

## Presentación

No cabe duda de que la reciente reforma constitucional en materia de telecomunicaciones, así como la deliberación parlamentaria sobre sus leyes reglamentarias involucran profundamente a la ciudadanía, no solo en el orden económico, que propende a la abolición de monopolios y a la diversificación de oferentes de medios electrónicos y mensajes, lo que de suyo es una oportunidad para mejorar la calidad de los contenidos a los que el público mexicano tiene acceso, sino en el de todas sus implicaciones subjetivas –no por ello menos reales– en la construcción de la conciencia e identidad ciudadanas, contexto en el que se inscribe el trabajo que aparece a continuación.

Procede, claramente, de la tradición y los enfoques científicos de las investigaciones sobre la naturaleza y efectos de los medios de comunicación en los procesos sociales de Marshall McLuhan, autor de la noción de aldea global en la década de los sesenta, quien previó los avances de la tecnología comunicativa y la concibió como una especie de nuevo sistema nervioso planetario como base material de la conciencia mundial, pero también de la de aquel otro trabajo de Ariel Dorfman y Armand Mattelart quienes publican, en 1972, su manual de descolonización *Para leer al Pato Donald*, libro clave en la literatura política de la época, encaminado a demostrar cómo los *mass media* serían los instrumentos perfectos para mantener y consolidar la ideología dominante, sustentada en y sustentante de las asimetrías del mercado.

Con un objetivo más modesto, pero más contundente, su autor hace uso de una técnica de análisis empírico para determinar el grado en el que la mente infantil es susceptible de reproducir la

violencia de los mensajes simbólicos transmitidos por la programación para niños hacia 1976 y demuestra, de manera llana, que la influencia es determinante.

Hace ya casi 40 años desde que la televisión mexicana nos mantiene sujetos a los mismos relatos, y hemos tenido que ver la horrenda veracidad de la hipótesis comprobada por Benavides pues, ¿sería absurdo afirmar que la reiteración del crimen en la narrativa y la estética de los programas y el cine anglosajones, la anodina demostración del lujo y la vileza humana de la que está llena la barra programática nacional han surtido efecto educativo, por ejemplo, en el incremento de la atrocidad de los asesinatos impunes que desbordan nuestra prensa cotidiana?, o bien, en el aumento de la violencia intrafamiliar, en el llamado *bullying* o acoso escolar que incentiva las psicopatías y los suicidios infantiles y en el *mobbing* o acoso laboral, de igual manera lesivo, aunque pobremente caracterizado en la legislación y normatividad mexicanas. Las implicaciones son tantas que es exigible que el Congreso de la Unión dé a conocer ampliamente, en su página de Internet, la discusión de la iniciativa de reglamentación en telecomunicaciones enviada por el ejecutivo, y entonces estar atentos a que estas respeten el espíritu de la Constitución en el que fue concebida la reforma en la materia, de manera que, efectivamente, el Estado garantice que los servicios sean prestados "... en condiciones de competencia y calidad, brinden los beneficios de la cultura a toda la población, preservando la pluralidad y la veracidad de la información, así como el fomento de los valores de la identidad nacional, contribuyendo a los fines establecidos en el artículo 3o. de esta Constitución",<sup>1</sup> pues si los medios siguen actuando sobre la base de la demostración y no de la mostración de la realidad, sobre lo verosímil y no sobre la verdad, habrá que construirles una estética de su ficción y no una ley, mientras contados especialistas contribuyen a cubrir el vacío teórico sobre los contenidos mentales que comunican nuestros medios, para estar en condiciones de comprender la realidad desde una nueva conciencia humana. Toca a la ciudadanía proceder al respecto.

<sup>1</sup> Artículo 6, Inciso B, Fracción I de la *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*, actualizada a marzo de 2014.

# Efectos de películas agresivas sobre la conducta de los niños\*

## Effects of aggressive films on children's behavior

*Roberto Benavides Cavazos\*\**

### RESUMEN

Se investigan los efectos de modelos agresivos observados en películas de caricaturas (*cartoons*) sobre la conducta de los niños. Se comprobó el aprendizaje de conductas que se logra mediante la observación de las acciones de otros. Los varones del experimento registraron un aumento significativo de conducta agresiva, después de haber sido expuestos a películas agresivas. Las niñas no presentaron cambio significativo de conducta. Esta diferencia señala la influencia de patrones culturales diversos sobre cada población. El efecto perdió su significancia una semana después del tratamiento, lo cual no implica que los niños hayan desaprendido la conducta, sino suspendido solamente su ejecución.

**Palabras clave:** modelos agresivos, televisión, aprendizaje de conducta infantil, patrones culturales

### ABSTRACT

This article reports the effects of aggressive models observed in animated cartoons on children's behavior. The fact that children learn to behave in a certain way through the observation of others behavior was confirmed. The boys in the experimental group registered a significant increase of aggressive behavior after having been exposed to these cartoons. The girls, on the contrary, did not show significant changes. This difference shows the influence of cultural patterns on each group. The effect lost its significance one week after the exposure to the experimental variable. This, however, does not mean that children forgot the newly acquired behavior, but merely that its performance was suspended.

**Key words:** aggressive models, television, children's behavior, cultural patterns

\* Trabajo aparecido originalmente en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VI, núm. 1, México, 1976, pp. 53-69.

\*\* Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

## PREFACIO

La investigación presente intenta destacar la influencia relevante que sobre la conducta de los niños tienen los programas aparentemente inofensivos, pero muchos de ellos con enorme contenido agresivo: las caricaturas (*cartoons*). Presentar la evidencia de tal influjo es el objetivo del trabajo.

La primera parte del estudio describe el apoyo bibliográfico que se utilizó en esta investigación y el motivo que la animó a plantear la hipótesis que se propuso probar: “la exposición a modelos agresivos en filmes trae por consecuencia un aumento significativo de conducta agresiva en los espectadores”.

Viene en seguida la descripción del método empleado, en que se describe la población del experimento y el procedimiento observado en la experiencia. Se mencionan los criterios, limitaciones, errores, riesgos, etc., que fueron presentándose en el transcurso de la investigación.

En el siguiente capítulo se consignan los resultados que arrojó el experimento.

Finalmente, se discuten los hallazgos detectados, se señalan las limitaciones de las conclusiones y se mencionan algunas inferencias sujetas a comprobación.

## INTRODUCCIÓN

El trabajo científico en el área del aprendizaje de la agresión por observación —que han desarrollado principalmente Albert Bandura y Leonard Berkowitz, en quienes se inspira el presente estudio— ofrece hallazgos relevantes sobre las conductas agresivas que se pueden aprender directamente al observar las acciones de otros; o sea: el cambio de conductas como resultado de la exposición a otras, aprendidas por observación. Este influjo representa para los individuos la posibilidad de desarrollar y modelar conocimientos, valores y conductas a través de la observación de modelos.

Liebert (1972: 3) dice: “Todas y cada una de las consecuencias que son fruto de la exposición a algún modelamiento, podrán reunirse bajo el término de ‘aprendizaje por observación’”. Este modelamiento, agrega dicho autor, se refiere a la conducta observada

de otros, que puede ser presentada a través de “modelos vivos”, o sea, por exposición directa (*v. gr.*, observar una escena agresiva en la casa o en la calle), o por “modelos simbólicos” (*v. gr.*, observar conductas de otros a través de medios, como serían cine, TV, revistas, etc.). Los resultados de este modelamiento son los que se agrupan bajo el nombre de “aprendizaje por observación”.

La exposición de modelos, que genera conductas que se aprenden por observación, implica un doble proceso: de “adquisición”, que consiste en la habilidad de reproducir conductas no familiares al individuo, y de “aceptación”, que consiste en el grado en que el sujeto acepta el modelo de conducta como una guía para sus nuevas acciones.

Bandura y Walters (1963) sostienen que si un observador reproduce o describe de manera idéntica o similar una conducta que ha visto, puede decirse que ha adquirido una nueva conducta. Esta nueva conducta aprendida no implica una ejecución inmediata; significa que el individuo tiene el potencial para actuar; su manifestación dependerá de las circunstancias u oportunidades que se presenten.

Esta adquisición aumenta en el observador su disposición a aprender otras conductas similares. La conducta aprendida puede durar largos periodos. En opinión de algunos autores, los niños recuerdan más fácilmente el material observado cuando les es enseñado repetidamente o es discutido por otros o llega a ser para ellos emocionalmente significativo. Sin embargo, es importante hacer notar que existen muy pocos estudios sobre los efectos de la agresión observada; no es conocido suficientemente el grado de retención en niños que han observado ese tipo de conductas y no han practicado sus respuestas.

La serie de investigaciones dirigidas por A. Bandura destacan particularmente los efectos sobre la conducta de los niños de programas agresivos televisados. Bandura y Ross (1963: 3-11) consideran que la exposición a modelos agresivos permite que el observador aprenda nuevas respuestas agresivas; afirman, asimismo, que el aumento de exposiciones debilita las respuestas de inhibición, incrementa la probabilidad de ocurrencia de patrones agresivos aprendidos previamente y, en consecuencia, eleva los

índices de conducta agresiva en los observadores al presentarse una frustración subsecuente.

Los autores diseñaron y ejecutaron una experiencia de investigación para ver la influencia de diferentes modelos sobre la conducta, y evaluar la cantidad de conducta imitada y no imitada en ambientes experimentales diferentes y en ausencia de modelos.

Dispusieron tres condiciones experimentales:

- a) Un modelo agresivo de la vida real: los sujetos, un niño y un modelo, se encontraban juntos en un cuarto de juguetes. El modelo gradualmente iba agrediendo a golpes y con expresiones los juguetes. El niño observaba.
- b) Idéntica escena de agresión pero televisada a los niños.
- c) La misma escena agresiva y televisada, pero mediante caricaturas.

Se contó también con un grupo control que no recibía exposiciones. Al finalizar las sesiones, los sujetos eran frustrados moderadamente para instigarlos a la agresión; los experimentadores medían el grado y forma de imitación de respuestas con base en criterios previamente definidos y concretizados. Los resultados confirmaron que la exposición de modelos agresivos incrementa en los observadores sus respuestas agresivas cuando se los instiga posteriormente. El desarrollo de la experiencia permitió seguir el proceso por el que el niño observaba conductas nuevas, la forma en que las adquiría y el grado de imitación.

La nueva conducta adquirida y aceptada puede manifestarse de modos diversos, según la forma y grado de reproducción de las respuestas aprendidas. Sobre el particular, Liebert (1972: 1-42) establece la siguiente clasificación aproximada:

- *Imitación directa*: reproducción exacta de la conducta observada. Para hacer más probable la repetición de la conducta, se requieren escenarios similares.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Meyerson (1966) realizó una investigación en la cual exhibió una película agresiva a un grupo de sujetos y dispuso tres condiciones experimentales: a) similaridad alta: escenas muy parecidas a las presenciadas en la película agresiva; b) similaridad media; c) similaridad baja. En cada condición experimental observó las conductas después de la exhibición de la película; encontró que a medida que la similaridad de factores aumentaba, crecía la conducta agresiva observada.

- *Facilitación de respuesta*: aplicación diferente de la conducta observada, *v. gr.*, el niño que observaba a la mamá aseando la recámara procedía a recoger su ropa.
- *Contra-imitación*: conducta contraria a la observada.
- *No-imitación*: no se producen cambios.

Se ha encontrado una aparente correlación entre el aumento de exposiciones a objetos agresivos y los índices de aprobación (aceptación), lo cual lleva a un incremento en la disposición a la agresión. Dominick y Greenberg (1971) señalan que cuando disminuye el control familiar sobre los jóvenes y estos llegan a considerar la agresión como medida efectiva para resolver conflictos, aumentan en ellos las tendencias a la agresión, a observar objetos agresivos y, como consecuencia, la disposición a la agresión.

Berkowitz y Rawlings (1963: 405-412) han realizado investigaciones con el propósito de definir más claramente la función o intervención de la fantasía de la agresión sobre el aumento o disminución de respuestas de inhibición contra la agresión subsecuente producida por los efectos de una película agresiva. Esto significa investigar la posibilidad de que los filmes agresivos logren debilitar la instigación a la agresión, en el caso de que los observadores puedan asociar a sus frustradores y a la víctima de la agresión a través de la fantasía.

Los autores, en su experiencia, utilizaron sujetos universitarios de ambos sexos. El experimentador introdujo un estudiante, quien aplicó una prueba de inteligencia a los sujetos. Mientras lo hacía, insultó y molestó a la mitad del grupo, y trató en forma neutra a la otra mitad. El propósito era despertar la ira. En seguida, los sujetos observaron una película agresiva. A la mitad de cada condición experimental (iracundos y no-iracundos) el experimentador ofreció una explicación en que justificaba la agresión de la película; a la otra mitad ofreció una explicación en que justificaba en menor grado la agresión. Después del filme, todos los sujetos evaluaron al agresor. El cuestionario del grupo de agresión justificada reveló más simpatía por el agresor y menos por la víctima, evidentemente con base en el entendimiento de la agresión que merecía la víctima. Por consiguiente, las inhibiciones aparecieron débiles ante la percepción de una agresión justa,

tal y como lo menciona Rawlings en este mismo trabajo: “La inhibición aparece si el público considera la agresión observada como no merecida o moralmente incorrecta”. En esta experiencia los sujetos percibieron al estudiante que los insultó como elemento frustrador y acreedor de agresión.

Los resultados de esta investigación permiten concluir que la fantasía de la agresión justificada aumentó la agresión hacia el estudiante que introdujo el experimentador, a causa de una disminución de inhibición de respuestas agresivas.

Berkowitz y Geen (1966: 525-530) investigaron en otra experiencia, aunque sin comprobar totalmente, la relación entre “indicios” (evocadores de agresión previos a la agresión observada) y “blancos” (blancos disponibles y concretos que agredir). Supusieron que los primeros, en la fase de posobservación, son estímulos que tienen una asociación con el evento observado o que pueden ser relacionados con situaciones anteriores instigantes de la agresión.

Berkowitz (1962a: 238) ubica su posición mencionando que la agresión observada y las consecuencias agresivas están en función de:

- los hábitos agresivos adquiridos previamente por el observador;
- la asociación entre la escena observada u otros ambientes donde ha aprendido a actuar agresivamente y la situación de posobservación;
- la intensidad de la culpa y la ansiedad que despertó la agresión observada.

Sobre estas bases, Berkowitz y Green (1962b: 293-301) realizaron una experiencia con varones universitarios. El experimentador pretendía provocar el enojo de un grupo de sujetos hacia una persona en particular y lograr que asociaran su nombre con una escena agresiva. El experimentador introdujo un “cómplice” (persona con consignas previas); para una mitad era Kirk y para la otra, Bob. Los sujetos debían ejecutar una tarea que el cómplice evaluaría aplicando choques eléctricos.

En seguida, la mitad de sujetos enojados y no-enojados de la primera condición experimental observaba un filme agresivo. La



otra mitad de la misma condición observaba una película de carrera de autos. El mismo procedimiento se siguió con la segunda condición experimental.

A propósito del filme agresivo, el experimentador justificaba la agresión que sufría la víctima en la película a cuyo protagonista llamó Kirk (la película era *El campeón*; Kirk Douglas era el protagonista y víctima de la agresión).

Después se invertía la situación: el cómplice ejecutaba trabajos y los sujetos lo calificaban aplicándole choques eléctricos.

Se encontró que los sujetos que más choques eléctricos habían aplicado al cómplice eran los que habían visto la película agresiva y habían sido informados que el nombre del cómplice era Kirk. Sin embargo, los cuestionarios sobre el estado de ánimo de los sujetos con relación al cómplice sugieren que el nombre del cómplice no había acrecentado la ira que sentían los sujetos hacia esta persona. En el caso de los grupos que presenciaron la película de carrera de autos, el cómplice sufrió un número menor de choques eléctricos.

Berkowitz relaciona sus hallazgos con los trabajos inmediatos anteriores y encuentra que el bloqueo de la agresividad en los sujetos depende de la justificación de las escenas de agresión; una escena injustificada puede paralizar la agresión de los observadores. Lo mismo, si se advierte al espectador sobre las consecuencias trágicas de una escena de agresión irá cayendo en un estado de ansiedad y no responderá agresivamente. En el ejemplo anterior, si los espectadores hubieran sabido previamente del fin trágico que tendría Kirk Douglas (muerto a golpes), hubieran dejado de responder agresivamente.

Se ha visto que la racionalización de las escenas de agresión en los adultos constituye un recurso efectivo de control; estas analizan críticamente el desenvolvimiento de las acciones, distinguen entre conductas acertadas y no recomendables, y emiten juicios sobre el material observado. Esta posición disminuye considerablemente en ellos los efectos imitativos. Sucede lo contrario en el caso de los niños, que no están en posibilidad de analizar, criticar, juzgar y decidir la expresión de conducta adecuada en una situación determinada. Por consiguiente, deben estudiarse cuidadosamente los programas dirigidos a los niños, en especial aquellos disfrazados de inocencia pero con enorme contenido agresivo,



como las caricaturas, por ejemplo, motivo principal de la investigación presente.

Es opinión general que el castigo en los niños es una medida efectiva para prohibir la manifestación de algunas conductas no correctas o indeseables. Esta idea no es totalmente acertada. Bandura (1965: 589-595), en una experiencia de investigación, dispuso tres condiciones experimentales con diversos grupos de niños:

- 1) Los sujetos agredían y se recompensaban sus conductas.
- 2) Los sujetos presentaban agresión y no había consecuencias.
- 3) La agresión de los sujetos era castigada.

Evidentemente hubo más respuestas imitativas en las dos primeras condiciones y un índice menor en la tercera. Expuesto así, el castigo resulta aparentemente eficaz. Sin embargo, se comprobó precisamente lo contrario. El experimentador pidió a los sujetos que anotaran todos los actos agresivos que recordaran haber visto. Los tres grupos mostraron alto índice de aprendizaje, lo cual indica que el castigo no impide aprender conductas y tampoco disminuye su probabilidad de ocurrencia, ya que dependerá de las condiciones que lo instiguen. El trabajo de otros autores señala que tampoco la presencia de un adulto como “monitor” del niño es suficientemente efectiva. El niño suspende su respuesta agresiva en presencia de adultos que sancionan la conducta, pero la expresa y aumenta cuando se encuentra con compañeros de la misma edad, preferentemente si son del mismo sexo.

Bandura, que ha trabajado frecuentemente con niños, ha encontrado<sup>2</sup> algunas condiciones que favorecen la agresividad de los espectadores de filmes agresivos:

- 1) Cuando la agresión se dirige a objetos inanimados más que a personajes vivientes.
- 2) Cuando los adultos no desapruaban los actos agresivos mostrados en la pantalla.

<sup>2</sup> En la bibliografía de este autor, que aparece al final del estudio presente, pueden encontrarse las evidencias que él mismo ha reunido.

- 3) Cuando existe semejanza o asociación entre la escena agresiva observada y la escena subsecuente de acción del observador.
- 4) Cuando los actos agresivos no son castigados o, por el contrario, son recompensados.

La exposición a programas que contienen violencia indudablemente produce efectos sobre los espectadores. El niño que observa conductas ordinariamente sancionadas en su vida diaria pero no en las películas, donde además aprende cómo se ejecutan, no solamente las podrá imitar más fácilmente, sino que sufrirá los efectos desinhibidores de las mismas; es decir, la pérdida gradual de las reglas sociales.

Sin embargo, Parke (1973) advierte que la generalización de estos resultados sobre los efectos de una exposición de filmes agresivos sobre la conducta de los niños es todavía muy limitada. Esto se debe, en parte, a que las experiencias de investigación se han realizado ordinariamente en el laboratorio experimental, eliminando la posibilidad de observar conductas en escenas naturales. Bandura y Ross (1963: 8-11) agregan que los estímulos utilizados en los estudios sobre la agresión en el cine o la televisión han sido de cuestionable validez ecológica. Berkowitz y Geen (1967: 864-368) refieren además la ausencia de representatividad comercial de las versiones de agresión empleadas en las investigaciones. Parke menciona una crítica adicional en su trabajo antes citado: en las investigaciones generalmente se presenta a los sujetos una sola exposición de modelos agresivos, mientras que en el contexto de la vida real son muy frecuentes las exposiciones diversificadas.

Esta investigación pretende aprovechar la experiencia de estos autores y evitar caer en las limitaciones que señalan. El trabajo investiga los efectos de caricaturas agresivas sobre la conducta de niños de ambos sexos en edad preescolar.

La hipótesis fue la mencionada al principio de este trabajo: “La exposición a modelos agresivos en filmes trae por consecuencia más conducta agresiva en los espectadores”.

## MÉTODO

### Los sujetos

Intervinieron en la experiencia de investigación 44 niños de ambos sexos con una edad promedio de 60 meses, que cursaban el tercer grado de preprimaria en el Jardín de Niños “Luis Beavregard” en la ciudad de Saltillo, Coahuila (México).

Esta escuela tenía distribuidos a todos los alumnos por grupos, según edad, sexo y grado escolar. Los grupos de tercer grado contaban con 44 niños cada uno, la mitad varones y la otra mitad mujeres, todos expuestos a circunstancias idénticas de trabajo y ambiente escolares.

Hubiera sido deseable hacer una nueva distribución totalmente al azar. Sin embargo, por motivos de organización interna de la escuela, esto resultaba materialmente imposible. Se decidió libremente, sin mediar ninguna preferencia o predisposición, elegir para el experimento el grupo de Tercero A, donde cada sujeto era “su propio control”, es decir, el mismo sujeto se expuso a diferentes situaciones experimentales en ocasiones diversas.

Se prefirió este procedimiento sobre el “método de pares”, en que se requiere seleccionar numerosas parejas fundamentalmente iguales y en que a cada miembro de cada pareja se asigna una condición experimental diferente. Un diseño de pares no va más allá de la capacidad subjetiva del experimentador de establecer su criterio para clasificar las parejas, y esta capacidad frecuentemente está muy limitada. El problema desaparece cuando cada sujeto es usado como su propio control; no es posible un par más preciso que el logrado por identidad.

Tradicionalmente se compara el grupo sujeto al tratamiento con el que no lo ha experimentado o con el que ha sufrido un tratamiento diferente. En semejantes comparaciones, se observan algunas veces diferencias significativas que no son resultado del tratamiento. Una manera de vencer la dificultad impuesta por diferencias extrañas entre los grupos es usar dos muestras relacionadas en la investigación; esto es, se pueden “igualar” o relacionar de otra manera las dos muestras estudiadas, cosa que es posible lograr utilizando el método de parejas o haciendo de cada sujeto su propio control. En nuestra experiencia, empleamos este último método.

## Los observadores

Alumnos del curso de Técnicas de Investigación, de la Escuela de Psicología de la Universidad Autónoma de Coahuila, participaron en la experiencia en calidad de observadores de conducta.

La investigación presente constituía la *praxis* del curso. Los alumnos que colaboraban no eran calificados ni recibían ninguna consideración especial; su intervención tenía por fin participar por primera vez en una experiencia de investigación con el propósito de aprender un poco más (la materia y los alumnos correspondían al primer semestre de Psicología).

Por razones pedagógicas, hubo que incluir el mayor número de observadores para brindar a todos los alumnos interesados la oportunidad de participar. Por este motivo, se pidió a los alumnos que desearan intervenir en la investigación que registraran su nombre y después por sorteo se eligieron 20 observadores.

Los observadores estaban distribuidos en número de cuatro para cada día de la semana, y fueron los mismos durante el tiempo que duró la investigación; estaban identificados por las letras A, B, C, D para cada día de la semana. Se identificaba a los niños del experimento por su número de lista que colgaba en sus espaldas. Se utilizó el registro de “muestreo temporal”: a intervalos de un minuto, el observador registraba la conducta que el niño ejecutaba en el segundo número 60; de este modo, disponía de 59 segundos para ubicar al siguiente niño al que debía observar y registrar únicamente la conducta que presentaba en el segundo 60.

Para obtener observaciones confiables, los observadores A y C registraban durante 25 minutos del recreo las conductas que mostraban los niños numerados del 1 al 22; los observadores B y D, a los niños del 23 al 44; ambas parejas de observadores realizaban su labor en forma separada, simultánea y cronológica. Cada minuto los observadores registraban la conducta de un niño diferente, de tal forma que cada observador obtenía, al finalizar el recreo, 22 conductas registradas.

Es conveniente señalar que evidentemente los observadores conocían el experimento que se hacía. Esto en un momento dado pudo aumentar la predisposición potencial entre los observadores a registrar aquello que esperaban obtener, lo que representa una

limitación de trabajo. Sin embargo, por motivos prácticos, los alumnos no podían ignorar el experimento.

## Registros

### *Criterios operacionales de agresión*

La conducta agresiva, para poder ser identificada y registrada, se definió operacionalmente en la siguiente forma: a) Agresión física: manifestada por golpes con manos o pies u objetos. Debe entenderse “golpes” como impactos sobre el cuerpo, que podían o no lesionar o causar dolor. En cualquiera de sus modalidades, se registraba como agresión física. b) Agresión verbal: expresada a través de insultos o maldiciones. Como tales se consideraban las expresiones o palabras tradicionalmente no aceptadas socialmente. c) Agresión a objetos: daño, destrucción o destrozo a objetos; *v. gr.*, quebrar vidrios, romper adornos, golpear puertas o paredes, etcétera.

Estas conductas no son mutuamente excluyentes; podrían presentarse simultáneamente. En estos casos, los observadores registraban solo aquella conducta que en su opinión, de acuerdo con la percepción que obtenían en ese momento, consideraban más relevante.

### MODELO DE FICHA DE REGISTRO

OBSERVADOR: \_\_\_\_\_

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

GRUPO: \_\_\_\_\_

Núm. de lista	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22		
AGRESIÓN																								
A. FÍSICA																								
A. VERBAL																								
A. A OBJETO																								

#### OBSERVACIONES

(Para describir conductas no identificadas con precisión).

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Mediante la ficha de registro, los observadores podían registrar la frecuencia con que ocurrían conductas agresivas durante una sesión de recreo.

### ***Confiabilidad de las observaciones***

Para comprobar la confiabilidad de los registros de conducta, se aplicó la siguiente fórmula:

$$\frac{a}{a + d} \times 100$$

Donde:

- a:** número de coincidencias de observación en la conducta registrada;
- d:** número de ausencias de coincidencias de observación en la conducta registrada.

Cada vez que dos observadores registraban para el mismo sujeto una conducta agresiva en la misma categoría, se consideraba que había coincidencia de observación. El desacuerdo en categoría y/o sujeto se entendía como ausencia de coincidencia en la observación de la conducta registrada.

Por consiguiente, la ausencia o coincidencia de observación se hacía sobre la presencia de conducta agresiva registrada. Este criterio hace más estricto el índice de confiabilidad.

El porcentaje de confiabilidad obtenido por periodos y para cada pareja fue el siguiente:

Periodo I:	Observadores A y C	=	100%
	Observadores B y D	=	No presencia de conducta
Periodo II:	Observadores A y C	=	90%
	Observadores B y D	=	100%
Periodo III:	Observadores A y C	=	100%
	Observadores B y D	=	100%

Estos resultados alcanzan un total de confiabilidad en las observaciones superior al 90%, lo cual significa que los observadores comprendieron y utilizaron los criterios operacionales de agresión establecidos para distinguir y ubicar las conductas agresivas en la categoría que les correspondía. Con el objeto de reducir la probabilidad de engaño en los registros, es decir, el arreglo entre los observadores para registrar una conducta de común acuerdo, se prohibió la intercomunicación a los observadores que colaboraron en esta investigación.

### ***Los periodos de observación***

El objetivo del trabajo era observar los efectos sobre la conducta de los niños en un momento inmediato posterior a la exposición de los filmes, y prolongar la observación un tiempo más para registrar efectos posteriores en que no mediara la presencia de modelos agresivos ni una situación frustrante que instigara la agresión.

De acuerdo con este plan, se programaron periodos de observación con duración de cinco días cada uno. Se estimó que de esta manera se podría recoger una muestra de registros de conductas que fueran representativas de la población en experimento. En esta forma se podrían obtener 220 registros totales de conducta agresiva o no-agresiva, en cada periodo, durante cinco sesiones de recreo. Desafortunadamente, hubo necesidad de eliminar los dos últimos de cada periodo reduciendo la muestra a tres días por periodo con un total máximo de 182 registros de conducta. El motivo fue, en algunas ocasiones, la ausencia de los observadores por compromisos de exámenes en la universidad, y, en otras, las actividades especiales de la escuela que obligaban a suprimir el recreo.

Antes de iniciar los periodos de observación, se decidió controlar la posible interferencia de los observadores sobre la manifestación de conducta de los niños. Para tal efecto, se tuvo una semana de habituación: durante cinco días los observadores hicieron acto de presencia a la hora del recreo para conseguir que los niños se acostumbraran a ellos y consideraran ordinario ver algunos adultos durante el recreo. Se buscó no familiarizarse con los niños, únicamente estar presente.



### *Distribución de los periodos*

Línea-base: los observadores registraron las conductas con base en las condiciones de tiempo y categorías ya descritas. La observación durante el recreo fue discreta, en el sentido de no hacerla evidente a los niños, y bajo condiciones totalmente naturales; no se alteró en nada el horario o la actividad de trabajo de los grupos y tampoco se los expuso a ninguna variable experimental. La observación pretendía registrar el índice de ocurrencia de conductas agresivas entre los niños en situaciones ordinarias.

Tratamiento: en este segundo periodo se introdujo la variable independiente del experimento, bajo la consigna siguiente: “Van todos a presenciar unas caricaturas que les vamos a exhibir”. Las caricaturas fueron seleccionadas previamente; los alumnos del curso de Técnicas de Investigación presenciaron primero los filmes observando los modelos agresivos que cada caricatura presentaba y aplicando los mismos criterios que se establecieron para elaborar la ficha de registro. Al finalizar la exhibición de cada programa, los alumnos exteriorizaban su opinión sobre la agresión en él contenida. Todos coincidieron en elegir las caricaturas de *Tom y Jerry* como las más apropiadas al estudio.

Se eligió esta forma de evaluación ante la imposibilidad de hacer un registro para cada caricatura, dada la variedad de conductas que cada filme presentaba y el número de caricaturas que se emplearon.

Habría sido deseable, además, probar la validez de las películas investigando la percepción de los niños sobre las escenas de cada filme y confirmar si efectivamente aquellas caricaturas identificadas como agresivas por el experimentador y los alumnos, las percibían igualmente los sujetos. Sin embargo, la dificultad de comunicación con los niños no permitía aplicar estos criterios objetivos.

Todas las caricaturas fueron de 16 mm y sus personajes estaban dotados de movimientos antropomórficos. Además, eran caricaturas comerciales y no filmes experimentales con agresión deliberada. Las exhibiciones tuvieron lugar en el salón de clase en los 30 minutos anteriores a la hora de recreo. Poco antes de escuchar el timbre, la película era cortada abruptamente y la

maestra del grupo ordenaba salir a recreo ya que la función había terminado. Esta interrupción tenía el propósito de frustrar a los niños para instigarlos a la agresión. Debe quedar claro que no hay en esta medida una contaminación de variables; simplemente obedeció a los criterios de la teoría del Aprendizaje Social de Bandura que se presentaron al principio de este trabajo y que sostienen que “la adquisición de una nueva conducta no implica necesariamente una ejecución inmediata; significa solo que tiene el potencial para actuar y que su manifestación dependerá de las circunstancias que la instiguen”.

Al empezar el recreo, los niños estaban recién alimentados de agresión e instigados para actuar. Los observadores iniciaban el registro de conductas en la forma ya descrita.

Se hubiera enriquecido más el trabajo si los observadores hubieran agregado al registro una descripción de la conducta agresiva que observaban. En esta forma, se habría podido incluso llegar a encontrar el grado de reproducción de las conductas aprendidas, es decir: imitación directa, no-imitación, contra-imitación, etc., según se expuso en la introducción de este trabajo. Desafortunadamente, la variedad de conductas presentadas en cada caricatura no hacía posible obtener modelos que calificar.

Para controlar lo más posible la pureza del ambiente experimental, habría sido necesario aislar a los sujetos de la investigación de cualquier estímulo, en particular agresivo, que pudiera interferir con nuestro trabajo. Pero considerando que la experiencia no se realizaba en el laboratorio sino en las escenas naturales de acción, resultaba materialmente imposible impedir, por ejemplo, que los niños vieran caricaturas en el televisor de su casa. Esta única y posible interferencia de contenidos agresivos no se juzgó suficientemente relevante para la investigación, al considerar que antes, durante y después del tratamiento, la actividad y entretenimiento de los niños en su casa eran supuestamente iguales.

### ***Observación de los efectos posteriores***

En este periodo se procedió igual que en el de la línea-base. El propósito era ver la permanencia de los efectos una semana después. La incidencia de conductas agresivas durante este perio-

do fue menor que la registrada en el inmediato anterior; pero se mantuvo más alta en relación con el periodo previo al experimento. Esto invitaba a continuar las observaciones para precisar mejor la permanencia del efecto en nuevas situaciones ordinarias. Sin embargo, las vacaciones de Navidad habían empezado y no era posible continuar la secuencia de observación.

Hubiera sido deseable, además, aplicar el tratamiento durante un nuevo periodo para lograr un punto más de referencia sobre los efectos de la variable independiente probada. Pero por los motivos de tiempo ya expuestos, esto no fue posible.

## RESULTADOS

En el cuadro 1 aparece la información que recabaron los observadores, distribuida por periodos, sexos y categorías de agresión.

**CUADRO 1. Frecuencias registradas de conducta agresiva**

Categorías	Periodos								
	I			II			III		
	H		M	H		M	H		M
Agresión									
Física	3		0	14		1	7		3
Verbal	2		0	2		0	1		0
A objetos	1		0	1		0	3		0
Total de agresión	6			18			14		
Pobl. por sexos	58		50	58		57	48		48
Total		108			115			96	

Con base en los datos anteriores y siguiendo el objetivo de la investigación, se decidió probar si el tratamiento tuvo efecto significativo sobre la conducta de los niños.

Para esta comprobación se eligió la prueba estadística de McNemar, que es particularmente apropiada para diseños “antes” y “después” del tratamiento, y para muestras relacionadas cuya característica es que cada persona sea su propio control.

A fin de probar la significancia de cualquier cambio observado con este método, se elaboró el cuadro 2 de cuatro entradas de frecuencia que representara al primero y al segundo conjuntos de respuestas de los mismos individuos; es decir, las conductas agre-

sivas registradas en el periodo previo a la experiencia contra las conductas agresivas registradas en el segundo periodo.

**CUADRO 2. Conductas agresivas y no-agresivas, antes y después del tratamiento**

		Periodo II	
		- después	+
Periodo I	+	A <sup>11</sup>	B <sup>27</sup>
	-	C <sup>4</sup>	D <sup>2</sup>

Se utilizaron signos positivos (+) para simbolizar conductas no-agresivas y negativos (-) para respuestas agresivas. Nótese que los casos que registran cambios entre la primera y segunda respuestas aparecen en las celdillas A y D.

Fue posible distinguir conductas agresivas antes y después del tratamiento porque los niños estaban identificados por el mismo número de lista que colgaba de su espalda. En esta forma se tenía registrado cuál niño agredía, en qué periodo y qué agresión cometía.

### Establecimiento de hipótesis

H<sub>0</sub>: “La exposición a modelos agresivos en filmes *no trae* inmediatamente por consecuencia un aumento significativo de conducta agresiva en los espectadores”.

H<sub>1</sub>: “La exposición a modelos agresivos en filmes *trae* inmediatamente por consecuencia un aumento significativo de conducta agresiva en los espectadores”.

Se eligió el nivel de significancia:  $\alpha = 0.05$ . Ya que H<sub>1</sub> predice la dirección de la diferencia, la región de rechazo es de una sola cola. Consultado el cuadro para los valores críticos de X<sup>2</sup> con gl. = es de 2.706.

La prueba de McNemar se calcula como una X<sup>2</sup> y la evaluación se desarrolló a través de la siguiente fórmula:

$$X^2 = \frac{(|A - D| - 1)^2}{A + D} = \frac{(|11 - 2| - 1)^2}{11 + 2} = 4.92$$

$$X^2 \text{ observada} = 4.92$$

Este procedimiento es nombrado “Corrección por continuidad” en el trabajo de Siegel (1972: 86-91). La corrección es necesaria porque se usa una distribución continua ( $X^2$ ) para aproximar una distribución discreta.

Por último, si el valor observado de  $X^2$  es mayor que la  $X^2$  crítica que reportó el cuadro para el nivel de significación particular y gl. = 1, ello implica que se demostró un efecto significativo en las conductas “antes” y “después” del tratamiento.

En este caso:  $X^2$  observada = 4.92 >  $X^2$  crítica = 2.706.

Se rechaza la  $H_0$  y se acepta la  $H_1$ : “La exposición a modelos agresivos en filmes *trae* inmediatamente por consecuencia un aumento significativo de conducta agresiva en los espectadores”.

Para probar si el efecto de las películas sobre la conducta de los niños continuaba presentándose todavía en la tercera semana, se procedió igual como en la pregunta anterior. Se eligió la prueba de McNemar.

En el cuadro 3 de frecuencias se observan los cambios entre el primer y el tercer periodos.

**CUADRO 3.** Conductas agresivas y no-agresivas, antes y después del tratamiento

		Periodo III	
		- después	+
Periodo I	+	A <sup>10</sup>	B <sup>28</sup>
	-	C <sup>1</sup>	D <sup>5</sup>

Establecimiento de hipótesis

H<sub>0</sub>: “La exposición a modelos agresivos en filmes *no trae* posteriormente por consecuencia un aumento significativo de conducta agresiva en los espectadores”.

H<sub>1</sub>: “La exposición a modelos agresivos en filmes *trae* posteriormente por consecuencia un aumento significativo de conducta agresiva en los espectadores”.

Nivel de significancia: alfa = 0.05

Valor crítico de X<sup>2</sup> con gl. = 1 es de 2.706.

Evaluación (por prueba de corrección por continuidad).

$$\chi^2 = \frac{(|A - D| - 1)^2}{A + D} = \frac{(|10 - 5| - 1)^2}{10 + 5} = 1.06$$

$$\chi^2_{\text{observada}} = 1.06 < \chi^2_{\text{crítico}} = 2.706$$

Se acepta la H<sub>0</sub> y se rechaza la H<sub>1</sub>: “La exposición a modelos agresivos en filmes *no trae* posteriormente por consecuencia un aumento significativo de conducta agresiva en los espectadores”.

La frecuencia de conducta agresiva que las niñas registraron en este experimento fue:

0 en el primer periodo.

1 en el segundo periodo.

Es evidente que el tratamiento no tuvo un efecto significativo sobre la población femenina.

## DISCUSIÓN

La hipótesis propuesta fue totalmente comprobada. Este hecho viene a reforzar de nuevo la posibilidad de desarrollar y modelar conocimientos, valores y conductas en los individuos a través de la observación de modelos.

Evidentemente es necesaria más investigación para poder generalizar estas conclusiones. Pero puede sostenerse con validez y confiabilidad que la variable independiente probada arrojó

únicamente sobre la población masculina la variable dependiente esperada. La ausencia de efecto significativo sobre las niñas lleva a suponer en estas la existencia de motivos culturales que impiden la manifestación de agresión en las categorías establecidas operacionalmente. En otros trabajos de investigación, niñas y niños han respondido en forma igual a los mismos estímulos. La diferencia entre otras experiencias y esta la constituyen los factores culturales de las muestras de población investigadas y, por supuesto, los diseños metodológicos. Esto significa que la cultura del lugar ejerce una influencia relevante sobre la conducta de la población y, al mismo tiempo, señala la limitación de las generalizaciones de otros estudios que se apoyan en trabajos hechos fuera del contexto mexicano o latinoamericano.

En esta experiencia las niñas no ejecutaron la conducta aprendida aun siendo instigadas a ello. Esto lleva a proponer dos hipótesis: las niñas tienen más fuerza de inhibición que los niños, o bien poseen formas de agresión diferentes a las usadas por los niños. En ambas hipótesis, la influencia de patrones culturales es evidente.

Se investigó la permanencia del efecto de las películas en la conducta posterior de los niños y la prueba estadística indicó que no había en ellos un aumento significativo de conducta agresiva una semana después del tratamiento. Esto permite sostener que la manifestación del efecto disminuye a través del tiempo, siempre y cuando no se presenten nuevos modelos agresivos y una situación frustrante que la instigue. La ausencia de estos factores no implica que el niño desaprendió la conducta; significa solo que suspendió su ejecución.

El presente trabajo también pone en evidencia la necesidad de más investigación sobre los efectos de modelos agresivos, en particular de aquellos dirigidos a los niños, cuya relevancia para el estudio de la conducta humana ponderan muchos investigadores y la presente experiencia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**Bandura, A. y R. H. Walters.** *Social Learning and Personality Development*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston, 1963.

**Bandura, A., D. Ross y S. Rosa.** "Imitation of Film-Mediated Aggressive Models", en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 1963.

**Bandura, A.** "Influence of Models" Reinforcement Contingencies on the Acquisition of Imitative Responses", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 1965.

**Berkowitz, L.** *Agression: A Social Psychological Analysis*, Nueva York, McGraw-Hill, 1962a.

**Berkowitz, L. y J. A. Green.** "The Stimulus Qualities of the Scape-Goat", en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 64, 1962b.

**Berkowitz, L. y E. Rawlings.** "Effects of Film Violence on Inhibitions against Subsequent Aggression", en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 1963.

**Berkowitz, L. y R. Geen.** "Film Violence and the Cue Properties of Available Targets", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 1966.

**Berkowitz, L. y R. Geen.** "Stimulus Qualities of the Target Aggression: A Further Study", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 1967.

**Dominick, J. R. y B. S. Greenberg.** "Attitudes toward Violence: the Interaction of Television Exposure, Family Attitudes and Social Class", en *Television and Social Behavior: A Report to the Surgeon General's Scientific Advisory Committee*, vol. III, Washington, DC Government Printing Office, 1971.

**Liebert, R.** "Television and Social Learning: Some Relationships between Viewing Violence and Behaving Aggressively", en *Television and Social Behavior: A Report to the Surgeon General's Scientific Advisory Committee*, vol. II. Washington, DC, Government Printing Office, 1972.



- Meyerson, E.** “The Effect of Filmed Aggression on the Aggressive Responses of High and Low Aggressive Subjects”, tesis doctoral inédita, Iowa, Iowa University, 1966.
- Parke, R.** “A Field Experimental Approach to Children’s Aggression. Some Methodological Problems and Some Future Trends”, manuscrito inédito, 1973.
- Siegel, S.** *Estadística no-paramétrica*, México, Editorial Trillas, 1972.



narcea s.a. de ediciones

## **Observar. Los sentidos en la construcción del conocimiento. 8**

**Loredana Czerwinsky Domenis**

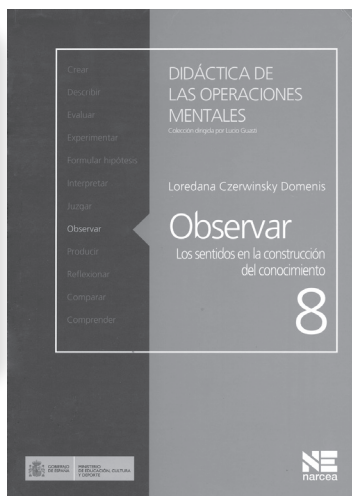
**Colección: DIDÁCTICA DE LAS OPERACIONES MENTALES**

(dirigida por Lucio Guasti)

**Edición: Noviembre 2013**

**Núm. de págs: 192**

**ISBN: 978-84-277-1953-8**



*Observar* significa explicar un fenómeno a través de una recogida de información planificada y sistemática, significa aprender a hacer inferencias, incluso en la vida cotidiana, dando “significado” a lo que conocemos.

La primera parte del libro desarrolla un referente teórico y cultural para la operación mental de *observar* y la encuadra en el contexto de la sociedad contemporánea, no solo desde el punto de vista psicológico, sino también desde el punto de vista filosófico y literario.

En la segunda parte de la obra, se ofrecen ejercicios, juegos, actividades educativas, simulaciones y experimentos, con alumnos de educación primaria y secundaria, que buscan promover estrategias para mejorar las capacidades de observación analítica y crítica, así como una capacidad de atención ordenada y fiable que desarrolle en ellos el “gusto por el descubrimiento”. Las actividades parten del uso de dibujos animados, obras de arte, fotografías, números, etc.; elementos que encontramos en la vida de cada día.

**Loredana Czerwinsky Domenis** es profesora de Pedagogía Experimental en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Trieste. Dirige diversos Proyectos de investigación-acción y colabora con diversos entes públicos y privados en la formación y actualización profesional del profesorado.

Es autora de numerosas publicaciones sobre aprendizaje y psicología evolutiva.