



ANÁLISIS E INTERVENCIÓN DE IMPULSIVIDAD Y AGRESIVIDAD EN ADOLESCENTES DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIAL

Mar Peñaranda Camino, Malena Azúa Molinero, Universidad de Burgos

Resumen

Los educadores sociales tienen relevancia en espacios educativos como agentes de promoción social y prevención. Este estudio piloto analiza los niveles de agresividad e impulsividad y su relación con el rendimiento académico en estudiantes, y evalúa la eficacia de una intervención diseñada y aplicada por educadoras sociales para reducir dichos niveles. La muestra está formada por 9 personas de 3º de ESO de PMAR. Mediante pruebas no paramétricas, utilizando el SPSS-25, se comprobó cómo las mujeres poseían mayores niveles de impulsividad no planificadas y cómo disminuyeron los niveles de esta variable y de agresión reactiva tras la intervención. También se establecen líneas de investigación futura con el objetivo de mejorar la eficacia de este tipo de programas.

Palabras clave: Impulsividad, agresividad, educación social, adolescencia, escuela

Abstract

Social educators have relevance at educative spaces as social promotion and prevention agents. This pilot study aims to analyze the levels of aggressiveness and impulsivity and their relationship with academic performance in students, and to evaluate the effectiveness of an intervention designed and applied by social educators to reduce these levels. The sample is made up of 9 people from the third grade of ESO from PMAR, Through non parametric evidences, using the SPSS-25, it was proven how women had higher levels of non planified impulsiveness and how the levels of this same variable and reactive aggressiveness decreased after the intervention. Future research lines are also established with the aim of improving the effectiveness of this type of programs.

Key words: Impulsivity, aggressiveness, social education, adolescence, school

Organizado por:





Objetivos o propósitos:

El objetivo principal del estudio fue evaluar la eficacia de la intervención, realizada en un grupo de adolescentes de 3º ESO para disminuir los niveles de agresividad e impulsividad, además de analizar su relación con el rendimiento académico y diferencias en función del sexo.

Marco teórico:

La educación social en el contexto escolar pretende transmitir conocimientos y modificar actitudes y conductas, teniendo en cuenta el contexto de la persona, con la intencionalidad de motivar consecuencias en la socialización, como integración o adaptación, que posibiliten que los sujetos desarrollen todo su potencial y lograr su promoción social. Es necesario aceptar que la educación no es competencia exclusiva de la educación formal, siendo necesario comenzar a experimentar modos flexibles que permitan que la educación escolar y la educación social se relacionen y trabajen conjuntamente (Ortega, 2005). No se puede entender la educación escolar sin educación social, ya que son complementarias.

Es importante que los centros escolares respondan a las necesidades socio educativas del alumnado a través de agentes socializadores promoviendo el cambio social. Así, se entiende la inclusión de la figura del educador social en los centros educativos como la “incorporación de un profesional que pretenda aportar una visión complementaria a la educación académica, ofreciendo una labor adaptada a las necesidades del alumnado y del propio sistema educativo” (Galán, 2008).

Siguiendo esta línea, se resalta la importancia de intervenir en la adolescencia, etapa fundamental en la vida de una persona, ya que se produce la transición a la vida adulta y se desarrolla su identidad (Erikson, 1994). La adolescencia es una fase relevante para trabajar aspectos influyentes decisivamente en el desarrollo de su personalidad, pero es aún más importante incidir en los colectivos que están sujetos a una mayor vulnerabilidad.

Organizado por:





En consecuencia, dentro del contexto de prácticas realizado por educadoras sociales en un ámbito formal como es la escuela, se elaboró un proyecto dirigido a adolescentes de entre 15 y 16 años con dificultades académicas y comportamentales, centrándose en aspectos reseñables en el grupo objeto de estudio, especialmente en impulsividad y agresividad.

El término impulsividad presenta varias definiciones, tales como la falta de inhibición de respuestas y procesamiento rápido de la información (Barratt, 1994), tendencia a vivir el momento sin tener en cuenta las consecuencias en el futuro, actuar sin pensar (Castellani & Rugle, 1995; Ghahremani et al., 2013; Kaltiala-Heino, Rissanen, Rimpelä, & Rantanen, 2003), respuesta sin tener una evaluación adecuada del contexto, dificultad en retardar las recompensas y la toma de decisiones rápidas (Claes, Vertommen, & Braspenning, 2000; Dougherty et al., 2004; Reynolds, Penfold, & Patak, 2008) y falta de autocontrol (Brook & Boaz, 2005). Se establecen dos dimensiones de impulsividad, como la impulsividad general que incluye aspectos de la impulsividad atencional, cognitiva y motora; y la impulsividad no planificada que se caracteriza por la orientación hacia el presente o la falta de planificación hacia el futuro.

La agresividad se puede definir como una cualidad asociada a destrucción o violencia (Roncero et al. 2013), hacia sí mismo o hacia los demás (Swann, 2003). Según Dodge y Coie (1987), la agresividad está dividida en dos tipos: reactiva y proactiva. La primera se caracteriza por ser objeto de una provocación, seguida de una reacción venida de otra persona. En cambio, la segunda, se realiza con la intención de conseguir un objetivo, resolver un conflicto u obtener un beneficio.

Autores, como Barrat (1994), encuentran que la impulsividad y agresividad están relacionadas, ya que poseer niveles altos de la primera, puede llevar a reaccionar de manera más agresiva, dejándose llevar, de esta manera, por esos impulsos que no controla. Los adolescentes que muestran una elevada impulsividad son más propensos a responder de una manera agresiva debido a la ira que sienten. Esto hace que recurran con más frecuencia a la agresividad física que a la verbal (Morales, 2007).

Organizado por:





Además, algunos estudios muestran una ligera relación negativa entre impulsividad y rendimiento en razonamiento (Schweizer, 2002). Los sujetos con mayor capacidad intelectual rinden académicamente mejor si presentan baja impulsividad comparados con personas más impulsivas. También McMurrin, Blair y Egan (2002) señalan que la impulsividad puede suponer un obstáculo para aprender en los años tempranos de desarrollo.

Metodología:

Muestra

La muestra está formada por 9 alumnos de 3º ESO del Programa de Mejora de Aprendizaje y Rendimiento (PMAR) de un colegio ubicado en el centro de Burgos. Son adolescentes que acceden a esta modalidad porque han repetido al menos un curso y que una vez cursaron el primer curso de ESO no estuvieron en condiciones de promocionar. Este programa fue incorporado con la aprobación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 9 de Diciembre de 2013, se basa en estrategias de diversificación y flexibilización de itinerarios dirigidas a alumnado con trayectorias de desenganche, fracaso escolar, riesgo de abandono y con dificultades relevantes de aprendizaje, las cuales no son causa de falta de estudio o de esfuerzo.

Las características del alumnado son variadas, teniendo en común la pertenencia a la clase trabajadora. En lo correspondiente a la edad, ocho tienen quince años (88,89%) y únicamente uno, dieciséis (11,11%). En cuanto al sexo, cuatro son mujeres (44,44%) y cinco son varones (55,56%).

Diseño

Según la metodología se utilizó un modelo clásico de evaluación pre-test y post-test sin grupo control, debido a las características y limitaciones del centro. La entrega de la batería de pruebas se produjo en dos sesiones de evaluación. Para el análisis de los datos y el contraste de objetivos que se definirán posteriormente, se ha empleado el paquete estadístico para las ciencias sociales (SPSS).

Organizado por:





Instrumento de medida

Escala de impulsividad BIS-11-A (Cosi et al., 2008; Fossati et al., 2002) compuesta por 30 ítems que se responden en un rango de respuesta de 4 puntos (1=raramente o nunca a 4=siempre o casi siempre). Contiene dos dimensiones: Impulsividad general (α Pre-test=.74; α Post-test=.71) e Impulsividad no planificada (α Pre-test=.39; α Post-test=.75).

Escala de Agresión Reactiva-Proactiva (RPQ) (Raine et al., 2006) compuesta por 23 ítems con un rango de respuesta de 1 a 3 (1=nunca; 2=a veces y 3=a menudo). Contiene dos dimensiones: Agresividad reactiva (α Pre-test=.58; α Post-test=.74) y Agresividad proactiva (α Pre-test=.31; α Post-test=.71).

Descripción de la intervención

Para el desarrollo de la intervención, se contó con la aprobación de los responsables del centro cumpliéndose los principios éticos de Helsinki. Constó de una serie de actividades distribuidas en ocho sesiones de 50 minutos. Dos educadoras sociales aplicaron la intervención, mientras que otra se ocupó de la evaluación. Se desarrolló en el aula habitual de 3º de PMAR. Se aplicó una metodología activa basada en dinámicas de grupo para potenciar la implicación de los participantes. Las dinámicas realizadas se basaron en aportaciones de la Inteligencia Emocional basadas en el modelo de Mayer y Salovey: autorregulación de emociones, frustración y asertividad. A continuación, se describen a modo de ejemplo dos actividades:

Actividad “EL DADO”: Enseña maneras de actuar ante situaciones de su vida cotidiana, a las cuales se pueden enfrentar de manera agresiva/impulsiva o reflexiva. A través de la dinámica, se les muestra cómo enfocarlo de manera más reflexiva.

Actividad “EL VIOLENTÓMETRO”: Muestra la relación directa que tienen la impulsividad y agresividad con el rendimiento académico. Simula un termómetro en donde miden individualmente sus propios niveles de violencia marcando las conductas agresivas o impulsivas realizadas. Conscientes de sus conductas agresivas se les mostró un ranking de ellos mismos ordenados según las notas medias.

Organizado por:





Resultados:

Para comprobar si existían relaciones entre las variables del estudio y el rendimiento académico se aplicaron correlaciones de Spearman. Los análisis reflejan que existe una relación negativa entre el rendimiento académico y la impulsividad general ($r = -.755$, $p \leq .050$).

Con los resultados de la U de Mann Whitney, se pudo comprobar que solo existen diferencias significativas en impulsividad no planificada en función del sexo. Las mujeres obtienen una puntuación superior que los hombres (tabla 1).

Tabla 1.

U de Mann Whitney entre las variables del estudio en el pre-test y el sexo

| | Hombres | Mujeres | Prueba U | | |
|-----------------------------|---------|---------|----------|-------|-------------|
| | Med | Med | gl | U | <i>p</i> |
| Impulsividad General | 30.00 | 27.50 | 9 | 8.000 | .621 |
| Impulsividad No Planificada | 25.00 | 30.50 | 9 | 1.500 | .037 |
| Agresividad Reactiva | 24.00 | 20.50 | 9 | 3.000 | .084 |
| Agresividad. Proactiva | 15.00 | 14.00 | 9 | 6.500 | .514 |

Para evaluar si después de nuestra intervención las puntuaciones medias de las dimensiones de las variables del estudio habían disminuido, se empleó el Test de Wilconxon. Los resultados muestran que los sujetos disminuyeron sus niveles de impulsividad no planificada y agresividad reactiva, siendo las puntuaciones medias de los Post-test menores que las del Pre-test (tabla 2).

Tabla 2.

Organizado por:





Comparaciones en el pre-test y post-test en las variables del estudio

| | Pre-test | Post-test | Wilconxon | |
|-----------------------------|---------------------------|---------------------------|-----------|----------------|
| | <i>M</i> (<i>SD</i>) | <i>M</i> (<i>SD</i>) | <i>z</i> | <i>p</i> |
| Impulsividad General | 27.77(5.45) | 27.78(4.24) | .000 | 1.00 |
| Impulsividad No Planificada | 27.22(3.46) | 24.56(4.46) | -2.389 | .017** |
| Agresividad Reactiva | 22.78(2.95) | 18.67(2.69) | -2.677 | .007*** |
| Agresividad Proactiva | 14.89(1.83) | 14.33(2.35) | -.425 | .671 |

Discusión de los datos y conclusiones

Este estudio ha pretendido analizar la relación entre la impulsividad y la agresividad y el rendimiento académico, las diferencias en función del sexo, así como la disminución de los niveles de agresividad e impulsividad tras la intervención en la muestra seleccionada.

El estudio establece una relación negativa entre la impulsividad general y el rendimiento académico. Según Taylor y Stupica (2015), los sujetos impulsivos tienen más problemas para aprender que los sujetos con bajos niveles de impulsividad.

Asimismo, en la muestra evaluada, las mujeres muestran mayor impulsividad no planificada que los hombres. Se esperaría que fueran los hombres quienes mostraran mayor impulsividad (Adan, Natale, Caci y Prat, 2010), por lo que se cuestiona si hay aspectos socioculturales subyacentes causantes de estas diferencias. Un posible factor causal podría ser la relación entre redes sociales, impulsividad y género: estos adolescentes han crecido en la gratificación inmediata (Sweeney, 2005), lo cual supone baja tolerancia a la frustración, siendo las mujeres las que más emplean estos avances tecnológicos (Fundación Orange, 2008).

Organizado por:





Por último, es destacable la disminución de niveles de agresividad reactiva e impulsividad no planificada tras la intervención. La mejora en la agresividad reactiva se puede deber a la focalización en la asertividad como medio para resolver los conflictos, así como en la tolerancia a la frustración, factor muy relacionado con esta dimensión (Vitaro, Brendgen y Tremblay, 2002), junto con la pobre autorregulación (Marsee y Frick, 2007, Vitaro et al., 2002), para lo que se formó en técnicas de relajación. La disminución de la impulsividad no planificada podría estar relacionada con las dinámicas basadas en la planificación y el interés por las consecuencias comportamentales. Esta mejora se observó a lo largo de toda la intervención, percibiendo cambios conductuales como: una inhibición de la respuesta reactiva, una mejora en su gestión temporal, una mayor capacidad para anticiparse, proyectarse, y preocuparse porvenir académico y laboral.

La investigación presenta limitaciones en relación a los resultados. Primero, la baja validez externa que imposibilita hablar en términos de generalización de resultados. Segundo, la escasa validez interna por la imposibilidad de controlar las variables extrañas, no hay garantías de causalidad. Tercero, las propiedades psicométricas del pre-test de algunas de las dimensiones limita la fiabilidad de los resultados.

Como sugerencias para investigaciones futuras, se necesitaría contrastar los resultados obtenidos con futuros estudios, teniendo en cuenta un control más riguroso de las variables extrañas, Con la aplicación de un diseño basado en un grupo control en lista de espera, realizando otra medida previa a la intervención, o con múltiples observaciones pre-test y pos-test en un diseño simple de series temporales interrumpidas se podría incrementar la validez del estudio.

De los resultados obtenidos pueden derivarse aplicaciones prácticas de la Educación Social en el contexto escolar, como realizar talleres con el propósito de reducir la impulsividad no planificada, interviniendo especialmente en las mujeres o aplicar nuevamente el programa y evaluar, esta vez, la eficacia del mismo.

Organizado por:





Para concluir, a pesar de la diversidad de figuras existentes en un centro educativo para la detección de las necesidades del alumnado, la figura del educador tiene un gran potencial en relación a ellas en el contexto formal, puesto que se dirige, entre otros aspectos, a la elaboración de intervenciones socioeducativas con la finalidad de reducir aspectos decisivos para promocionar el éxito educativo de aquellos con mayor riesgo de fracaso y abandono escolar. Por ello, con el fin de detectar estas necesidades es necesario contar con evidencias contrastables que justifiquen la necesidad de diseñar y aplicar una determinada intervención cuya eficacia sea demostrada empíricamente. Así, se sabrá con exactitud cómo dirigir las acciones socioeducativas conociendo cómo y a qué está afectando la problemática planteada y comprobar su alcance a través de datos contrastables que lo reflejen y demuestren. El objetivo es mejorar la calidad de las intervenciones y generar cambios significativos en aspectos objetivamente más destacables para fomentar la integración socioeducativa de personas en riesgo de exclusión social.

Organizado por:





Referencias:

Adan, A., Natale, V., Caci, H y Prat, G. (2010). Relationship between circadian typology and functional and dysfunctional impulsivity. *Chronobiology International*, 27 (3), 606-619.

Barratt, E. (1994). Impulsiveness and aggression. En J. Monahan & H. J. Steadman (Eds.), *Violence and mental disorder: developments in risk assessment* (pp. 61- 79). Chicago: The University Chicago Press.

Barratt, E. S., Stanford, M. S., Dowdy, L., Liebman, M. J. y Kent, T. A. (1999). Impulsive and premeditated aggression: A factor analysis of selfreported acts. *Psychiatric Research*, 86, 163-173.

Brook, U. y Boaz, M. (2005). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y discapacidades del aprendizaje (DA): perspectiva de los adolescentes. *Educación y asesamiento para pacientes*, 58 (2), 187-191. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2004.08.011>

Bushman, B.J. y Anderson, C.A. (2001). Is it Time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychology Review*, 108, 273-279. doi: 10.1037/1076-8971.13.2.143

Campbell, D y Stanley, J. (1966). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Castellani, B. y Rugle, L. (1995). Una comparación de los jugadores patológicos con los alcohólicos y los abusadores de cocaína sobre la impulsividad, la búsqueda de sensaciones y el deseo. *Revista internacional de adicciones*, 30 (3), 275-289. <https://doi.org/10.3109/10826089509048726>

Organizado por:





Claes, L., Vertommen, H. y Braspenning, N. (2000). Propiedades psicométricas del Inventario de impulsividad de Dickman. *Personalidad y diferencias individuales*, 29 (1), 27–35. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00172-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00172-5)

Cosi, S., Vigil-Colet, A., Canals, J. y Lorenzo-Seva, U. (2008). Psychometric properties of the Spanish Adaptation of the Barratt Impulsiveness Scale-11-A for Children. *Psychological Reports*, 103, 336-346. doi: 10.2466/pr0.103.2.336-346.

Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1987). Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.

Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harrish, J. D., Bates, J. E. y Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 37-51.

Dougherty, D. M.; Mathias, C. W.; Marsh, D. M.; Moeller, F. G. & Swann, A. C. (2004). Suicidal behaviors and drug abuse: impulsivity and its assessment. *Drug Alcohol Dependence*, 76, 93-105.

Erikson, E. (1968). “La identidad psicosocial” En: *Un modo de ver las cosas*. México: Fondo de cultura económica. 1994.

Fossati, A., Barratt, E. S., Acquarini, E. y Di Ceglie, A. (2002). Psychometric properties of an adolescent version of the Barratt Impulsiveness Scale-11 for a sample of Italian high school students. *Perceptual and Motor Skills*, 95, 621-635. doi: 10.2466/pms.2002.95.2.621

Organizado por:





Fundación Orange, eEspaña. (2008). Informe anual sobre el desarrollo de la sociedad de la información en España, *Op Cit*, 37.

Galán, D. (2008). Los educadores sociales en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía social*, 15, 27-71.

Gahremani, D. G., Oh, E. Y., Dean, A. C., Mouzakis, K., Wilson, K.D., y London, E.D. (2013). Effects of youth empowerment seminar on impulsive behavior in adolescents. *Journal of adolescent Health*, 53(1), 139-141. Doi: 10.1016/j.jadohealth.2013.02.010

KaltialaHeino, R., Rissanen, A., Rimpelä, M y Rantanen, P. (2003). Bulimia y comportamiento impulsivo en la adolescencia media. *Picoterapia y psicósomática*, 72 (1), 26-33. <https://doi.org/10.1159/000067187>

Marsee, M.A y Frick, P.J (2007). Exploring the cognitive and emotional correlates to proactive and reactive aggression in a sample of detained girls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 969-981.

McMurrán, M., Blair, M. & Egan, V. (2002). An investigation of the correlations between aggression, impulsiveness, social problem-solving, and alcohol use. *Aggressive Behavior*, 28, 439-445.

Morales, F. (2007). *El efecto de la impulsividad sobre la agresividad y sus consecuencias en el rendimiento de los adolescentes*. (Tesis doctoral). Universidad Rovira I Virgilio. Tarragona.

Ortega, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua, todas son educaciones formales. *Revista de educación*, 333, 167-175.

Organizado por:





Pang, J. S., Ang, R. P., Kom, D. M. Y., Tan, S. H. y Chiang, A. Q. M. (2013). Patterns of Reactive and Proactive Aggression in Young Adolescents in Singapore. *Social Development*, 22, 794-812. doi: 10.1111/sode.12024

Parcerisa, A. (2008) Educación social en y con la institución escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* (15), 15-27.

Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber y Liu, J. (2006). The reactive-proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32, 159-171.

Reynolds, B., Penfold, RB y Patak, M. (2008). Dimensiones de la conducta impulsiva en adolescentes: evaluaciones conductuales de laboratorio. *Psicofarmacología experimental y clínica*, 16 (2), 124-131. <https://doi.org/10.1037/1064-1297.16.2.124>

Roncero, C., Gonzáles, K.G., Geijo, M. S., Higuera, M.B.N y Sánchez, I. (2013). Violencia en la adolescencia. *Pediatría integral*, 17 (2), 101-108.

Schweizer, K. (2002). Does impulsivity influence performance in reasoning? *Personality and Individual Differences*, 33, 1031-1043.

Stanley, J., & Campbell, D. (1970). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Swann, A. (2003). Neuroreceptor Mechanims of aggression and its Treatment. *Journal of Clinical Psychiatry*, 64(4), 26-35.

Sweeney, R. (2005). Reinventing library buildings and services for the millennial generation. *Library Administration and Management*, 19(5), 166–175.

Organizado por:





Taylor, J. y Stupica, B. (2015). Attachment, history of corporal punishment, and impulsivity as predictors of risk-taking behaviors in college students. *Family Science*.

Recuperado

de:

https://www.researchgate.net/publication/285547112_Attachment_history_of_corporal_punishment_and_impulsivity_as_predictors_of_risktaking_behaviors_in_college_students

Vitaro, F; Brendgen, M y Tremblay, R.E. (2002). Reactively and proactively aggressive children: antecedent and subsequent characteristics. *Journal of Child, Psychology Psychiatry*, 43, 495-505

Organizado por:

