

Concepciones que explican el comportamiento agresivo ***Conceptions that explain aggressive behavior***

Exiquio Nápoles-Rodríguez

Universidad de Guantánamo, Cuba

Correo electrónico:

exiquio@cug.co.cu

Recibido: 23 de junio de 2017

Aceptado: 15 de enero de 2019

Resumen: Se exponen las principales concepciones que sustentan la atención a los comportamientos humanos, sistematizadas con reflexiones críticas vinculadas a la posición dialéctico materialista en torno a la orientación psicopedagógica para atender las manifestaciones del comportamiento agresivo de escolares primarios.

Palabras clave: Comportamiento humano; Conducta agresiva; Agresividad; Orientación psicopedagógica

Abstract: O set out the main conceptions that support the attention to the human behavior, systematized with critical reflections linked to the dialectical materialist position related to the psychopedagogical orientation to pay attention to the expressions of the aggressive behavior in primary students.

Keywords: Human behavior; Aggressive behavior; Aggressiveness; Psychopedagogical orientation

El fenómeno del comportamiento humano en los diferentes contextos ha sido preocupación de la sociedad por muchos años, y así lo es también para la ciencia en particular el comportamiento de los escolares en las escuelas y la sociedad en general.

Es un problema para muchos maestros cómo dar atención a escolares con manifestaciones de comportamientos disociados emocionalmente, desviaciones de la atención, u otras manifestaciones de comportamiento agresivo que no constituyen trastornos de la conducta.

La temática de la agresividad ha sido abordada en el orden clínico y pedagógico en diferentes proyectos investigativos y desde posiciones teóricas distintas. Ya desde 1980 se dirigen a los entornos educativos como posibles factores causales, Betancourt y González, (2007) plantean: “Se abre una nueva perspectiva en todos estos estudios” y continúan:

Puede decirse que existen avances incuestionables: al estar dirigidas a obtener datos que propicien la estructuración de una atención integral preventiva y no segregacionista, a dar

respuesta rápidas y masivas que eviten la generalización del problema y propicien una atención temprana, y se fundamentan en enfoques Pedagógicos y Psicológicos de atención a la diversidad, con una orientación humanista... Entre los factores que deben considerar para obtener logros superiores en plano perspectivo señala entre otros el nivel de intencionalidad, insuficiente estudio sobre las potencialidades para el cambio en los menores y de los estudios en relación con la intervención en el escenario escolar. (p. 63)

La conducta agresiva infantil es considerada un fenómeno complejo, con múltiples factores que contribuyen a diferentes manifestaciones. Entre las variables personales relacionadas con la conducta agresiva se incluyen características temperamentales (neuroticismo, impulsividad, búsqueda de sensaciones). Las teorías de la psicología social explican las causas de este fenómeno desde la visión del individuo como parte de un grupo.

La teoría del aprendizaje social de Bandura (1987) presupone que la conducta agresiva no depende de patrones hereditarios ni fisiológicos sino de la influencia del medio que rodea al alumno y el aprendizaje por observación e imitación. El acosador justificaría su comportamiento agresivo mediante pensamientos y juicios morales, lo que llama Bandura (1987) la desconexión moral.

Desde la posición del aprendizaje social el comportamiento agresivo suele presentarse en hogar, escuela y comunidad, y esto provoca deterioro clínicamente significativo de la actividad social, académica o laboral, por lo que es necesario comprender los mecanismos básicos que causan y regulan dicha conducta.

El modelo del aprendizaje social presta especial atención al comportamiento externo, mensurable y observable, sobre todo a su expresión en función de los determinantes externos presentes en el contexto social donde el concepto aprendizaje adquiere un lugar relevante.

Concibe que la conducta es incorporada, eliminada o modificada por imitación, sustentado en el principio del aprendizaje discriminativo y su tránsito a una concepción que reconoce y valora las variables internas, el pensamiento y la emoción en la determinación del comportamiento humano, más recientes sobre la autoestima concebida como la fuerza de las convicciones sobre la efectividad personal donde se privilegian las expectativas que las personas tienen de sí misma y su desempeño, se reformula a lo social cognitivo.

Considera el ser humano un ente activo que busca selectiva y creadoramente, la información que necesita para autorregular su conducta acorde con los propósitos conscientes establecidos, con la limitación a criterio de este autor de no considerar las condiciones internas especialmente las que sirven de base fisiológica y premisas para la materialización de llamado proceso de mediación

La teoría sociológica de Durkheim (1961) interpreta la conducta agresiva como una respuesta “normal” ante un mal ambiente el cual sería la causa de la violencia. A lo que también le es ausente lo interno. A estos ambientes (elemento complejo en el tiempo y el espacio) causantes de la violencia, Bronfenbrenner (1987) los llama sistemas, y organiza su influencia en el desarrollo del comportamiento humano. La familia y la escuela son ambientes de socialización donde los niños reformulan sus juicios, valores y actitudes, y se van desarrollando como personas dentro de una sociedad.

Para Bronfenbrenner (1987) la familia, la escuela y los amigos son microsistemas, y la relación entre ellos formaría el mesosistema. También influyen desde la televisión y el trabajo de los padres (exosistema), hasta la legislación y organización de la sociedad (macrosistema). Desde esta se pueden explicar los orígenes de la conducta agresiva, iniciados en el centro del sistema, el individuo, extendiéndose a sus infinitas relaciones e influencias de los demás sistemas. La relación intrafamiliar es la primera y más directa que afecta al niño. Es el primer sistema socializador. Un clima familiar desorganizado, autoritario, violento, sin normas, permisivo y dependiente puede enseñar al escolar a comportarse agresivamente para conseguir sus objetivos.

La escuela es el segundo microsistema socializador donde se aprenden valores, normas, habilidades sociales y de comunicación. Un estilo educativo extremo (muy violento o muy permisivo) ayudaría a la promoción de la agresividad pues es en la escuela donde los patrones familiares se empiezan a reproducir. La colaboración mutua entre los maestros y la adecuada comunicación son elementos que el centro escolar debe gestionar para minimizar la agresividad, considerando que tanto la personalidad del niño como la conformación grupal están en plenitud de desarrollo. Estos sistemas deben estar bien conectados e interrelacionados para la satisfacción personal y grupal. En esta no se reconoce el contexto comunitario.

La teoría de la identidad social de Tajfel (1984) refiere la agresividad en base a los conflictos entre los grupos, los procesos de categorización y la comparación social, las normas sociales

que regulan las relaciones dentro del grupo y entre los grupos. Aquí se denotan los participantes del ambiente agresivo: agresor o victimario, agredido o víctima, y el observador. No solo requiere atención el agresor en condición de agresor, indica este autor, también el agredido y observador requieren ser objeto de orientación psicopedagógica.

Concepciones psicoanalistas consideran que la agresividad es una conducta instintiva del ser humano, fuerza motriz del desarrollo psíquico, estas indeseadas situaciones de violencia están presentes en toda familia, pues en todo ser humano existen desde la temprana infancia tendencias e impulsos agresivos que surgen en la relación con el semejante y que deben ser descargados, pues la imposibilidad de descargar estos impulsos genera displacer.

Estas concepciones presuponen un criterio fatalista y determinista biológico, sin tener en cuenta el determinismo social de lo psíquico, limitando la posibilidad de la enseñanza y la educación para influir en el desarrollo de la personalidad, su contenido, estructura y funcionamiento, lo cual es llevado a cabo a través de la introspección para descifrar al hombre interno.

Se expresan en el modelo Psicodinámico sustentado en la obra de Sigmund Freud, a decir de Roca (2006, p. 32), se centra en el estudio de los dinamismos psicológicos, aquellos que desde dentro, intrapsíquicos, van a determinar el comportamiento humano dándole su dirección, contenido e intensidad.

Continúa apuntando Roca: “Es característico del enfoque psicodinámico la búsqueda de los factores causales del comportamiento actual de las personas, el análisis implica ir a la búsqueda de las raíces, en lo psicodinámico interno está la causa del comportamiento actual (...)” (p. 32).

Las concepciones psicoanalíticas, según Bernstein, citado por Roca (2006) “prestan demasiado importancia al lado negativo del carácter humano... no dedican suficiente atención a (1) la posibilidad inherente de crecimiento que tienen las personas y (2) las influencias de la sociedad y la cultura sobre el comportamiento” (pp. 34-35).

Si bien aportan al estudio de la conducta humana, toman posiciones extremas que al reflejarse en su modelo psicodinámico reflejan un carácter cerrado a lo que apunta Roca (2006) cuando señala:

(...) es indiscutible el papel del inconsciente en la determinación del comportamiento y la subjetividad de las personas, pero es discutible que el hombre sea siervo ciego de los designios

no consciencializados de las estructuras y no tenga el potencial de dirigir conscientemente su actividad en función de metas conscientemente establecidas... (pp. 35-36)

El conductismo generó el condicionamiento clásico, operante, matizando los procedimientos y estilos de trabajo de los maestros en su afán de atender las manifestaciones del comportamiento desviado en los escolares. Esta teoría apunta a la aceptación de la validez de los principios del aprendizaje y de la modificación de la conducta a través del aumento del repertorio de conductas deseables, o la disminución de las contrarias, usando el reforzamiento o castigo, del condicionamiento clásico de Pavlov y el operante de Skinner.

A esta concepción responde el sistema psicoterapéutico conductual e influye en el humanista no marxista, el cognitivo-conductual, y el sistémico, este último en menor medida y que mantiene influencias en la aplicación en el orden clínico donde los alumnos por sus dificultades en términos agravantes comparecen en condición de pacientes, y en los estudios de casos que tienen carácter multidisciplinarios.

La concepción conductista según Fontes (2006), se demarca, por su percepción del ser humano y su papel en la realidad que vive especialmente en la educación.

Por su parte, Skinner (1988) y sus seguidores, plantean:

Enseñar es proporcionar conocimientos e información, valorándose al niño con un ente pasivo, receptor, al que no se le da las posibilidades de opinar, valorar, crear; de esta manera se ignora el valor de la experiencia acumulada por la humanidad y se desconoce que el hombre desde su más temprana infancia asimila esta experiencia. (p. 10)

A este autor se le incrimina que tuvo influencia en las formas de reeducación para los menores con alteraciones de la conducta al concebir al niño como un ser reactivo, manipulado por los estímulos externos, sin tener en cuenta las motivaciones intrínsecas del ser humano, sin comprender su comportamiento psicológico, negando el determinismo dialéctico y real del comportamiento humano.

Al respecto Roca (2006) señala:

Entre los postulados esenciales del modelo se privilegia la mensurabilidad del comportamiento humano, se señala que solo es digno de ser científico aquello que es susceptible de ser registrado en una u otra escala de medición objetiva, por lo que su foco se centra en la

conducta manifiesta,... su énfasis en la investigación de la adquisición, mantenimiento, modificación o eliminación de la conducta. Su interés en la objetividad privilegia la búsqueda de evidencias, tanto para el terapeuta como para el paciente, que pongan de manifiesto que ha alcanzado los propósitos de la intervención psicológica. (p. 38)

Las teorías psicosociales incluyen perspectivas ambientales-reactivas que entienden la violencia como una respuesta a un estímulo condicionado al que se asocian afectos adversivos como respuesta reforzada positivamente en el ambiente que rodea al organismo, y socio afectivas como imitación de conductas ajenas reforzadas. Según estas teorías ambientalistas la conducta agresiva se produce por el bloqueo de una meta que activa la esfera emocional, apareciendo la frustración como causa de la agresión.

La perspectiva socio afectiva enfatiza la experiencia social sin negar el componente biológico y entiende la violencia como un deseo de destrucción, de ataque a otros porque nos representan en aquello que somos, y por esta razón tenemos que negarnos y castigarnos.

El modelo fenomenológico sostiene que el ser humano es mucho más autónomo y atavernado que los que los anteriores modelos postulan, y convoca a una psicología del bienestar y la realización del hombre, reconoce el potencial existente en las personas para el desarrollo y el crecimiento humano, y su auto regulación y responsabilidad con su vida y su destino.

En consecuencia, Roca (2006) afirma que:

El modelo Fenomenológico enfatiza la libre voluntad, considerando el mundo interno, fenomenológico, de personas como el más importante determinante de su conducta..., presta así una mayor y especial atención a las fortalezas que a las debilidades e insuficiencias, de aquí que su propósito, más que la eliminación del distrés y el malestar psicológico, sea la búsqueda del bienestar y la realización personal. (p. 42)

Este modelo es de una perspectiva humanista, mas no le interesa el pasado de las personas, centra su atención en el futuro desde el presente y esto básicamente hace perder las incidencias de las causales precedentes, cuestión indispensable a mi juicio. Coincido con Roca en que descuida la posible significación de las motivaciones inconscientes, el papel de las circunstancias, limitaciones reales y las pautas de reforzamientos, y el papel de lo biológico en la determinación de la conducta humana.

La concepción socio histórico cultural y humanista desarrollada por Vigostky (1987) y sus seguidores, teoría integradora de todo el saber relacionado con la comprensión del hombre, constituye la construcción tal vez más acabada en la explicación de la génesis de la psiquis humana, y entre sus grandes méritos tiene el de sentar las bases para el desarrollo de la psicología y la pedagogía modernas.

Las leyes, categorías y postulados fundamentales enunciados por Vigostky revolucionaron el pensamiento psicológico y pedagógico porque fueron una negación dialéctica de los conocimientos de su época. La ley genética del desarrollo, de la mediación social, la ley dinámica del desarrollo o situación social del desarrollo, así como las relaciones de estas con categorías fundamentales, son pautas para comprender e intervenir en el comportamiento humano, en particular en las manifestaciones de la agresividad.

Según la ley genética del desarrollo, la función psíquica aparece dos veces, primero como algo social, entre personas, en un plano intersicológico, y después como algo psicológico, en el interior del propio sujeto, en un plano intrapsicológico, expresión de la dialéctica de lo interno y lo externo. Una condición para que se produzca la formación potenciadora del desarrollo según Arias, (2002) citado por Fontes (2006) es que:

El propio sujeto se convierte en otro de sí mismo, el clímax del desarrollo de las funciones psíquicas superiores es la conducta, con el autodesarrollo, la autoconciencia, la autoeducación, el individuo empieza a tomar conciencia de su propia conducta y empieza a desarrollarse de forma independiente. (p. 21)

En el proceso interactivo que se desarrolla en la escuela y en la familia, en las relaciones de actividad y comunicación del niño con todo su entorno va retroalimentándose por la experiencia propia y la valoración de los otros, surgen sus valores que orientan y contribuyen a la autorregulación de su comportamiento; el niño aprenda a aceptar o rechazar aquellas actividades o relaciones que contribuyen a satisfacer o no sus necesidades, y a incorporar nuevas necesidades que guían su conducta, y a observar el cumplimiento o no de las normas y reglas sociales.

La unidad dialéctica entre lo afectivo y lo cognitivo están en el proceso de comunicación. Vigostky (1987), citado por Fontes (2006), analiza el papel esencial de las vivencias en la configuración de la subjetividad, y resalta la comunicación como la vía a través de la cual se

hacen objetivas las vivencias al plantear “la conciencia del hombre es una conciencia social que se forma en la comunicación, elemento de mucha implicación etiológica y terapéutica en las alteraciones de la conducta” (p. 22).

En este proceso de formación como un todo la esfera cognoscitiva y la afectivo - volitiva van creciendo y configurándose en un proceso de automovimiento de lo inferior a lo superior, de lo simple a lo complejo conduciendo a la aparición de lo nuevo (las formaciones psicológicas donde se refleja la integración de lo cognitivo y lo afectivo), hasta lograr la autorregulación de su conducta, de la personalidad.

Otro aporte importante de Vigostky es su concepción acerca de la zona de desarrollo próximo, la cual tiene un significado especial para el diagnóstico y la intervención en menores con alteraciones del comportamiento por las posibilidades de estos niños para asimilar la ayuda y transferirla a nuevas situaciones.

Las teorías de Vigostky contribuyen a determinar un enfoque clínico, pedagógico, social y psicológico en el diagnóstico e intervención de estos niños, donde se tiene en cuenta el colectivo pedagógico funcionando como unidad terapéutica y en estrecha interrelación con la familia y la comunidad, en que se organiza el proceso docente educativo, no a partir del defecto, sino de las potencialidades del escolar.

Los diferentes modelos y concepciones son hoy referentes al trabajo cotidiano que se desarrolla en las escuelas, otras instituciones y la educación familiar. El estudio de éstas por los maestros debe contribuir a su preparación para lograr la distinción de los acentuados problemas de conducta constituidos en trastornos estables de los comportamientos agresivos situacionales, perfeccionar el sistema de orientación sicopedagógica, y aprovechar las potencialidades existentes en los propios alumnos para su enfrentamiento en el orden preventivo correctivo desde la posición del desarrollo en que se implican los diferentes contextos.

Un despliegue científico en este orden revelará sin dudas la concreción de la dialéctica en la solución del problema en expresión de sus principios del determinismo, del desarrollo y la concatenación universal, así como de sus leyes de unidad y lucha de contrario, de los cambios cualitativos a cuantitativos y viceversa, y la negación de la negación, revelando el enfrentamiento a las principales causas que generan la falta de preparación para la orientación

psicopedagógica de los escolares con comportamientos agresivos, y la posibilidad de enfrentarse en nuevas condiciones para el trabajo en la escuela y desde esta para con la familia.

Referencias bibliográficas

Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa: Calpe.

Betancourt Torres, J. V., y González Urra, A. O. (2007). *Dificultades en el aprendizaje y trastornos emocionales y de la conducta*. La Habana: Pueblo y Educación.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. España: Paidós.

Durkheim, E. (1961). *Moral education; a study in the theory and application of the sociology of education*. New York: Prensa Libre de Glencoe.

Fontes, O. (2006). *Los trastornos de la conducta. Una visión multidisciplinaria*. La Habana: Pueblo y Educación.

Roca Perara, M. A. (2006). *Psicología Clínica una visión general*. La Habana: Félix Varela.

Skinner, B. F. (1988). *An operant analysis of problem solving... The Operant Behaviorism, Comments and consequences*, Cambridge University Press, 1988.

Tajfel, H. (1984). *Grupos Humanos y categorías sociales*. Cambridge: Cambridge University Press (Versión española).

Vigostky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico-Técnica.