



- ◆ Trabajo realizado por el equipo de la Biblioteca Digital de la Fundación Universitaria San Pablo-CEU
- ◆ Me comprometo a utilizar esta copia privada sin finalidad lucrativa, para fines de investigación y docencia, de acuerdo con el art. 37 del T.R.L.P.I. (Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual del 12 abril 1996)

La cuestión que se planteaban era realmente una cuestión de *coherencia transituacional*. Podríamos expresarla así: ¿Representa la moralidad un rasgo coherente de la personalidad que cada uno de nosotros posee?

Los teóricos cognoscitivo-evolutivos, como hemos visto, esperan que la coherencia transituacional sea alta, porque consideran que la conducta moral infantil viene guiada por sus niveles actuales de razonamiento moral. Los teóricos de ideas basadas en la influencia del entorno en el aprendizaje esperan una coherencia mucho menor, pues razonan que la conducta infantil es más probable que sufra la influencia de los riesgos y recompensas que existen en una situación dada.

Hartshome y May estudiaron este problema exponiendo a unos 10.000 niños de 8 a 16 años a situaciones que proporcionaban oportunidades de ser deshonestos. Las situaciones variaban desde casas a escuelas o iglesias, y las conductas estudiadas eran diversas formas de mentir, engañar o robar. Cada situación se diseñó de forma que la conducta deshonesto pudiera «tener éxito», pero el riesgo evidente de detección variaba. En realidad, los investigadores siempre fueron conscientes de si el niño estaba siendo honesto. Se entrevistó a los niños también sobre sus actitudes respecto a la deshonestidad.

Los resultados parecieron bastante claros en su tiempo. Los investigadores se dieron cuenta de que casi no había coherencia en las distintas situaciones respecto a los niños que se estudiaban. El hecho de que un niño robase en un contexto no servía para predecir si engañaría en otro. Y había muy poca correspondencia entre los pronunciamientos orales respecto a los valores morales y la conducta real. Hartshome y May concluyeron, en consecuencia, que la conducta moral infantil no reflejaba un rasgo personal sino que era *específica según la situación*, dependiendo principalmente de las circunstancias.

Esta conclusión ha sido modificada desde entonces, en cierto grado. Un nuevo análisis de los datos del proyecto indicó que sí que existía un cierto grado de coherencia (Burton, 1963, 1984). Este dato resultaba especialmente correcto para situaciones similares. Nunca quedó claro que los niños observados en este estudio clásico quisieran, en su mayoría, ajustar su conducta moral para que encajara con las demandas del momento.

La conducta moral de los niños está influida indudablemente por muchos factores; el razonamiento moral es simplemente uno de ellos. Más que intentar hacer enunciaciones globales respecto al razonamiento moral de los niños y sus acciones morales, muchos investigadores han considerado una aproximación más fructífera el examinar la relación entre procesos cognoscitivos específicos y conductas específicas. Consideraremos algunos de estos estudios en las secciones siguientes.

Recapitulación

Las investigaciones dirigidas a evaluar el modelo de Piaget corroboran generalmente sus ideas, pero sugieren que de alguna forma infravaloró el razonamiento moral de los niños más pequeños. Cuando en los dilemas morales clásicos se hacen sobresalir los motivos del personaje, incluso los preescolares pueden utilizar esta información como base para evaluaciones morales.

Estudios experimentales del modelo de Kohlberg apoyan generalmente su afirmación de que ciertas habilidades cognoscitivas y de adopción del punto de vista de los demás son prerequisites para el desarrollo de las capacidades de razonamiento moral. Los datos también corroboran la visión de Kohlberg de que el razonamiento

moral muestra coherencia a través de las distintas situaciones y que los niños siguen su camino a través de los estadios en un orden invariante. La universalidad del modelo no está tan bien documentada, y en algunas culturas evidentemente la teoría de Kohlberg no se aplica. Algunos investigadores también han cuestionado la universalidad del modelo según los géneros. La creencia de Kohlberg de que cada etapa representa una reorganización que proviene de un conflicto cognoscitivo también ha recibido apoyo de datos experimentales.

La teoría de los campos o dominios de Turiel ha encontrado apoyo en estudios experimentales. La investigación sugiere que los niños sí distinguen entre reglas morales y sociales y desde edad temprana. Su razonamiento moral también parece recibir la influencia de los factores contextuales, incluida la cultura.

La distribución que hacen los niños de las recompensas parece seguir una secuencia previsible, que va desde el propio interés (hasta los 4 años) a la igualdad (5 y 6 años) y después a la equidad (de 7 años en adelante). Pero esta distribución está, asimismo, influida por las variables de situación. El razonamiento de los niños sobre la distribución de los castigos sigue aproximadamente la misma pauta encontrada en los adultos: ¿Ha habido daños materiales? Si es así, ¿es la persona en cuestión responsable? De ser así, ¿merece castigo?

Las interacciones con iguales, especialmente en situaciones de conflicto moral, estimulan el desarrollo del razonamiento moral. El nivel de razonamiento de los niños puede sufrir una recaída si se usan técnicas de modelado, pero es incierta la duración del cambio. Las técnicas de disciplina de los padres influyen en el razonamiento moral y el grado en que los niños interiorizan las normas de los padres. La inducción es más efectiva para estimular el desarrollo moral y la interiorización entre los niños en Estados Unidos. El rasgo temperamental de la medrosidad en el niño ayuda a determinar el tipo de disciplina que promueve el desarrollo de la conciencia.

La relación entre razonamiento moral y conducta moral es una cuestión fundamental en la investigación del desarrollo moral. Kohlberg afirmaba que los dos deben estar estrechamente relacionados, pero esta afirmación no ha sido suficientemente corroborada.

Conducta prosocial

Volvemos ahora a la conducta moral, la forma en que los niños actúan como opuesto a la forma en que piensan. Examinaremos específicamente la **conducta prosocial**, aquellos actos que la sociedad considera deseables e intenta fomentar en los niños. Se han estudiado más extensamente tres formas de conducta prosocial: compartir, cooperar y ayudar (que incluye reconfortar y atender) (Eisenberg y Mussen, 1989).

Dijimos al principio del capítulo que el altruismo ofrecía a la etología clásica una paradoja, porque el altruismo se realiza presumiblemente sólo para el beneficio de otro. Los etólogos resolvieron este dilema proponiendo diversos mecanismos evolutivos que hacen que las conductas altruistas fueran valiosas no sólo para la persona beneficiaria sino también para el agente (es decir, los genes del agente). Otros psicólogos han llegado a la misma conclusión de que la mayoría de las conductas prosociales, si no todas, producen alguna forma de consecuencia positiva para el que las

realiza, incluso si es únicamente a nivel emocional. Debido a la similitud entre altruismo y conducta prosocial, los investigadores actuales han llegado a utilizar ambos términos de forma intercambiable. Seguiremos esa práctica.

CONDUCTA PROSOCIAL EN LA INFANCIA

Evidentemente los bebés no cuentan con un conjunto de principios morales bien desarrollados, pero las raíces de la conducta moral pueden sin embargo encontrarse en la infancia (Emde *et al.*, 1991).

Las conductas altruistas en especial pueden observarse ya entre los bebés. Por ejemplo, los bebés lloran cuando oyen llorar a otros bebés, pero no cuando oyen su propio llanto grabado, lo que sugiere al menos un nivel primitivo de empatía (Martin y Clark, 1982). Compartir es algo muy común también entre los niños. Con frecuencia, niños de tan sólo un año ofrecen un juguete o comida a su madre o a otro niño. Estos tipos de conducta se hacen más frecuentes a los 2 años, pero comienzan a declinar cuando el niño entra en los años preescolares, probablemente porque los niños se han dado cuenta que compartir sus posesiones no siempre redundará en su beneficio (Hay 1994; Hay *et al.*, 1995). Puede observarse a los pequeños que empiezan a caminar procurando animar o atender a alguien afligido, ofreciendo incluso uno de sus juguetes (Rheingold, 1988; Rheingold y Emery, 1986), y con frecuencia muestran interés en ayudar a sus padres a realizar sus tareas diarias, como poner la lavadora o limpiar el polvo (Rheingold, 1982b).

Un gran proyecto de investigación hizo que las madres observaran y grabaran las conductas de sus hijos, en casa, cada día durante muchos meses. El interés de esta investigación se refería a la reacción de los niños al ver a alguien afligido. Para garantizar que se daban suficientes situaciones de este tipo, las madres realizaron algunas representaciones, tal como fingir una lesión (hacerse daño en un tobillo) o mostrar emociones fuertes (por ejemplo, enfadarse hablando por teléfono). Se grabaron cientos de estas situaciones en el transcurso del proyecto, y en una gran proporción los niños respondieron de forma prosocial. Se observaron dos categorías generales de reacciones. Los más pequeños mostraron principalmente empatía por el daño, como, por ejemplo, llorando. Pero muchos de los mayores, que empezaban a caminar, intentaban finalmente ayudar a la víctima, aunque la ayuda no era siempre apropiada, como cuando un pequeño intentó dar sus cereales a su padre enfermo (Radke-Yarrow y Zahn-Waxler, 1984; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow *et al.*, 1992).

El compartir puede también servir a una variedad de funciones interpersonales en los pequeños que están aprendiendo a caminar. Parece ser una de las formas en que inician o mantienen las interacciones sociales con adultos o con compañeros (Eckerman, Davis y Didow, 1989; Hay *et al.*, 1991). Y es también un medio por el que los bebés resuelven los conflictos entre ellos, como, por ejemplo, cuando el número de juguetes disponibles es pequeño (Caplan *et al.*, 1991).

Las conductas referentes a compartir y ayudar no se observan siempre, evidentemente, en los niños. Algunos estudios sugieren que, en esta edad, esas conductas es probable que ocurran sólo cuando el niño se ha visto implicado antes en relaciones de dar y tomar con otra persona y ha experimentado algunas veces el «recibir» y el «dar» (Hay y Murray, 1982; Levitt *et al.*, 1985).

LAS DIFERENCIAS RELATIVAS A LA EDAD Y AL GÉNERO EN LA CONDUCTA PROSOCIAL

Si la conducta prosocial de los niños está influida por los avances en sus procesos cognoscitivo y afectivo, cabría esperar que el altruismo se incrementara con la edad. Y muchos estudios de laboratorio han encontrado que así es. Los niños mayores presentan una mayor tendencia a compartir y ayudar que los más pequeños (por ejemplo, Eisenberg, 1990; Eisenberg y Fabes, 1998; Froming, Allen y Jensen, 1985; Midlarsky y Hannah, 1985). Sin embargo, la cuestión es algo más compleja.

En algunas circunstancias, no se observan diferencias en cuanto a la edad. En un estudio, por ejemplo, los niños mayores compartían el dinero que habían acabado de ganar más fácilmente que los pequeños, pero sólo cuando se les había dejado claro que: 1) compartir es algo bueno, 2) estaban participando en un experimento sobre el compartir, o 3) el investigador estaba mirando. En ausencia de tal información, los niños mayores no eran más generosos que los pequeños (Zarbatany, Hartmann y Gelfand, 1985). De forma similar, en otro estudio se observó que los niños más pequeños podían tender a ayudar tanto como los más mayores, si primero se les había dejado claro que tenían el conocimiento y la capacidad necesaria para proporcionar asistencia (Peterson, 1983). Finalmente, no se observan diferencias debido a la edad frecuentemente cuando el compartir y el ayudar se realiza en situaciones naturales en vez de situaciones de laboratorio (Farver y Branstetter, 1994; Radke-Yarrow, Zahn-Waxler y Chapman, 1983).

Se ha observado que los niños más mayores generalmente cooperan más que los pequeños, y aquí la diferencia parece estar más claramente basada en las diferencias habidas en las capacidades cognoscitivas. Cuando participan en una tarea o en un juego, los mayores pueden determinar mejor las estrategias que beneficiarán a la mayoría de los participantes, mientras que los más pequeños generalmente pueden identificar sólo las estrategias que son buenas para ellos (Knight *et al.*, 1987). Además, los niños mayores son más flexibles en cuanto a adaptar su conducta para que se corresponda con sus objetivos. Por ejemplo, los mayores son capaces de variar desde una estrategia competitiva, que les permite obtener más puntos, a una estrategia cooperativa que saque el máximo partido de los puntos obtenidos por ellos y sus compañeros. Los más pequeños no pueden adaptar fácilmente sus conductas de esta forma y tienden a permanecer en la estrategia inicial (Schmidt, Ollendick y Stanowicz, 1988).

No se han encontrado diferencias entre hombres y mujeres en ninguna prueba de conducta prosocial durante la infancia (Hay, 1994). La cuestión de las diferencias de sexo ha producido resultados ambiguos también. Cuando se pide a los profesores que juzguen qué niños son más generosos y tendentes a prestar ayuda y reconfortar a sus compañeros, constantemente califican más alto a las chicas (Shigetomi, Hartmann y Gelfand, 1981; Zarbatany *et al.*, 1985). Sin embargo, la mayoría de los estudios indican sólo una ligera tendencia al mayor altruismo entre las niñas (Eagly y Crowley, 1987; Eisenberg y Fabes, 1997) o a mostrar mayor empatía (Farver y Branstetter, 1994; Lennon y Eisenberg, 1987).

La cultura juega de forma muy similar un papel en la socialización de algunas diferencias tempranas debidas al sexo en la conducta prosocial. Por ejemplo, en Estados Unidos, las niñas parecen en cierto modo más inclinadas a atender a los bebés que los niños. Sin embargo, en culturas en que se supone que los niños varones tienen tanta res-

pensabilidad en la atención de los bebés como las niñas —como en Kenia y las Filipinas— no se ha encontrado diferencia en la atención debida al sexo (Whiting, 1983).

DETERMINANTES COGNOSCITIVOS Y AFECTIVOS DE LA CONDUCTA PROSOCIAL

Hasta ahora hemos visto que las conductas prosociales pueden adoptar diversas formas y comenzar a aparecer a edad temprana. ¿Qué factores determinan en qué momento surgirán las conductas prosociales y cuánto altruismo mostrará un niño? ¿Y por qué son unos niños mucho más altruistas que otros? En esta sección consideraremos los factores cognoscitivos y emocionales que pueden influir en el desarrollo prosocial.

Razonamiento moral

Hemos visto que los psicólogos cognoscitivo-evolutivos, como Piaget y Kohlberg, creen que los procesos de razonamiento moral se encuentran en la base del desarrollo moral. Sus modelos predecirían, pues, que debería existir una relación positiva entre el razonamiento moral de un niño y su conducta altruista (Krebs y Van Hesteren, 1994).

Las investigaciones sobre esta cuestión han evaluado generalmente el nivel de razonamiento moral por medio del uso de *dilemas prosociales*. Estas historias difieren de las de Piaget y Kohlberg en que colocan el énfasis en saltarse las reglas o leyes. Además, el personaje debe decidir habitualmente si ayudan a alguien, frecuentemente a cambio de un coste personal. Por ejemplo, una historia requiere que una niña elija entre ayudar a un niño herido o llegar a tiempo a una fiesta de cumpleaños (Eisenberg, 1982).

Los investigadores que han comparado el razonamiento prosocial de los niños con su conducta prosocial han encontrado generalmente una pequeña relación positiva (Eisenberg, 1986, 1987; Eisenberg *et al.*, 1995). Este resultado es similar a las investigaciones de Kohlberg sobre los dilemas de razonamiento sobre la justicia. Allí también se da sólo una relación débil entre cómo piensan los niños respecto a las cuestiones morales y cómo actúan.

Adopción de otras perspectivas

La capacidad para comprender una situación desde el punto de vista de otro es también bastante básica para las explicaciones cognoscitivo-evolutivas de la conducta prosocial. La adopción de otra perspectiva puede ser física, social o afectiva.

La adopción de perspectiva física implica simplemente tomar el punto de vista físico de otro. La tarea más conocida para evaluar esta capacidad en los niños es la tarea de las tres montañas de Piaget (Piaget e Inhelder, 1956), comentada en el capítulo 8. Los estudios que utilizan este método han observado sólo una pequeña relación entre la capacidad de adopción de otra perspectiva física y la conducta altruista (Moore y Eisenberg, 1984; Underwood y Moore, 1982).

Las investigaciones en la adopción de otra perspectiva social —la capacidad de identificar los pensamientos y actitudes de otro— han producido resultados más convincentes. Por ejemplo, en diversos estudios, los niños que contaban mejor una histo-

ria desde el punto de vista de otro eran con frecuencia más altruistas con sus compañeros (Chalmers y Townsend, 1990; Froming, Allen y Jensen, 1985). Ha habido menos investigaciones sobre la adopción de otra perspectiva afectiva, que implica la comprensión (pero no necesariamente la experimentación) de los sentimientos y emociones de otra persona. Esta adopción de otra perspectiva afectiva muestra también una correlación positiva con el altruismo (Garner, Jones y Miner, 1994; Moore y Eisenberg, 1984).

Empatía

La empatía difiere de la adopción de otra perspectiva afectiva en que el niño no sólo se identifica sino que también *siente* las emociones de la otra persona, aunque quizá no con tanta intensidad (Barnett, 1987). El concepto de empatía ha sido fundamental para algunas teorías de desarrollo prosocial, en particular la de Martin Hoffman (1982, 1984a, 1991).

Hoffman cree que la empatía está implicada en la conducta altruista de dos maneras. Primero, el niño que demuestra empatía experimenta una aflicción emocional cuando observa a una persona en apuros. El niño puede con frecuencia liberarse de esta aflicción ayudando o compartiendo con esa persona. Segundo, cuando un acto prosocial produce alegría o felicidad en la otra persona, el niño que demuestra empatía puede también experimentar esas emociones positivas.

Hoffman y otros asumen que el desarrollo de la empatía está dirigido en parte por procesos biológicos (Eisenberg, 1986, 1989; Zahn-Waxler, Robinson y Emde, 1992). Se cree que los seres humanos, como especie, son capaces de forma innata de reaccionar emocionalmente ante el sufrimiento de otra persona. Esta capacidad está presente en forma primitiva durante la infancia (Ungerer *et al.*, 1990), aunque hemos visto que, hasta el momento, los bebés no pueden separar claramente los sentimientos de los demás de los suyos propios. Con el aumento del desarrollo cognoscitivo, los niños llegan a comprender mejor lo que sienten los demás y por qué, y hacia los 2 o 3 años de edad tienen lugar sus primeras reacciones genuinamente empáticas. Hacia el final de la infancia, la empatía se desarrolla totalmente, permitiendo a los niños generalizar las respuestas de empatía a grupos completos, como los pobres o los oprimidos.

Hoffman y otros creen que las experiencias de los niños influyen en la rapidez y totalidad con que se desarrolla la empatía (Barnett, 1987; Hoffman, 1984b, 1987). Por ejemplo, los padres que enseñan a sus hijos a identificar sus propias emociones y las de los demás pueden estar facilitando el desarrollo empático. Similarmente, la disciplina inductiva, que implica señalar al niño cómo hace sentirse a otro una conducta incorrecta, puede fomentar el desarrollo de la empatía (Krevans y Gibbs, 1996). Y cuando los padres verbalizan frecuentemente sus propias respuestas empáticas, los hijos tienen tendencia a mostrar más atención a esos procesos y, en consecuencia, consiguen una mayor comprensión de cómo actúan (Eisenberg *et al.*, 1992, 1993; Fabes, Eisenberg y Miller, 1990).

El papel de la empatía en la conducta prosocial se ha estudiado más extensamente que ninguna otra variable cognoscitiva o afectiva (Batson y Oleson, 1991; Janssens y Geris, 1992). En los últimos años, la evaluación de la empatía se ha centrado en respuestas fisiológicas, como la estimulación emocional y las expresiones faciales al

mirar un vídeo diseñado para inducir sentimientos de comprensión hacia un personaje de la historia. Los niños cuyas respuestas de este tipo eran mayores se ha comprobado que tenían más tendencia a compartir o a mostrar otras conductas prosociales cuando se les dio la oportunidad (Eisenberg y Fabes, 1998; Fabes *et al.*, 1994; Miller *et al.*, 1996). Algunos investigadores han encontrado que esta relación es más fuerte en los chicos que en las chicas (Roberts y Strayer, 1996).

DETERMINANTES FAMILIARES Y SOCIALES DE LA CONDUCTA PROSOCIAL

El deseo de los niños de compartir, ayudar y cooperar está influido, naturalmente, por factores sociales y situacionales. Los teóricos del aprendizaje social sostienen que esas conductas están influidas por los mismos procesos de aprendizaje que afectan las conductas sociales, es decir, el refuerzo y el aprendizaje por observación.

Refuerzo

¿Serán los niños más altruistas si se les refuerza por el comportamiento altruista? Esta pregunta directa se ha respondido positivamente muchas veces en estudios hechos en laboratorios, demostrando los efectos claros de la recompensa y el elogio en las conductas prosociales de los niños (Eisenberg y Murphy, 1995; Gelfand y Hartmann, 1982). El elogio es especialmente efectivo para fomentar el altruismo si se enfatiza que el niño es una persona generosa o amable («Has sido una niña muy buena por compartir tu caramelo») (Mills y Grusec, 1989). Los teóricos de la psicología aplicada han utilizado programas de recompensa como forma de incrementar las conductas prosociales en la clase y otras situaciones naturales (Barton, 1981; Kohler y Fowler, 1985; Serbin, Tonick y Sternglanz, 1977).

Pero ¿realmente desempeñan un papel los procesos de refuerzo en mantener el altruismo en las circunstancias diarias, cuando no hay un psicólogo implicado? Aquí también la respuesta parece ser afirmativa. En un estudio que investigaba las conductas altruistas que tenían lugar de forma natural en los niños de preescolar se observó que los compañeros respondían con frecuencia positivamente ante este tipo de conductas, como, por ejemplo, sonriendo, dando las gracias al niño, o haciendo algo agradable a cambio (Eisenberg *et al.*, 1981). Investigaciones similares llevadas a cabo en situaciones hogareñas han indicado que las madres, como los compañeros, responden generalmente a la conducta altruista con alguna forma de alabanza o aprobación verbal (Eisenberg, Fabes *et al.*, 1992; Mills y Grusec, 1988). Y los hermanos mayores que son cooperadores y afables también tienden a fomentar las interacciones prosociales entre los miembros más jóvenes de la familia (Dunn y Munn, 1986).

Finalmente, incluso en ausencia de recompensa externa o aprobación, los procesos de refuerzo pueden aún estar en funcionamiento. Observar la alegría experimentada por alguien a quien acabamos de ayudar, por ejemplo, o compartir el alivio del sufrimiento de esa persona puede servir para reforzar nuestra conducta. El hecho de si alguna vez se da el altruismo «puro» es una cuestión que queda como tema de debate. Pero no puede haber duda de que la mayoría de la conducta pro-

social de los niños tiene lugar porque recompensa a quien da tanto como a quien recibe.

El modelado y los medios de comunicación

La conducta prosocial de los niños está muy influida por lo que ven hacer a los demás (Eisenberg y Murphy, 1995). Los estudios de laboratorio han mostrado que los niños comparten más y tienen mayor tendencia a ayudar después de observar a un modelo realizando conductas similares (por ejemplo, Eron y Huesmann, 1986; Lipscomb, McAllister y Bregman, 1985; Radke-Yarrow y Zahn-Waxler, 1986). No todos los modelos son igualmente imitados, sin embargo. Los modelos que se consideran más poderosos, competentes o importantes tienden a ser imitados con más frecuencia (Eisenberg y Fabes, 1998).

Algunos psicólogos han intentado utilizar el modelado en situaciones aplicadas para aumentar la conducta prosocial. La televisión educativa, por ejemplo, incluye frecuentemente temas morales y mensajes prosociales. Programas como «Bario Sésamo», etc., están diseñados explícitamente para animar a los niños a ayudar y cooperar (Huston y Wright, 1997). Y la investigación en estas situaciones ha mostrado que la exposición regular a los programas de televisión prosocial pueden incrementar las conductas altruistas y socialmente deseables en todos los niveles de edad (Friedrich-Cofer *et al.*, 1979; Hearold, 1986; Stein y Friedrich, 1975).

Recapitulación

Las conductas prosociales o altruistas incluyen compartir, cooperar y ayudar. Incluso los bebés muestran algunos tipos de conducta prosocial. Con la edad, la conducta prosocial aumenta, aunque la relación no es simple. Los procedimientos de experimentación habituales pueden exagerar las diferencias en compartir y ayudar que se consideran existentes entre los niños mayores y los más pequeños. Sin embargo, los niños mayores sí parecen realmente más capaces de cooperar que los pequeños. Aunque padres y profesores consideran a las niñas habitualmente más altruistas, las diferencias observadas en las conductas reales de chicos y chicas son pequeñas.

Los factores cognoscitivos y afectivos influyen en la conducta prosocial. Los niveles de razonamiento moral de los niños, según las evaluaciones realizadas por medio de dilemas prosociales, muestran una pequeña correlación positiva con la conducta altruista. La capacidad de adopción de otras perspectivas físicas, sociales y afectivas también se correlaciona positivamente, aunque de forma modesta, con las acciones prosociales.

La empatía se desarrolla gradualmente a través de la infancia y se cree que es el producto de procesos innatos y de la socialización. Las prácticas paternas de crianza parecen especialmente importantes. Las medidas fisiológicas de empatía se correlacionan positivamente con la conducta prosocial de los niños.

Dos determinantes del entorno influyen claramente en la conducta prosocial. Tanto en el laboratorio como en la clase, el refuerzo aplicado sistemáticamente aumenta el altruismo. El refuerzo también parece operar en entornos naturales, proporcionando los

compañeros y los padres aprobación por los actos altruistas. El modelado puede incrementar la respuesta prosocial en el laboratorio. Se ha demostrado también que los programas de televisión con contenido prosocial aumentan el altruismo infantil.

Agresividad

En el extremo opuesto del espectro está la conducta antisocial de la agresión. Tanto si adopta la forma de destrucción de una torre de piezas de un compañero de preescolar, o molestar e insultar a un alumno de cuarto, o la lucha entre bandas de adolescentes, la agresión es un aspecto común e importante del desarrollo infantil. También ha sido estudiada extensamente (Coe y Dodge, 1998; Loeber y Farrington, 1998; Pierce y Cohen, 1995).

DEFINICIÓN DE LA AGRESIÓN

La agresión puede adoptar muchas formas, y su definición científica debe incluir elementos comunes a todas ellas. Pero no ha sido fácil establecer una definición que sea suficientemente objetiva para los propósitos de las investigaciones (es decir, fácil de observar y medir) y al mismo tiempo coherente con una comprensión racional de lo que es y no es la conducta agresiva.

Puede parecer que la agresión es cualquier conducta que hiere a alguien o daña la propiedad. Pero el derramar accidentalmente café caliente sobre un amigo o en su carpeta nueva no es agresión. Y lanzar un ladrillo contra alguien o contra su coche, aunque se falle, *es* agresión. Así que la agresión parece estar menos basada en las *consecuencias* y más en la *intención* de causar daño. Pero los dentistas a veces hacen daño que no es accidental, y los demolidores de casas causan intencionalmente daño a la propiedad. Además, la intención es mucho más difícil de observar y medir que la conducta que produce.

Este tipo de problemas ha llevado a los investigadores a adoptar una definición de agresión similar a la siguiente: *conducta que intenta causar daño a personas o propiedades y que no es socialmente justificable*. Obsérvese que con esta definición la agresión se basa siempre en un juicio social que tiene en cuenta los motivos del individuo y las circunstancias o contexto en que la conducta tiene lugar (Coe y Dodge, 1998; Parke y Slaby, 1983).

La agresión puede dividirse en diversos tipos basados en su forma y en su función. Por ejemplo, la agresión verbal, que implica insultar, tomar el pelo, amenazar, etc., puede distinguirse de la agresión física, como golpear, dar patadas, o morder. Además, la conducta agresiva cuyo propósito es específicamente causar daño o dolor se denomina **agresión hostil** (o **agresión vengativa**) si se realiza en respuesta a la agresión de otro), mientras que la conducta agresiva cuyo propósito es obtener algo (p. ej., quitar a otro niño un juguete que se desea), se denomina **agresión instrumental** (Berkowitz, 1993). Una forma de agresión que ha sido ampliamente estudiada los últimos años es la **agresión relacional** cuyo propósito es dañar o manipular las relaciones sociales, como, por ejemplo, expandir un rumor, amenaza de retirar la amistad, o exclusión social (Crick, 1995; Crick y Grotpeter, 1995).

DIFERENCIAS DEBIDAS A LA EDAD Y AL GÉNERO EN LA AGRESIÓN

Vale la pena distinguir los diversos tipos de agresión porque ocurren en proporciones diferentes entre los niños de diferentes edades y sexo. La mayoría de nuestro conocimiento respecto a la agresión durante los años preescolares se ha basado en observaciones directas de las interacciones entre compañeros. Entre los 18 meses y los 5 años no hay una relación simple entre la edad de los niños y su agresión total (Hay, 1984). Hay datos que indican, sin embargo, que la agresión física e instrumental prevalece más en las edades más jóvenes, haciéndose más común la agresión verbal y hostil al alcanzar la edad escolar (McCabe y Lipscomb, 1988). La agresión en los niños mayores se mide utilizando el método de *propuesta por parte de los compañeros* (comentado de nuevo en el capítulo 16), en el que cada niño clasifica a sus compañeros. Las clasificaciones de los niños entre primero y quinto grado han indicado que los niveles de agresividad en conjunto decrecen gradualmente (Coie y Dodge, 1998; Haapasalo y Tremblay, 1994).

Las diferencias debidas al género están bien documentadas (Eagly y Steffen, 1986). Los varones comienzan a mostrar más agresividad durante los años preescolares y continúan haciéndolo durante los años de la escuela elemental (Loeber y Hay, 1997). Pero las chicas despliegan más agresividad relacional que los chicos, comenzando en los años preescolares y extendiéndose hasta la adolescencia (Crick, Bigbee y Howes, 1996; Crick, Casas y Mosher, 1997). En los últimos grados de preescolar, comienza a hacerse aparente otra diferencia debida al sexo. La agresividad de los chicos hacia otros chicos se hace cada vez más física en su naturaleza, pero la agresividad de los chicos hacia las chicas cae notablemente. La agresividad de las chicas sigue siendo principalmente relacional y se dirige predominantemente hacia otras chicas (Cairns *et al.*, 1989; Galen y Underwood, 1997).

El sexo puede también tener un papel en las pruebas referentes a la agresividad: las expectativas basadas en el sexo influyen en la forma en que los observadores evalúan la agresión. En un estudio, varios adultos vieron una película en la que dos preescolares ataviados con monos para el frío jugaban violentamente en la nieve. A algunos adultos se les dijo que eran dos niños, a otros que eran dos niñas, y a algunos que eran un niño y una niña. A pesar de haber visto la misma película, los adultos, tanto hombres como mujeres, calificaron a las «niñas» como más agresivas que a los «niños» (Condry y Ross, 1985). Estos resultados pueden interpretarse de diversas formas. Por ejemplo, el juego violento puede considerarse como algo tan inherente a los chicos que se considera una parte normal de su conducta. Sin embargo, no se esperan trifulcas de las niñas y, en consecuencia, puede garantizarse una etiqueta diferente. Independientemente de la explicación, los resultados ilustran el aspecto de «juicio social» de la definición de agresión.

DETERMINANTES BIOLÓGICOS DE LA AGRESIÓN

La mayoría de las investigaciones sobre la agresión infantil se han preocupado de identificar sus causas. Aquí consideramos los determinantes que tienen principalmente una base biológica y que después pasan a sufrir influencias sociales y cognitivas.

El nivel de agresividad de un individuo se ha comprobado que es notablemente estable durante muchos años (Farrington, 1994; Loeber y Stouthammer-Loeber, 1998). Las investigaciones longitudinales indican que las propuestas de los compañeros respecto a la agresividad hechas a la edad de 8 años son predictores excelentes de la agresividad y otras diversas conductas antisociales a los 30 años (Eron, 1987; Eron *et al.*, 1987). Este grado de estabilidad se presta bien a una explicación genética o biológica de la conducta. Las hormonas, los tipos de temperamento innatos y los mecanismos de dominio están entre los mecanismos sugeridos.

Hormonas

Las hormonas que produce nuestro cuerpo son responsables de algunas de las diferencias físicas y de conducta entre hombres y mujeres (tema que discutiremos con más detalle en el capítulo 15). Aún más, al inyectar hormonas de animales machos en animales hembras se provoca que las hembras se peleen más y exhiban otras formas de conducta agresiva (Svare, 1983). Los estudios sugieren que la hormona testosterona juega un papel en la agresividad humana (Archer, 1991; Coie y Dodge, 1998).

En un conocido estudio sueco, chicos de 15 a 17 años, que fueron clasificados por sus compañeros como de conducta agresiva, fueron, posteriormente, sometidos a una prueba de niveles de testosterona. El nivel de la hormona en la sangre se correlacionaba de forma significativa con las clasificaciones hechas por los compañeros respecto a la agresividad verbal y física, especialmente en cuanto a la agresión vengativa. Los investigadores explicaron esta relación observando que los chicos con niveles más altos de la hormona se describían a sí mismos como más irritables e impacientes, lo que quizá les hacía especialmente susceptibles ante la amenaza y la provocación (Olweus *et al.*, 1988). Un cierto número de otros estudios también han señalado que se dan importantes correlaciones entre el nivel de testosterona y las pruebas de agresividad (Dabbs, 1992; Dabbs y Morris, 1990; Sussman *et al.*, 1987). No queda claro, sin embargo, si la testosterona actúa directamente en la conducta o a través de sus efectos en los neurotransmisores cerebrales (Blackburn, 1993).

La influencia de la testosterona y otras hormonas puede también tener lugar a través de interacciones con factores sociales. Una teoría es que la testosterona influye en las pautas de juego de niños y niñas de forma diferente y que lo que lleva a mostrar conductas más agresivas es la preferencia de los chicos por los juegos físicos y grupos de juego de mayor tamaño (Archer, 1994).

Temperamento

Vimos en el capítulo 12 que algunos niños nacen con estilos de reacción «difícil». Protestan, lloran y exigen más que otros niños de la misma edad. Esta dimensión de la personalidad es bastante estable a lo largo de la infancia (Thomas y Chess, 1986), incitando a los investigadores a estudiar si existe alguna relación con el desarrollo de la conducta agresiva.

Un grupo de investigadores sometió a prueba esta hipótesis pidiendo a un grupo de madres que clasificaran a sus hijos de 6 meses de edad por medio de un cuestionario sobre temperamento que permitía a los investigadores identificar a los niños «di-

«fáciles». En el curso de los cinco años siguientes, las mismas madres evaluaron periódicamente las conductas agresivas de sus hijos. Como se predijo, las clasificaciones del primer temperamento eran bastante buenas predictoras de qué niños mostrarían mayor cantidad de agresividad (Urbaniak *et al.*, 1991). Un estudio longitudinal más reciente obtuvo unos resultados similares que se extendían hasta la adolescencia (Caspi *et al.*, 1995; Henry *et al.*, 1996).

En otro estudio se examinó la misma cuestión pidiéndose a gemelos idénticos y fraternales que describieran cómo habían sido de agresivos cuando eran pequeños. Los gemelos idénticos manifestaron una correspondencia mucho más alta que los fraternales (Rushton *et al.*, 1986). Ambos hallazgos, naturalmente, podrían provenir de influencias del entorno que interactuaran con ciertos rasgos innatos. Pero sugerían que, al menos una parte de la conducta agresiva podía atribuirse a factores genéticos (Cummings *et al.*, 1986).

Dominación

Otra forma en la que los factores de la herencia pueden influir en el desarrollo de la agresividad se refiere a los mecanismos evolutivos descritos anteriormente. Al contrario que muchas otras explicaciones de la agresividad —que la tratan únicamente como conducta indeseable que es mejor eliminar o controlar— los etólogos argumentan que la agresividad se ha transmitido a través de generaciones porque tiene valor para el individuo y para la especie (Cairns, 1986).

Las relaciones de dominación que caracterizan a otras especies —los monos, por ejemplo— también parecen existir entre los niños pequeños. Estudios de observación sobre los niños en situaciones naturales sugieren que grupos sociales íntegros, como las clases, o los niños de un barrio, desarrollan con frecuencia una jerarquía de dominio (Ginsburg, 1980; Strayer y Noel, 1986). Los niños más dominantes establecen su posición a través de luchas manifiestas y fuerza física. Pero finalmente mantienen el control sobre los niños menos dominantes utilizando sólo amenazas y gestos no violentos. La gran similitud de estos grupos con lo observado en otras especies apoya la idea de que la agresividad puede tener orígenes evolutivos (Fishbein, 1984; Sluckin, 1980).

DETERMINANTES SOCIALES Y FAMILIARES DE LA AGRESIÓN

Los factores sociales y situacionales son también determinantes muy importantes de la conducta agresiva. Un argumento común contra la afirmación de los etólogos de que la agresión es innata en los seres humanos, por ejemplo, es que hay algunas culturas en las que el conflicto interpersonal es muy poco frecuente (Montague, 1968).

Como podría esperarse, los teóricos del aprendizaje social opinan que la agresión se controla en gran manera por los principios del aprendizaje (Bandura, 1986, 1989, 1994). Sus investigaciones han mostrado, por ejemplo, que las diferencias debidas al género en cuanto a la agresión física pueden explicarse por el hecho de que los chicos confiesan que esperan menos desaprobación por este tipo de conducta y que les molesta menos la desaprobación cuando ésta tiene lugar (Boldizar, Perry y Perry,

1989; Perry, Perry y Weiss, 1989). Las influencias del entorno pueden también ilustrarse por una consideración de dos contextos familiares en los que se desarrolla la conducta agresiva: interacciones familiares y la visión de la violencia en la televisión (Pearl, 1987).

Procesos familiares

La agresividad en los niños surge con frecuencia de sus interacciones con sus padres y hermanos. Se ha visto que los padres de niños agresivos reaccionan ante la mala conducta con el método de disciplina de afirmación del poder, utilizando el castigo físico en vez de explicaciones verbales y razonamientos (Chamberlain y Patterson, 1995; Rubin, Stewart y Chen, 1995; Schwartz *et al.*, 1997). Para los teóricos del aprendizaje social, este dato sugiere que en estas situaciones deben funcionar dos procesos. Primero, los padres posiblemente modelan conductas agresivas con respecto a sus hijos, los cuales imitan lo que ven. Y segundo, estos padres deben interaccionar con sus hijos de forma que finalmente fomenta la agresión.

Un ejemplo del primer proceso puede encontrarse en un estudio transcultural de dos comunidades vecinas, en México. En un pueblo, el nivel de conflictos y violencia entre los adultos es bastante alto, mientras que el otro pueblo es habitualmente pacífico y no violento. Como se preveía, la conducta de los niños en estas comunidades era paralela a la de los adultos. En el pueblo violento, los niños se dedicaban con mayor frecuencia a juegos de luchas y agresiones reales, lo que sugiere que estaban imitando las conductas que observaban con frecuencia en sus padres y otros adultos (Fry, 1988).

Una serie de estudios de observación realizados por Gerald Patterson y sus colegas ilustra el otro proceso (Chamberlain y Patterson, 1995; Patterson, 1982; Patterson, Reid y Dishion, 1992; Snyder y Patterson, 1995). Patterson observó que las familias de los niños agresivos generalmente mostraban un patrón difícil de interacciones que denominó **proceso familiar coercitivo**. Estos hogares se caracterizan por los comentarios o conductas poco amistosas o no cooperativas, y por un nivel alto de reacciones hostiles y negativas. Generalmente, los padres pasan mucho tiempo regañando, censurando o amenazando a los hijos, mientras que los niños importunan o desobedecen a los padres, y se molestan y frustran unos a otros.

En estos entornos, la agresión se utiliza como medio de evitar o escapar de este tipo de experiencias aversivas. Por ejemplo, una niña puede molestar e insultar a su hermano, que le da puñetazos para que pare, lo que hace que la madre le dé un azote por pegar a su hermana. De esta forma, tanto los niños como los padres terminan utilizando la agresión para controlarse unos a otros y para conseguir lo que quieren.

Patterson se refiere a este patrón como coerción porque los miembros de la familia consiguen sus propósitos por medio de amenazas, órdenes y otras conductas coercitivas más que por medios de cooperación y prosociales. Los niños que aprenden este estilo de interacción en casa —y que no tienen posibilidad de aprender capacidades interpersonales más positivas— muestran también agresividad en otras situaciones y con frecuencia acaban delinquiendo y teniendo otras formas graves de conducta antisocial (Conger *et al.*, 1994; De-Baryshe, Patterson y Capaldi, 1993; Patterson, 1995; Vuchinich, Bank y Patterson, 1992). La relación entre este tipo de actuación

paterna y la posterior agresividad en niñas pequeñas no queda clara, por razones que aún no se han llegado a comprender (Keenan y Shaw, 1997; McFayden-Ketchum *et al.*, 1996).

CUADRO 14.2. **Tema de actualidad.** *Cuando los niños se ven expuestos a la violencia de la vida real*

No toda la violencia de que los niños son testigos se presenta en forma de películas o programas de televisión. Muchos niños experimentan la violencia de primera mano en su propia vida cotidiana. A veces sucede en el hogar entre los miembros de la familia, quizás malos tratos a la esposa o a los hijos (Kashani *et al.*, 1992; Osofsky, 1995a). Pero los niños de todo el mundo están cada vez más expuestos a la violencia política, étnica o de la comunidad. (Cairns, 1996; Leavitt y Fox, 1993). Desde las calles del norte de Irlanda (Cairns, 1987) a los pueblos de Sudáfrica (Straker, 1992), o la ciudad de Chicago (Garbarino *et al.*, 1992), los niños han sido las víctimas inconscientes del terrorismo y derramamiento de sangre cada día.

¿Qué les pasa a los niños cuyo desarrollo tiene lugar en el contexto de esta violencia? Está bien documentado que la tensión es un importante factor de riesgo para la salud y el desarrollo normal de los niños (Garmezy y Rutter, 1983; Haggerty *et al.*, 1994). Esto sugiere que vivir en un entorno violento ha de aumentar las posibilidades de efectos negativos en los niños. Pero otra posibilidad es que los niños que están repetidamente expuestos a sucesos violentos puedan desarrollar mecanismos psicológicos que puedan protegerlos o amortiguar el efecto negativo de estos entornos peligrosos. ¿Qué pauta o modelo apoya las pruebas aportadas por la investigación? La mayoría de los estudios sobre esta cuestión se han realizado sólo en la última década aproximadamente, y aún queda mucho por hacer. Podemos, sin embargo, considerar lo que los investigadores saben hasta ahora.

Los psicólogos han estudiado generalmente este tema identificando a niños que han sido expuestos a violencia en la vida real y comparando después su desarrollo con el de los niños que no han sufrido esas experiencias. Del mayor interés ha sido cualquier problema de conducta o psicológico posterior, como agresividad, nerviosismo y fobias, depresión y similares. Generalmente la información se recoge por medio de entrevistas a los padres o profesores o haciéndoles rellenar un cuestionario sobre los problemas de conducta de sus hijos. Se puede entrevistar a los propios niños sobre sus experiencias personales y sus sentimientos sobre los hechos que suceden en su entorno. A veces se les pide que hagan dibujos representando dónde viven y cómo se vive allí. Estos dibujos revelan con frecuencia las percepciones del niño y sus ideas sobre el mundo en el que vive.

Dos ejemplos ilustran los diferentes métodos que se han venido usando para recoger datos sobre el tema. En algunos casos, se estudia a los niños después de un episodio violento específico. Un estudio comparó la reacción de niños que vivían en Los Ángeles cuando los disturbios de 1992, después del juicio a Rodney King, con las reacciones de niños que vivían en otros lugares del país cuyo único conocimiento de estos hechos fue a través de los medios de comunicación (Farver y Frosch, 1996). Otra investigación se centra en niños cuya exposición a la violencia ha tenido lugar a lo largo de un amplio período de tiempo. Un ejemplo de este tipo es un estudio de niños palestinos que viven en los territorios ocupados por Israel dos años después del comienzo de la *Intifada*, o levantamiento palestino, que comenzó en diciembre de 1987 (Garbarino y Kostelny, 1996; Kostelny y Garbarino, 1994).

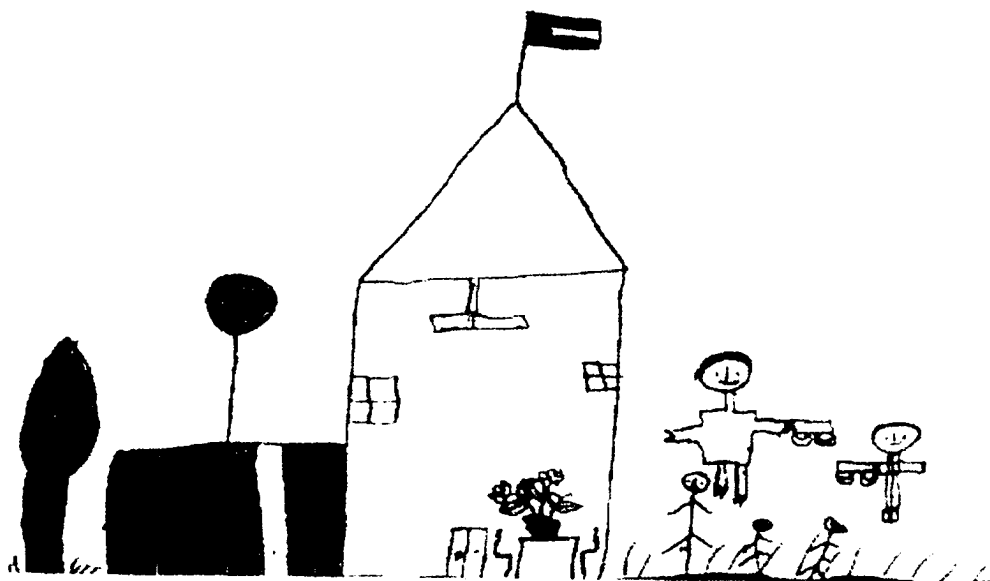


FIG. 14.2. Dibujo de un niño palestino de 9 años que revela sus sentimientos de sentirse víctima. Obsérvese los soldados con armas que se levantan por encima de los niños pequeños cerca de su casa. De «Coping with the Consequences of Living in Danger: The Case of Palestinian Children and Youth», de K. Kostelny y J. Garbarino, 1994. *International Journal of Behavioral Development*, 17, 595-611.

Hasta el momento, la conclusión predominante de estos estudios y otros similares es que incluso cuando los niños no resultan físicamente heridos por la violencia de la vida real, suelen ser víctimas invisibles o silenciosas de los hechos traumáticos (Groves *et al.*, 1993; Osofsky, 1995a, 1995b). Los niños más pequeños especialmente parecen más fuertemente influidos por estas situaciones. Los problemas comunes aportan pruebas de miedo y angustia —como aislamiento, llanto y un constante aferrarse, problemas para dormir y enuresis— apareciendo los chicos en cierto modo más vulnerables a estos problemas que las chicas. Estas criaturas tienden también a mostrar un aumento del uso de palabras y juegos agresivos, y una preocupación general por los temas agresivos.

Los dibujos de los niños, aunque a veces muestran temas de desafío y confrontación, con más frecuencia han indicado sus miedos y sus sentimientos de ser víctimas desvalidas (véase figura 14.2 como ejemplo). Los niños que tienen una relación segura con uno o ambos padres generalmente son los que salen mejor parados, mientras que cualquier conflicto o animosidad dentro de la familia aumenta la probabilidad de que el niño quede afectado por la violencia.

En resumen, hay hasta el momento pocas pruebas de que vivir en un clima de violencia, ya sea por un período corto o largo, tenga ningún efecto benéfico en los niños, especialmente en edades tempranas. Sin embargo, aún han de dedicarse muchas más investigaciones a los niños que viven estas situaciones para comprender mejor los problemas potenciales a que se puedan enfrentar (Osofsky, 1995b; Richters, 1993).

La violencia en la televisión

Ningún tema referente a la agresividad infantil ha provocado tanto interés como los posibles efectos de la violencia que aparece en la televisión (Eron y Huesmann, 1986; Friedrich-Cofer y Huston, 1986; Gerbner *et al.*, 1994; Hepburn, 1995; Sawin, 1990). Y con mucha razón. Entre los años 1973 y 1993, el promedio de escenas de violencia en los programas matinales del sábado fue de 23 por hora; más aún, el niño pasa como promedio más tiempo viendo la televisión que en cualquier otra actividad excepto dormir —de 2,5 a 4 horas al día— y para cuando cumple 21 años ha visto unos 8.000 asesinatos (Huston y Wright, 1998; Liebert y Sprafkin, 1988).

Empezando con Bandura en los años sesenta, los investigadores han demostrado repetidamente que los niños pueden aprender nuevas formas de agresión, y pueden sentirse estimulados a realizarlas, viendo un modelo de una película (Bandura, 1973, 1983, 1994). Pero ¿se vuelve el niño medio realmente más agresivo simplemente como consecuencia de mirar la programación típica actual de las cadenas de televisión? La respuesta, basada en docenas de estudios e informes, parece ser que es sí (Huesmann y Eron, 1986; Huesmann y Miller, 1994; Paik y Comstock, 1994). Además, los efectos de la violencia pueden adoptar diversas formas.

El efecto más obvio es que los niños imitan los actos violentos que ven. Tienen mayor tendencia a hacerlo cuando la violencia la realizan «los buenos» y también cuando con la agresión logra sus propósitos. Un efecto algo menos obvio es que la violencia en la televisión aumenta la probabilidad de todas las otras formas de agresión en los niños, incluso aquellas que no se parecen a las conductas de los modelos de televisión. Y los efectos son a largo plazo; la suma de violencia que ven los varones a los 8 años es un buen predictor de su nivel de delincuencia a los 30 (Huesmann y Miller, 1994). La violencia en la televisión puede hacer también que los niños sean más tolerantes con la agresividad y les moleste menos (Parke y Slaby, 1983). Finalmente, la relación entre violencia y agresión parece ser circular. Mientras la violencia en la televisión estimula la agresión, los niños más agresivos también tienden a ver los programas de televisión más violentos (Huesmann, Lagerspetz y Eron, 1984). Y siguiendo con las diferencias por razón del sexo, observadas antes, los niños miran más dibujos animados violentos y películas de acción que las niñas (Huston *et al.*, 1990).

INFLUENCIAS COGNOSCITIVAS EN LA AGRESIÓN

Toda comprensión completa de la agresión infantil debe incluir los procesos cognoscitivos que la controlan. Muchas investigaciones en esta área se han referido al desarrollo del conocimiento social, o la forma en que los niños llegan a entender el mundo social en el que viven (Crick y Dodge, 1994; Graham y Juvonen, 1998; Turiel, 1987).

La agresión es un tema familiar a muchos niños. Desde edad temprana, los niños pueden identificar una conducta agresiva y darse cuenta de que se la considera indeseable. Incluso los niños de primer grado muestran un gran acuerdo en las propuestas de los compañeros respecto a la agresividad, y utilizan esta información para decidir a quiénes prefieren como amigos (Younger y Piccinin, 1989; Younger, Schwartzman y Ledingham, 1985). Hacia los 5 años, los niños pueden comprender

formas más complejas de conducta agresiva, como la **agresión desplazada**, en la que un niño que ha sido objeto de agresión reacciona agrediendo a otro (Miller y DeMarie-Dreblow, 1990; Weiss y Miller, 1983).

Los niños agresivos (especialmente los varones) muestran ciertas diferencias cognoscitivas respecto a sus compañeros de clase. Por ejemplo, su nivel de razonamiento moral suele ser más bajo (Bear, 1989), y su empatía (Cohen y Strayer, 1996) tiende a ser más baja; y es menos probable que tengan en cuenta los motivos de un personaje al hacer un juicio moral (Sanvitale *et al.*, 1989). Además, los niños agresivos muestran con frecuencia una interpretación «autoprotectora» de su entorno social en la que tienden a minimizar los sentimientos negativos que otros niños sienten hacia ellos. Esto es especialmente así entre los niños que pertenecen a minorías (Zabriski y Coie, 1996).

Se ha descubierto que los niños agresivos también difieren en otros dos aspectos del conocimiento social (Crick y Dodge, 1994; Dodge y Crick, 1990). Uno de ellos se refiere a las atribuciones. Kenneth Dodge y sus colegas, utilizando un modelo de procesamiento de la información, descubrieron que los niños agresivos tienen dificultades en interpretar las indicaciones del entorno (Dodge y Crick, 1990; Quiggle *et al.*, 1992). Sus estudios se han efectuado generalmente sobre situaciones grabadas en vídeo en las que un niño sufre un daño o una provocación por parte de un compañero cuyas intenciones no son claras. En estas situaciones, los niños agresivos suelen atribuir, con mayor frecuencia, motivos hostiles o malévolos al niño provocador. Y cuando se les proporcionan indicios que sugieren que las intenciones del provocador no son hostiles, los niños agresivos tienen mayores dificultades en comprender y utilizar esos indicios (Dodge y Crick, 1990; Dodge y Somberg, 1987). Estos resultados sugieren que algunos niños pueden ser agresivos porque no ven el mundo de igual forma que lo hacen la mayoría de los niños (Waas, 1988; Waldman, 1996). Los niños cuya agresividad se basa en estos tipos de problemas de atribución es más probable que muestren agresividad hostil (Crick y Dodge, 1996), definida anteriormente como la agresión cuyo propósito principal es infligir daño.

Dodge cree que los niños agresivos tienen también dificultades en otros aspectos de su procesamiento de la información social, al decidir cómo responder a una provocación de otro niño (Dodge y Crick, 1990). En tales situaciones, es más probable que estos niños seleccionen una respuesta agresiva como la mejor manera de responder, aparentemente porque creen que esto producirá el resultado más positivo. Los niños agresivos con este tipo de dificultad de procesamiento es más probable que desplieguen agresividad instrumental, cuyo propósito, hemos visto, es obtener algo (Crick y Dodge, 1996).

Los estudios descritos en esta sección, junto con las investigaciones ya comentadas, indican que la agresión es una conducta social compleja que contiene elementos biológicos, sociales y cognoscitivos. Esta complejidad ha hecho que la tarea de prevenir o reducir la frecuencia de la agresión sea un desafío importante.



Desarrollo en el contexto cultural. ¿Ser agresivo significa ser rechazado?

La agresión se considera un problema social, principalmente, porque causa daño a los demás. Pero los psicólogos han advertido también que el niño agresivo, al no ser capaz de adquirir capacidades sociales adecuadas, corre el riesgo de ser rechazado por los compañeros y convertirse en un proscrito (Asher y Coie, 1990; Lochman y Wayland, 1994).

Veremos en el capítulo 16 que estas preocupaciones tienen cierta base. Los niños agresivos suelen tener capacidades interpersonales limitadas, y la agresividad es alta entre los niños impopulares y rechazados (aunque la relación causa-efecto probablemente opera en ambas direcciones). Pero ¿significa esto que los niños muy agresivos nunca tienen amigos? ¿O que nunca son miembros de grupos sociales estables?

Estas cuestiones se han examinado en estudios hechos en gran escala sobre los patrones sociales de los niños agresivos (Cairns *et al.*, 1988). Para comenzar, los investigadores identificaron a un grupo de niños y niñas entre cuarto y séptimo grado que eran muy agresivos, basándose en informes de los maestros, directores de los colegios y tutores. A continuación, y para comparar, seleccionaron a un grupo de niños no agresivos similares desde el punto de vista de la edad, sexo, raza y otras características relacionadas. Se midieron los patrones sociales de ambos grupos con un cierto número de pruebas que incluían entrevistas con sus compañeros, clasificaciones de los profesores y autoclasificaciones.

Los datos de estas pruebas fueron analizados para dar respuesta a diversas cuestiones. Primera ¿se agrupan los niños en grupos sociales, en los que ciertos niños pasan mucho tiempo juntos? Si es así, ¿qué niños son miembros de estos grupos? ¿Algunos de los grupos están formados predominantemente por niños agresivos? Finalmente, ¿cuántas veces eran propuestos los niños agresivos como «el mejor amigo» por sus compañeros?

Los resultados fueron algo sorprendentes. En los grupos sociales identificados, los sujetos agresivos tenían tantas probabilidades de ser miembros como los no agresivos. Los niños de agresividad alta tendían con frecuencia a estar juntos, formando sus propios grupos. Y los niños agresivos consiguieron tantas denominaciones de «mejor amigo» como los no agresivos. La relación de amistad preferente, sin embargo, implicaba a los niños agresivos que nombraban a otro niño agresivo, y niños no agresivos que nombraban a niños no agresivos.

Estos datos demuestran, una vez más, que los estudios sobre niños realizados en sus entornos naturales ofrecen con frecuencia resultados inesperados. La opinión, muy compartida, de que la conducta agresiva sentencia automáticamente a un niño a una vida de aislamiento social es claramente exagerada. Muchos niños agresivos tienen un conjunto de amigos similares a ellos. Aunque estos grupos pueden fomentar y en consecuencia perpetuar la conducta antisocial, también parecen proporcionar amistad y apoyo social. En consecuencia, mientras muchos niños agresivos no son capaces de desarrollar buenas capacidades interpersonales y pueden ser rechazados por sus compañeros, algunos son lo bastante socialmente competentes como para hacer y mantener amigos.

CONTROL DE LA AGRESIVIDAD

Los padres, maestros y funcionarios buscan con frecuencia la ayuda de la psicología para resolver los problemas de la vida real. Éste ha sido con frecuencia el caso con respecto a la reducción de la violencia y la agresividad juvenil, tarea en la que los métodos legales y judiciales han fracasado. Pero como los investigadores aún no comprenden totalmente los mecanismos de la conducta antisocial, los intentos de controlarla a través de la psicología o de los métodos educativos sólo han tenido un éxito parcial (Kazdin, 1987; Tate, Reppucci y Mulvey, 1995). Examinamos a continuación algunos de esos métodos.

Catarsis

Antes se creía que la agresión era un medio de «desahogarse» y que podía prevenirse, en consecuencia, haciendo que los niños agresivos canalizaran la energía hacia otras conductas o experiencias de agresión, de forma vicaria. Golpear un saco de boxeo, o ver un combate de lucha libre, podría ocupar el lugar de la realización de las conductas agresivas. La teoría psicoanalítica se refiere a estas conductas sustitutivas como **catarsis**. El proceso de catarsis se ha utilizado para defender la existencia de los programas violentos de televisión y los juguetes relacionados con la agresividad (Feshbah y Singer, 1971).

Los resultados procedentes de las investigaciones realizadas no corroboran, sin embargo, esa teoría. Como hemos visto, ver violencia en la televisión aumenta más que disminuye la probabilidad de agresiones. Y estudios hechos con niños y adultos indican que dedicarse a conductas de gran actividad no convierte la agresión en menos probable (Geen, 1983). No es extraño pues, que los métodos dirigidos a frenar la agresividad por medio de procesos de catarsis hayan resultado generalmente ineficaces (Parke y Slaby, 1983).

Preparación de los padres

Está bien establecido que los métodos de crianza que los padres utilizan se relacionan con la agresividad que muestran sus hijos (Chamberlain y Patterson, 1995; Eisenberg y Murphy, 1995). Una de las aproximaciones más directas y fructíferas para poder manejar esta fuente de agresividad ha sido la utilización de técnicas de preparación para los padres (Kazdin, 1987; Reid, 1993). Basándose en los principios de modificación de la conducta, los psicólogos han preparado a los padres en cuanto a las formas más efectivas de interactuar con sus hijos. Los padres aprenden a reducir el uso de observaciones negativas, como amenazas u órdenes, y las reemplazan por enunciados positivos y por la aprobación verbal de las conductas prosociales de sus hijos. Se les prepara también en la aplicación de castigos que no sean físicos en forma consecuente y razonable cuando se requiere la aplicación de una disciplina. Los resultados de esta forma de intervención han sido frecuentemente muy importantes en cuando al cambio de la conducta tanto de padres como de hijos (Home y Sayger, 1990; McCord y Tremblay, 1992). Se han utilizado técnicas similares para preparar a los profesores y otros trabajadores que están en contacto con los niños (Kazdin, 1987).

Métodos cognoscitivos

Otra forma de reducir la agresividad es centrarse en procesos cognoscitivos, que tienden a ser diferentes en los niños agresivos. Esta aproximación ha sido utilizada con niños de edades comprendidas entre la etapa preescolar y la adolescencia (Gibbs, 1991).

Un método cognoscitivo se centra en las emociones que acompañan a las conductas. La agresión va con frecuencia acompañada de cólera. Los estudios de laboratorio, realizados con adultos, han mostrado que si la reacción emocional puede reemplazarse por una reacción incompatible, como la empatía, puede prevenirse o disminuirse la agresión (Baron, 1983). De forma similar, los programas para aumentar la empatía

en los niños —enseñándoles a adoptar la perspectiva del otro niño y experimentar las reacciones emocionales de ese niño— han tenido algún éxito en cuanto a la reducción de los conflictos y las agresiones (Feshbach y Feshbach, 1982; Gibbs, 1987).

Una segunda aproximación cognoscitiva se refiere a prevenir la agresión por medio de la preparación en la resolución de problemas. Este método enseña a los niños a tratar con situaciones problemáticas de forma más efectiva, generando y examinando primero diversas estrategias para enfrentarse al problema y siguiendo después un plan sistemático para tratarlo. Con los niños más pequeños, la preparación en la resolución de problemas se comienza frecuentemente en situaciones de laboratorio. Los niños oyen primero historias en las que el personaje se enfrenta a un conflicto potencial, después se les enseña a analizar el problema y a desarrollar soluciones constructivas. Gradualmente se anima a los niños a aplicar estas nuevas capacidades en las situaciones de la vida real (Lochman *et al.*, 1984; Shure, 1989). Programas similares han sido utilizados con adolescentes agresivos (Goldstein y Glick, 1994; Guerra y Slaby, 1990).

Aplicaciones. *Comprensión y reducción de la agresividad en la juventud urbana*

En Estados Unidos, los problemas referentes a la agresión han sido frecuentes entre los jóvenes de áreas urbanas durante la década pasada. Se acepta generalmente que estos problemas provienen principalmente de factores socioculturales, incluida la pobreza, la incapacidad de acabar los estudios, y la inestabilidad familiar (Boone, 1991; Gibbs, 1988; Leadbeatger y Bishop, 1994; Staub, 1996).

Un análisis reciente ha añadido los procesos imperfectos de atribución como contribuyentes a las conductas agresivas de estos jóvenes (Graham y Hochn, 1995; Graham y Juvonen, 1998; Graham, Hudley y Williams, 1992). Como el modelo de atribución de Dodge, descrito anteriormente, este análisis también comienza sugiriendo que los niños agresivos tienen mayor tendencia a interpretar las acciones equívocas, provocativas de sus iguales (por ejemplo, tropezar con ellos en el vestíbulo de la escuela) como intencionales y hostiles. Sin embargo, como se muestra en la figura 14.3, este modelo añade un tercer paso —incitación emocional, o la cólera— que se cree que activa la conducta agresiva y vengativa.

Utilizando este modelo como base, los investigadores continuaron desarrollando un programa de intervención cognoscitiva diseñado para interrumpir la secuencia que conduce a la agresión (Hudley y Graham, 1993). Algunos programas de intervención precoz

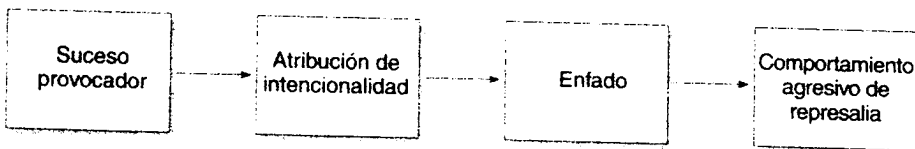


FIG. 14.3. *Modelo que ilustra los papeles de la atribución de culpa y del enfado como causa de acciones de represalia.* Adaptado de «Attributional and Emotional Determinants of Aggression Among African-American and Latino Young Adolescents», de S. Graham *et al.*, 1992, *Developmental Psychology*, 28, pp. 731-740. Copyright 1992 de la American Psychological Association. Reproducido con permiso.

habían asumido que la cólera influye en la causa de la agresión y así se centraron en métodos para reducirla (Bash y Camp, 1985; Goldstein y Glick, 1987). El programa presente, al contrario, ataca el problema en un paso anterior, centrándose en las atribuciones que se cree que generan la cólera.

El estudio se refería a los niños urbanos afroamericanos de grados cuarto y sexto, que habían sido seleccionados según los juicios de profesores y compañeros por su agresividad. La mayoría de los sujetos habían sido clasificados como de agresividad alta, pero algunos habían sido clasificados de agresividad baja (así que no todos los niños seleccionados para participar en el estudio estaban estigmatizados como estudiantes problemáticos). Se asignó cada sujeto a uno de estos tres grupos: un grupo experimental que recibiría preparación respecto a la atribución, un grupo de control de atención que recibiría preparación sólo en las habilidades escolares y un segundo grupo de control que no recibiría preparación alguna.

La preparación respecto a la atribución significaba enseñar a los niños a reconocer indicaciones respecto a las intenciones de otras personas (por ejemplo, expresiones faciales), para animarles a no atribuir hostilidad cuando las acciones de un compañero fueran equívocas (por ejemplo, «probablemente lo hizo por accidente»), y para generar respuestas no agresivas ante la conducta de los compañeros. La preparación continuó durante seis semanas e incluyó diversos métodos como, historias, representaciones, vídeos y grupos de *brainstorming*.

Antes y después de la preparación, se dio a todos los sujetos una serie de valoraciones diseñadas para determinar qué probabilidad había de que: a) atribuyeran intenciones hostiles en una situación equívoca, b) se enfadaran como reacción a esas atribuciones, y c) respondieran con conductas agresivas. Los datos de aquellos sujetos juzgados de agresividad alta se muestran en la figura 14.4. Obviamente la preparación sobre la atribución funcionó muy bien. En cada una de las tres pruebas, los sujetos del grupo experimental sacaron la puntuación menor en los tests que siguieron a la preparación y mos-

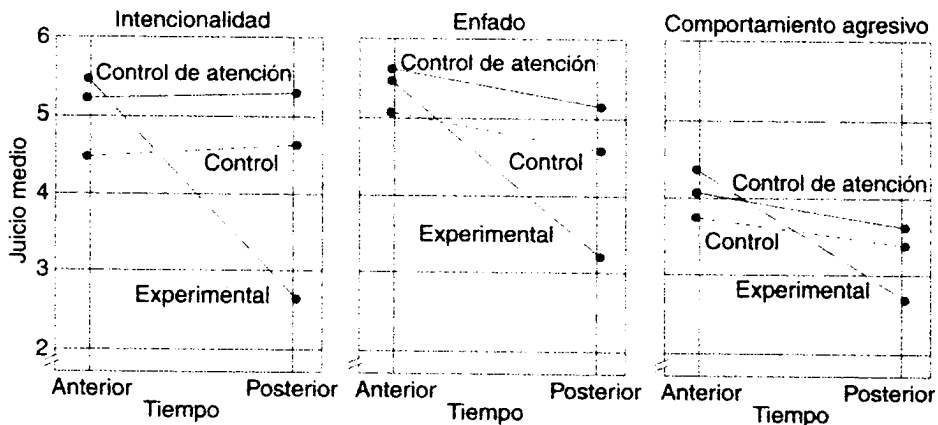


FIG. 14.4. Resultados de un estudio de intervención entre niños afroamericanos. El grupo experimental recibió un entrenamiento atributivo y fue el que más descendió en las tres medidas de interés. Adaptado de «An Attributional Intervention to Reduce Peer-directed Aggression Among African-American Boys», de C. Hudley y S. Graham, 1993, *Child Development*, 64, pp. 124-138. Copyright 1993 de la Society for Research in Child Development. Reproducido con permiso.

traron, con mucho, el mayor cambio. Estos datos sugieren no sólo que la atribución juega un papel importante en la producción de agresión hacia los compañeros en las situaciones diarias de clase, sino también que las intervenciones cognoscitivas diseñadas para hacer cambiar esas atribuciones pueden reducir esa agresión.

Los investigadores previenen, sin embargo, que no deben olvidarse otros factores de la situación. Uno de ellos es que no todas las agresiones se dirigen contra los compañeros, y que este método puede no reducir los problemas referentes al vandalismo, el desafío a la autoridad, robo, y así sucesivamente. Quizá un punto más importante es que dadas las condiciones extremadamente difíciles en que viven muchos de estos chicos, atribuir intenciones hostiles a las provocaciones de los compañeros puede ser con frecuencia lo exacto, y vengarse por medio de agresiones puede ser una respuesta de supervivencia útil en esta situación.

Recapitulación

La agresión se define frecuentemente como la conducta que intenta causar daño y que no es socialmente justificable. Esta definición siempre implica un juicio social. La agresión puede clasificarse como verbal o física, y como instrumental, hostil o vengativa, y como relacional. Para medir la agresividad, los investigadores utilizan la observación directa o el método de proposición o denominación hecha por los compañeros.

En los preescolares, la agresión física e instrumental gradualmente da paso a la agresión verbal y hostil. En los niños de edad escolar, el nivel global de agresión tiende a decrecer con la edad. Los niños son más agresivos unos con otros que las niñas.

El hecho de que la agresividad sea una característica muy estable a lo largo de toda la vida se presta a una explicación biológica de la conducta agresiva. Las explicaciones biológicas han ligado la agresión con los niveles en sangre de la hormona testosterona, con el temperamento «difícil» durante la infancia, y con los procesos evolutivos que funcionan en las relaciones de dominación.

Se considera que los factores del entorno influyen en la agresividad por medio del aprendizaje social de los principios de refuerzo, castigo, y aprendizaje por observación. Las familias de los niños agresivos presentan un patrón continuado de interacciones coercitivas en las que sus miembros se controlan unos a otros por medio de formas de conducta agresiva. La violencia en la televisión también aumenta la probabilidad de agresiones en los niños espectadores. Los efectos pueden incluir imitación directa de la conducta violenta, un aumento de la agresividad en su conjunto, y un aumento en cuanto a la tolerancia de la agresión en los demás.

Los niños agresivos parecen tener deficiencias en cierto número de áreas cognoscitivas, incluyendo el razonamiento moral y la empatía. Estos niños tienen dificultades para interpretar los indicios sociales y tienen mayor tendencia a atribuir motivos hostiles a los otros niños.

Se han utilizado diversos métodos para intentar controlar la agresividad infantil. Las técnicas basadas en los modelos de catarsis han tenido poco éxito. Los métodos diseñados para enseñar a los padres formas más efectivas de disciplina e interacción

con sus hijos han demostrado, sin embargo, tener éxito, así como las aproximaciones cognoscitivas dirigidas a cambiar directamente las opiniones y actitudes infantiles.

Conclusión

En muchos aspectos, el desarrollo moral de los niños es el mismo que el de cualquier otro aspecto de la conducta. En consecuencia, los psicólogos evolutivos lo tratan simplemente como un tema más de estudio. Sin embargo, las cuestiones referentes a la moralidad tienen un elemento añadido que las hace diferentes.

Ha debido quedar claro, después de este capítulo, que el desarrollo moral puede estudiarse científicamente. Observando el razonamiento moral en términos del desarrollo de la capacidad de seguir las reglas, los psicólogos pueden examinar la forma en que este proceso cambia con la edad y qué factores lo influyen. De forma similar, las conductas prosociales y antisociales pueden conceptualizarse como formas de conducta social influidas por variables biológicas, cognoscitivas y del entorno.

Pero aunque la ciencia puede responder eventualmente a muchas de las cuestiones referentes al desarrollo moral, no puede responderlas todas. La mayoría de las cuestiones morales, como aquellas que se refieren a la pena capital, la discriminación racial y los derechos de los animales, están basadas en *valores*. Los valores son tanto personales como de la sociedad, y reflejan las prioridades que asignamos a ciertas cosas en nuestras vidas. Cada uno de nosotros se enfrenta a decisiones morales cada día. Y cada uno de nosotros participa en una sociedad que está continuamente en lucha con los problemas morales. Las elecciones que hacemos estarán a veces influidas por la información que la ciencia nos proporciona. Pero la ciencia sola no puede dictar lo que elegimos.

¿Podemos desarrollar una ciencia de los valores? Los que han considerado esta cuestión lo creen improbable (Kurtines, Alvarez, Azmitia, 1990; Schwartz, 1990). Las soluciones a muchas de las cuestiones morales a las que nos enfrentamos residen finalmente en los principios que desarrollamos al pasar de niños a adultos. Quizá algún día podamos comprender con más claridad este proceso. Pero incluso si llegamos a hacerlo, las soluciones aún no serán obvias.

RESUMEN VISUAL DEL CAPÍTULO 14: DESARROLLO MORAL

Teorías del desarrollo moral

Modelos del desarrollo cognoscitivo.

Los psicólogos del desarrollo cognoscitivo se dedican mayoritariamente al razonamiento moral. Piaget propuso un modelo de 4 etapas o estadios que se centraba en cómo los niños comprenden y siguen las reglas. Kohlberg propuso un modelo formado por tres niveles —preconvencional, convencional y posconvencional— cada uno compuesto de dos etapas. Turiel cree que el razonamiento moral de los niños implica diversos campos de conocimiento social y que incluso los niños muy pequeños pueden distinguir temas en los campos moral y social.

Teorías de la influencia del medio en el aprendizaje

La teoría del aprendizaje social se preocupa más por la conducta moral y explica la conducta moral con referencia a principios de refuerzo y castigo, junto con procesos de aprendizaje por observación y autorregulación.

La perspectiva etológica

Los sociobiólogos se han interesado en explicar la conducta altruista, mientras que los etólogos se han interesado especialmente en la agresividad.

Razonamiento moral

Evaluación del modelo de Piaget	→	Los estudios generalmente apoyan el modelo de Piaget, pero sugieren que de alguna manera subestimó el razonamiento moral de los más pequeños. Cuando se procura que sobresalgan los motivos, incluso los niños en edad preescolar pueden utilizar esta información como base para evaluaciones morales.
Evaluación de modelo de Kohlberg	→	Las investigaciones generalmente apoyan el modelo de Kohlberg pero se cuestionan la universalidad del modelo. Hay culturas donde evidentemente la teoría de Kohlberg no se aplica. Algunos investigadores también han cuestionado la universalidad del modelo en cuanto a los géneros.
Evaluación del modelo de Turiel	→	Los estudios experimentales apoyan la teoría del campo de Turiel. La experimentación sugiere que los niños desde edad temprana distinguen entre reglas morales y sociales. Su razonamiento moral también parece influido por factores contextuales, incluida la cultura.
Otras formas de justicia	→	La distribución de recompensas por parte de los niños sigue una secuencia previsible, que pasa del interés propio (hasta los 4 años), la igualdad (5-6 años) y después la equidad (7 años y más). El razonamiento de los niños respecto al castigo sigue bastante la misma pauta encontrada en los adultos. ¿Se hizo daño a alguien? De ser así, ¿el castigo está justificado?
Influencia familiar y social en el razonamiento moral	→	Las interacciones con iguales estimulan el desarrollo del razonamiento moral. Las técnicas de disciplina de los padres también afectan el razonamiento moral y la interiorización de las normas de los padres. El rasgo temperamental de medrosidad ayuda a determinar el tipo de disciplina que favorece el desarrollo de la conciencia.
Razonamiento moral y conducta moral	→	La relación entre razonamiento moral y conducta moral es un tema fundamental en la investigación sobre el desarrollo moral. Kohlberg aseguró que los dos están íntimamente relacionados, pero este aserto no ha sido apoyado con fuerza.

Conducta prosocial

Diferencias debidas a la edad y el género en la conducta prosocial

Incluso los bebés muestran algunos tipos de conducta prosocial, como el llanto empático y el compartir. Con la edad la conducta prosocial generalmente aumenta. Las niñas generalmente son catalogadas como más altruistas por profesores y compañeros; sin embargo, las diferencias en la conducta real de niños y niñas son pequeñas.

Determinantes de la conducta prosocial

Los factores cognoscitivos y afectivos influyen en la conducta prosocial. El nivel del razonamiento moral, así como el punto de vista adoptado desde una perspectiva física, social y afectiva, se correlaciona moderadamente con las acciones prosociales. La empatía se correlaciona positivamente con la conducta prosocial de los niños. Se ha descubierto que el refuerzo y el modelado influyen claramente en la conducta prosocial, tanto en el laboratorio como en el entorno natural.

Agresividad

Diferencias en la agresividad debidas a la edad y el género

En los niños en edad preescolar, la agresividad física e instrumental decrece en relación con la agresividad verbal y hostil. En los niños en edad escolar, el nivel global de agresividad tiende a decrecer con la edad. Los varones son más agresivos que las hembras, especialmente uno con respecto al otro; las mujeres muestran más agresión relacional.

Determinantes biológicos de la agresividad

Las explicaciones biológicas han relacionado la agresividad con los niveles en sangre de testosterona, con el temperamento «difícil» durante la infancia y con un proceso evolutivo que opera en las relaciones de dominancia.

Determinantes familiares y sociales de la agresividad.

Los factores situacionales influyen en la agresividad en forma de refuerzo, castigo y aprendizaje por observación. Las familias de niños agresivos entran en una dinámica de funcionamiento de interacciones coercitivas en la que los miembros se controlan unos a otros por medio de formas de conducta agresiva. La violencia en la televisión también aumenta las probabilidades de agresividad.

Influencias cognoscitivas en la agresividad

Los niños agresivos aparecen como deficientes en un cierto número de tareas cognoscitivas, que incluyen el razonamiento moral y la empatía. Tienen dificultad para interpretar los indicios sociales, y tienden a atribuir motivos hostiles a otros niños y a elegir respuestas que implican agresividad.

Control de la agresividad

Se han utilizado diversos métodos para intentar controlar la agresividad en los niños. Han dado buenos resultados enseñar a los padres formas efectivas de disciplina e interacción con sus hijos, y también las aproximaciones cognoscitivas dirigidas directamente a cambiar las creencias y actitudes de los niños.