie de salto hacia adelante de la subjetividad (estar atrapado en mi propia perspectiva) y en una visión del mundo que es un poco más objetiva. Si puedo entender lo que otra persona está pensando y sintiendo, también puedo imaginarme como debo mirar a través de sus ojos y mi auto-comprensión se vuelve mucho más objetiva. Este tipo de conciencia expandida representa un surgimiento de arraigo en mi propio punto de vista subjetivo y el crecimiento de mi capacidad de ver las cosas desde múltiples perspectivas a la vez.
- Este proceso de convertirse progresivamente menos subjetivo a medida que más maduro, y por lo tanto más capaz de apreciar la complejidad del mundo social, se repite varias veces en una vida útil determinada (suponiendo que la gente no seguir madurando a medida que envejecen y no simplemente se atascan). Cada nuevo nivel de conciencia; cada expansión de la perspectiva de que una persona crece es a la vez más objetiva; ofreciendo una perspectiva más amplia mejor en el mundo social que lo hizo la comprensión previa), entonces el entendimiento de que lógicamente sigue a continuación. ¿Dónde termina esta progresión? Teóricamente, que termina en una especie de estado de Buda como de la iluminación, donde todo lo que se puede entender objetivamente se entiende de manera objetiva y no hay más subjetividad para ser integrado en más. En términos más prácticos, que termina cuando se llega al nivel de madurez social que la mayoría de nuestros pares no logran. (Kegan, 1982)

### c.Etapas de Madurez Social

Kegan sugiere que a medida que los bebés crecen hasta convertirse en adultos, desarrollan progresivamente más apreciaciones objetivas y precisas del mundo social en que viven. Lo hacen progresando a través de cinco o más estados o periodos de desarrollo, que calificó de la siguiente manera:

- Incorporativo
- Impulsivo
- Imperativo
- interpersonal
- Institucional
- Interindividual



Fuente :”The Evolving Self “(Robert Kegan,1992)

- **Estadio Incorporativo:**

El sentido de sí mismo no está desarrollado aun.

- **Estadio Impulsivo:**

En este estadio el niño es egocéntrico, se deja llevar por sus impulsos, en esta etapa los niños observan a los objetos como sujetos de su conocimiento, necesitan confirmación de la información que están procesando, mas envuelve la cognición que el sentimiento.

- **Estadio Imperial :**

Se pasa de un estadio impulsivo a un estadio en el cual el sujeto es capaz de ver entre las sombras, tiene gobierno sobre así como también manipula el medio donde se desenvuelve. En este estadio se sufre de lo externo.

- **Estadio Interpersonal:**

En este estadio la persona se da cuenta que hay alguien ahí afuera desde el comienzo, En este estadio se sufre de las vicisitudes internas producidas por el medio externo.

- **Estadio Institucional:**

Transcendiendo lo impersonal, este estadio no tiene self, trasciende la “verdad” particular, es capaz de la independencia.

- **Estadio Interindividual:**

En este estadio se respetan los valores de otras personas, el self se define más allá de las fallas que uno haya tenido en la vida, su vida no es su carrera, el mismo es la carrera.

En sus inicios, los bebés no tienen realmente ninguna apreciación objetiva, y por lo tanto hay una verdadera conciencia de sí mismo. Es decir, en un principio, los bebés tienen poca idea de cómo interpretar cualquier cosa, y la única perspectiva que tienen con el que pueden interpretar las cosas es su propia perspectiva poco desarrollada. Pueden reconocer las caras de los padres y similares, pero este tipo

de reconocimiento no deben confundirse con los bebés pudiendo apreciar que los padres son criaturas independientes con sus propias necesidades. Este reconocimiento no se produce desde hace años.

Kegan describe este primer período como incorporativo. El sentido de sí mismo no está desarrollado aun. No hay un yo para hablar, porque no hay distinción entre lo que ocurre todavía entre yo y el otro. Para el bebé, no hay ninguna razón para hacer la pregunta, “¿quién soy yo”?, porque la mente del bebé es nada más y nada menos que la experiencia de sus sentidos a medida que se desarrollan. En un sentido importante, el bebé está encajado en su experiencia sensorial y no tiene otra conciencia.

Los bebés practican el uso de sus sentidos y reflejos mucho y así desarrollan representaciones mentales de los reflejos. En algún momento el bebé tiene reflejos que puede utilizar y los sentidos para experimentar. Reflejo y la sensación son, pues, los primeros objetos mentales; las primeras cosas que se entiende que son distintos componentes del auto. El sentido de sí mismo surge del conocimiento de que hay cosas en el mundo que no son uno mismo (como los reflejos y sentidos); cosas que yo no soy. Para citar a Kegan, en lugar de ser literalmente mis reflejos, ahora los tengo y” yo “soy algo más.” Yo “soy el que coordina o media los reflejos ...”

Kegan (1982) refiere a este segundo período de desarrollo reconocimiento social como impulsivo, para sugerir que el niño está incrustado en impulsos, que son aquellas cosas que coordinan los reflejos. El sentido de sí mismo en esta etapa de la vida sería diciendo algo como, “hambre”, o “sueño”, siendo plenamente identificado con estas necesidades. Aunque los bebés son ahora conscientes de que pueden tomar medidas para satisfacer una necesidad, todavía no tienen claro que existen otras personas sin embargo, como seres independientes. Desde la perspectiva de la mente impulsiva, un padre no es más que otro reflejo que pueden ponerse en juego para satisfacer los impulsos.

La objetivación de lo que antes era la experiencia subjetiva continúa a medida que continúa el desarrollo. Siguiendo salto en el desarrollo de Kegan (1982) se conoce como el Imperativo. El niño como “pequeño dictador” ha nacido. En el estadio

impulsivo, el yo, literalmente, es nada más y nada menos que un conjunto de necesidades. Las necesidades por sí solas son todo lo que existe. Debido a que el niño es ahora consciente de que tiene necesidades empieza a manipular conscientemente cosas para obtener sus necesidades satisfechas. El niño impulsivo también era manipulador, tal vez, pero de una manera más consciente que de los animales. El niño imperial aún no es consciente de que otras personas también tienen necesidades. Sólo se sabe que en esta etapa que tiene necesidades, y no duda en expresarlas.

El periodo *interpersonal* que sigue se inicia con el primer momento cuando el niño llega a entender que en realidad hay otras personas en el mundo cuyas necesidades deben tenerse en cuenta tanto como las suyas. La apreciación de la alteridad de otras personas se produce, como siempre por un proceso de expansión de las perspectivas. La perspectiva del niño, en este caso se expande desde su propia única perspectiva para incluir más adelante tanto por su propia y las de otras personas importantes alrededor de ella. Es cada vez más sofisticada comprensión del niño de la idea que la gente tiene en sí necesita que hacen que el salto que se produzca. Citando de nuevo Kegan (1982): "yo" ya no soy mis necesidades (ya no es el Imperativo Yo); sino más bien "yo" "las tengo, en tenerlas ahora puedo coordinar o integrar, un sistema con otra necesidad, y al hacerlo, me gesto esa necesidad que median en la realidad que nos referimos cuando hablamos de reciprocidad. "

El niño interpersonal se da cuenta de que "No sólo tengo necesidades, otras personas también las tienen" .Es aquí donde nace la conciencia y el potencial de la culpa y la vergüenza surge, así como el potencial para la empatía. Antes de este momento, no existen estos aspectos importantes de la vida mental de adultos, excepto como potenciales.

El niño interpersonal es consciente de que otras personas tienen necesidades. No existe ningún principio rector que ayuda al niño interpersonal para determinar el conjunto de las necesidades es más importante, su propio, o las de las otras personas. Algunos niños llegan a la conclusión de que sus propias necesidades son más importantes para satisfacer, mientras que para otros la conclusión de que las

necesidades de otros deben ser priorizados, y algunos niños se moverán hacia atrás y adelante entre las dos posiciones.

A medida que el sentido de identidad del niño se desarrolla, en algún momento se tiene conocimiento de que un principio rector se puede establecer, que ayuda qué conjunto de necesidades deben prevalecer en determinadas circunstancias. Este es el primer momento en que el niño puede decirse que tiene valores o compromisos con las ideas y las creencias y principios que son más grandes y más permanentes que sus propios antojos pasajeros y temores. Kegan(1982) se refiere a este nuevo ejercicio y el compromiso con los valores como el periodo institucional , teniendo en cuenta que en este período, la idea del yo del niño se convierte por primera vez en términos de valores institucionalizados, tales como ser honesto. “Soy una persona honesta. Trato de ser justo. Me esfuerzo por ser valiente.” son el tipo de cosas una mente institucional podría decir. Tiene Valores, como la Regla de Oro (por ejemplo, “Haz a los demás como te gustaría que te hicieran a ti”), comienzan a guiar a la apreciación de cómo ser un miembro de la familia y de la sociedad del niño. Los fundamentos morales, éticos y legales de la sociedad se derivan de este logro básico de un Yo Institucional. Además, los niños (o adultos) que alcanzan este nivel de madurez social comprenden la necesidad de las leyes y los códigos éticos que trabajan para regir el comportamiento de todos. Los individuos socialmente menos maduros no comprenden por qué estas cosas son importantes y no pueden y no deben ser ignorados simplemente cuando son inconvenientes.

Para muchas personas, la madurez social parece detenerse aquí en la etapa *institucional*. Kegan mismo escribe que esta etapa es la etapa de madurez adulta convencional; uno que muchos (pero no todos) los adultos llegan a alcanzar, y más allá de los cuales la mayoría no progresa. Sin embargo, el potencial para el desarrollo continuo sigue adelante y hacia arriba. La próxima evolución de la comprensión de uno mismo ocurre cuando el niño (a estas alturas probablemente un adulto) comienza a darse cuenta de que hay más de una manera de ser “justo” o “honesto” o “valiente” en el mundo. Mientras que antes, en la mentalidad interpersonal, sólo hay una manera posible de interpretar un evento social (por ejemplo, de acuerdo con un sistema de valores propio), un nuevo desarrollo de mentalidad interindividual, en el que comienza a reconocer una diversidad de

maneras en que alguien pueda actuar y todavía de acuerdo con un sistema de valores coherente (aunque no necesariamente del propio sistema de valores).

Por ejemplo, vamos a considerar cómo alguien con una mentalidad institucional y alguien con una mentalidad interindividual podría juzgar a alguien que se ha convertido en un “desertor” a fin de evitar el servicio militar. Hay exactamente dos maneras de que una persona de mente Institucional podría hacer en tal acción. Si él o ella son de la corriente de mentalidad institucional, el proyecto de evasión es una especie religiosa de herejía y un crimen que debe ser castigado. Si, por el contrario, él o ella es de una mentalidad institucional contra-cultural, a continuación, los juicios se invierten y el proyecto de evasión es vista como una acción valiente que demuestra el valor individual en frente de la presión masiva de conformidad. Una persona de mente institucional puede contener uno o el otro de estos puntos de vista, pero no tanto, porque él o ella son, literalmente incrustados en uno u otro de esos puntos de vista y no puede apreciar la otra, excepto como algo ajeno y malo.

Una persona que ha alcanzado la madurez social *interindividual* es capaz de mantener los dos sistemas de valores de normas y contra-culturales en mente al mismo tiempo, de doble visión, parece ser el peor tipo de combinación. Sin embargo, si usted está siguiendo la progresión de estados de madurez social este es solo otro estadio más.

Kegan piensa en el logro de la madurez social interindividual, “Hay que pensar en lo que significa ser en realidad más complejo de lo que tu cultura te está exigiendo actualmente. Tienes que tener un nombre para eso, también. Es casi algo más allá de la madurez, y por lo general es un estado muy arriesgado de estar. Es decir, nos encantó Jesús, Sócrates, y Gandhi pero solo después de que los asesinaron. Mientras estaban vivos, eran un tremendo dolor en la cabeza. Jesús, Abraham Lincoln, Martin Luther king, Jr. y estas personas murieron relativamente jóvenes. Ustedes no suelen vivir una larga vida yendo demasiado lejos por delante de su cultura “.

La teoría de Kegan es una manera muy útil e interesante de pensar acerca de cómo se desarrolla la madurez social. Por ejemplo los narcisistas son (por lo general),



engreídos e incluso las personas grandiosas arrogantes que se consideran especiales y “por encima de la ley”, carentes de empatía y compasión, dispuestas a explotar a los inocentes, y que son consumidos por las visiones de espectacular éxito personal y la potencia a la cual muy apasionadamente creen que tienen derecho, sin razón aparente. Los narcisistas utilizan otras personas si se adaptan a sus propósitos, y los desechan o atacan si están en el camino. Ahora, piense por un momento lo que un adulto podría ser como que nunca abandonó el estadio del yo imperativo del desarrollo de la madurez social. Tenga en cuenta que hay muchos tipos diferentes de madurez y que sólo estamos sugiriendo un adulto cuyo crecimiento se ha atrofiado de esta manera social y emocional en particular. Otros aspectos de la madurez (por ejemplo, cognitivo e intelectual madurez, el conocimiento y la mayoría de edad, por supuesto) no se ven afectadas. Ese adulto hipotético particular es más o menos va a parecerse a un narcisista, ¿eh? Un recurso “pequeño dictador” en forma adulta.

Por ejemplo, el narcisista adulto carece de empatía por la misma razón que el niño imperativo normal, carece de empatía; como un individuo de mente imperativa, encontrará, no puede concebir ninguna perspectiva que tiene un significado distinto del suyo. Él o ella es, literalmente incrustado en una representación inadecuada e inexacta de la realidad social; una en la que sólo sus propias necesidades e impulsos son importantes y no hay nadie más importante. La existencia de otros seres humanos con necesidades separadas puede entenderse parcialmente por tal hombre, pero no hay un reconocimiento de que las necesidades de esas otras personas tienen peso equivalente. Un argumento similar puede hacerse para explicar cómo dar cuenta de sociópatas; trastornos de la personalidad antisocial (de manera similar carece de empatía, culpa y remordimiento por las acciones criminales que perjudican a otras personas), y también por el comportamiento infantil, inmaduro y con frecuencia imprudente que con frecuencia se presentan las personas por lo demás normales que han estado abusando de drogas y / o alcohol desde que eran pequeños y sólo recientemente han llegado a ser sobrios. El comportamiento de tal gente, se puede hacer más comprensible si se piensa en ellos como retraso en el desarrollo en esta dimensión de la madurez social y emocional.

El hecho de que podemos utilizar la teoría de Kegan para explicar por qué las personas tienen comportamientos criminales, para el caso, narcisistas y antisociales adultos pueden ser análogos a los niños pequeños en términos de su desarrollo madurez social, pero no son típicamente retrasados en otros aspectos de la madurez. A menudo tienen el complemento completo de las capacidades intelectuales de adultos e incluso pueden tener muy buenas habilidades sociales. Ellos son responsables de sus acciones, incluso si poseen desventajas reales que les llevan a actuar de manera inaceptable.

Pregunte a cualquier terapeuta y él o ella le dirá, es muy difícil de hacer efectiva la terapia con personas que tienen problemas de inmadurez social. Si Kegan está correcto en su pensamiento, la razón de esto no sería que estas personas son fundamentalmente resistentes al proceso de la terapia (que es el número de terapeutas ven el problema), sino más bien, en gran parte debido a que no puede comprender el proceso de la terapia, la cual es después de todo, en gran medida un proceso social que requiere un cierto nivel de madurez social por parte de los pacientes antes de que puedan beneficiarse. No es suficiente simplemente enseñar una serie de habilidades a estas personas, porque todas estas personas lo que serán capaces de hacer es imitar esas habilidades. No serán capaces de apreciar plenamente el significado de esas habilidades y así generalizar a partir de ellas a una forma más abstracta y madura de estar con otras personas. La enseñanza de habilidades sociales en realidad podría funcionar para algunas de estas personas. Algunas personas realmente pueden aprender las habilidades y que serán suficientes para desencadenar su crecimiento. Sin embargo, debe haber una manera mejor y más directa para hacer este tipo de crecimiento y que la madurez social pueda realmente ocurrir.

La cultura es esencial para el desarrollo del individuo y de la sociedad .Es el lugar para el juego, el teatro, la música, la poesía, la religión, donde la creatividad puede desenvolverse y los seres humanos nos encontramos para expresar libremente lo más infantil y autentico de nosotros mismos, para volverlo una creación organizada donde nos damos permiso para el “jugar adulto.”

La creatividad cumple un papel fundamental, ya que permitirá entender cuáles son los constructos y sentimientos de los menores por parte de los educandos, tomando en cuenta esto permitirán que el aula donde aprenden sea un ambiente facilitador, donde como diría Paul Freire en su libro la educación liberadora: Lo que nos parece indiscutible es que si pretendemos la liberación de los hombres no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, notificante. Es praxis, que implica la acción y lectura de un libro señalando su desarrollo entre páginas determinadas, pretendiendo con esto ayudar a los alumnos... la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Dado que no podemos aceptar la concepción mecánica de la conciencia, que la ve como algo vacío que debe ser llenado, factor que aparece además como uno de los fundamentos implícitos en la visión bancaria criticada, tampoco podemos aceptar el hecho de que la acción liberadora utilice las mismas armas de la dominación, vale decir, las de la propaganda, los marbetes, los “depósitos”. La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a quienes el mundo “llena” con contenidos; no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como “cuerpos conscientes” y en la conciencia , intencionada al mundo, no puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo, “No se trata de desconfiar de los oprimidos sino del opresor que hay en ellos.”

### **3. AGRESIVIDAD EN LA ADOLESCENCIA**

El advenimiento del cuerpo sexualmente maduro, marca el fin de la infancia. Este descubrimiento de la genitalidad, implica un movimiento fundamental de “metamorfosis”. Dicho movimiento es siempre excesivo, de finales e inicios - el fin de la infancia, el inicio del cuerpo sexuado - inicios referidos a una experiencia vivenciada en los bordes o límites de un aparato psíquico en tránsito (Maggi-Flechner, 1999). La crisis adolescente caracterizada por un proceso de subjetivación en curso, es un estado de desborde y también límite o aún más, una experiencia de los límites (Gutton 2001). Esta denominación remite a una frontera,

un límite que a la vez separa y une y que a través de los equilibrios y desequilibrios sucesivos, de su permeabilidad relativa, logra abrir una brecha, un nuevo espacio para interiorizar aquello que adviene desde su exterior corporal. La inquietante extrañeza (Cahn,1991) se sitúa en ese punto límite que a veces provoca la ruptura, siendo otras veces virtual o pasajera, y en ocasiones podrá convertirse en el punto de partida de una catástrofe entre las cuales incluimos también la violencia hacia el afuera o hacia sí mismo. Extraño a sí mismo, el adolescente tendrá que inventar e inventarse (sus elecciones, sus mitos personales, su sistema de valores, sus puntos de referencia) la elección de su manera de ser -la pregunta de “quién soy”, que sustituye a la pregunta de “qué me está pasando” propia de la pubertad, que a veces puede responderla mejor en relación a “lo que no soy” o “lo que no quiero ser”. Dichas preguntas son altamente valoradas, ya que se vinculan con conflictos de identidad, de identificaciones, de valoraciones. Se trataría entonces de un trabajo a realizar, que articula la representación de sí, que incluye entre otros el par ilusión-desilusión, la reelaboración de sus interrelaciones consigo mismo, con los otros y con el mundo. La salida de este trabajo es función de múltiples factores: identificaciones, relaciones objétales, problemáticas narcisista y edípica en el espacio representativo alimentado por los dos polos extremos constituidos por el inconsciente y el mundo exterior. La violación de los límites versus la afirmación de los límites En la relación madre-hijo, es en el registro del pensamiento donde se va a desencadenar una lucha decisiva concerniente a la aceptación o rechazo por parte de la madre para reconocer la diferencia, la singularidad, la autonomía del nuevo ser que ha sido totalmente dependiente de ella para su sobrevivencia. Permitirle esto al infante, dará origen en éste a guardarse sus pensamientos, esto implica tener un espacio psíquico diferenciado del de la madre, donde la posibilidad de un espacio íntimo y secreto sea totalmente viable. P. Aulagnier (1977) ha insistido sobre este punto. Esto instaura una huella, a través de la cual el yo del adolescente debe poder oponerse al poder materno, a que el derecho de preservación de sus pensamientos personales y secretos no sean avasallados. La violencia en este caso está al servicio del desarrollo de un espacio psíquico propio, secreto. Se trata en primer lugar y particularmente en la adolescencia, de todo aquello que toca a la sexualidad, regida en todas las sociedades por las prohibiciones que se relacionan

con la vida sexual y su intimidad. El secreto garantiza la autonomía psíquica y afirma la libertad personal, por lo tanto, ese espacio íntimo, inviolable debería ser preservado para comenzar a crear esa zona de intimidad, generadora de la propia subjetividad.

Cuando la violencia viene desde lo cultural o lo social hacia la adolescencia, el hecho violento puede tener un efecto de aplastamiento de la singularidad, provocando un sentimiento de inexistencia impidiendo la socialización a través del miedo y el terror. En los casos en los cuales se ha padecido una violencia traumática en la historia infantil, la violencia adolescente puede escenificar aquello que se siente que se ha padecido (de allí que tantos casos de adolescentes violentos tengan como base una historia anterior de violencia familiar, vivida en forma dramática), esto implica que la violencia puede entenderse también como una recuperación del dominio a través del padecimiento. El terror ejercido sobre el adolescente, tanto desde el punto de vista familiar como social, tomado como violación de los límites, se basa en la intensidad del miedo que engendra, manteniendo al sujeto bajo la dependencia y la potencia del otro que lo domina. Esto implicará la ausencia de un espacio donde la inscripción marca sus huellas, es decir que el espacio psíquico se encuentra imposibilitado de recibir aquellas marcas que eventualmente podrían ser introducidas a través de la palabra. El terror se articula entonces a través de un proceso de aniquilación del lugar de la palabra, excluyéndose así la subjetividad.

La cultura es una producción subjetiva que expresa las condiciones de vida del hombre en cada momento histórico social concreto, sin embargo constituye una producción diferenciada que indica precisamente el curso de los procesos de subjetivación que orientan la acción humana en cada época y ambiente en que esa acción fue realizada. La cultura no es una adaptación a la realidad objetiva que se expresa en ella, y si una adaptación a la realidad objetiva que se expresa en ella, y si una producción humana sobre esa realidad, desarrollándose no como expresión directa de atributos objetivos intrínsecos a ella, sino por la forma como el hombre y la sociedad han producido sentidos subjetivos diferenciados a partir de sus historias (Gonzales Rey, 2012).

En esa perspectiva, el individuo no es, por tanto reflejo de patrones sociales externos a él, sino que constituye un momento diferenciado de la experiencia social. Tal visión nos permite entender el desarrollo humano en la tensión entre lo que ya está constituido y lo que todavía está por producirse y, de esta forma esta perspectiva rompe con la visión estática de cultura y sociedad, así como con teleologías de un futuro cierto y previsible. De este modo incorpora de forma contundente la dimensión de la creatividad en el proceso de desarrollo humano, con posibilidades de transformación, no solo por el cambio de circunstancias objetivas que definiría la sociedad sino por las diferentes formas de organizar y producir subjetivamente las prácticas y valores humanos en una determinada cultura.

Un ambiente inhóspito, desorganizado a nivel político y social, es el caldo nutritivo más grande que existe para que se produzcan el delito y las diferentes formas de violencia que van en contra de la normatividad social. Para David Buss, no es que no tengamos un impulso agresivo al que haya que dar rienda suelta, más bien es el entorno el que activa respuestas homicidas que afloran en determinadas circunstancias. La pretensión de que los seres determinan físicamente la cultura ha perdido ya toda vigencia y hoy se reconoce el papel de la educación en la vida humana para sopesar y controlar todos aquellos comportamientos agresivos.

#### **4. DESARROLLO SOCIAL EN EL ADOLESCENTE**

Tradicionalmente se ha considerado la adolescencia como un período de especial conflictividad, atraviesan este período vital con grandes problemas: abuso de drogas, delincuencia, conductas violentas, vandalismo, conductas agresivas, etc. Dentro de nuestra sociedad existen un gran número de agentes de socialización, los cuales poseen diferentes niveles de importancia, dependiendo del tipo de cultura en la cual se esté contextualizado, y por ende, de la etapa vital, la cual se entiende como el nivel de desarrollo e incluso la edad. Por otra parte, también es un factor a considerar, el lugar que se ocupe en la sociedad, o en la estructura de la organización social, por ejemplo, los puestos de trabajo o lugares de jerarquía. (Arellano, 1985)

Cada integrante de nuestra sociedad es un referente para los demás en una serie de interacciones lingüísticas, socialmente convenidas, esto produce una regulación recíproca donde cada uno de ellos actúa como agente socializador y figura de referencia, ya que, constantemente se está observando al otro como punto de referencia e incluso se están imitando algunas de sus conductas y regulando aquellas que son consideradas como inadecuadas, por lo tanto, se podría afirmar que todos los integrantes de una sociedad son, en cierto grado, agentes de socialización, toda vez que constituyen figuras de referencia.

Como señala Brofenbrenner (1979), existen diferentes niveles o capas en las cuales los individuos se desenvuelven, por lo tanto, también existirían sistemas con diferentes niveles de influencia en el proceso de socialización, es evidente que en un primer momento es la familia la que se ocupa de actuar como socializador del recién nacido, siendo éste el medio más cercano e incluso único que posee el niño para actuar y para aprender los códigos de la sociedad en la cual está inserta su familia.

Como sujetos sociales se está inmerso en una serie de interacciones con los demás Integrantes de la colectividad, estas interacciones son simbólicas y se componen como realidades lingüísticas (Maturana, 1990). Desde el nacimiento se está inserto en un medio social, en primera instancia nuestra familia, la cual comparte significados con los demás sistemas que la incluyen (Brofenbrenner, 1979), de esta forma cuando comienza el proceso de socialización primaria, (Durkheim, 1985) no sólo se van interiorizando reglas o normas, sino que ocurre un proceso regulador que da significado a las percepciones y genera un marco explicativo de la realidad, el cual es necesario ya que la simple percepción o sensación de algo no explica la naturaleza del objeto observado, por otra parte estas mismas percepciones se estructuran de manera simbólica, mediante un lenguaje simbólico, el cual a su vez está determinado por los códigos compartidos culturalmente.

### **A. El Ambiente Familiar**

El ambiente familiar es trascendental en la vida de los seres humanos teniendo en cuenta que dentro de él se adquieren los primeros esquemas y modelos de conducta que guiarán las futuras relaciones sociales y las expectativas básicas

acerca de sí mismo y de los demás. La mayoría de las personas disfrutan de un ambiente familiar cálido, seguro y protector, pero muchas investigaciones han encontrado que gran parte de las conductas agresivas presentes en niños y jóvenes en la actualidad, son producto del deterioro de la interacción familiar que conduce a “deteriorar aún más dicha interacción al: 1) disminuir la posibilidad de establecer relaciones positivas; 2) repetirse crónicamente y hacerse con ello más grave; 3) y extenderse a las diversas relaciones que en el sistema familiar se producen .Díaz-Aguado(1996). Cuando tanto niños como jóvenes están continuamente expuestos a actos agresivos en su propia familia, lo más probable es que aprendan a conceptualizar el mundo como un lugar inseguro, hostil y en el que sólo existen dos papeles: el de agresor y agredido, legitimando el primero al considerarlo como la única vía para hacer frente a la victimización. Además, estudios realizados han encontrado una relación significativa entre la utilización de la agresión hacia los niños y el empleo de ella entre los propios adultos que conviven con ellos (Strauss et al., 1980); también han reportado problemas de internalización (aislamiento, resentimiento, miedo) y externalización (conductas de desafío, agresividad) en los niños que conviven con mujeres maltratadas, que son muy parecidos a los que produce el hecho de ser directamente maltratados (Emery, 1989 Desarrollo psicológico By Grace J. Craig,).

Hay una serie de situaciones o factores que en la actualidad se reconocen como generadores de estrés en la familia, llegándose a la conclusión de que las conductas violentas, agresivas y de malos tratos pueden darse con más probabilidad cuando ese nivel de estrés y tensión experimentado por los padres supera su capacidad para afrontarlo. Dichas situaciones están muy relacionadas con condiciones extremas de pobreza y marginación con todas sus secuelas: exclusión social, acceso limitado a los bienes y servicios públicos, hacinamiento, problemas higiénicos, de salud, etc. Wolfe (1988); Trickett (1991). Lógicamente, no se puede afirmar que la pobreza genere actitudes y conductas agresivas por sí sola, sino que aumenta la probabilidad de ellas; además, a dichas condiciones de pobreza se suelen sumar dificultades relacionales y de convivencia al interior de la familia (trato aversivo, conflictos, peleas entre padres-hijos, pareja conyugal, hermanos, etc.) y fuera de esta (problemas con vecinos, con profesores) que dificultan aún más desarrollar estrategias eficaces para compensar o superar tales



variables de riesgo (ejemplo, conductas pro sociales, habilidades socioemocionales, desarrollo de la autoestima, etc.). Por lo tanto, ayudar a estas familias a mejorar su situación socioeconómica, es una de las actuaciones fundamentales que se perfilan en el tratamiento y prevención de las conductas agresivas en las familias.

## **B.Ambiente escolar**

En los últimos años se ha venido detectando un fenómeno de malos tratos y agresiones entre compañeros que algunos investigadores denominan “bullying” (del inglés bully = matón). Dicho fenómeno se ha definido como “un subconjunto de conducta agresiva donde hay un desequilibrio de poder y donde el acto agresivo es repetido todo el tiempo”; también “es un comportamiento de intimidación, de rechazo, maltrato, ridiculización, aislamiento y victimización que incluye más agresión emocional y verbal que física, que perdura en el tiempo y que tiene consecuencias muy devastadoras”; Ortega y Mora-Merchán (2000)

Hay un acuerdo entre los estudiosos del tema en que afecta a todos los elementos implicados: a) La víctima: sufre pérdida de confianza en sí misma y en los demás, baja autoestima, aparición de enormes grados de ansiedad, miedo y rechazo escolar, fracaso escolar (problemas de concentración, atención, absentismo, bajo rendimiento, etc.); b) El agresor: refuerza su comportamiento que le lleva a utilizar la fuerza y el poder coercitivo para alcanzar sus objetivos, disminución de su capacidad de comprensión moral y de toma de perspectiva, elementos fundamentales para la competencia socioemocional, aumentando así sus dificultades relacionales; c) Los observadores: en aquellas personas que conviven con escenas de agresiones, que no participan directamente pero que tampoco la impiden o la denuncian, poco a poco se van generando sentimientos de insolidaridad, falta de sensibilidad y apatía hacia el dolor ajeno, que fácilmente puede conducirles a ejercer tales conductas en el futuro; d) El contexto escolar: en general, cuando se producen este tipo de situaciones, se ve afectada la calidad de vida de todas las personas que conviven en ese entorno ecológico, pues el ambiente de trabajo se hace muy difícil, se aumentan las tensiones que cada vez conducen a situaciones más graves, interfiriendo de esta forma el logro de los diferentes objetivos.

Las consecuencias anteriores se agravan al ser el bullying un fenómeno “recubierto de silencio” ; la víctima no suele comentarlo ni en su microsistema escolar ni en el familiar, quedando así más desprotegida y privada del apoyo que le podría aportar el mesosistema escuela-familia, cuyo potencial evolutivo “aumenta en función del número de vínculos de apoyo que existen entre ese entorno y otros (...) la condición menos favorable para el desarrollo es aquella en la que los vínculos complementarios no sirven de apoyo o no existen en absoluto, es decir cuando el mesosistema tiene vínculos débiles” Bronfenbrenner(1979)Por lo tanto, fortalecer los lazos de comunicación escuela- familia, enseñar un estilo no violento para manifestar las tensiones y solucionar los conflictos; y rechazar de una forma explícita todas las manifestaciones agresivas y/o violentas, son vías que conducen a su prevención.

### **C.Los Medios de Comunicación**

Los medios de comunicación son una fuente exterior que forman parte del exosistema del niño .Bronfenbrenner, (1979). Este autor considera que “el peligro principal de la pantalla de televisión no reside tanto en la conducta que produce como en la que impide: las conversaciones, los juegos, las festividades familiares y las discusiones, a través de las cuales se produce una buena parte del aprendizaje del niño, y se forma su carácter”Bronfenbrenner”, (1974). Las posturas de diferentes investigadores van desde los que afirman que ver violencia puede ser una de las causas de las conductas agresivas de los niños (Bandura, 1979), hasta posturas más escépticas defendidas por los que afirman que aún no se ha demostrado que presenciar violencia o actos agresivos en televisión cause agresión, quizá sólo están dispuestos a reconocer que causa alguna “leve influencia” sobre el comportamiento del observador Freedman(1984); McGuire, (1986).

Algunas de las investigaciones que han confirmado efectos causales, reportan que los niños con fuertes preferencias por programas de televisión violentos son más agresivos que sus iguales Eren (1963); Singer & Singer, (1981) y esta relación se mantiene a través de diversas culturas: Eron (1982); Huesmann&Eron (1986); además, están implicados en más actividades violentas cuando son adultos Eron&Huesmann (1984). Entre las conclusiones generales de diferentes estudios

llevados a cabo sobre este tema se destacan: Bandura, (1979); Huesmann&Eron(1986); Huesmann( 1986); Bryant &Zillmann( 1996), tenemos los siguientes :

- En la conducta inmediata de los niños influyen los comportamientos tanto positivos como negativos que observan en la pequeña pantalla.
- Los efectos de la televisión a largo plazo están en función de la calidad de las relaciones que el pequeño ha establecido con las personas significativas, a partir de las cuales establece los esquemas básicos para comprenderse a sí mismo, a los otros y al mundo que le rodea, incluyendo lo que observa en la televisión.
- La televisión más que crear comportamientos de forma directa e inmediata, interviene en la elaboración de los significados sociales y culturales que guían la conducta de los pequeños; es decir, actúa como un “prisma cognitivo“, como una herramienta de mediación entre el sujeto y la cultura.
- En este sentido, han encontrado que la violencia televisada enseña a los niños estilos de conducta agresiva como forma eficaz de solución de conflictos, reflejándola como un medio legítimo para lograr los fines deseados; altera las restricciones sobre la agresión, transmitiendo el mensaje de que la agresión es trivial y aceptable; modela negativamente las imágenes y perspectivas de muchos niños y jóvenes acerca de su mundo social y de las interacciones que establece con los otros, generando la idea de que el mundo es un lugar hostil y fortaleciendo las tendencias de atribución hostil.
- Existen poblaciones consideradas de “*alto riesgo*” en las que confluyen variables familiares y socioeconómicas que las hacen más vulnerables a determinados contenidos o mensajes televisivos, pudiendo convertirse éstos en detonantes de conductas antisociales, violentas, criminales o en modelos a imitar con los que se sienten identificados.
- Los medios audiovisuales como la televisión, el vídeo, el cine, cuando son correctamente seleccionados también pueden ser utilizados como eficaces herramientas educativas en la prevención de las conductas agresivas, complementando los medios tradicionalmente empleados por el docente (libro de texto, pizarra, explicaciones verbales, etc.). Entre sus ventajas se

suelen citar: mayor profundidad en el procesamiento de la información, mayor impacto emocional, facilidad para compartir sus contenidos por todo el grupo y mayor implicación de todos los alumnos, incluso de los que tienen problemas de atención, falta de motivación, dificultad de comprensión, etc., características que se encuentran en muchos chicos con mayor riesgo de sufrir o ejercer conductas agresivas.

#### **D. El Macrosistema Social**

De acuerdo con la psicología ecológica, “el macrosistema se refiere al statu quo entre otras cosas. De acuerdo con la ley de Leontiev, el macrosistema comprende el esquema del ambiente ecológico no sólo tal como es, sino también como podría llegar a ser si se alterara el orden social actual”Bronfenbrenner” (1979). En esta misma línea de pensamiento se puede afirmar que en nuestra sociedad existe una serie de actitudes y creencias relacionadas con las conductas agresivas y con los distintos roles y relaciones sociales en cuyo contexto se produce, que ejercen una marcada influencia en los comportamientos agresivos o violentos, siendo por lo tanto imprescindible emprender acciones que *“alteren ese orden de creencias establecido”* a nivel macro para lograr la superación de dichas actitudes negativas. Entre las acciones se destacan Díaz-Aguado( 1996):

- Crítica de la violencia en todas sus manifestaciones y desarrollo de un clima adecuado que permita solucionar los conflictos por medios pacíficos.
- Conceptualización de la violencia como un problema en el que estamos implicados todos y contra el que debemos y podemos luchar para combatirlo entre todos.
- Comprensión del proceso mediante el cual la violencia genera más violencia, así como su multicausalidad.
- Desarrollo de la tolerancia como prerequisite básico del respeto a los derechos humanos.
- Superación de estereotipos especialmente los sexistas

En la adolescencia la situación de fuertes cambios, sociales, afectivos y morales, más el incremento de las expectativas sociales, puede ser vivida como una crisis o como

un desafío, el resultado dependerá de la interacción entre la capacidad individual, para enfrentarse con los nuevos retos, la disponibilidad de recursos, el apoyo social y la habilidad emocional para lidiar con estos nuevos cambios.

### **CAPITULO III**

### **METODOLOGIA**

#### **1. TIPO, DISEÑO, METODO**

Se trata de un estudio de investigación no experimental, es un estudio que se realiza que se realiza sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos. (Hernández, Fernández & Baptista; 2010)

El Diseño es descriptivo correlacional–transaccional, estos diseños describen relaciones entre dos o más categorías conceptos o variables, conceptos o variables en un momento determinado. A veces, únicamente en términos correlacionales; otras en función de la relación causa-efecto. (causales)Por tanto, los diseños correlacionales causales pueden limitarse a establecer relaciones no causales; se fundamentan en planteamientos e hipótesis correlacionales; del mismo modo; cuando buscan evaluar vinculaciones causales se basan en planteamientos e hipótesis causales. (Hernández, Fernández & Baptista; 2010)

El tipo de método empleado es cuantitativo, se fundamenta en el método hipotético deductivo, establece teorías y preguntas iniciales de investigación, de las cuales se derivan hipótesis. Estas se someten a prueba utilizando diseños de investigación apropiados. Mide las variables en un contexto determinado, analiza las mediciones y establece conclusiones. (Hernández, Fernández & Baptista; 2010)

## **2. SUJETOS**

La muestra es de 40 varones que provienen del I.E Divino Corazón de Jesús cuya población es de 1500 estudiantes y el Centro Juvenil Alfonso Ugarte , cuya población es de 500 varones , sacando una muestra de 20 varones de ambas instituciones.

Los criterios de selección aplicados fueron los siguientes :

- ♦ Sexo: masculino
- ♦ Edad: 14 a 18 años
- ♦ Escolaridad: 2 do , 3 ero , 4to, 5to de secundaria
- ♦ Nivel socioeconómico: bajo, medio

Y la selección de la muestra fue al azar siendo un muestreo probabilístico contando con 20 adolescentes de cada grupo de estudiantes.

## **3. INSTRUMENTOS Y TECNICAS**

### **A. Instrumento madurez social**

NOMBRE: ESCALA DE MADURACION SOCIAL DE VINELAND

#### **a. Descripción del test**

La escala de madurez social de Vineland fue planteada y desarrollada por Doll (laboratorio de Vineland). La primera publicación de esta escala se hizo en Abril de 1925, siendo seguida por un manual condensado de directivas preliminares, existiendo posteriormente muchas publicaciones.

La adaptación centroamericana fue llevada a cabo por Noemi Morales y autorizada por el autor.

La escala da un plan definitivo de diversas acciones con respecto a las cuales los niños muestran una capacidad progresiva de independencia y participación, las cuales a su vez le permitirán ser más independientes.

Los fines de la escala están dispuestos de acuerdo con sus dificultades progresivas, cada ítem de la escala se considera como representativo de un conocimiento en las responsabilidades sociales, dando la escala por consiguiente:

- a. Una lista de desarrollo social normal
- b. Un nivel de las diferencias individuales normales y de las desviaciones significativas en retardo, delincuencia.
- c. Un índice de las variaciones en desadaptados, inestables, psicópatas y epilépticos.
- d. Una medida de las mejoras obtenidas, al seguir un tratamiento especial
- e. Un plan para revisar las anamnesis del desarrollo en el estudio clínico del retardo o deterioro evolutivo y de etapas de crecimiento y evolución.

#### **b. Características de la escala de madurez social de Vineland**

La medida del desarrollo psicosocial se lleva a cabo por medio de un cuestionario estandarizado dirigido a los padres, preferentemente a las madres.

La escala de Vineland adopta la jerarquización de los ítems en función de la edad.

En la escala de Vineland es aplicable a sujetos de ambos sexos, desde su nacimiento hasta la edad adulta (25 años).

La escala de Vineland permite un análisis de los distintos sectores del comportamiento y atiende ocho aspectos:

#### **c. Indicadores**

- A AG AUTOAYUDA GENERAL
- AV AUTOVESTIMENTA
- AA AUTOALIMENTACION
- AD AUTODIRECCION
- O OCUPACION



- L LOCUCION
- C COMUNICACIÓN
- S SOCIALIZACION

#### **d. Instrucciones para la calificación**

- Puntaje +: Se da cuando lo esencial de la pregunta es realizado habitual y satisfactoriamente por el niño, sin necesidad de coacción indebida o de incentivos artificiales. Se da un puntaje de coacción indebida o de incentivos artificiales. Se da un puntaje (+) cuando el niño HACE SIEMPRE lo requerido en la pregunta.
- Puntaje - : Se da este puntaje a aquellas preguntas que el niño NO REALIZA NUNCA, es decir el niño no ha alcanzado la madurez suficiente para realizar el ítem.
- Puntaje más –menos (+ -): Se da a aquellos ítems que están en estado de transición o de emergencia, esto es, que se realizan ocasionalmente pero no ordinariamente; es decir lo que el niño HACE A VECES, NO HABITUALMENTE
- Suspender la prueba cuando todos los ítems correspondientes a un grupo de edad reciben el puntaje de menos (-).

#### **e. Utilidad de la escala**

La escala proporciona:

- Un estándar de desarrollo normal que puede ser usado repetidamente para medidas de crecimiento y cambio.
- Una medida de diferencias individuales y consecuentemente de desviaciones extremas que pueden significar en tales casos una deficiencia mental o delincuencia juvenil.
- Un índice cualitativo en la variación del desarrollo de sujetos anormales, desadaptados, inquietos, psicopáticos, epilépticos.
- Una medida de mejora, siguiendo un tratamiento adecuado especial, terapia y preparación.
- Un plan para revisar casos de desarrollo mental en estado clínico, así como, para discriminar el retardo mental la incompetencia

social, o si estos se presentan juntos estados de deterioro, etapas de crecimiento y declinación.

#### **f. Objetivos**

- Evaluar la capacidad social, autosuficiencia, actividades ocupacionales, comunicación, participación social, libertad para la supervisión.
- Cada ítem deberá ser entendido como una medida de la maduración general.
- El informante no hace el juicio del puntaje, lo hace el terapeuta, después de haber obtenido el informe. Si el informante brinda opciones en lugar de informaciones verídicas, se debe buscar la base factual.
- Los ítems son puntuados en base a la información obtenida de algún familiar del paciente, el cual no necesita ser presentado.
- El examinador usará el propio juicio, adoptando el orden de los ítems dentro de los grupos.
- El propósito de la escala es medir la extensión en la que la persona progresivamente domina su medio y crea o justifica su propia libertad a medida que aumenta su edad.

#### **g. Clasificación**

Obtener la edad base, que es el más alto puntaje positivo consecutivo.

Obtener los puntos adicionales, sumando los puntajes + y –

Si es +=1 punto

Si es + o - =siempre un punto (1/2)

Si es -=no se toma en cuenta

Se suman, la edad base más los puntos adicionales y se busca la edad mental equivalente o edad social.

Para calcular el cociente social, se divide la edad social equivalente entre la edad cronológica y se multiplica por 100.

$C.S = ESE/EC \times 100$

En consecuencia de la ejecución del sujeto en toda la escala, se puede inferir una edad social y un coeficiente social. (C.S)

**h. Nueva interpretación de las categorías de madurez social en relación al cociente social**

CATEGORIAS	Cociente Social
Muy Superior	130 o mas
Superior	120-129
Normal Superior	110-119
Normal	90-108
Normal Inferior	86-89
Fronterizo	68-85
Deficiente Leve	52-67
Deficiente Moderado	36-51
Deficiente Severo	21-35
Deficiente profundo	20 a menos

Se decidió utilizar el Test de Madurez social de Vineland, ya que es una escala muy utilizada en nuestro medio y goza de gran reconocimiento por parte de los investigadores como podemos ver.

Se ha realizado una serie de investigaciones a nivel nacional, cabe resaltar que esta escala no cuenta con una adaptación para Perú, como gozan otros países como Colombia por ejemplo.

**i. Confiabilidad**

A la aplicación de la prueba de confiabilidad y validez de la prueba aplicada en nuestra muestra, obtuvimos un coeficiente de Alfa de cronbach de 0,527 lo que garantiza la fiabilidad de nuestra prueba. Asimismo mediante el método de validez factorial, la medida en que las puntuaciones de los factores del

instrumento se correlacionan con el puntaje global, se encontraron los siguientes resultados a partir del estadístico producto momento de Pearson:

**j. Correlación entre factor global y factores específicos**

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
FG	0,031	0,024	0,044	0,013	0,048	0,034	0,022

Como se observa los valores obtenidos muestran una asociación significativa entre el factor global y los factores.

**B. EL CUESTIONARIO DE AGRESIÓN (12 ITEMS)**

**a. Descripción del test**

El Cuestionario de Agresión estaba basado en 29 items inicialmente, el cuestionario de hostilidad, fue el primer método real aun nos recuerda uno de los más usados cuestionarios de agresión con un montón de citas en literatura. Sin embargo, este cuestionario tiene algunos problemas: el problema fundamental fue que este tipo de cuestionario no cumple con los modernos estándares psicométricos. Buss and Perry (1992) crearon un nuevo cuestionario “reporte propio”. Esto retoma el cuestionario mayor que fue dividido en varios componentes de agresión: Agresión física, Agresión verbal, Cólera, Agresión indirecta, Resentimiento y Suspicion. Algunas preguntas fueron tomadas intactas desde el temprano cuestionario de hostilidad. Un numero de preguntas del cuestionario no fueron usadas, porque reflexionando estas fueron juzgadas para ser ambiguos o problemáticos, los investigadores eliminaron la mayoría de ítems (preguntas) del cuestionario hecho con 29 preguntas.

Al final del análisis del cuestionario había una clara evidencia que el tratamiento personal de la agresión consiste en cuatros subvariables: la Agresión Verbal y la Física que envuelve dañar a otros, representa el instrumento o componente central del comportamiento, la cólera que envuelve un campo arousal psicológico

y preparado para la agresión, representa el componente de comportamiento emocional o afectivo, la hostilidad, que consiste de sentimientos de ira e injusticia, representa el componente cognitivo del comportamiento. Estudios también demuestran cuanta agresión física y verbal es fuertemente “correlatada y cuanta no sorpresivamente, que estas dos subvariables solo correlatan débilmente con el componente cognitivo, hostilidad que fue realmente inesperado fue el hecho que la cólera (correlacionado) fuertemente con las otras tres subvariables . La correlación parcial sugiere que la cólera era una clase de puente psicológico entre los componentes instrumentales y el componente cognitivo.

La cólera es en realidad, un preludio para la agresión y nosotros no necesitamos documentos aquí que las personas son más propensas a agredir cuando están enojadas que cuando no lo están. Las diferencias de sexo en la agresión son de las más interesantes. Los hombres son conocidos por ser más agresivos físicamente que las mujeres, y como de alguna manera más agresivos verbalmente y solo un poco más hostiles. No hay diferencias entre sexos para la cólera. Una manera de integrar esta información es sugerir que la inhibición puede ser trabajada aquí: las mujeres son tan enojadas como los hombres pero la expresión inhibida de la cólera significa una agresión instrumental. La razón poder construir un nuevo cuestionario de agresión que fue la necesidad para un instrumento que, como el previo inventario de hostilidad, para lograr varios componentes pero aun alcanza los estándares psicométricos promedios. El cuestionario deja una importante información acerca de los componentes de agresión, específicamente, donde las diferencias de sexo y cuyos componentes correlacionan con tratos personales particulares. A pesar que estas características poderosas de este cuestionario esto fue revisado y ajustado por Bryant y Smith (2001).

#### **b.The AQ 12-item**

Recientemente, Bryant y Smith (2001), crearon una mejor estructura y corta versión de Buss y Perry (1992)-29 ítems de medida. El cuestionario de 12 ítems no solo preserva el contenido conceptual del modelo original pero fue solo psicométricamente superior al original 29 AQ ítems, medida y replicado en 4 factores de estructura.

Bryant y Smith (2001) demostró que a través de tres ejemplos independientes el modelo redefinido, tiene la medida existente de los modelos en la literatura aplicable por el original 29 ítems, es así que el 12 AQ ítems es válidamente explorado. Primero esta versión de 12 ítems del AQ tiene pocos ítems que el original de 29 ítems. Dando la interior correlación de ítems Cronbach aproxima uno como el número de ítems que se acerca al infinito. Cronbach  $\alpha$  es un estadístico comúnmente usado para la consistencia interna o confiabilidad de un test psicométrico, la confiabilidad de los puntajes desde una escala particular debe incrementar como un resultado de ítems que miden el mismo fenómeno. Es posiblemente que una consecuencia de la escala pequeña que estima la escala de Cronbach  $\alpha$ . La segunda versión de la AQ, contienen ambos ítems positivos y negativos para la agresión, necesitando para el score de reverso por los ítems que puntúan negativo en prioridad a obtener un total para los ítems que puntúan negativo en prioridad para obtener un total del score Ag, en opuesto a la versión de 12 ítems que no contienen ítems negativos.

### **c. Indicadores**

- Agresividad física
- Agresividad Verbal
- Cólera
- Hostilidad

Presentamos el cuestionario usado estímulo por el experimento la estructura es un AQ de 12 ítems o preguntas, donde cada ítem tiene 5 escalas (1=no de todas formas como yo, 5= completamente como yo). Juntos con una medida de agresión global el cuestionario no permite valorar los substratos simples de esta característica.

Por ejemplo, los ítems número tres, ocho y once son usados, para determinar agresión física. Cada subescala tiene 3 ítems por subescala. En el siguiente sumario nosotros reportamos la composición de la escala (números antes de las frases se refieren a el número de preguntas del cuestionario).

- **Agresión física**

Ítem	Afirmación
3	Yo he tratado personas que yo conozco.
8	Dándome suficiente provocación, yo probablemente golpee a otra persona.
11	Hay gente que me presiona tanto que nos fuimos a golpes

- **Agresión verbal**

Ítem	Afirmación
1	Yo siempre me encuentro a mí misma en desacuerdo con las personas
6	Mis amigos dicen que soy una clase de hombre problemático
9	No puedes ayudarme de argumentación cuando la gente está en desacuerdo conmigo.

- **Cólera**

Item	Afirmación
5	Yo he tenido problemas para controlar mi temperamento
7	Yo me enfado tan rápido como me desenfado
12	Algunas veces pierdo la cabeza sin ninguna buena razón

- **Hostilidad**

Item	Afirmación
2	De vez en cuando yo siento que he tenido un tratamiento injusto de la vida
4	Yo espero saber porque algunas veces me siento tan amargo acerca de algunas cosas
10	Otras personas siempre parecen conseguir las oportunidades

#### **D. Calificación**

Cada medida de la subescala puede ser obtenida por sumar los ratings a preguntas contenidas en cada subescala. Por ejemplo, si un área responde al número 3 de pregunta con el dos, la pregunta ocho con dos y la pregunta once con dos la final medida de la Agresión física será  $2 + 2 + 2 = 6$ , la total medida de la agresión es dada por la suma de todos los componentes.

Agresión = agresión física + agresión verbal + cólera + hostilidad

Las dos partes hacen el cuestionario. En primer lugar los estudiantes son cuestionarios para dar detalles personales, pero siendo el cuestionario diseñado para ser totalmente anónimo, solo información de la edad, género y clase fueron requeridos. La segunda y central parte, siendo el cuerpo del cuestionario, los estudiantes tuvieron que responder a las preguntas. El cuestionario esta dado en el apéndice.



### **e.Confiabilidad de la Escala de Agresividad**

A la aplicación de la prueba de confiabilidad y validez de la prueba aplicada en nuestra muestra, obtuvimos un coeficiente de Alfa de cronbach de 0,659 lo que garantiza la fiabilidad de nuestra prueba. Asimismo mediante el método de validez factorial, la medida en que las puntuaciones de los factores del instrumento se correlacionan con el puntaje global, se encontraron los siguientes resultados a partir del estadístico producto momento de Pearson:

### **f.Correlación entre factor global y factores específicos**

	F1	F2	F3	F4
FG	0,000	0,012	0,018	0,000

Como se observa los valores obtenidos muestran una asociación significativa entre el factor global y los factores. El método Alfa de Crombach mide la fiabilidad de la escala; esta aumentará a medida que la covarianza entre los indicadores aumente; por lo tanto coeficientes Alfa de Crombach mayores a 0.8 son los adecuados (Bello, 2014). Es decir, coeficientes cercanos a 1 serán los que evidenciarían de que el instrumento miden lo que pretenden medir (Romero & Ordoñez, 2015).

Al tener 0,659 evidencia que la escala de Agresividad mide lo que pretende medir.

- **Baremos Escala de Agresividad**

Alto	12- 28
Medio	29 - 44
Bajo	45- 60

- **Baremos sub escalas**

Alto	3-6
Medio	7-11
Bajo	12-15

#### **4. PROCEDIMIENTO**

La investigación se llevó a cabo con adolescentes infractores y no infractores de la ciudad de Arequipa. El trabajo con los adolescentes infractores se hizo en el Centro Juvenil Alfonso Ugarte y con los adolescentes no infractores se hizo en la I.E Divino Corazón de Jesús.

En primera instancia se solicitó el permiso respectivo a los directores de cada institución para ingresar y obtener los datos para nuestra investigación. Una vez obtenido el permiso correspondiente para el ingreso a las instituciones, se procedió a revisar las fichas de matrículas y documento de ingreso para identificar a los alumnos adolescentes, se hizo una selección de los participantes teniendo en cuenta características como ser varones, tener entre 14 a 18 años, de nivel socioeconómico medio o bajo, de esta manera se logró obtener la muestra para la investigación.

La investigación tuvo una duración de dos semanas para cada institución educativa, el horario de aplicación de las prueba fue de 12 a 1 pm.

## **CAPITULO IV**

### **RESULTADOS**

#### **1. ANALISIS E INTERPRETACION DE DATOS**

##### **A.PROCESO ESTADÍSTICO**

Una vez culminadas las evaluaciones y llenado de fichas se procedió a vaciar los datos al programa estadístico SPSS versión 21, utilizando los siguientes estadísticos y pruebas; correlación de Spearman y la U de mann Withney y análisis de frecuencias.

##### **a)Spearman**

La prueba de correlación de Spearman ( $r_s$ ) se utiliza para conocer el grado y el sentido de la relación que existe entre dos variables que se miden en un nivel ordinal cuando menos. Si la medición de ambas variables se encuentra en un nivel de intervalos pero no se cumple con las condiciones que requiere la aplicación de la prueba de correlación de Pearson, la prueba de Spearman es una buena alternativa pues tiene casi la misma potencia.

El valor de  $r_s$  varía entre -1 y +1. Un valor de  $r_s$  negativo indica una relación inversa, mientras que uno positivo indica una relación directa. Aunque el procedimiento de cálculo de la correlación de Pearson y de Spearman son muy parecidos, los resultados son diferentes pues la prueba de Spearman se basa en los rangos de los valores, perdiendo parte de la información que se encuentra en los datos

### **b)U de Mann Withney**

La U de Mann Whitney es una prueba no paramétrica que puede ser usada en vez de la prueba t para grupos independientes, cuando el nivel de medición es ordinal. También cuando el nivel de medición es de escala pero las muestras son chicas y no normales (sesgadas y/o con outliers).

Se usa para testear si los rangos de las observaciones de una muestra son mayores que los de la otra muestra. Si las medias de los rangos de las dos muestras son suficientemente distintas, la prueba arrojará p valores significativos.

Esta prueba puede ser vista como una comparación entre medianas si se asume que ambas distribuciones tienen la misma forma, que no tiene por qué ser normal

**Tabla 1: Madurez social en niños institucionalizados y no institucionalizados**

			Madurez social						
			Deficiente		Normal		Normal	Muy	
			leve	Fronterizo	inferior	Normal	superior	superior	Total
Régimen	No institucionalizado	Frecuencia	0	1	0	16	1	2	20
		%	0,0%	5,0%	0,0%	80,0%	5,0%	10,0%	100,0%
	Institucionalizado	Frecuencia	1	3	1	15	0	0	20
		%	5,0%	15,0%	5,0%	75,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Total		Frecuencia	1	4	1	31	1	2	40
		%	2,5%	10,0%	2,5%	77,5%	2,5%	5,0%	100,0%

Hallamos que la mayoría de evaluados tanto no institucionalizados (80%) como institucionalizados (75%) presenta un nivel normal de madurez social. Así mismo, el 15% de adolescentes institucionalizados tiene un nivel fronterizo de madurez social, frente a un 5% de adolescentes no institucionalizados.

**Tabla 2: Cólera en adolescentes institucionalizados y no institucionalizados.**

			Cólera			
			Moderad			
			Leve	o	Intenso	Total
Régimen	No institucionalizado	Frecuenci a	14	3	3	20
		%	70,0%	15,0%	15,0%	100,0%
	Institucionalizado	Frecuenci a	4	11	5	20
		%	20,0%	55,0%	25,0%	100,0%
Total		Frecuenci a	18	14	8	40
		%	45,0%	35,0%	20,0%	100,0%

Hallamos que la mayoría de evaluados no institucionalizados (70%) presenta un nivel leve de cólera. Así mismo, la mayoría evaluados institucionalizados (55%) tiene un nivel moderado de cólera y el 25% de ellos tiene un nivel intenso de cólera.

**Tabla 3: Hostilidad en adolescentes institucionalizados y no institucionalizados.**

			Hostilidad			
			Moderad			
			Leve	o	Intenso	Total
Régimen	No institucionalizado	Frecuencia	14	5	1	20
		%	70,0%	25,0%	5,0%	100,0%
	Institucionalizado	Frecuencia	2	9	9	20
		%	10,0%	45,0%	45,0%	100,0%
Total		Frecuencia	16	14	10	40
		%	40,0%	35,0%	25,0%	100,0%

Hallamos que la mayoría de evaluados no institucionalizados (70%) presenta un nivel leve de hostilidad. Así mismo, la mayoría evaluados institucionalizados (45%) tiene un nivel moderado de hostilidad y el 45% de ellos tiene un nivel intenso de hostilidad.

**Tabla 4: Agresión física en adolescentes institucionalizados y adolescentes no institucionalizados.**

		Agresión física			
		Moderad o			Total
		Leve		Intenso	
Régimen No institucionalizado	Frecuencia	16	4	0	20
	%	80,0%	20,0%	0,0%	100,0%
Institucionalizado	Frecuencia	3	11	6	20
	%	15,0%	55,0%	30,0%	100,0%
Total	Frecuencia	19	15	6	40
	%	47,5%	37,5%	15,0%	100,0%

Hallamos que la mayoría de evaluados no institucionalizados (80%) presenta un nivel leve de agresión física. Así mismo, la mayoría evaluados institucionalizados (55%) tiene un nivel moderado de agresión física y el 30% de ellos tiene un nivel intenso de agresión física.



**Tabla 5: Agresión Verbal en adolescentes institucionalizados y no institucionalizados**

			Agresión verbal			
			Moderad o			Total
			Leve		Intenso	
Régimen	No institucionalizado	Frecuencia	17	2	1	20
		%	85,0%	10,0%	5,0%	100,0%
	Institucionalizado	Frecuencia	1	15	4	20
		%	5,0%	75,0%	20,0%	100,0%
Total	Frecuencia	18	17	5	40	
	%	45,0%	42,5%	12,5%	100,0%	

Hallamos que la mayoría de evaluados no institucionalizados (85%) presenta un nivel leve de agresión verbal. Así mismo, la mayoría evaluados institucionalizados (75%) tiene un nivel moderado de agresión verbal y el 20% de ellos tiene un nivel intenso de agresión verbal.

**Tabla 6: Comparación entre los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados.**

			Agresividad			
			Moderad			
			Leve	o	Intenso	Total
Régimen	No institucionalizado	Frecuencia	14	4	2	20
		%	70,0%	20,0%	10,0%	100,0%
	Institucionalizado	Frecuencia	0	7	13	20
		%	0,0%	35,0%	65,0%	100,0%
Total		Frecuencia	14	11	15	40
		%	35,0%	27,5%	37,5%	100,0%

Hallamos que la mayoría de evaluados no institucionalizados (70%) presenta un nivel leve de agresividad. Así mismo, la mayoría evaluados institucionalizados (65%) tiene un nivel intenso de agresividad y el 35% de ellos tiene un nivel moderado de agresividad.

**Tabla 7: Comparación de la agresividad y sus dimensiones en adolescentes institucionalizados y no institucionalizados**

	Régimen	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)
Cólera	No institucionalizado	20	15,23	94,500	,004
	Institucionalizado	20	25,78		
	Total	40			
Hostilidad	No institucionalizado	20	13,43	58,500	,000
	Institucionalizado	20	27,58		
	Total	40			
Agresión física	No institucionalizado	20	12,38	37,500	,000
	Institucionalizado	20	28,63		
	Total	40			
Agresión verbal	No institucionalizado	20	12,15	33,000	,000
	Institucionalizado	20	28,85		
	Total	40			
Agresividad	No institucionalizado	20	11,75	25,000	,000
	Institucionalizado	20	29,25		
	Total	40			

Encontramos que existen diferencias significativas entre los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados en la agresividad ( $U=25.000$ ;  $p<0.05$ ) y sus dimensiones de cólera ( $U=94.500$ ;  $p<0.05$ ), hostilidad ( $U=58.500$ ;  $p<0.05$ ), agresión física ( $U=37.500$ ;  $p<0.05$ ) y agresión verbal ( $U=33.000$ ;  $p<0.05$ ), en todos los casos los adolescentes institucionalizados muestran una mayor agresividad que sus pares no institucionalizados.

**Tabla 8: Comparación de la madurez social y sus dimensiones en adolescentes institucionalizados y no institucionalizados**

	Régimen	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)
Auto vestimenta	No institucionalizado	20	17,63	142,500	,047
	Institucionalizado	20	23,38		
	Total	40			
Auto alimentación	No institucionalizado	20	20,78	194,500	,858
	Institucionalizado	20	20,23		
	Total	40			
Autodirección	No institucionalizado	20	20,18	193,500	,817
	Institucionalizado	20	20,83		
	Total	40			
Ocupación	No institucionalizado	20	24,55	119,000	,019
	Institucionalizado	20	16,45		
	Total	40			
Locución	No institucionalizado	20	19,10	172,000	,431
	Institucionalizado	20	21,90		
	Total	40			
Comunicación	No institucionalizado	20	24,75	115,000	,015
	Institucionalizado	20	16,25		
	Total	40			
Socialización	No institucionalizado	20	23,78	134,500	,060
	Institucionalizado	20	17,23		
	Total	40			
Edad social	No institucionalizado	20	24,93	111,500	,014
	Institucionalizado	20	16,08		
	Total	40			
Madurez social	No institucionalizado	20	28,88	32,500	,000
	Institucionalizado	20	12,13		
	Total	40			

Encontramos que existen diferencias significativas entre los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados en la madurez social ( $U=32.500$ ;  $p<0.05$ ), así como en su edad social ( $U=111.500$ ;  $p<0.05$ ), además de en las dimensiones ocupación ( $U=119.000$ ;  $p<0.05$ ) y comunicación ( $U=115.000$ ;  $p<0.05$ ), en todos los casos los adolescentes no institucionalizados tienen una mayor madurez social. Por otro lado, en la dimensión auto vestimenta ( $U=142.500$ ;  $p<0.05$ ) los adolescentes institucionalizados tienen mayores puntajes en esta dimensión.

**Tabla 9: Relación entre madurez social y agresividad**

		Agresividad		Madurez social
Rho de Spearman	Agresividad	Coeficiente de correlación	1,000	-,592**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	40	40
	Madurez social	Coeficiente de correlación	-,592**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	40	40

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Encontramos que hay una relación estadísticamente significativa entre la agresividad y la madurez social ( $r = -0.592$ ;  $p < 0.05$ ), siendo dicha relación inversamente proporcional, lo que nos indica que una baja madurez social se asocia con una mayor agresividad.

## DISCUSION

El propósito de esta investigación fue determinar si existe una relación entre la agresividad y la madurez social; los resultados demuestran que existe una relación inversamente proporcional significativa entre ambas variables( $r=-0.592$ ), es así que se midió los niveles de agresividad con los diversos niveles de madurez social de unos estudiantes adolescentes; en una muestra conformada por estudiantes del Centro Juvenil Alfonso Ugarte y la I.E Divino corazón de Jesús ,los resultados demuestran que al comparar los puntajes de las diversas dimensiones de la agresividad encontramos diferencias significativas entre los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados, ya que en los adolescentes institucionalizados presentan niveles intensos de agresividad en sus dimensiones de hostilidad , cólera y agresión física asimismo los adolescentes no institucionalizados presentan mayores niveles de madurez social en las subescalas de ocupación , socialización y comunicación.

Comparando con una investigación anterior como lo demuestra Quispe y Rivera en su investigación “categorías de madurez social y agresividad en niños canillitas de Arequipa“ los resultados se asemejan a los nuestros ya que se encontró confirmada su hipótesis que indica que las categorías de madurez social superiores se relacionan con niveles bajos de agresividad, considero que es importante observar el medio social que rodea al niño, así como los autores nos dicen los niños aprenden conductas de su entorno, aprendiendo conductas agresivas por imitación .

SofiaHuelga, Gonzalo Musito y Sergio Morgue (2008) en “las relaciones entre la reputación social y agresión relacional en adolescencia“, muestran también que los adolescentes modelan sus conductas de acuerdo a sus necesidades de popularidad.

La exteriorización de la ira puede conducir a manifestaciones de conducta agresivas, siguiendo a Ruiz (2009) nos dice que una conducta agresiva tiene origen en la ira. Lin Y (2009) define la agresividad como una tendencia para atacar o agredir a alguien .Ja .Gerard (2002) ,Mehta (2007), Lin (2009), Ruiz (2009), consideran que la agresividad es un comportamiento normal, una vez que se manifiesta para responder a las necesidades vitales del organismo, que permiten una sobrevivencia de las personas y de la especie , sin que sea necesario la destrucción del adversario. Existen

teorías que dan explicación al origen de la agresividad, entre ellas tenemos la teoría etiológica, la teoría psicoanalítica, teoría de la frustración, teoría catártica, teoría bioquímica, teoría conductista y teoría sociológica, si bien estas teorías no pueden ser tomadas unilateralmente, pueden ser consideradas en su conjunto para explicar la agresividad.

Goleman (1995), Jeannerad (2002) defienden que nosotros poseemos para ello un cerebro racional responsable para la inteligencia académica y otro tipo de cerebro, emocional, que determina el tipo de relaciones interpersonales. Un individuo con elevado coeficiente de inteligencia emocional está más apto a establecer relaciones saludables con los elementos del grupo, donde él está insertado. Una expresión emocional depende de la conciencia emocional de nuestras debilidades y virtudes. El conocimiento de nuestras emociones nos ayuda a colocarnos en el lugar de los otros a fin de comprenderlos y ayudarlos.

Un desenvolvimiento de la inteligencia emocional acontece a través de un proceso de socialización saludable, esto es, en un ambiente, donde realmente acontece una convivencia democrática. En este tipo de ambiente los educadores son modelos, viven de acuerdo con aquello que defienden, enseñando a los educandos cómo reaccionar en situaciones de conflictos, promueven un aprendizaje de habilidades sociales y el ejercicio de causa, consecuencias y alternativas, les advierten que la vida no es un mar de rosas, dándoles consejos para sobrevivir en situaciones de grandes turbulencias.

Ruiz (2009) afirma que en un proceso de socialización reduce la manifestación de los comportamientos agresivos. Por lo tanto el objeto de la presente investigación es demostrar la relación inversa entre la madurez social y la agresividad, lo cual fue corroborado por la investigación, quedando así comprobado este constructo teórico, ya que a mayores niveles de madurez social existirá menores niveles de agresividad. El instrumento utilizado para medir la madurez social fue el test de madurez social de Vinneland, el cual consta de ocho subsescalas, vistas en el capítulo 3 sobre metodología, y el instrumento para medir la agresividad fue “Agresion questionnaire”, el cual consta de cuatro factores: cólera, hostilidad, agresión física y agresión verbal.



En los colegios se deben enseñar patrones correctivos de conducta que puedan enmendar patrones de conducta inadecuados aprendidos en el hogar, ya que los colegios son también comunidades de aprendizaje que pueden modelar la conducta de las personas en su etapa formativa como demuestro en mi trabajo de investigación mediante la evaluación de los estudiantes a través del test de Madurez Social de Vinneland. Asimismo se pretende recalcar que es importante observar el medio social que rodea al niño como lo demuestra Quispe y Rivera en su investigación “categorías de madurez social y agresividad en niños canillitas de Arequipa“, los autores nos dicen los niños aprenden conductas de su entorno, aprendiendo conductas agresivas por imitación.

Sofia Huelga, Gonzalo Musito y Sergio Morgue (2008), en “las relaciones entre la reputación social y agresión relacional en adolescencia“, muestran también que los adolescentes modelan sus conductas de acuerdo a sus necesidades de popularidad.

Es fundamental cultivar la madurez social en los adolescentes ,que nos permita tener adultos que no se encuentren incrustados en sus propias perspectivas, sino que sean capaces de apreciar las cosas desde muchos puntos de vista, siendo de esta manera más objetivos. Se produzcan nuevas capas sucesivas de desarrollo emocional, que la gente que se desenvuelve en nuestra sociedad cada vez más intolerante, sea finalmente capaz de verse asimismo en una perspectiva social cada vez más grande y más amplia. Que seamos capaces de comprender que existen seres humanos con necesidades separadas que tienen la misma importancia que las nuestras, impulsando así una representación adecuada de la realidad social. Es así que con la teoría de Kegan de la madurez social ,los órdenes de la conciencia, sirve también para explicar muchos de los trastornos de personalidad como el Narcisista o Antisocial, así como las personas socialmente inmaduras en las cuales no avanza el proceso psicoterapéutico, que se quedan sumergidos en un determinado periodo de desarrollo.

Esperamos que con la presente investigación se desarrollen programas que puedan ayudar a promover una educación emocional y no moralista que permita a los adolescentes comprender sus emociones, no calificándolas como buenas o malas, sino que se impulse la propia comprensión de estas y de la persona para la buena

comprensión de los demás y sus necesidades, lo que contribuirá a crear una sociedad más tolerante.

## CONCLUSIONES

**PRIMERA:** Existe una relación significativa entre la agresividad y la madurez social, siendo así que presentar una baja madurez social se asocia con una mayor agresividad.

**SEGUNDA:** Los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados tienen en su mayoría una madurez social normal.

**TERCERA:** Encontramos que los adolescentes no institucionalizados presentan un nivel leve de agresividad, en cambio la mayoría de adolescentes institucionalizados tienen un nivel intenso de agresividad.

**CUARTA:** Al comparar la madurez social encontramos que existen diferencias en la madurez social y sus dimensiones de socialización , ocupación y comunicación , en estos casos los adolescentes no institucionalizados tienen una mayor madurez social, además hallamos que los adolescentes institucionalizados muestran una mayor agresividad además de cólera, agresividad física y hostilidad que sus pares no institucionalizados.

## **RECOMENDACIONES**

### **PRIMERA:**

Los educadores de la educación básica regular, principalmente del nivel secundario, deben tomar en consideración el desarrollo emocional de los adolescentes como un tema de gran importancia a ser desarrollado y promocionado.

### **SEGUNDA:**

Elaborar programas basados en inteligencia emocional , para poder reducir la agresividad intensa que presentan los adolescentes institucionalizados , que estos presentan en sus diversos aspectos como cólera , hostilidad y agresividad física ,de tal manera que al ser integrados a la sociedad se puedan desenvolver de una manera adecuada

### **TERCERA:**

Realizar programas donde se pueda desarrollar una mayor madurez social en los adolescentes institucionalizados, principalmente en las áreas de comunicación, ocupación y socialización, de esta manera se puedan subsanar las deficiencias que estos presentan.

### **CUARTA:**

Realizar investigaciones cualitativas basadas en esta investigación , que nos permitan buscar la causa de la agresividad , ya sea en patrones familiares o socioculturales del contexto donde se desenvuelven los adolescentes institucionalizados , así al poder identificar la causa de estos comportamientos ,se puedan realizar programas de prevención en las instituciones de educación básica regular principalmente en el nivel secundario

### **QUINTA:**

Los investigadores deben tomar en consideración los resultados de esta investigación principalmente para las áreas de psicología social y educativa.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

- Álvarez Cien Fuegos, A y Egea, F (2003) .Aspectos psicológicos de la violencia en la adolescencia .*Estudios de juventud*, 62(·3) ,37-43.
- Alonso, L (2011).*De las conductas agresivas en el Bullyng a la violencia de género* (Tesis de Posgrado).Universidad de Salamanca, España.
- Bandura, A y Ribes, E (1975).*Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. Bogotá, Colombia: Trillas.
- Bandura, A. (1979). *Teoría del aprendizaje cognitivo social*. Bogotá, Colombia: Trillas.
- Barratt, E. S, Stanford, M. S., Felthous, A.R y Kent, T. A. (1997). The effects of phenytoin on impulsive and premeditate aggression: A controlled study. *Journal of Clinical Psychopharmacology*, 17(1), 341-349.
- Bartoluchi, A (2005).Effects of Sleep Deprivation, Irritability, and Negative Affect on Aggression (Tesis de Posgrado).Universidad de Georgia, Estados Unidos.
- Bergeret, J. (1994). “*La violence et la vie*”. Paris, Francia: Payot.
- Berkowitz, L (1993).*Aggression: its causes, consequences, and control* (Tesis de Posgrado).Universidad del Temple, Estados Unidos.
- Bronfenbrenner, U (1994).Ecological Models of Human Development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 37-43.
- Bryant and Smith (2001).Refining the Architecture of Aggression: A Measurement Model for the Buss–Perry Aggression Questionnaire . *Journal of Research in Personality*, 35(1), 138–167.
- Bryant, J., & Zillman, D (1986). Perspectives on media effects.Nueva York , Estados Unidos: Erlbaum.
- Bronfenbrenner,U.(1979).The ecology of human development (Tesis de Posgrado) .Universidad de Harvard, Estados Unidos.
- Cillessen y Borsch (2006) .Developmental trajectories of adolescent popularity: a growth curve modeling analysis .*Journal of Adolescent*, 29(1), 935-959.
- Chapi,J .(2012).Una revisión psicológica de las teorías de la agresividad .*Revista electrónica de psicología Iztacala*,15(1),80-93.
- Cury, A (2002).*Revolucione a suaqualidad de vida , navegando nas aguas da emocao* ,Lisboa , Portugal:Pergaminho.

- Damasio, A (1995). Toward a neurobiology of emotion and feeling: operational concepts and hypotheses. *The Neuroscientist*, 1(1),19-25.
- Doll, E. (1925)Escala de Madurez Social de Vinneland
- Díaz Aguado, M (2003) .Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia. *Revista de estudios de juventud*, 62(1), 21-36.
- Díaz Aguado, M (1996).El desarrollo socio-emocional de los niños maltratados. *Serie Estudios*, 1(26),34-45.
- Díaz Aguado, M.(1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid,España:Piramide.
- Díaz Aguado; Martinez Arias,,y Varona(1999). Infancia en situación de riesgo social. Un instrumento para su detección a través de la escuela.Madrid, España:Piramide.
- Díaz Aguado, M (1994) Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia. *Instituto de la Juventud, Ministerio de trabajo y Asuntos sociales*, 4(1),30-56.
- Díaz Aguado, M (1996).Piaget y el desarrollo cívico y moral. *Piaget y la Psicología*, 1(2), 189-199.
- Díaz Aguado, M.J. (1996) La prevención de la violencia. *Violencia y Sociedad*.1(14), 41-43.
- Díaz Aguado, M.J. (1996) Educación, igualdad y diversidad.*Problemas de la Educación*, 1(20), 52-53.
- Doll E.(1925)Escala de Madurez Social de Vinneland
- Dodge, K(1986) .A Social information processing model of social competence in children. *Minnesota Symposium on Child psychology* ,1(18) ,77-125.
- Durkheim, E (1985). *Las reglas del método sociológico*. Mexico DF ,México: FCE.
- Eisenberg, N y Roth, K. (1980). *Desarrollo de juicio socio moral*. Navarra, España: Verbo.
- Eron, L, Huesmann, L, Lefkowitz, M y Walder, L (1972). Does television violence cause aggression?. *American Psychologist*, 1( 27), 253-263.
- Freedman, J (1984). The effect of television violence on aggressiveness. *Psychological Bulletin*.1( 96), 227-246.
- Freire (1970).Pedagogía del Oprimido, Madrid , España :Siglo XXI.
- Freud (1905) .Tres ensayos de teoría sexual .Madrid, España:Alianza.
- Freud (1913).Nuevas Conferencias de Introducción al Psicoanálisis, Tótem y Tabu.Buenos Aires , Argentina :Amorrortu.

- Freud (1932).Nuevas conferencias de Introducción al psicoanálisisBuenoss Aires , Argentina :Amorrortu .
- Freud (1920).Mas allá del principio del Placer. Madrid,España:Alianza
- Freud (1970).El Malestar de la Cultura.Madrid, España:Alianza.
- Freud (1976).La interpretación de los sueños.Madrid ,España:Circulo de lectores.
- Freud (1996).El chiste y su relación con el inconsciente. Madrid, España :Alianza
- Gamarra Morgenstern, B(2014).El sujeto creado: La creación del self y la intersubjetividad en Winnicott .Bogota, Colombia: Causes.
- García Martínez, J (2008). La conciencia del otro: agresores y víctimas desde una perspectiva constructivista. *Apuntes de Psicología* , 26( 2),361-378.
- Craig,G(2009).Desarrollo Psicológico.Mexico DF, Mexico :Pearson.
- Gerard, R (2002) .Biología, Cultura y Violencia(Tesis de Posgrado).Universidad de Jaume, España.
- Goleman,D(1995).Emothional Intelligence :Why It can matter more than IQ.Nueva York , Estados Unidos: Bantam books.
- Habermas, J. (1984). Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. Madrid, España: Cátedra.
- Hersh, M, Pritchard P y Reimer, J(1998). El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg.Madrid, España: Narsea.
- Hernandez, E(2001) .Agresividad y relación entre iguales en el contexto de enseñanza primaria :Estudio piloto .(Tesis de Posgrado).Universidad de Oviedo,España.
- Hernandez , R, Fernandez , C. y Baptista, L (2010). Metodología de la investigación científica .Mexico D.F, Mexico;Mac Graw Hill.
- Hernannadez , E y Rodriguez , J (2001) .Agresividad y relación entre iguales en el contexto de enseñanza primaria.(Tesis de Posgrado).Universidad de Oviedo.
- Hoffman, M (1992). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral.
- Bilbao, España: Idea Book, S.A.
- Hubbard, J, McAuliffe, M, Morrow ,M y Romano L(2010).Reactive and proactive aggression in childhood and adolescence:precursors, outcomes, processes, experiences, and measurement.*Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*,20(1),120-134.

- Jeannerod (2002). Paris, Francia .Le Cerveau intime .:Odile Jacob.
- Jimenez, A.(2007).El maltrato entre escolares (Bullying ) en el primer ciclo de Educación secundaria obligatoria :Valoración de una intervención a través de medios audiovisuales (Tesis de Posgrado).Universidad de Huelva,España.
- Johnson, D, Johnson, R. y Smith, K. (1991). Aprendizaje activo: Cooperación en el salón de clases. Madrid, España: Cátedra.
- Kestenberg, E(1999).“Identité et identification chez les adolescents”. *.L’adolescence á vif*,1(1), 7 – 96.
- Kegan, R.(1982) .The evolving self:Problem and Process in Human Development, London , England :Harvard University Press.
- Kelly, G(1955). The Psychology of Personal Constructs. Nueva York, Estados Unidos: Norton
- Klein, M. (1927).- Tendencias criminales en niños normales: Contribuciones al psicoanálisis.Buenos Aires , Argentina: Paidós.
- Kohlberg, L,Power, F y Higgins, A. (1997). La educación moral según Lawrence Kohlberg. Barcelona, España: Gedisa.
- Laplanche y Pontalis (2004) .Diccionario de Psicoanálisis.Buenos Aires, Argentina :Paidós.
- Laufer, M. (1984) .Adolescence and developmental breakdown. New Haven, Estados Unidos: Yale University Press.
- Lin, Y (2009).Modeling Aggressive Driving :Assessing low Self Control. Washinton , Estados Unidos :Palouse .
- Maturana, H. (1995). Violencia en sus distintos ámbitos de expresión. Santiago de Chile, Chile : Dolmen.
- Mehta , P .(2007).The Endocrinology of Personality ,Leadership , and Economic Decision Making .Austin , Estados Unidos: University of Texas Press
- Morales.S(2007).La educación de competencias para la convivencia de una sociedad plural.Valencia, España : Paidós.
- Morales Vives, Fàbia(2007) El efecto de la impulsividad sobre la agresividad y sus consecuencias en el rendimiento de los adolescentes(Tesis de Posgrado ) .Universidad de Rovira i Virgili, Italia.
- Nietzsche(1987) , La Genealogía de la moral.Madrid,España:Paidós.



- Organización Mundial de la Salud (2002). World report on violence and health. Ginebra (Suiza): OMS.
- Ortega, R.; Del Rey, R.; Mora-Merchan, J. A. (2001): «Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales», en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. *Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, I( 41), pp. 95-113.
- Ortega, R; Mora-merchán y J. A. (2000): Violencia escolar. Mito o realidad. Sevilla, España :Mergablum.
- Ottavio, U (2005).Aspectos psicosociales del Conflicto , mediación escolar y maltrato entre iguales (Bullyng )en centros educativos .(Tesis de Posgrado )Universidad de Burgo,España.
- Piaget, J. (1933). La representación del mundo en el niño. Madrid, España : Morata.
- Rodríguez, N(2004).Guerra en las aulas .Madrid, España : Temas de hoy.
- Ruiz, Y (2009), Biología , cultura y violencia (Tesis de Posgrado).Universidad de Jaume , España.
- Sánchez , A(1988) Intervención comunitaria : Intervención conceptual, proceso y panorámica.Madrid, España : Siglo XXI.
- Simpson, E (2001) Family Violence and Family Identity .(Tesis de Posgrado ) .Universidad de Acadia , Canada.
- Soler J. y Merce C. (2007),Ecología Emocional .Barcelona, España :RBA Libros
- Sousa & Silva A (2010) .Projecto Justica nas escolas .Sao Paulo, Brasil:Fundacao para o direito da Educacao.
- Ruelga S, Musitu G, Murguia S (2008) .Relaciones entre la reputación social y agresión relacional en la adolescencia .*E-International Journal of Clinical and Health Psychology* ,I(9) , 127-141.
- Shaffer , D (2000).Psicología del Desarrollo : Infancia y Adolescencia .Mexico D.F, Mexico: Thompsom.
- Straus, A, Richard J, and Suzanne K. Steinmetz(1980 )Behind Closed Doors: Violence in the American Family.New York, Estados Unidos :Doubleday.
- Quispe Quispe ,Y y J, Rivera Arcana F. N. (2009), Categorías de madurez Social y niveles de agresividad (Tesis no publicada ).Universidad Nacional de San Agustín, Perú.

Viñar, M y M. (1993).- “Fracturas de la memoria”. Pedro o la demolición.Montevideo,Uruguay:Trilce.

Winnicott, D(1984) “Deprivación y delincuencia”.Buenos Aires , Argentina: Paidós.

**ANEXOS**  
**INSTRUMENTOS**

### Cuestionario AGRESIVIDAD -12 ITEMS

1.-Frecuentemente me encuentro en desacuerdo con los demás	1 2 3 4 5
2 A veces me parece haber recibido un trato injusto de la vida	1 2 3 4 5
3 He amenazado a las personas que conozco	1 2 3 4 5
4 Me pregunto porque a veces me siento tan amargado	1 2 3 4 5
5 Tengo dificultad en controlar mi rabia	1 2 3 4 5
6 Mis amigos dicen que soy bastante polémico	1 2 3 4 5
7 Me enoja fácilmente pero me calmó de prisa	1 2 3 4 5
8 Si me provocan puedo golpear a alguien	1 2 3 4 5
9 No puedo parar de discutir cuando alguien no está de acuerdo conmigo	1 2 3 4 5
10 Me parece que a los otros les llegan las oportunidades	1 2 3 4 5
11 Hay personas que me han provocado a tal punto de llegar a las manos	1 2 3 4 5
12 A veces pierdo los estribos sin una buena razón	1 2 3 4 5

### TEST DE MADUREZ SOCIAL DE VINELAND

NOMBRE: \_\_\_\_\_

SEXO: \_\_\_\_\_ GRADO: \_\_\_\_\_ FECHA DE

NACIMIENTO: \_\_\_\_\_

E.M.: \_\_\_\_\_

C.I.: \_\_\_\_\_

TEST EMPLEADO: \_\_\_\_\_

FECHA: \_\_\_\_\_

OCUPACION: \_\_\_\_\_

EDUCACION: \_\_\_\_\_

OCUPACIÓN DEL

PADRE: \_\_\_\_\_

EDUCACIÓN: \_\_\_\_\_

OCUPACIÓN DE LA

MADRE: \_\_\_\_\_

EDUCACIÓN: \_\_\_\_\_

INFORMANTE: \_\_\_\_\_

RELACION CON EL NIÑO: \_\_\_\_\_

EXAMINADORA: \_\_\_\_\_

—

EDAD BASE: \_\_\_\_\_

CALIFICACIÓN TOTAL: \_\_\_\_\_

EDAD EQUIVALENTE: \_\_\_\_\_

COCIENTE SOCIAL: \_\_\_\_\_

DIAGNOSTICO: \_\_\_\_\_

EDAD: 0 – 1

- \_\_\_\_\_ 1. Balbucea, se ríe
- \_\_\_\_\_ 2. Sostiene la cabeza
- \_\_\_\_\_ 3. Coge objetos a su alcance
- \_\_\_\_\_ 4. Pide a personas conocidas que lo tomen en brazos
- \_\_\_\_\_ 5. Da vueltas sobre si mismo
- \_\_\_\_\_ 6. Trata de alcanzar objetos cercanos
- \_\_\_\_\_ 7. Juega y se distrae solo
- \_\_\_\_\_ 8. Se sostiene sin apoyo
- \_\_\_\_\_ 9. Se incorpora solo
- \_\_\_\_\_ 10. Habla, imita sonidos de palabras
- \_\_\_\_\_ 11. Toma de la taza o vaso con ayuda
- \_\_\_\_\_ 12. Se desplaza libremente ( a gatas, se arrastra)
- \_\_\_\_\_ 13. Coge con el pulgar y el índice
- \_\_\_\_\_ 14. Exige que se le preste atención
- \_\_\_\_\_ 15. Cumple instrucciones sencillas

1 -2

- \_\_\_\_\_ 18. Camina solo por el cuarto
- \_\_\_\_\_ 19. Marca con lápiz o crayola
- \_\_\_\_\_ 20. Mastica los alimentos
- \_\_\_\_\_ 21. Se saca las medias
- \_\_\_\_\_ 22. Vierte líquidos sin derramar, arregla objetos, etc.
- \_\_\_\_\_ 23. Supera obstáculos pequeños
- \_\_\_\_\_ 24. Ejecuta órdenes sencillas como traer, llevar, etc.
- \_\_\_\_\_ 25. Bebe solo de taza o vaso
- \_\_\_\_\_ 26. Abandona el andador, camina
- \_\_\_\_\_ 27. Juega con otros niños
- \_\_\_\_\_ 28. Come con cuchara
- \_\_\_\_\_ 29. Camina por la casa o jardín

2 -3

- \_\_\_\_\_ 30. Diferencia las sustancias alimenticias de las que no lo son

- \_\_\_\_\_ 31. Nombra objetos familiares
- \_\_\_\_\_ 32. Sube escaleras solo
- \_\_\_\_\_ 33. Pela caramelos
- \_\_\_\_\_ 34. Habla empleando oraciones cortas
- \_\_\_\_\_ 35. Pide ir al baño
- \_\_\_\_\_ 36. Inicia sus propias actividades y juegos
- \_\_\_\_\_ 37. Se quita el abrigo o vestidos
- \_\_\_\_\_ 38. Come con tenedor
- \_\_\_\_\_ 39. Se sirve solo, agua
- \_\_\_\_\_ 40. Se seca las manos
- \_\_\_\_\_ 41. Evita obstáculos pequeños
- \_\_\_\_\_ 42. Se pone abrigo o vestido solo
- \_\_\_\_\_ 43. Corta con tijeras
- \_\_\_\_\_ 44. Cuenta sus experiencias

3 -4

- \_\_\_\_\_ 45. Baja escaleras alternando los pies
- \_\_\_\_\_ 46. Juega en asociación con otros niños (ronda, juegos de té)
- \_\_\_\_\_ 47. Se abotona su vestido
- \_\_\_\_\_ 48. Ayuda en tareas simples de la casa
- \_\_\_\_\_ 49. Recita, danza o canta para otros
- \_\_\_\_\_ 50. Se lava solo las manos

5 -6

- \_\_\_\_\_ 51. Va al baño y se atiende solo (evacuaciones)
- \_\_\_\_\_ 52. Se lava la cara solo
- \_\_\_\_\_ 53. Camina por el vecindario solo
- \_\_\_\_\_ 54. Se viste solo pero no se ata los zapatos
- \_\_\_\_\_ 55. Usa lápiz o crayola para dibujar
- \_\_\_\_\_ 56. Juega en actividades cooperativas (participa en juegos de competencia
- \_\_\_\_\_ 57. Juega con patines, carritos, etc. sin vigilancia
- \_\_\_\_\_ 58. Escribe palabras simples con letra de imprenta

- \_\_\_\_\_ 59. Juega con juegos simples
- \_\_\_\_\_ 60. Se le confía pequeñas sumas de dinero para comprar o pagar
- \_\_\_\_\_ 61. Va solo al colegio o en bus

6 -7

- \_\_\_\_\_ 62. Usa cuchillo para esparcir la mantequilla, etc.
- \_\_\_\_\_ 63. Emplea lápiz para escribir
- \_\_\_\_\_ 64. Se baña con cierta ayuda
- \_\_\_\_\_ 65. Va solo a la cama
- \_\_\_\_\_ 66. Lee el reloj hasta los cuartos de hora
- \_\_\_\_\_ 67. Usa cuchillo para cortar
- \_\_\_\_\_ 68. No cree en Papá Noel
- \_\_\_\_\_ 69. Participa en juegos de preadolescentes. (notar diferencia señal)
- \_\_\_\_\_ 70. Se peina o cepilla el cabello

8 -9

- \_\_\_\_\_ 71. Usa algunos instrumentos o utensilios
- \_\_\_\_\_ 72. Hace trabajos rutinarios en la casa
- \_\_\_\_\_ 73. Lee por propia iniciativa
- \_\_\_\_\_ 74. Se baña solo

9 -10

- \_\_\_\_\_ 75. Se atiende solo en la mesa
- \_\_\_\_\_ 76. Hace pequeñas compras
- \_\_\_\_\_ 77. Se moviliza por su vecindario (barrio) libremente
- \_\_\_\_\_ 78. Ocasionalmente escribe cartas cortas
- \_\_\_\_\_ 79. Hace llamadas telefónicas
- \_\_\_\_\_ 80. Hace trabajos simples remunerados
- \_\_\_\_\_ 81. Atiende pequeñas compras y otros asuntos por correo

12 - 15

- \_\_\_\_\_ 82. Juega juegos complicados



\_\_\_\_\_ 83. Toma completo cuidado de sus vestidos

\_\_\_\_\_ 84. Compra accesorios de sus vestidos

\_\_\_\_\_ 85. Participa en actividades juveniles

\_\_\_\_\_ 86. Se responsabiliza en actividades rutinarias

15 - 18

\_\_\_\_\_ 87. Se comunica por cartas

\_\_\_\_\_ 88. Discute y se interesa por noticias, hechos sensacionales, deportes

\_\_\_\_\_ 89. Va a lugares cercanos solo

\_\_\_\_\_ 90. Sale solo durante el día sin ser vigilado

\_\_\_\_\_ 91. Dispone de dinero propio para sus gastos

\_\_\_\_\_ 92. Se compra toda su ropa

18 - 20

\_\_\_\_\_ 93. Va a lugares distintos solo

\_\_\_\_\_ 94. Cuida de su salud

\_\_\_\_\_ 95. Tiene un trabajo o continua estudiando

\_\_\_\_\_ 96. Sale solo de noche sin ninguna restricción

\_\_\_\_\_ 97. Ejercita su propia discreción en promover para sus gastos de propinas, algunas ganancias, etc.

\_\_\_\_\_ 98. Asume responsabilidades por sí mismo

\_\_\_\_\_ 99. Usa el dinero juiciosamente

20 - 25

\_\_\_\_\_ 100. Asume responsabilidades mas allá de sus propias necesidades, contribuye al mantenimiento de otros, es un buen vecino

\_\_\_\_\_ 101. Participa en labores sociales o actividades altruistas

\_\_\_\_\_ 102. Planea y provee para el futuro

\_\_\_\_\_ 103. Ejecuta trabajos que requieren entrenamiento o continúa estudiando en la universidad

\_\_\_\_\_ 104. Se dedica a actividades saludables que contribuyen a su bienestar físico y mental (hobby, música, lectura, arte, jardinería)

\_\_\_\_\_ 105. Organiza su propio trabajo

- \_\_\_\_\_ 106. Inspira confianza
- \_\_\_\_\_ 107. Promueve el progreso cívico
- \_\_\_\_\_ 108. Maneja y supervigila sus propios asuntos y de otros
- \_\_\_\_\_ 109. Compra para todos
- \_\_\_\_\_ 110. Dirige o maneja asuntos importantes de otros
- \_\_\_\_\_ 111. Ejecuta labor profesional o que requiere cierta habilidad
- \_\_\_\_\_ 112. Participa de en la organización o manejo de grandes empresas o labores de comunidad
- \_\_\_\_\_ 113. Crea sus propias oportunidades, contribuye con ideas nuevas
- \_\_\_\_\_ 114. Se le reconoce como una persona que ha contribuido al progreso público, actividades filantrópicas, educacionales o religiosas.

**Observaciones:** \_\_\_\_\_

## **CASO CLINICO**

## ANAMNESIS

### **I. DATOS DE FILIACIÓN**

**NOMBRE Y APELLIDOS** : M.A.C.C  
**EDAD** : 19 años  
**SEXO** : masculino  
**FECHA DE NACIMIENTO** : 09/08/1997  
**LUGAR DE NACIMIENTO** : Arequipa  
**GRADO DE INSTRUCCIÓN** : Superior Incompleto  
**ESTADO CIVIL** : Soltero  
**DIRECCIÓN ACTUAL** : Leoncio Prado N 13  
**CON QUIEN VIVE** : Con su padre, su madre y su hermano.  
**OCUPACION** : Estudiante.  
**RELIGIÓN** : Católica.  
**INFORMANTE** : Mamá.  
**LUGAR DE EVALUACION** : Posta Paucarpata.  
**FECHA DE EVALUACION** : 08 de octubre del 2016.  
**EVALUADORA** : Milagros Lizeth Gómez Chávez.

### **II. MOTIVO DE CONSULTA**

El paciente refiere : “me siento miedoso al entablar una conversación con personas que no conozco “,”tiemblo cuando tengo que exponer o hablar en público “ , “ me ruborizo , siento como palpitaciones en el pecho, siento ganas de vomitar “ , “siento que esto no me permite desarrollarme como un chico normal “ , “ no me gusta ir a fiestas, así que prefiero quedarme en casa porque no sé qué decir y me da temor de actuar de una manera que todos se me queden mirando “ , “y peor cuando sucede esto porque me quedo en blanco y no sé qué decir “.El paciente tiene conciencia de su enfermedad

### **III.HISTORIA DEL PROBLEMA ACTUAL**

El paciente refiere que a sus 16 años, cuando terminaba el colegio , su quinto año de secundaria se cambió de un colegio nacional de solo varones a un colegio mixto ,entonces se comenzó a poner nervioso desde que entro a dicho lugar , ya que él se consideraba una persona tímida , nunca le gusto hablar con desconocidos , entonces cuando hablaba con un compañero tenía miedo de parecer tonto al hablar ,sobre todo esto sucedía con las chicas , se ruborizaba y empezaba a sudar en la frente y manos , peor aun cuando tenía que realizar trabajos grupales o hablar delante de toda la clase, le daba ganas de salir corriendo y cuando tenía la ocasión pedía permiso para ir al baño con tal de no estar ahí , sentía que le traicionaban los nervios y su mente se quedaba en blanco ,olvidándose de todo lo que había estudiado para exponer , siendo objeto de burla por parte de algunos chicos , nunca le gustaba realizar estas actividades así que preferirá llevar libros para leer en clase , señala que como le gustaban los números más que las letras , escogió una carrera de ingenierías , se preparó en una academia pre-universitaria, en donde solo se concentró en estudiar y no hizo ningún amigo durante su preparación ,ingreso a ingeniería de materiales y pensó que en la Universidad las cosas mejorarían , pero tiene los mismos problemas ,ahora siente que cuando expone en clase le palpita el pecho ,sus compañeros lo tratan como un tonto, señala que si no fueran por los exámenes ,él hubiera jalado varios cursos por haber realizado mal sus exposiciones ,peor aún se siente cuando tiene que entablar conversación con alguna chica , siente que le sudan las manos , prefiere casi no decir nada por miedo a decir algo incorrecto y que lo vean como un loco o un raro , a veces también evitaba ir a clases , cuando no era importante ya que señala que mejor se concentra en su casa que en la universidad porque ahí siente que nadie lo vigila , su madre se comenzó a preocupar por su inasistencia a clases , por eso es que acude junto con su madre al servicio de psicología , señala que quisiera cambiar esto porque no se siente como un chico normal .

#### **IV.ANTECEDENTES PERSONALES Y FAMILIARES**

- **PERIODO PRE NATAL**

El paciente fue deseado, tuvo un embarazo normal que duro 9 meses, la alimentación de la madre fue normal, no hubo enfermedades ni tampoco algún tipo de adicción a bebidas o sustancias

- **PERIODO POST NATAL**

El parto fue normal, sin ninguna complicación, lloro al nacer, no presento ningún problema, lloro inmediatamente al nacer, recibe leche materna hasta los 9 meses .No presenta alteraciones en el desarrollo psicomotor ni en el lenguaje. Controlo ambos esfínteres llegando a los dos años esto lo hizo porque ambos padres inducían a que pregunten cuando tenía que hacer sus necesidades, no hubo uso de violencia, ambos padres no recuerdan sobre su sueño si hubo algún tipo de problema o alteración.

- **ETAPA INFANTIL**

. La madre lo describe como un niño tranquilo que no le gustaba mucho ir al jardín, era un niño alegre, más apegado a ella que a su padre, le gustaba jugar mucho.

- **ETAPA ESCOLAR**

Realizo sus estudios de nivel inicial a los 5 años, no le gustaba ir al colegio, termino sus estudios primarios completos .Estudio secundaria completa siendo un alumno destacado, posteriormente ingresa a la universidad, a una carrera del área de ingenierías.

- **DESARROLLO Y FUNCION SEXUAL**

Recibió un curso de orientación sexual en el colegio, pues en la casa no había comunicación sobre temas sexuales, nunca ha tenido una enamorada, no ha

tenido relaciones sexuales, siente que no se puede expresar como quisiera con las chicas.

- **RECREACION Y ACTIVIDADES SOCIALES**

No le agrada salir mucho, prefiere ver películas en su casa, leer libros.

- **ACTIVIDAD LABORAL**

El paciente al salir de la universidad, durante las vacaciones, entro a trabajar en una empresa en el área de almacén.

- **HÁBITOS E INFLUENCIAS TÓXICAS O NOCIVAS**

No fuma y no bebe

### **ANTECEDENTES MÓRBIDOS PERSONALES**

No ha sufrido ningún tipo de enfermedad grave en la familia de índole físico o psicológico.

### **PERSONALIDAD PREMORBIDA**

Su madre señala que era un niño feliz, tranquilo, que no ocasionaba ningún tipo de problema, pasando a la adolescencia tiene problemas en el último año de educación secundaria, comienza a sentir miedo de hacer el ridículo frente a los demás, se vuelve nervioso, le da “pavor “hablar en público, en la universidad estos comportamientos se acentúan, motivo por el cual su madre le recomienda que vaya al psicólogo.

### **ANTECEDENTES FAMILIARES**

- Vive con su familia, una familia funcional aparentemente, la cual está conformada por sus padres y su hermano mayor el cual tiene 33 años .Su padre es una persona muy seria y poco afectuosa, el hermano trabaja en una mina, nunca está en la casa. Su madre se dedica a actividades del hogar,

señala que él decidió estudiar ingeniería por su hermano, el cual es su modelo a seguir. Mantiene una comunicación cercana con su madre

### **III. RESUMEN**

- El paciente acude a consulta por iniciativa de su madre, la cual está preocupada por él, señalando que se siente miedoso al entablar una conversación con personas que conoce, tiembla cuando habla en público, se ruboriza, siente palpitaciones en el pecho, siente ganas de vomitar, presenta sudoración excesiva en manos, señala que no le gusta ir a fiestas, teme actuar de una manera incorrecta en cualquier tipo de situación social, no saber qué hacer y teme ser juzgado como un tonto, siente que no es una persona normal, tiene conciencia de su enfermedad. Estos síntomas comienzan cuando tenía 16 años, continuando hasta la actualidad, lo cual no le permite realizar adecuadamente ciertas actividades académicas, como exponer en clase, realizar trabajos grupales como también poder expresarse sin sentir malestar lo cual se manifiesta en síntomas físicos y prefiere evitar este tipo de situaciones que son muy penosas para él.

Arequipa, 21 de Octubre del 2017.

---

**Milagros Lizeth Gómez Chávez**  
**Interna de Psicología**



## **EXAMEN MENTAL**

### **I. DATOS DE FILIACIÓN**

**NOMBRE Y APELLIDOS** : M A.C.C.  
**EDAD** : 19 años.  
**SEXO** : Masculino  
**FECHA DE NACIMIENTO** : 09/08/1997  
**LUGAR DE NACIMIENTO** : Arequipa.  
**GRADO DE INSTRUCCIÓN** : Superior incompleto.  
**ESTADO CIVIL** : Soltero.  
**DIRECCIÓN ACTUAL** : Leoncio Prado N 13  
**CON QUIEN VIVE** : Con su padre, su madre y su hermano.  
**OCUPACION** : Estudiante.  
**RELIGION** : Católica.  
**INFORMANTE** : La mamá.  
**LUGAR DE EVALUACION** : Posta Alto Cayma.  
**FECHA DE EVALUACION** : 09 de octubre del 2016.  
**EVALUADORA** : Milagros Lizeth Gómez Chávez.

### **II. ACTITUD, PORTE Y COMPORTAMIENTO**

El paciente aparenta la edad que refiere, muestra un adecuado aseo y cuidado personal. Su expresión facial refleja apatía, no hace mucho contacto visual con la entrevistadora, su comportamiento general es de nerviosismo, evitar mirar a los ojos, a las manos, evita sonreír, manteniéndose serio o distante.

### **III. CONCIENCIA, ATENCIÓN Y ORIENTACIÓN**

Se muestra atento y consciente, muestra concentración en las tareas que se le presentan, que va de acuerdo a su energía y motivación del momento .Se encuentra orientada en espacio, tiempo y persona.

### **IV. LENGUAJE Y PENSAMIENTO CURSO Y CONTENIDO**

El lenguaje y modo de expresarse es correcto, no hay limitaciones, falta de vocabulario, habiendo una adecuada secuencia de palabras y pensamiento.

## **V. PERCEPCIÓN**

El paciente presenta todos sus procesos perceptuales adecuados, correcto funcionamiento sensitivo perceptivo.

## **VI. MEMORIA**

En cuanto a su memoria, no muestra ninguna alteración, esta conservada, es capaz de remontar hechos pasados de su biografía. Su memoria semántica es adecuada, así como la memoria mediata e inmediata

## **VII.FUNCIONAMIENTO INTELECTUAL**

Sus procesos cognitivos , no presentan alteración , su funcionamiento intelectual es adecuado , de pensamiento abstracto , se concentra , razona , resuelve cálculos , realiza abstracciones , interpreta refranes adecuadamente , realiza conexiones y relaciones entre conceptos y objetos de una manera apropiada.

## **VIII. ESTADO DE ÁNIMO Y AFECTOS**

Su estado de ánimo es estable durante la entrevista, se muestra tranquilo. En cuanto a sus sentimientos, tiende a expresarlos poco, es tímido. Nunca ha tenido una enamorada, teme ser rechazado por otras personas, siente ansiedad al entablar relación con otras personas, especialmente con las chicas

## **IX. COMPRENSIÓN Y GRADO DE INCAPACIDAD DE LA ENFERMEDAD**

El paciente es consciente del problema que presenta

## **X. RESUMEN**

El paciente no presenta alteración en sus funciones superiores, el lenguaje, percepción, memoria, funcionamiento intelectual conservados, el pensamiento se encuentra alterado, teme ser rechazado por los otros, esto afecta la relación que tiene con los demás debido a la ansiedad que siente al entablar contacto social .Se siente disminuido en su autoestima debido al rechazo que sufrió, su carácter es introvertido

Arequipa, 21 de Octubre del 2017

---

**Milagros Lizeth Gómez Chávez**  
**Interna de Psicología**

## **INFORME PSICOMÉTRICO**

### **I. DATOS GENERALES**

**NOMBRE Y APELLIDOS** : M.A.C.C  
**EDAD** : 19 años  
**SEXO** : Masculino  
**FECHA DE NACIMIENTO** : 09/08/1997  
**LUGAR DE NACIMIENTO** : Arequipa  
**GRADO DE INSTRUCCIÓN** : Superior Incompleto  
**ESTADO CIVIL** : Soltero  
**DIRECCIÓN ACTUAL** : Leoncio Prado N 13  
**CON QUIEN VIVE** : Con su padre, su madre y su hermano.  
**OCUPACION** : Estudiante.  
**RELIGIÓN** : Católica.  
**INFORMANTE** : Mamá.  
**LUGAR DE EVALUACION** : Posta Alto Cayma.  
**FECHA DE EVALUACION** : 10 de octubre del 2016.  
**EVALUADORA** : Milagros Lizeth Gómez Chávez.

### **II. OBSERVACIÓN GENERAL DE LA CONDUCTA**

El paciente aparenta la edad que refiere, muestra un adecuado aseo y cuidado personal. Su expresión facial refleja apatía, no hace mucho contacto visual con la entrevistadora, su comportamiento general es de nerviosismo, evitar mirar a los ojos, a las manos, evita sonreír, manteniéndose serio o distante.

### **III. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS**

- Observación
- Entrevista
- Pruebas Psicométricas
  - Inventario Multifásico de la personalidad (MMPI) – Versión abreviada (MINIMULT)
  - Test de Inteligencia No Verbal TONI 2

- **Pruebas Proyectivas**
  - Test proyectivo de la Figura Humana de Karen Machover

#### **IV. ANÁLISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS**

##### **▪ ÁREA PERSONALIDAD – INVENTARIO MULTIFÁSICO DE LA PERSONALIDAD (MMPI) – VERSIÓN ABREVIADA (MINIMULT)**

A nivel de personalidad los resultados del Test de personalidad Mini-Mult, Cuestionario, ponen de manifiesto que en él son presentes aspectos de tristeza, ansiedad y preocupaciones recurrentes, lo que hace pensar que se encuentra en una situación de ansiedad rasgo, con una carga emocional en el momento presente. A menudo tiende a manifestar a través de molestias físicas. Es una persona que experimenta sentimientos de inseguridad, inutilidad e inadecuación, lo que provoca en él una dificultad para afrontar las situaciones. Se da, además, un estado de apatía, con disminución de los intereses. Aparecen sentimientos de culpa y rumiaciones obsesivas.

##### **▪ ÁREA COGNITIVA - INTELIGENCIA NO VERBAL TONI-2.**

EL paciente presenta un C.I 99 de categoría diagnóstica mental PROMEDIO, esto implica que posee una adecuada capacidad en el procesamiento de información, así como del empleo de su capacidad de análisis y síntesis en el manejo de información y en la resolución de problemas.

##### **▪ ÁREA SOCIOEMOCIONAL**

##### **TEST PROYECTIVO KAREN MACHOVER FIGURA HUMANA**

El evaluado ha dibujado es una persona que muestra rasgos de inmadurez, infantilismo y cierta dependencia materna, falta de confianza en el contacto social, inadaptación al medio, probablemente tenga síntomas neuróticos como ansiedad, tiende a la introversión, a encerrarse en sí mismo, presenta sentimientos de inferioridad.

Evidencia delicadeza al trato con los demás, con la realidad y con el contacto con el medio, lo que reafirma y excita su emotividad, es por lo tanto impresionable. A pesar de tener dificultades en el contacto social y relación, en el plano intelectual se caracteriza por la intuición, señal de inspiración, de invención pero de escasa persistencia en lo emprendido, indica reserva y desconfianza, dispersión de pensamiento, es poco realista

#### **IV. RESUMEN**

El paciente presenta un coeficiente intelectual de 99 , lo cual significa que tiene una categoría diagnóstica mental promedio .Presenta sentimientos de tristeza, ansiedad y preocupaciones recurrentes , lo que hace pensar que se encuentra en un estado de ansiedad rasgo , a menudo tiende a manifestar a través de molestias físicas como sudoración en las manos ,palpitaciones en el pecho. Es una persona que experimenta sentimientos de inseguridad, inutilidad e inadecuación, lo que provoca en él una dificultad para afrontar todo tipo de situaciones sociales. Se da, además, un estado de apatía, con disminución de los intereses. Aparecen sentimientos de culpa y rumiaciones obsesivas., tiene falta de confianza en el contacto social, tiene dificultades para relacionarse socialmente, se encierra en si mismo.

Arequipa, 21 de Octubre del 2017

---

**Milagros Lizeth Gómez Chávez**  
**Interna de Psicología**

## **INFORME PSICOLÓGICO**

### **I. DATOS DE AFILIACIÓN**

**NOMBRE Y APELLIDOS** : M.A.C.C  
**EDAD** : 19 años  
**SEXO** : Masculino  
**FECHA DE NACIMIENTO** : 09/08/1997  
**LUGAR DE NACIMIENTO** : Arequipa  
**GRADO DE INSTRUCCIÓN** : Superior Incompleto  
**ESTADO CIVIL** : Soltero  
**DIRECCIÓN ACTUAL** : Leoncio Prado N 13  
**CON QUIEN VIVE** : Con su padre, su madre y su hermano.  
**OCUPACION** : Estudiante.  
**RELIGIÓN** : Católica.  
**INFORMANTE** : Mamá.  
**LUGAR DE EVALUACION** : Posta Alto Cayma.  
**FECHA DE EVALUACION** : 10 de octubre del 2016.  
**EVALUADORA** : Milagros Lizeth Gómez Chávez.

### **II. MOTIVO DE CONSULTA**

El paciente refiere que “me siento miedoso al entablar una conversación con personas que no conozco “,”tiemblo cuando tengo que exponer o hablar en público “ , “ me ruborizo , siento como palpitaciones en el pecho, siento ganas de vomitar “ , “siento que esto no me permite desarrollarme como un chico normal “ , “ no me gusta ir a fiestas, así que prefiero quedarme en casa porque no sé qué decir y me da temor de actuar de una manera que todos se me queden mirando “ , “y peor cuando sucede esto porque me quedo en blanco y no sé qué decir “.El paciente tiene conciencia de su enfermedad

### **III. ANTECEDENTES FAMILIARES Y PERSONALES**

El paciente acude a consulta por iniciativa de su madre, la cual está preocupada por él , señalando que se siente miedoso al entablar una conversación con personas que conoce , tiembla cuando habla en público , se ruboriza , siente palpitaciones en el pecho, siente ganas de vomitar , presenta sudoración excesiva en manos , señala que no le gusta ir a fiestas , teme actuar de una manera incorrecta en cualquier tipo de situación social , no saber qué hacer y teme ser juzgado como un tonto , siente que no es una persona normal, tiene conciencia de su enfermedad. Estos síntomas comienzan cuando tenía 16 años , continuando hasta la actualidad , lo cual no le permite realizar adecuadamente ciertas actividades académicas ,como exponer en clase ,realizar trabajos grupales como también poder expresarse sin sentir malestar lo cual se manifiesta en síntomas físicos y prefiere evitar este tipo de situaciones que son muy penosas para él.

### **IV. OBSERVACIONES GENERALES DE CONDUCTA**

El paciente aparenta la edad que refiere, muestra un adecuado aseo y cuidado personal. Su expresión facial refleja apatía, no hace mucho contacto visual con la entrevistadora, su comportamiento general es de nerviosismo, evitar mirar a los ojos, a las manos, evita sonreír, manteniéndose serio o distante.

El paciente presenta un coeficiente intelectual de 99 , lo cual significa que tiene una categoría diagnostica mental promedio .Presenta sentimientos de tristeza, ansiedad y preocupaciones recurrentes , lo que hace pensar que se encuentra en un estado de ansiedad rasgo , a menudo tiende a manifestar a través de molestias físicas como sudoración en las manos ,palpitaciones en el pecho. Es una persona que experimenta sentimientos de inseguridad, inutilidad e inadecuación, lo que provoca en él una dificultad para afrontar todo tipo de situaciones sociales. Se da, además, un estado de apatía, con disminución de los intereses. Aparecen sentimientos de culpa y rumiaciones obsesivas., tiene falta de confianza en el contacto social, tiene dificultades en el contacto social y de relación, se encierra en sí mismo.



## **V. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS**

- Observación
- Entrevista
- Pruebas psicométricas:
  - Inventario Multifásico de la personalidad (MMPI) – Versión abreviada (MINIMULT)
  - Test de Inteligencia no verbal TONI-2
- Pruebas proyectivas:
  - Test de la Figura Humana de Karen Machover

## **VI. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

El paciente aparenta la edad que refiere, muestra un adecuado aseo y cuidado personal. Su expresión facial refleja apatía, no hace mucho contacto visual con la entrevistadora, su comportamiento general es de nerviosismo, evitar mirar a los ojos, a las manos, evita sonreír, manteniéndose serio o distante.

El paciente acude a consulta por iniciativa de su madre, la cual está preocupada por él , señalando que se siente miedoso al entablar una conversación con personas que conoce , tiembla cuando habla en público , se ruboriza , siente palpitaciones en el pecho, siente ganas de vomitar , presenta sudoración excesiva en manos , señala que no le gusta ir a fiestas , teme actuar de una manera incorrecta en cualquier tipo de situación social , no saber qué hacer y teme ser juzgado como un tonto , siente que no es una persona normal, tiene conciencia de su enfermedad. Estos síntomas comienzan cuando tenía 16 años , continuando hasta la actualidad , lo cual no le permite realizar adecuadamente ciertas actividades académicas ,como exponer en clase ,realizar trabajos grupales como también poder expresarse sin sentir malestar lo cual se manifiesta en síntomas físicos y prefiere evitar este tipo de situaciones que son muy penosas para él.

El paciente presenta un coeficiente intelectual de 99 , lo cual significa que tiene una categoría diagnóstica mental promedio .Presenta sentimientos de tristeza, ansiedad y preocupaciones recurrentes , lo que hace pensar que se encuentra en un estado de ansiedad rasgo , a menudo tiende a manifestar a través de molestias físicas como sudoración en las manos ,palpitaciones en el pecho. Es una persona que experimenta sentimientos de inseguridad, inutilidad e inadecuación, lo que provoca en él una dificultad para afrontar todo tipo de situaciones sociales. Se da, además, un estado de apatía, con disminución de los intereses. Aparecen sentimientos de culpa y rumiaciones obsesivas., tiene falta de confianza en el contacto social, tiene dificultades para relacionarse socialmente, se encierra en sí mismo.

## **VII. CONCLUSIÓN DIAGNÓSTICA**

De lo evaluado en el examen psicológico, se encontró que el paciente presenta comportamientos o manifestaciones primarias de ansiedad, esta ansiedad se limita o predomina en situaciones sociales concretas y las evita por lo tanto cumple con los criterios diagnósticos de F 40.1 denominado Fobia Social.

## **VIII. PRONÓSTICO**

Favorable, ya que tiene conciencia de su enfermedad y quiere cumplir con la terapia, cabe resaltar que cuenta con el apoyo de su madre.

## **IX. RECOMENDACIONES**

- Tratamiento psicoterapéutico individualizado de aprendizaje de habilidades sociales, reestructuración cognitiva y psicoeducación para conseguir su concientización.
- Orientación familiar para mejorar la relación e incrementar la confianza con su padre.

Arequipa, 21 de Octubre del 2017

---

**Milagros Lizeth Gómez Chávez**  
**Interna de Psicología**

## **PLAN PSICOTERAPÉUTICO**

### **I. DATOS DE FILIACIÓN**

**NOMBRE Y APELLIDOS** : M.A.C.C  
**EDAD** : 19 años  
**SEXO** : Masculino  
**FECHA DE NACIMIENTO** : 09/08/1997  
**LUGAR DE NACIMIENTO** : Arequipa  
**GRADO DE INSTRUCCIÓN** : Superior Incompleto  
**ESTADO CIVIL** : Soltero  
**DIRECCIÓN ACTUAL** : Leoncio Prado N 13  
**CON QUIEN VIVE** : Con su padre, su madre y su hermano.  
**OCUPACION** : Estudiante.  
**RELIGIÓN** : Católica.  
**INFORMANTE** : Mamá.  
**LUGAR DE EVALUACION** : Posta Alto Cayma.  
**FECHA DE EVALUACION** : Octubre y Noviembre del 2016.  
**EVALUADORA** : Milagros Lizeth Gómez Chávez.

### **II. DIAGNÓSTICO**

De lo evaluado se encontró que el paciente presenta comportamientos o manifestaciones primarias de ansiedad, esta ansiedad se limita o predomina en situaciones sociales concretas y las evita por lo tanto cumple con los criterios diagnósticos de F 40.1 denominado Fobia Social

### **III. DESCRIPCION:**

<b>N° DE SESIONES</b>	<b>TÉCNICA PSICOTERAPÉUTICA</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>TIEMPO DE EJECUCIÓN</b>
<b>SESION N°1</b>	<b>Psicoeducación Personal y familiar</b>	Proporcionar al paciente y a los familiares un acercamiento teórico sobre la enfermedad, para lograr la comprensión y el afrontamiento de las consecuencias de ésta, de modo que cada integrante pase a convertirse en colaborador activo en el proceso terapéutico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se brinda al paciente y a los familiares el conocimiento de los síntomas característicos del Trastorno Límite de Personalidad, y los posibles factores desencadenantes o síntomas clínicos de los episodios.</li> <li>• Se explica a los familiares la importancia del aprendizaje de habilidades de afrontamiento personales, habilidades para mejorar las relaciones en la familia y oportunidades para construir una red de apoyo para los familiares.</li> </ul>	1 hora con 45 minutos
<b>SESION N° 2</b>	<b>Promoción de una alianza terapéutica de cooperación y confianza con el</b>	Establecer una relación terapéutica cooperativa logrando que el paciente deposite su confianza en el terapeuta, que no perciba: Las terapias como	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se plantea la dificultad de establecer una relación terapéutica cooperativa entre los implicados que es un componente del mundo del paciente que ve como dañino, pero se comienza por comprender explícita y compartidamente el problema de la paciente.</li> </ul>	1 hora con 45 minutos

	<b>paciente</b>	dañinas, se sienta juzgado o al terapeuta muy crítico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El terapeuta propone un objetivo inicial que se centre en aspectos conductuales (no en los sentimientos o pensamientos) y que exija poca introspección, porque resultará menos amenazador para el paciente. Además los demás objetivos que se persiguen con toda la terapia. Esto contribuirá a mejorar la relación de intimidad, confianza y cooperación con el terapeuta.</li> <li>• El terapeuta tendrá en cuenta la transferencia referida a la repetición de conflictos pasados con personas significativas en el proceso terapéutico y a la parte de la relación donde clienta y terapeuta comparten sus sentimientos, comunican sus experiencias en el aquí y el ahora a medida que trabajan por la consecución de metas comunes</li> </ul>	
<b>SESION N° 3</b>	<b>Reestructuración cognitiva</b>	Enseñar al paciente a identificar, analizar, y modificar las interpretaciones o los pensamientos erróneos que experimenta en determinadas situaciones o que tiene sobre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se identificarán las suposiciones, creencias y expectativas con respecto a las relaciones interpersonales con las personas que la rodean y se formulará la manera de verlas como hipótesis que pueden ponerse a prueba.</li> <li>• Después se diseñará la manera en que la paciente</li> </ul>	1 hora con 45 minutos

		<p>otras personas.</p>	<p>pueda confrontar de alguna manera por sí misma estas hipótesis.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se reorientara aquellas creencias falsas y negativas de la paciente acerca de si misma, del mundo en que vive y el futuro en relación a las personas que la rodean.</li> <li>• Se modificaran actitudes y conductas por medio de cambios de conceptos y organizar de nuevo una serie de ideas de acuerdo con la lógica y la realidad.</li> <li>• Se le ayudara a entender y cambiar los pensamientos que están causando la afección, al igual que aprender a reconocer y reemplazar los pensamientos que causan pánico.</li> </ul>	
<p><b>SESION N° 4</b></p>	<p><b>Control creciente de las emociones</b></p>	<p>Reconceptualizar las emociones, trabajando en el control de las emociones y en su regularización enfocándose en dos aspectos: La vulnerabilidad emocional y el ambiente o contexto invalidante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se trabaja básicamente en demostrarle a la paciente que sus expresiones no necesariamente tendrán consecuencias negativas. Al ceder el pensamiento dicotómico se evalúa de manera más crítica sus propios pensamientos lo que conlleva una disminución de las desequilibradas reacciones del estado de ánimo, porque la paciente comenzará a</li> </ul>	<p>1 hora con 45 minutos</p>

			<p>manifestar sus emociones de manera más adaptativa y asertiva según sea la situación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se trabaja en la reconceptualización de las emociones, es decir, explicarle al paciente que no es malo, por ejemplo, experimentar miedo, que es un sentimiento humano, sino lo que hay que trabajar es no dejarse dominar por el</li> </ul>	
<b>SESION N° 5</b>	<b>Entrenamiento en habilidades Sociales</b>	<p>Comprender la utilidad de canalizar los propios sentimientos para que exista una efectiva comunicación, aprendiendo distintas técnicas que facilitan la comunicación asertiva y escucha activa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se enseñara a la paciente la importancia de la empatía, la comunicación asertiva y el saber escuchar. Se le hará comprender que el escuchar de verdad es un acto de voluntad y una función activa del ser humano; es una habilidad que puede practicarse y que requiere nuestra atención plena.</li> <li>• Se le explica las consecuencias de no saber escuchar, los puntos que facilitan la escucha activa y los beneficios de la misma.</li> </ul> <p>Posteriormente se explicara e identificara situaciones en las que utilizando correctamente la escucha activa y la comunicación asertiva se</p>	1 hora con 45 minutos

			solucionan posibles conflictos y la manera en que puede ser manejado por la paciente.	
<b>SESION N° 6</b>	<b>Entrenamiento en habilidades Sociales</b>	Ofrecer estrategias de interacción social que posibiliten la manifestación asertiva de conductas y emociones dentro del contexto familiar, académico, laboral y social, orientadas al desarrollo de habilidades nuevas o conductas alternativas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se enseñara a la paciente a fortalecer sus relaciones sociales e involucrarse asertivamente en situaciones sociales con comportamientos adecuados de madurez, no infantilizados y/o dependientes.</li> <li>• Asimismo se resaltara el valor y función de la comunicación asertiva en sus relaciones sociales y la expresión de emociones mediante juego de roles y esto podrá ser practicado por la mismo paciente en diferentes situaciones.</li> <li>• Posteriormente se explicaran e identificarán situaciones de estrés o de episodios depresivos y la manera en que puede ser manejado por la paciente</li> </ul>	1 hora con 45 minutos
<b>SESION N° 7</b>	<b>Revisión de las estrategias aprendidas</b>	Evaluar el nivel de aprendizaje de las sesiones a través de la revisión de auto-registros, auto-informes y juego de roles en el	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se le pide a la paciente sus opiniones acerca de las sesiones, se le dará una ficha de ejercicios sobre las estrategias aprendidas, las acciones y comportamientos que ha de seguir y que ha</li> </ul>	1 hora con 45 minutos



		proceso y al finalizar las sesiones.	aprendido, si las ha puesto en práctica en la temporada de estadía en el centro de psiquiatría, en su casa con su familia y en especial con su madre, si ha tenido éxito y en que se le ha hecho difícil. Se llevara a cabo una autoevaluación general y una revisión de sus auto-registros y auto-informes.	
--	--	--------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

#### **IV. TÉCNICA TERAPÉUTICA A UTILIZAR**

Terapia Cognitiva- Conductual.

#### **V. TIEMPO DE EJECUCIÓN**

Cada sesión tendrá una duración aproximada de una hora con cuarenta y cinco minutos.

#### **VI. LOGROS OBTENIDOS**

Se logró que el paciente pierda el miedo y que pueda comunicarse con los demás sin temor, que el paciente realice sus actividades cotidianas de una manera diferente a la que solía hacerlas, enfrentando sus miedos, logrando que exprese sus ideas, no sienta pánico al exponer y hablar frente a extraños

Arequipa, 21 de Octubre del 2017

**Chávez**

---

**Milagros Lizeth Gómez**

**Interna de Psicología**

## PRUEBA DE PERSONALIDAD MINI - MULT

En este cuadernillo le presentamos una serie de enunciados o proposiciones numeradas, acerca de lo que la gente piensa o le gusta. Lea cada una de ellas y decida si es verdadera o falsa en referencia a usted.

Si un enunciado, aplicado a su situación personal, es en la mayoría de los casos verdadero, rellene el círculo marcado con la letra V (verdadero). Si un enunciado, aplicado a su situación personal, es en la mayoría de los casos falso, rellene el círculo marcado con la letra F (falso). Por favor, no marque verdadero y falso al mismo tiempo en ninguna de las preguntas. Si la frase no se aplica a usted o si se trata de algo que desconoce, no haga marca alguna en la hoja de respuestas. Sin embargo, trate de dar una respuesta a cada una de las frases.

Recuerde que debe dar su opinión acerca de sí mismo. Procure ser lo más sincero posible.

Al marcar sus contestaciones en la hoja de respuestas, asegúrese de que el número del enunciado concuerde con el número de la respuesta en la hoja de contestaciones. Rellene bien sus marcas. Si desea cambiar alguna respuesta, borre por completo lo que quiera modificar.

1. ¿Tiene usted buen apetito?
2. ¿Se levanta usted fresco y descansado casi todas las mañanas?
3. ¿Está su vida diaria llena de cosas que mantienen su interés?
4. ¿Trabaja usted bajo gran presión?
5. ¿Piensa usted, de vez en cuando, en cosas muy malas para hablar de ellas?
6. ¿Padece usted de estreñimiento?
7. ¿A desahado mucho usted, a veces, irse de su casa?
8. ¿Tiene usted a veces accesos de risa y llanto los cuales no puede controlar?
9. ¿Padece usted de ataques de náuseas y vómitos?
10. ¿Le parece a usted que nadie le entiende?
11. ¿Se siente usted a veces con deseos de maldecir?
12. ¿Tiene usted pesadillas frecuentemente?
13. ¿Encuentra usted difícil mantener su mente en una tarea o trabajo?
14. ¿Ha tenido usted experiencias muy raras y extrañas?
15. ¿Si la gente no se hubiera empeñado en obstaculizarlo hubiera usted tenido más éxito?
16. ¿Durante un tiempo, cuando era muchacho, robó usted alguna cosa sin importancia?
17. ¿Ha tenido periodos de días, semanas o meses en que no ha podido ocuparse de nada por que no hallaba como empezar?
18. ¿Cuándo usted duerme, es su sueño molesto o inquieto?
19. ¿Le molesta oír cosas feas cuando está con gente?
20. ¿Le cae bien a la mayoría de la gente que conoce?
21. ¿Ha estado a menudo obligado a aceptar órdenes de otra persona que no sabe tanto como usted?
22. ¿Le gustaría a usted ser tan feliz como otros parecen serlo?
23. ¿Piensa usted que mucha gente exagera sus desgracias para ganarse su simpatía y ayuda de los demás?
24. ¿Se enoja usted algunas veces?
25. ¿Ciertamente le falta confianza en sí mismo?
26. ¿Sufre o tiene usted molestias por que los músculos le bríncan?
27. ¿Se siente usted gran parte del tiempo como si hubiera hecho algo incorrecto o malo?
28. ¿Esta usted alegre la mayor parte del tiempo?
29. ¿Algunas personas son tan autoritarias que se siente usted con deseos de hacer lo contrario de lo que le piden, aunque sabe que tiene la razón?
30. ¿Cree que alguien conspira contra usted?
31. ¿La mayoría de la gente se vale de medios algo deshonestos para ganar ventaja u obtener ganancias?
32. ¿Tiene usted muchas molestias estomacales?

33. ¿Se siente a menudo molesto y de mal humor sin saber por qué? F
34. ¿A veces piensa usted más rápidamente de lo que puede hablar? V
35. ¿Cree usted que la vida en su hogar es tan agradable como la mayor parte de la gente que conoce? F
36. ¿Se siente a veces verdaderamente inútil? V
37. ¿En los últimos años ha estado usted bien la mayor parte del tiempo? F
38. ¿Ha tenido usted periodos en los cuales ha realizado actividades sin recordar mas tarde lo que había estado haciendo? F
39. ¿Le parece a usted que ha sido castigado a menudo sin causa? V
40. ¿Se ha sentido alguna vez mejor que ahora? F
41. ¿Le importa lo que otros piensen de usted? V
42. ¿Parece su memoria estar bien? F
43. ¿Encuentra usted difícil entablar conversación cuando conoce gente nueva? V
44. ¿Se siente débil la mayor parte del tiempo? F
45. ¿Sufre usted molestias por dolores de cabeza? V
46. ¿Ha tenido usted dificultades en mantener su equilibrio al caminar? F
47. ¿Le agradan (caen bien) todas las personas que conoce? V
48. ¿Hay personas que están tratando de robarle a usted sus pensamientos? F
49. ¿Desearía no ser tan tímido? V
50. ¿Cree que sus pecados son imperdonables? F
51. ¿Frecuentemente se preocupa de cualquier cosa? F
52. ¿A menudo sus padres se oponían a la clase de individuos con quienes acostumbraba usted a salir? F
53. ¿Hace usted un poco de chisme a veces? V
54. ¿Siente a veces que puede tomar decisiones con muchísima facilidad? V
55. ¿Tiene molestias por sentir palpitaciones del corazón, y por dificultades para respirar (respiración corta)?
56. ¿Se enoja fácilmente y luego le pasa? F
57. ¿Tiene usted periodos de gran inquietud en los que no puede estar sentado por largo tiempo en una silla? V
58. ¿Sus padres y familiares encuentran en usted más faltas y defectos de los que debieran? F
59. ¿A alguien le preocupa lo que le suceda a usted? V
60. ¿Culpa usted a una persona que dé oportunidad que se aproveche otra de ella? F
61. ¿Se siente usted a veces lleno de energía? V
62. ¿Está su vida tan buena como ha estado por años? V
63. ¿Siente a menudo que sus oídos le zumban? F
64. ¿Una o más veces en su vida a sentido que alguien le inducía a hacer algo hipnotizándolo? F
65. ¿Ha tenido periodos en los cuales se ha sentido muy feliz sin ninguna razón especial? V
66. ¿Aún cuando está con otra gente, se siente usted solo la mayor parte del tiempo? V
67. ¿Cree que cualquiera podría decir una mentira para evitarse dificultades? V
68. ¿Es más sensible que la mayor parte de la gente? F
69. ¿Le parece que su mente a veces trabaja más lentamente que de costumbre? V
70. ¿Le desilusiona la gente a menudo? V
71. ¿Ha tomado bebidas alcohólicas excesivamente? F

# TONI<sup>2</sup>

HOJA DE ANOTACIÓN

## TEST DE INTELIGENCIA NO VERBAL

Apreciación de la habilidad cognitiva sin influencia del lenguaje

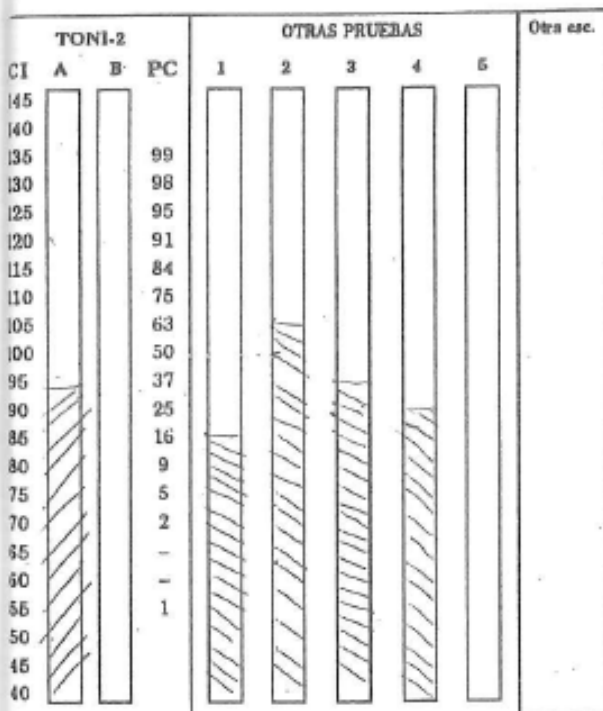
### A. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre M.A.C.C.  
 Nombre del padre o tutor T.A.C.  
 Centro Posta Coyma la Tomilla  
 Curso \_\_\_\_\_  
 Examinado por Malagras Gómez

	Año	Mes	Día
Fecha examen	2016	10	10
Fecha nacimiento	1997	08	09
Edad	19	02	01

Sexo: ☒ V ☒ M

### B. RESULTADOS Y PERFIL



TONI-2. Forma A  
 PD= 25 CI= 90 PC= 26 ETM= 43

TONI-2. Forma B  
 PD=      CI=      PC=      ETM=     

#### Otras pruebas

1.	PD= <u>    </u>	PT <sub>ch</sub> = <u>    </u>
2.	PD= <u>    </u>	PT <sub>ch</sub> = <u>    </u>
3.	PD= <u>    </u>	PT <sub>ch</sub> = <u>    </u>
4.	PD= <u>    </u>	PT <sub>ch</sub> = <u>    </u>
5.	PD= <u>    </u>	PT <sub>ch</sub> = <u>    </u>
6.	PD= <u>    </u>	PT <sub>ch</sub> = <u>    </u>

(1) Escala utilizada: \_\_\_\_\_

### C. CONDICIONES DE APLICACIÓN

Motivo de la aplicación: Intervención Psicopedagógica  
 Lugar adecuado: Sí ☒ No ☐ , afectó a la aplicación: Sí ☐ No ☐  
 Aplicación: Individual ☒ Colectiva ☐  
 Aceptación por parte del sujeto: Buena • Comprensión de la tarea: Buena  
 Actitud: Buena • Interés: Suficiente  
 Relación con el examinador: Buena • Otras: \_\_\_\_\_



Autores: Linda Brown, Rita J. Sherwood y Susan K. Johnson. Copyright © 1990 by PRO-ED, Austin, Texas 78754.  
 Copyright de la adaptación española © 1995 by TEA Ediciones, S.A. - Edita: TEA Ediciones, S.A.; Frey Buenavista de Salvajón, 29, 28036 MADRID - Prohíbe la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados - Este apéndice está impreso en latín arcaico y negro. Si se presentan otros en esta obra, es una reproducción legal. En base de la preferencia y no al precio, NO LA UTILICE - Printed in Spain, Impreso en España por CPSA, Orense, 64, 28019 MADRID - Depósito legal: M - 21.561 - 1995.



