

AGRESIVIDAD Y RELACIÓN ENTRE IGUALES EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA. ESTUDIO PILOTO



TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Autora: Eva Hernández Granda

Director tutor: Dr. Fco. Javier Rodríguez Díaz

Programa de Doctorado: *“Cooperación, Desarrollo Social y Democracia”*

Universidad de Oviedo.

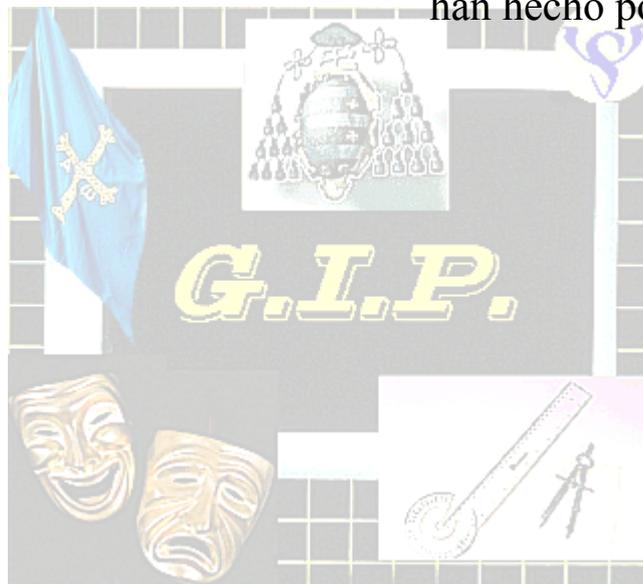
1999-2001.

AGRESIVIDAD Y RELACIÓN ENTRE IGUALES EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA. ESTUDIO PILOTO



Oviedo, Septiembre de 2001

A todos los que con su apoyo
han hecho posible este trabajo.



ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS -----	2
MARCO TEÓRICO	
Estado actual de la cuestión-----	4
AGRESIVIDAD: CONCEPTO Y MODELOS	
1. Conceptos básicos (Agresividad, inhibición y competencia social) -----	17
2. Tipos de agresividad -----	30
3. Desarrollo y evolución de la agresividad a lo largo del ciclo vital -----	33
4. Modelos y teorías sobre agresividad -----	39
RELACIONES INTERPERSONALES EN LA INFANCIA	
1. Relaciones interpersonales y desarrollo social-----	66
2. Proceso de interacción en la escuela -----	70
3. Interacción en el grupo de iguales -----	74
4. Amistades infantiles -----	80
5. Estatus en el grupo de iguales-----	83
6. Evolución y desarrollo de las relaciones interpersonales-----	98
INTEGRACIÓN EN EL GRUPO DE IGUALES Y AGRESIVIDAD -----	101
ESTUDIO EMPÍRICO	
1. Planteamiento -----	105
1.1. Objetivos-----	107
1.2. Hipótesis -----	108
2. Método	
2.1. Procedimiento -----	110
2.2. Descripción de instrumentos -----	112
2.3. Descripción de variables-----	118
2.4. Descripción de muestra -----	121
3. Análisis de resultados -----	124
4. Discusión -----	142
5. Conclusiones -----	147
BIBLIOGRAFÍA -----	150
ANEXOS -----	184

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al profesor Dr. Fco. Javier Rodríguez Díaz la dirección de este trabajo, su paciencia y tiempo, para que siga transmitiéndonos su entusiasmo día a día.

Al profesor Dr. Fco. Javier Herrero por su valiosa orientación en la parte metodológica.

A los profesores Dr. Gonzalo Musitu y Dra. M^a Jesús Cava, de la Universidad de Valencia, por su hospitalidad y exquisito trato personal, y por haber compartido conmigo sus trabajos y conocimientos, especialmente en el área de la sociometría.

Al Colegio Lastra de Mieres -en el que se ha desarrollado este trabajo y con el que aún trabajamos en colaboración en distintos proyectos- a todos sus profesores, equipo directivo y psicopedagógico, especialmente a Dña. M^a Antonia Álvarez y Dña. M^a de los Ángeles Pravia – por su interés, dedicación y su preciado tiempo de trabajo-; y a los alumnos de Primaria –por su cooperación, cariño y vitalidad-. A Dña. Laura González y al Centro de Profesores y Recursos de Mieres, por su inestimable apoyo y por la confianza depositada en mí.

A los alumnos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo que han colaborado en la fase de recogida de datos del presente trabajo, por su excelente disposición, más allá de lo académicamente requerido.

A mis padres y hermana, por haberme transmitido desde pequeña el valor de la formación académica y personal.

Al resto de mi familia por su inestimable apoyo en los peores momentos, sin ellos, todo sería mucho más difícil.

A mis amigos por la ilusión, cariño y comprensión que he recibido de ellos a través de los altibajos que el desarrollo de este trabajo de investigación ha conllevado.

Por último, un especial recuerdo al profesor Fco. Javier Grossi, por su ejemplo; aún nos hace falta.

Sin todos y cada uno de ellos no habría sido posible la realización de este trabajo de investigación. A todos gracias de todo corazón.



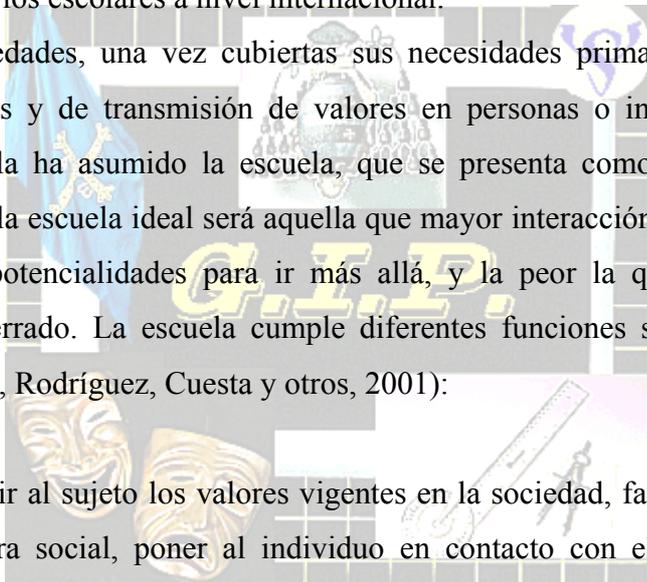
MARCO TEÓRICO

ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

La violencia, la agresividad, las conductas violentas, constituyen un tema de una relevancia social indiscutible. La violencia se produce en todo el mundo, en todas las culturas, a todas las épocas históricas y en todos los estratos de la sociedad. Un porcentaje nada despreciable de personas vive bajo el maltrato directo o indirecto de los que les rodean. Maltrato que adquiere diversas formas, entre ellas el abuso sexual o el abandono, en muchas ocasiones cometidos por sus familiares. Científicos de todos los campos han dedicado gran atención y esfuerzo a la comprensión y explicación del fenómeno.

Esto, que viene referido a un plano general, es perfectamente trasladable al de las conductas agresivas de los escolares a nivel internacional.

Todas las sociedades, una vez cubiertas sus necesidades primarias, han delegado sus obligaciones educativas y de transmisión de valores en personas o instituciones. En nuestra sociedad esa función la ha asumido la escuela, que se presenta como una institución social básica. De esta forma, la escuela ideal será aquella que mayor interacción con la sociedad otorga al sujeto, la que da potencialidades para ir más allá, y la peor la que sobreprotege en un microclima cultural cerrado. La escuela cumple diferentes funciones sociales (Cerezo, 1993, Naciones Unidas, 1991, Rodríguez, Cuesta y otros, 2001):

- 
- a) Transmitir al sujeto los valores vigentes en la sociedad, facilitar la asimilación de la cultura social, poner al individuo en contacto con el medio social amplio; desarrollo del respeto de su propia identidad cultural, de su idioma y de sus valores, de los valores nacionales del país en que vive el niño, del país del que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya y de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas.
 - b) Educación, desarrollo de las habilidades e incremento de los conocimientos; desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta su máximo potencial.
 - c) La preparación del niño para una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de sexos y amistad entre los pueblos, grupos étnicos, nacionales, religiosos y personas de origen indígena.

- d) Eliminar en lo posible los riesgos perjudiciales del medio.
- e) Coordinar en cada individuo, la influencia de los diversos ambientes sociales en que se mueve la familia.

Sin embargo los sentimientos, las emociones y los valores no siempre son o han sido materias de trabajo escolar. De esta manera, venimos a reafirmar la necesidad de considerar como parte fundamental de la educación la formación del niño en valores, tales como solidaridad y cooperación frente al individualismo y la competitividad. Si en algún ámbito, junto con la familia, los niños deben estar a salvo de los comportamientos y las actitudes violentas, éste es sin duda alguna la escuela.

Así, la convivencia en los centros docentes no es fácil. En el colegio, en concreto, hay problemas de los alumnos entre sí y en la relación de los alumnos con sus profesores, hay alumnos agresivos que utilizan la violencia o la amenaza para resolver sus problemas, hay alumnos pasivos, inhibidos que no saben o no se atreven a enfrentarse con sus problemas; hay profesores tan centrados en si mismos que no son capaces de ponerse en el lugar de otro, que no establecen una relación personal con el alumno, hay niños olvidados y rechazados por el resto de compañeros,...

La agresividad infantil es hoy por hoy un problema que conmueve a todos de forma creciente. No se puede negar, de un lado, la investigación en nuestro país (Cerezo, 1996, 1997, Cerezo, 1995, Cerezo y Esteban, 1992, 1994, Garrido y López, 1995, Jimenez, 1996, Journal of Aggressive Behavior, 2000, Melero, 1993, Moreno, 1997, 1998a,1998,b, Moreno y Torrego, 2000, Moreno, Torrego y otros, 1997, Ortega, 1992b, 1994 a y 1994 b, 1995, Ortega y Mora - Merchán, 1996, Revista de Educación, 1997, Revue Francaise de Pedagogie ,1998, Rodríguez, Grossi, Cuesta y otros, 1999, Sarabia, Hernández de Frutos y otros, 2000....) y fuera de éste (Farrington, 1986,1989, 1992, 1993, 1996, Olweus,1975, 1978, 1979, 1993, Revista de Educación, 1997, Ross y Fabiano, 1985, Ross, Fabiano y Garrido, 1990, Roth, 1997, Zabalza, 1999...) que ha ofrecido y ofrece datos sobre la frecuencia de este comportamiento tanto en la sociedad como en la escuela. En nuestros centros se producen de manera constante y reiterada episodios de actitudes y comportamientos agresivos entre escolares cada vez con mayor frecuencia (Cerezo, 1997, Defensor del pueblo, 2000). En recientes investigaciones se ha constatado que en todos los centros escolares estudiados aparece el fenómeno de la agresividad social (Cerezo y Esteban, 1991 y 1996).

Además un número cada vez mayor de niños se encuentra involucrados en situaciones de malos tratos, conductas agresivas y problemas de relación que trascienden la familia y la escuela. Con todo, el problema de la violencia, en cualquiera de los ámbitos -escolar o familiar-, salpica a todos y nos preocupa, tanto a los padres como a los profesores, y en general a la sociedad tiende a responder con impotencia, tiende a considerarse que es común el comportamiento agresivo/violento en nuestros niños -incluso, a veces, hasta se llega a justificar como recomendable y como única respuesta posible- (AEDES, 1992, Centro de Estudios del Menor, 1991, Jiménez, 1996, Lancelotta y Vaughn, 1989, Martín Moreno, 1993). En palabras del profesor Moreno (1998a) sería: *la víctima sufre en silencio y los agresores quedan impunes*. Estos problemas parecen resistentes al cambio y difíciles de tratar, es persistente a través de las generaciones. (Huesmann, Lagerspetz y Eron, 1984, Olweus, 1978).

Para reflejar cual es el nivel de violencia presente en los países occidentales industrializados y que llamamos desarrollados, basta con presentar a modo de ejemplo algunos datos.

La investigación de tendencias en delincuencia juvenil (Junger-Tas, Kruissink y otros, 1992) revela un 38% de incremento de delitos violentos entre jóvenes en los últimos diez años, con un aumento particularmente acusado en las chicas. Se da igualmente un brusco aumento de jóvenes sometidos a procedimientos de supervisión o cautela.

En E.E.U.U. - valuarde en los últimos tiempos de los valores democráticos-, en el año 1990, tuvieron lugar 23.438 asesinatos, es decir, 9.4 por cada 100.000 habitantes, que es casi el doble de lo que tenemos en España y casi tres veces más que Canadá (Roth, 1997). Igualmente, de acuerdo con el FBI (1992), la tasa de crimines violentos juveniles (chicos entre 10 y 17 años) ha crecido más del 25% en la última década, al mismo tiempo que los menores de 18 años asesinados -datos de 1994- fueron un 53 % asesinados por adultos, el 19% por otros jóvenes y en el 28 %de los casos no se sabía la edad, mientras que en la ciudad de New York los arrestos por cargo de arma de fuego se incrementaron un 73% entre 1987 y 1990 para chicos entre 5 y 10 años (New York Times, Nov., 1992). En los últimos diez años se ha triplicado en número de menores tratados en los hospitales públicos de las grandes ciudades estadounidenses por heridas de arma blanca o de fuego (Rojas Marcos, 1998).

De igual manera, no es infrecuente lo que eufemísticamente clasificamos como **Crímenes violentos sin asesinato**, donde va a diferenciarse entre victimizaciones serias no fatales - robos personales, violaciones, asaltos graves-, estimados alrededor de 3.000.000, y asaltos simples - delitos sin armas y donde la víctima no es herida-, estimados más allá de tres millones, cifras

dadas para el gran valedor internacional de los derechos humanos, es decir, para E.E.U.U. (Roth, 1997).

Si esta realidad ya nos deja atónitos, más sorprendidos nos dejará cuando tales informes concluyen, además, que no se incluyen muchos otros actos violentos como los cometidos en familia, entre amigos, por cuidadores, por agentes de la ley, en colegios y/o en prisiones, ... debido a lo cual es imposible establecer los efectos devastadores de la violencia en la comunidad.

A estos datos hay que añadir el hecho de que según la Coalición Nacional de Violencia en Televisión americana, cuando un americano medio ha alcanzado los 18 años de edad, ha visto en televisión 32.000 asesinatos y 40.000 intentos de homicidio. También se estima que a mediados de los ochenta más de la mitad de los principales personajes presentados en televisión se muestran amenazados por una media de cinco o seis actos de violencia física por hora.

De esta manera, aunque la conducta violenta no es frecuente, tampoco se puede decir que sea una rara excepción - en la ciudad de Méjico Distrito Federal, por ejemplo, cada hora se cometen casi treinta delitos, mientras que en un estado como el peruano más de 500.000 personas llevan armas y existen más de 2000 empresas dedicadas a seguridad –

Por otro lado, la violencia, nos guste o no también está instalada en nuestro país, el cual, de acuerdo con los últimos datos que nos aporta el Consejo de Europa ya ha superado la cifra de un preso por cien mil habitantes. De igual manera, la estadística no mejora si nos paramos a analizar la realidad en la población menor de dieciséis años, donde lo más alarmante no es el aumento de delitos sino su gravedad y la alarma social que éstos conllevan; el 80 % de los adolescentes americanos y españoles confiesan que han realizado al menos una conducta delictiva, al mismo tiempo que casi el 60% de los españoles refieren haberla hecho durante el último año (Forehand y Long, 1991, Rechea, Barberet, Montañes y Arroyo, 1995) - y el incremento de la delincuencia juvenil -en particular de la violencia sin sentido- Y, sobre todo, a nivel de preocupación social es destacable el aumento del número de delitos sexuales, en los que los menores son las víctimas y también los agresores, y el consumo de drogas (alrededor de un veinte por ciento de los menores que pasan por los juzgados), aunque el consumo de tales sustancias no puede considerarse causa de la delincuencia juvenil, sino que en muchos casos es un fenómeno posterior (Garrido y Martínez, 1998, Garrido, Stangeland y Redondo, 1999, Geiger y Fischer, 1995, Hearn, 1998, Junta de Castilla y León, 1991, Otero, 1997, Paíno, 1995, Paíno y Rodríguez, 1998, Rodríguez, Paíno, Herrero y Cuevas, 1998, Rodríguez, 2001, Valverde, 1991).

Al mismo tiempo, avanza el suicidio infantil, se tiende a institucionalizar el niño sin hogar, aumentan las familias maltratadoras, crece el fracaso escolar (no se pide competencia sino titulación).

Investigaciones recientes (Cadoret y Stewart, 1991, Cerezo, 1996, 1997, Dumas, Blechman y Prinz, 1992, Eron, 1988, Eron, Huesmann y Zelli, 1991, Farrington, 1991, 1993, Garrido, 1990, Garrido y López, 1995, Garrido y Martínez, 1998, Loeber, 1982, 1983, Moffitt, 1993, Offord, Boyle y Racine, 1991, Olweus, 1975, 1978 y 1993, Paíno, 1995, Paíno y Rodríguez, 1998, Paíno y Rodríguez, Herrero y Cuevas, 1998, Peters, McMahon y Quinsey, 1992, Robins, 1981, Rutter, Cox, Tupling y otros, 1975, Sarabia, Hernández de Frutos, y otros, 2000, Smith y Sharp, 1994, ...) sugieren que en torno al 10 % de la población general y el 5,5% de población infantil presentan un desorden en su vertiente de disfunción sociales, es decir, conducta violenta; dentro de este agrupamiento, es de resaltar, de un lado, que suelen representar sobre un 50 % de los niños referidos a servicios clínicos con fuertes repercusiones económicas igualmente a nivel legal, social y educativo y, de otro, que el 60% de estos niños entre 4 y 11 años son hiperactivos, impulsivos, al mismo tiempo que evidencian una amplia variedad de dificultades sociales y emocionales tanto en la escuela como con los iguales.

Esta realidad social no puede por menos que verse reflejada en el contexto escolar. La preocupación social que suscita la violencia cuando ésta se produce en los centros escolares, ha dado lugar en diferentes países a numerosas acciones e intervenciones en distintos ámbitos. La mayoría de estas acciones se sitúan en el propio marco escolar y, en términos generales, se pueden agrupar en dos grandes bloques: por un lado, la investigación epidemiológica de la gravedad del fenómeno por medio de cuestionarios y otros procedimientos de recopilación de información. Por otro lado, la labor directa de intervención preventiva y de reducción del problema. Y, aunque con diferencias según los países, otras acciones que exceden el ámbito de los centros han venido de la mano del marco legal o de la actuación de las administraciones públicas, bien sea por medio de políticas sociales, o bien por medio de políticas educativas.

El abuso o maltrato ente alumnos ha sido ampliamente estudiado dentro de la Unión Europea. En los años setenta, el suicidio en Suecia de tres adolescentes por la ansiedad que les producía el sentirse intimidados por algunos de sus compañeros hizo que las autoridades suecas educativas encargaran estudios al respecto. A estos trabajos de investigación suecos siguieron los noruegos, en los que se realizó una exploración general sobre el problema en toda la población escolar. En Europa, se suele citar a Dan Olweus como el pionero de los estudios sistemáticos sobre este tema, ha realizado el más largo estudio longitudinal –comenzado en 1970 y que

continúa en la actualidad (Olweus, 1973)- y el mayor transversal. Olweus ha realizado estudios en Noruega, 1983, Suecia, 1984, Bergen, 1985, Gran Estocolmo, 1970. A finales de los años ochenta y principios de los noventa estos estudios se extendieron a otros países como Inglaterra, Holanda, Japón, EEUU, Canadá, Australia o Alemania (Smith y Thompson, 1991, Haselager y Van Lieshout, 1992, Hirano, 1992). Entre los países mediterráneos, España, Italia y Portugal, continuaron trayectorias parecidas siguiendo el modelo inglés, mientras que en Francia la violencia escolar se contempla en el contexto más general de la violencia juvenil y las medidas adoptadas responden más a ese planteamiento general y no al estrictamente educativo.

Al ser los contextos anglosajón, germano y escandinavo los que mayor número de investigaciones aportan, aparecen ciertas dificultades al intentar comparar resultados y establecer adaptaciones de los instrumentos de investigación y de intervención a las formas y las costumbres de las distintas poblaciones del sur de Europa, puesto que sus formas de interacción social y sus usos lingüísticos son, en muchos casos muy diferentes a los nuestros.

Dadas las diferencias metodológicas en los estudios realizados en las distintas épocas, es muy difícil asegurar realmente los problemas de agresores y víctimas se han producido con mayor asiduidad en los últimos años. No obstante, algunos signos directos indican que el acoso en las escuelas adquiere formas más graves y tiene mayor relevancia hoy que hace 10 ó 15 años, son más graves de lo que se venía asumiendo con anterioridad, y merece una seria atención (Olweus, 1998).

Diferentes estudios en países europeos hablan de cifras tales como que un 15% del alumnado total de las escuelas de Educación Primaria y Secundaria de Noruega durante el curso 1983 – 1984 estaban implicados en problemas de agresión al menos “de vez en cuando”, como agresores (7%) o como víctimas (8%) y un 5% involucrados en el maltrato más grave, cuya frecuencia era de al menos “una vez por semana” (Olweus, 1998). Los estudios de Whitney y Smith (1993) en Inglaterra a finales de la década de los ochenta referidos a niños de Enseñanza Secundaria reflejan que un 10% manifestaban haber sido agredidos “alguna vez” y el 4% “una vez a la semana”, mientras que el 6% habían agredido “alguna vez” y el 1% agredían “una vez a la semana” a otros estudiantes.

En Escocia, Mellor -quien realizó en 1990 el primer estudio de incidencia de abuso entre iguales con niños entre 12 y 16 años (Mellor, 1990)- encontró cifras muy similares a las de Inglaterra. El 3% era maltratado al menos “una vez por semana” y el 6% “a veces o con una frecuencia mayor”; el 4% agredió a otros “a veces o con una frecuencia mayor” y 2% “una vez por semana”.

A través de la revisión de otros estudios, concluimos que la situación de estos países no difiere en gran medida de la existente en los centros escolares de países como Irlanda, Alemania, Portugal o Italia (Byrne, 1987, 1999, Funk, 1997, Genta, Menesini, Fonzi, Constabile y Smith, 1996, O’Moore y Hillery, 1989, Pereira, Mendoça y otros, 1996).

Los profesores han identificado además hasta un 18% de alumnos que exhiben conductas perturbadoras durante la clase y un 30% que obtiene resultados escolares por debajo de su capacidad (Mooij, 1997b).

En este sentido nos parece también preocupante que entre el 10 y el 15 % de los niños sean rechazados por sus compañeros de aula; este rechazo en el 50% de los casos parece tener como motivo el que se les considere violentos. Mientras tanto, entorno al 10% son niños ‘cabeza de turco’ o que experimentan niveles elevados de soledad; a este respecto, las estadísticas hablan de que alrededor de un 10 % de los niños en edad escolar no refieren un amigo íntimo y entre el 20% y el 30% carecen de una amistad mutua. (Asher y Coie, 1990, Mailk y Furman, 1993, Silva y Martorell, 1982, Walker y McConnell, 1988).

Los estudios realizados en Alemania y Holanda sobre acoso sexual en las escuelas (Mooij, 1997a) ofrecen resultados dispares –entre el 5 y el 20%- sufren este tipo de acoso.

Si tomamos como referencia a los países de nuestro entorno (siempre en la medida en que las comparaciones sean posibles y razonablemente significativas) la situación actual en nuestros centros escolares educativos no debe calificarse de alarmante. Los datos proporcionados por las distintas administraciones y autores (Melero, 1993, Rodríguez, Cuesta, Herrero y otros, 2001, Rodríguez, Grossi, Garrido y otros, 1998, Rodríguez y Hernández, 2001, Sarabia, Hernández de Frutos y otros, 2000, Zabalza, 1999) parecen apuntar que el problema de la violencia escolar tiene en nuestro país una incidencia relativamente baja, si se compara con los datos extraíbles de estudios llevados a cabo en otros países europeos. Sin embargo, no debemos valorar ni siquiera de un modo moderadamente positivo la situación actual del problema. La convivencia en nuestras escuelas todavía dista de aproximarse al nivel mínimo exigible, que sería aquel en el que los episodios violentos entre los alumnos fueran, en el peor de los casos esporádicos y ocasionales, inmediatamente detectados, colectivamente rechazados y finalmente resueltos (Defensor del Pueblo, 2000)

Así, en lo que afecta a nuestra realidad más próxima, estamos lejos de la descrita para Estados Unidos -donde los institutos tienen medidas de seguridad similares a las cárceles -, en tanto nuestra escuela hoy por hoy aún no genera esa violencia que alimenta la alarma social -a

pesar de que tales casos son cada vez más frecuentes, tanto la escuela pública como la privada no reconoce este fenómeno como tal y si de una manera aislada-

En España, el primer trabajo al respecto es de Viera, Fernández y Quevedo, (1989), realizado en Madrid, con alumnos de 8, 10 y 12 años. Sus resultados hablan de un 17% de niños que eran agresores y un 5% que habían intimidado “muchas veces” a algún compañero en el último trimestre. Al mismo tiempo 17% había sido intimidados en el último trimestre y 3% lo habían sufrido “muchas veces” en el último trimestre.

De igual modo, los estudios de Ortega (1994a, 1995) sobre el efecto *bullying* en niños de Educación Secundaria en España estiman que uno de cada cinco alumnos está implicado en este tipo de proceso -como agresor, como víctima o como ambas a la vez-. El 5% se confiesa maltratado por sus compañeros frecuentemente y en la otra cara de la moneda, el 10% afirma ser violento con los demás de manera frecuente. Estos resultados son similares a los recogidos por Cerezo y Esteban (1991 y 1996).

Estudios más actuales (Moreno, 1998a), observan que únicamente cerca de 20% de los estudiantes se mantienen al margen de los enfrentamientos y el 27% de los estudiantes entre 12 y 14 años sufren agresiones de sus compañeros muy frecuentemente. Relacionado con estos datos se encuentra el hecho de que un 77% de los niños son expectadores de las situaciones de agresión social (Ortega, 1992b).

Por otro lado, el equipo dirigido por Rosario Ortega de la Universidad de Sevilla ha realizado tres estudios sobre el maltrato entre escolares. El primero lo desarrolló entre 1990 y 1992 en colaboración con Peter Smith, en Sevilla (Fernández y Ortega, 1995, Ortega, 1992a, 1993, 1994a y 1994b y 1998, Ortega y Mora-Merchán, 1996 y 1997). El segundo trabajo, desarrollado también en Sevilla entre 1995 y 1998 es el Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) que incluye medidas de intervención. El último proyecto es el denominado Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE) se ha desarrollado durante 1997 y 1998 y se llevó a cabo en todas las provincias de Andalucía. Los resultados de este último estudio muestran que el 21% de los escolares de primero de Secundaria dicen encontrarse solos algunas veces, en cuarto esta cifra desciende a 13%.

También podemos recoger algunos datos de estudios llevados a cabo por las instituciones autonómicas. Así, la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía puso en marcha “El Teléfono Amigo”, un servicio de asistencia psicopedagógica, en el que el 70% de las llamadas recogidas entre febrero de 1997 y enero de 1999 fueron casos de maltrato entre compañeros escolares. El Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Cataluña, a través de

la comisión integrada por profesionales procedentes de distintos ámbitos (administraciones educativas, sanitaria, de justicia, de interior, etc. puesta en marcha por la Reforma de 5 de febrero de 1997, cuyo objetivo específico era determinar la incidencia de las conductas disruptivas) informa de que en el conjunto de la población de Educación Secundaria de Cataluña, los casos de conductas conflictivas graves representaban el 0,52%.

Prueba de la importancia que el fenómeno está adquiriendo en nuestro país es el hecho de que en 1998 una comisión mixta del Congreso-Senado, encargara al Defensor del Pueblo un informe sobre la situación de violencia escolar (Defensor del Pueblo, 2000) que éste realizó en colaboración con UNICEF. El estudio se llevó a cabo en centros de todo el territorio nacional y contó con una muestra de 3.000 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. En él se constató que el 14% de los alumnos han sido ignorados alguna vez y que al 1% le ocurre en muchos casos, el 8% es excluido de las actividades juegos algunas veces. Analizando las respuestas que le han proporcionado las administraciones educativas para la realización del informe sobre violencia escolar a la cuestión relativa a la incidencia cuantitativa de la violencia escolar en sus respectivos ámbitos de gestión concluye que las citadas administraciones parecen disponer de una información escasa en el citado aspecto. Este hecho apuntaría la necesidad de contactar con datos homogéneos que permitieran conocer la situación del sistema educativo español desde esta perspectiva y, lo que es más importante, hacer un seguimiento de su evolución.

La necesidad de abordar el problema en el entorno en que se produce, la escuela, y de dar respuesta inmediata a las demandas de intervención por parte del profesorado y de la sociedad en general han dado lugar a la iniciación de numerosas experiencias pedagógicas y psicológicas para prevenir y detener las agresiones. Esto ha contribuido a fomentar la toma de conciencia de los miembros de la comunidad educativa en torno al problema. En los países europeos, la tendencia es implicar en el problema a toda la sociedad, más allá de la escuela, con el objetivo prioritario de crear escuelas seguras y libres de violencia.

Los mismos autores que han iniciado los estudios de incidencia en los países escandinavos y en el Reino Unido han contribuido a diseñar los modelos de intervención en la violencia escolar, en los que se han basado las ulteriores intervenciones de la mayor parte de los países europeos: en Noruega Olweus (1993) y en Inglaterra Peter Smith, quien coordina el manual de actuación “Bullying don’t suffer in silence” publicado por el Ministerio de Educación de Inglaterra (1994) siguiendo la experiencia del Proyecto Sheffield (Smith y Sharp, 1994). Su desarrollo y evaluación han sido rigurosos y han conseguido éxitos en la reducción de las

conductas violentas dentro de la escuela. Han marcado las directrices en otros países europeos como Alemania, Escocia, Portugal, Irlanda, Italia o España.

Actualmente hay en marcha en varios países europeos distintas iniciativas y programas puestos en marcha por las autoridades nacionales. Primera conferencia de la Comisión Europea sobre Seguridad en la Escuela tuvo lugar en Utrech (Países Bajos) del 24 al 26 de febrero de 1997. A ésta le siguió la “Conferencia Europea de iniciativas para combatir el maltrato entre iguales en la escuela” financiada por la Comisión Europea (DG XXII) y el Departamento de Educación y Empleo de Gran Bretaña, en 1998 en Londres. Los Ministerios de salud y de Justicia de Holanda han desarrollado campañas preventivas y programas de actuación dentro de las escuelas. La campaña Escuelas Seguras cuenta con instrumentos para medir la conducta y guiar la acción correspondiente del profesor, hay comités especiales como son el Equipo Director del Proyecto de Enseñanza Secundaria y las organizaciones educacionales de apoyo (Mooij, 1997b). En Noruega la campaña nacional, bajo la dirección de Roland en 1998, está dirigida al tratamiento de los distintos conflictos personales y no personales, incluye además medidas preventivas. El Departamento de Educación de Escocia puso en marcha en 1999 bajo la dirección de Andrew Mellor, el “Scottish Schools Anti-bullying Initiative”. También en Italia y Portugal (Menesini, Argentieri y otros, 1996, Menesini, 1997) en los últimos tres años se han puesto en marcha diferentes programas de intervención y prevención escolar (Fonzi, 1997, Fonzi, Genta y otros 1999, Almeida, 1999).

Ya en nuestro país, tanto el Ministerio de Educación como las comunidades con competencias en educación han desarrollado un buen número de actuaciones que se proponen educar a los escolares en los valores de paz, convivencia y tolerancia. En 1997 se editó un número especial de la Revista de Educación de este Ministerio. El Ministerio de Educación y Cultura ha puesto en marcha un Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes “Convivir es Vivir”, mediante un convenio con la Universidad Complutense de Madrid y el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Este programa tiene como objetivo la sensibilización contra el racismo y la violencia, y la introducción de la educación intercultural y los valores de tolerancia en los centros de Secundaria. Este Ministerio también tiene en marcha el “Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes”. Además cuenta con el Proyecto PREVES “Prevención de la Violencia en la Escuela”. El proyecto promovido por la Agencia Nacional Sócrates de España se desarrolla conjuntamente por las autoridades educativas de Andalucía, el Ministerio de Educación y Cultura y la Universidad de Sevilla, su objetivo es la prevención de la violencia en el marco

escolar, así como en la elaboración de un programa educativo europeo de prevención de la violencia escolar.

El proyecto SAVE (Sevilla Antiviolenencia Escolar) que nace como experiencia piloto para crear, a partir de los datos obtenidos en esta ciudad, un modelo de intervención de los maltratos entre escolares (Ortega, 1997 y 1999), es asumido en 1997 por la Junta de Andalucía como un modelo de intervención generalizable dentro de toda la comunidad autónoma, por lo que adquiere carácter institucional y pasa a denominarse Proyecto ANDAVE (Proyecto Andalucía Antiviolenencia Escolar). La importancia que el tema de la violencia escolar ha adquirido en esta Comunidad Autónoma, se refleja en el hecho de que la Junta de Andalucía publicó en 1998 un volumen bajo el título “La convivencia escolar: que es y como abordarla”, coordinado por la profesora Rosario Ortega, de la Universidad de Sevilla.

La Consejería de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalidad Valenciana, creó en 1998 un “Programa para el fomento de la convivencia en los centros educativos” cuyo objetivo es la realización de estudios e informes dirigidos al conocimiento y evaluación de las relaciones de convivencia en los centros docentes y la elaboración de las propuestas mencionadas. Al ser de reciente creación todavía no es posible conocer su repercusión. También la Comunidad de Madrid creó, en 1997, un programa institucional educativo y preventivo llamado, “Convivir es Vivir” orientado al tratamiento de la convivencia en los centros escolares (Convivir es vivir, 1997 y 1999), fue impulsado por la Dirección Provincial de Madrid, entonces dependiente del Ministerio de Educación y Cultura, cuenta con la colaboración del Defensor del Menor, del Ayuntamiento, de la Federación de Municipios todos ellos de Madrid, y de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado y de diversas organizaciones no gubernamentales.

El Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco ha puesto en marcha un gran número de actividades dirigidas tanto a alumnos como a padres y profesores, destinadas todas ellas a favorecer la educación en valores relacionados con la convivencia. Además, en el País Vasco, existe la fundación “Genika Gogoratz”, centro de investigación para la paz creado por el Parlamento Vasco y tiene como objetivo, entre otros, la constitución de grupos de mediación para los conflictos que se plantean en los centros educativos del País Vasco. Otra de las actuaciones en esta comunidad autónoma, consiste en el Plan interdepartamental (Mesa Plural) del Gobierno Vasco para el desarrollo de los valores democráticos y el fomento de actitudes de solidaridad, tolerancia y responsabilidad en los adolescentes vascos. Dicho plan fue elaborado por representantes de los Departamentos de Educación, Cultura, Trabajo, Justicia, Industria e Interior. El plan se desarrolló durante 1997 y

1998 y permitió posteriormente abordar el Plan Joven de Euskadi. Finalmente, también cuentan con el “Grupo de Trabajo de Educación para la Paz”, en el que están integradas todas aquellas entidades que vienen promocionando actividades relacionadas con la educación para la paz.

Una de las principales conclusiones realizadas por la Oficina del Defensor del Pueblo en su reciente informe sobre violencia escolar (Defensor del Pueblo, 2000) es que los programas específicos, cuyos objetivos están centrados directamente en la convivencia escolar y la prevención de conflictos, son poco frecuentes. De hecho, tan sólo la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y el Ministerio de Educación y Cultura, cuentan desde hace años con programas globales dirigidos al conjunto de sus centros. El conjunto de las respuestas obtenidas en relación con el tratamiento normativo del fenómeno de la violencia escolar pone de manifiesto que las distintas administraciones educativas consultadas no han aprobado normas específicas dirigidas a afrontar la violencia escolar, más allá de las que regulan con carácter general la convivencia en los centros o las que crean comisiones para su estudio.

A pesar de la diversidad de actuaciones, objetivos y medidas que se observa en los distintos países y autores, se puede hablar de ciertas constantes en todos los países, que responden, tanto a los progresivos conocimientos que va aportando la comunidad investigadora sobre este problema, como a los diferentes replanteamientos que van surgiendo a medida que se experimentan y evalúan las diferentes propuestas de intervención:

- Se ha creado una conciencia nacional en cada país que propicia, impulsa y demanda la necesidad de aclarar, prevenir y dar respuestas eficaces a la violencia escolar.
- Las políticas de prevención e intervención suelen ir precedidas de investigaciones para determinar la gravedad de los malos tratos entre escolares.
- El fenómeno de la violencia escolar está provocando una creciente alarma social que no siempre está justificada por la intensidad o la gravedad que alcanza el fenómeno. A menudo los medios de comunicación destacan fenómenos de violencia entre jóvenes de gran virulencia e intensidad, que no pueden compararse con los sucedidos en épocas anteriores, simplemente porque los estudios de incidencia son bastante recientes. Es posible que hace unos años esta violencia pasase desapercibida, o fuera considerada características de un determinado periodo en las relaciones interpersonales de los niños y jóvenes.
- Las actuaciones de prevención e intervención parten de la consideración de que las agresiones entre alumnos no son un problema que atañe sólo a las partes directamente en

conflicto. Así, en todos los países las intervenciones van dirigidas a todos los posibles involucrados, es decir a los protagonistas (víctimas y agresores) al resto del alumnado y a los adultos: padres, profesores y demás personal del colegio.

- En muchos casos, las medidas que se toman van dirigidas a articular estrategias para mejorar el clima de centro, lo cual supone intervenir sobre la escuela en su conjunto. Además en muchos países se observa ya la tendencia a realizar un tratamiento comunitario más allá de la escuela, que implica a agentes sociales, coordinación con asociaciones locales, policía, etc. Ello representa una visión amplia de la violencia como elemento estructural de la sociedad, de la que se derivan fórmulas de prevención e intervención dirigidas a obtener una respuesta social además de individual.
- En los últimos años se han creado redes europeas de información acerca de las medidas que se aplican para prevenir y actuar sobre la violencia escolar. Diferentes intervenciones, puestas en práctica en distintos países, se han revelado como estrategias válidas para abordar este asunto. Sin embargo, se entiende que cada incidente y cada comunidad escolar pueden ser singulares por lo que no se debe caer en modelos de interpretación y de intervención excesivamente rígidos ya que, a veces, lo que puede ser conveniente en una comunidad educativa puede carecer de utilidad en otra. La conflictividad escolar exige un examen cuidadoso de las condiciones de vida en cada centro lo que significa tener en cuenta el contexto social, los valores y objetivos educativos, la organización escolar, la dinámica de las relaciones y las características de los agentes en conflicto. No obstante, por medio del intercambio de experiencias entre escuelas y los investigadores se pueden trazar campos de actuación que guíen la acción preventiva, aunque su adaptación a cada realidad escolar estará sujeta a múltiples factores que alterarán los resultados finales.

La experiencia ya obtenida al enfrentar el fenómeno de la violencia escolar permite afirmar que, lamentablemente, las relaciones con connotaciones violentas entre iguales no remiten totalmente a pesar de una intervención eficaz. Sin embargo, también se sabe que si se trabaja para conseguir una escuela en la que las acciones violentas no se consideren permisibles ni moralmente admisibles, disminuye de modo sustancial la incidencia de las agresiones, la intensidad de los daños, etc.

AGRESIVIDAD: CONCEPTO Y MODELOS

1. CONCEPTOS BÁSICOS

- **Agresividad**

Si se trata de comprender un fenómeno y de proporcionar directrices de cómo controlarlo, lo primero a dejar claro es la naturaleza del mismo, es decir: ¿qué entendemos por el fenómeno en concreto, en este caso la violencia y en un marco: la escuela?. Así, pues, creemos necesario empezar por establecer una *definición operativa* de violencia.

El primer problema que se plantea es la naturaleza multidimensional de la violencia, que hace que tanto los planteamientos psicológicos como los sociológicos por si solos sean marcos conceptuales insuficientes para la explicación de este fenómeno; es decir, ambos planteamientos los vamos a considerar, por lo menos en este caso, como reduccionismos simplistas. Si lo que se quiere es explicar la reiterada recurrencia del niño a patrones conductuales de carácter agresivo, no podemos olvidar que en si misma la violencia no deja de ser una conducta más que el niño realiza en su relación con el contexto. Por ello, parece claro que es necesario tener en cuenta tanto variables individuales como contextuales y ambientales - entendidas éstas en su vertiente amplia, es decir, desde lo inmediato hasta el marco macrosocial en el que se desarrolla el individuo -.

Para llegar a una definición operativa del fenómeno de la violencia, empezaremos revisando lo que la literatura nos dice al respecto. De esta manera, nos encontramos con dos posibilidades: las definiciones ofrecidas por diccionarios (ver Tabla 1) y las resultantes de la revisión de diferentes teóricos de la agresividad (ver Tabla 2) (Rodríguez, Grossi, Cuesta y otros, 1999)

Diccionario de la Lengua Española. RAE:

- * Acción y efecto de agredir, acto contrario al derecho de otros.
- * Acometer a alguno para hacerle cualquier daño, herirle, matarlo.

Diccionario del uso del español. María Moliner:

- * Acción de agredir, atacar.
- * Lanzarse contra alguien para herirle, golpearle o causarle cualquier daño.

Diccionario Escolar de la Lengua Española de Santillana:

- * Tendencia a atacar a otros; Hecho de pegar o atacar a alguien.

Diccionario Enciclopédico Salvat:

- * Acción y efecto de agredir; acto contrario al derecho de los otros; acontecimiento, ataque parcial, ofensiva, táctica.

Diccionario de Oxford:

- * Asalto o ataque no provocado

Diccionario de Psicología. Herder:

- * Formas de conducta que se adoptan con la intención de perjudicar directa o indirectamente a un individuo.

Tabla 1: Definiciones de agresividad, diccionarios generales.

- * Respuesta que tiene como objetivo causarle daño a un organismo vivo (Dollard, Doob, Miller, Mowery y Sears, 1939)
- * Conducta perjudicial y destructiva que socialmente es definida como agresiva (Bandura, 1973).
- * Cualquier acción, motora o verbal, cuya intención es causar daño directa o indirectamente a otra persona (Musitu y Mengual 1984).
- * La agresividad es la respuesta del organismo para defenderse de los peligros potenciales procedentes del exterior (Echeburúa, 1994).
- * Violencia es el carácter destructivo sobre las personas y los objetos, suponiendo una profunda disfunción social (Echeburúa, 1994).
- * Conducta Física o Verbal que tiene por objetivo dañar o destruir algo o a alguien. Es una parte de la naturaleza y la naturaleza es violenta (Wolman, 1995).
- * Conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien, provoca disgusto y rechazo y el agresor sabe que al blanco de la agresión no le resulta agradable (Berkowitz, 1993 y 1996).
- * Estímulo nocivo, aversivo, independiente de cómo se manifieste, ya que la víctima protestará, emitirá respuestas de evitación o escape o se dedicará a una contraagresión defensiva (Serrano, 1996).
- * Conducta exteriorizada de individuos o sistemas sociales hacia individuos, sistemas sociales o propiedades (Bauman, 1992)

Tabla 2: Definiciones de agresividad, teóricos especializados.

En ambos casos podemos observar, de un lado, un nivel elevado de imprecisión y, de otro lado, una excesiva generalización - la misma categoría es utilizada tanto para definir un insulto o una falta de disciplina como un episodio de vandalismo o de agresión física -

Si cotejamos esta doble vía de acercamiento con las definiciones de los manuales de diagnóstico de los trastornos mentales DSM-IV (APA, 1994) y CIE.10 (OMS, 1992) -una revisión interesante es ofrecida por Cerezo (1997) -, vemos que éstos incluyen la agresividad, la violencia, en los trastornos de personalidad. El primero enmarca este constructo como trastorno disocial en edades tempranas (hasta la adolescencia) y trastorno antisocial en la edad adulta. Ambos trastornos pondrían de manifiesto un patrón de comportamiento repetitivo y persistente en el que se quebrantan los derechos básicos de otras personas o normas sociales importantes propias de la edad, es decir, implica un momento evolutivo, la presentación en diversos contextos/situaciones - la casa, la escuela, el trabajo, ...- y, además, un seguimiento temporal. La OMS, promotora del segundo manual, mantendrá, sin embargo, que el comportamiento agresivo es una expresión de trastornos disociales tanto en niños como en adultos, entendiendo que en los últimos llama la atención la disparidad entre las normas sociales prevalecientes y su comportamiento.

En conclusión, son dos las características que se señalan como propias de la conducta agresiva / violenta: de un lado, que se trata de un tipo de trastorno del comportamiento que trasciende al propio individuo y, de otro, que esta conducta conlleva intencionalidad aunque no siempre está bajo el control del que la ejerce, es decir, se ha identificado la existencia de elementos que sobrepasan el control consciente -premeditados vs impulsivos - (Cerezo, 1997, Dot, 1988, Harford y Parker, 1994, Kandel, 1992, Kendall, Ronan y Epps, 1991, Musitu y Mengual, 1984). Nosotros además añadimos que la intención de causar daño no aparece siempre como fin último, sino que también lo hace como medio para conseguir otras metas.

Cuando definimos la agresión como la conducta que pretende herir o causar daño a persona u objeto, nos encontramos con el problema de la difícil evaluación de las intenciones. La mayoría de los autores están de acuerdo en que hay que incluir los propósitos en la definición de las conductas violentas; sin embargo, en lo que no coinciden es en los fines que persiguen estas conductas.

La agresión puede tener distintos tipos de metas además de la de herir o causar daño:

- Coerción. Autores como Patterson (1975 y 1979) y Tedeshi (1983) defienden que la agresión es a menudo un intento de influir en la conducta de los demás.

- Poder y dominio. Otros teóricos mantienen que estas conductas van más allá de la coerción y persiguen la conservación del poder o mostrar que no están subordinados a sus víctimas.
- Manejo de impresiones. El interés que les mueve es controlar lo que otros piensan de ellos, su reputación (Felson, 1978, Toch, 1969).
- Deseo de logro económico.

Buss (1961), desde la perspectiva conductual, en la que no se establecen presunciones motivacionales, definió la agresividad como la entrega de estímulos nocivos a otros. Esta definición genera un problema, no podemos llamar por igual a una entrega de estímulos si es accidental que si no lo es.

Las experiencias concretas que organizan la socialización incluyen el contexto en el que tienen lugar. Lo que el niño tiene que adquirir, para desempeñarse de una forma competente a lo largo del ciclo vital, viene condicionado por cuestiones culturales y sociales de cada comunidad y sus instituciones (por ejemplo, en las sociedades occidentales, por dos clases de instituciones: la familia y la escuela). Y dado que las sociedades progresan, también cambian las competencias que tienen que aprender los individuos si quieren llegar a comportarse de una forma relativamente autónoma, es decir, están lejos estas competencias de ser estáticas. Desde esta perspectiva son de destacar los trabajos de Raven (1981, 1984), quien reconoce que las competencias que pudieron ser eficaces hace algún tiempo tal vez resultan hoy, si no inútiles, si casi ineficaces.

Los fenómenos psicológicos se producen dentro de marcos sociales con sistemas de comunicación e intercambio propios y que en cada periodo histórico y en cada cultura, son específicos. Cada sociedad atribuye a los comportamientos de sus miembros valores y significados que atraviesan las propias atribuciones morales con las que los sujetos enjuician los hechos. En este sentido el concepto de violencia está también sometido a los valores y costumbres sociales, lo que no deja de aumentar la confusión para ubicarse conceptualmente en este tema. Lo que para nosotros es persecución, intimidación, violencia interpersonal, atentados contra derechos individuales y humanos,... puede ser acogido como ritual inofensivo o conducta sin mayor significado en otros grupos con culturas y valores diferentes.

Así, también se ha utilizado el término “agresividad social” refiriéndose a la falta de acatamiento de reglas y normas sociales, incidiendo en la resistencia y en la indisciplina, ya sea verbal o

física (Rodríguez, Hernández y otros, 2001). Esta posible forma de definir la agresión sin hacer referencia a las intenciones o pensando en esta conducta como una forma de violación de las normas sociales (Bandura, 1973) no está exenta de problemas. ¿Deben las personas que estudian la agresión científicamente basarse únicamente en normas sociales? No, porque no siempre podemos especificar que normas específicas están implicadas en una acción concreta (Berkowitz, 1996).

Para Baron (1977) lo importante no es si la sociedad en general considera o no esta conducta como indeseable, lo significativo es si el atacante sabe que al blanco no le gusta lo que está haciendo.

Para explicar y comprender el fenómeno de la agresividad humana partimos de la base de que la agresión se manifiesta como una forma de conducta entre las múltiples conductas que éste puede desarrollar un sujeto muy ligada a la situación en el que vive y que puede expresarse de muy diversas maneras. Además, los individuos agresivos no siempre lo son, ni siquiera en situaciones parecidas; ni tampoco las personas no agresivas son siempre pacíficas, con lo cual no estamos ante rasgos estables y constantes de comportamiento. Dada la dificultad de definir el término “agresividad” por sus connotaciones intrínsecas, la mayoría de los estudios sobre el tema lo hacen a través de sus manifestaciones conductuales. Pero debemos tener en cuenta, como ya hemos señalado, que no podemos hablar propiamente de “conducta agresiva” como si se tratase de una única forma de conducta, sino de distintas formas de agresión. Así, de cara a evaluar la conducta violenta infanto-juvenil creemos que resulta más eficaz el establecer un listado de pautas de conducta escolar que estén relacionadas con el patrón de respuesta agresiva - ya sea ésta de ataque y / o de defensa-; es decir, la obstinación, la reacción intensa frente a los límites y la expresión y control inmaduros de emociones, que en general estarían acompañadas de sentimientos de inseguridad, soledad o ansiedad (Kashani, Deuser y Reid, 1991, Landy y Peters, 1992).

- Es tozudo, resistente a las normas.
- No tolera la frustración.
- Tiene autoestima normal.
- Está en conflicto con todo lo que representa autoridad.
- Inadaptado a la vida en sociedad.
- Rechaza responsabilidades.
- Sentido de la realidad (sangre fría y buen sentido de la organización).
- Incapacidad de manifestar y tener sentimientos.
- No lamenta sus actos negativos.

ASPECTOS EMOCIONALES	OBJETIVO	FINALIDAD	ASPECTOS COGNITIVOS	MANIFESTACIONES CONDUCTUALES	LUGAR DE DESARROLLO	MEDIDAS ADOPTADAS
Enojo	Padres	Ganar	Mayor eficacia de la racionalidad	<i>Agresividad Verbal y Gestual</i>	<i>Escuela</i> *Aula *Pasillos	<i>Acciones Personales</i> *Ignorar el hecho *Cambiar sitio
Fastidio	Hermanos	Competir	Mayor eficacia del autocontrol	*Problemas de Disciplina *Conductas disruptivas	*Aseo *Espacios de Interrelación (comedor, patio, salida del centro...)	*Reestructurar grupos *Hablar (a solas, implicados y en grupo) en clase o tutoría *Echar aula
Disgusto	El mismo	Asegurar	Sustitución	*Insultos *Abandono de metas y actitudes contrarias a metas		
Envidia	Amigos	Justicia	Sublimación			
Codicia	Iguales	Expresar los sentimientos	Competencia			
Deseo	Profesorado	Autoestima	Desarrollo agresividad verbal	<i>Comportamiento Prosocial</i>	<i>Familia</i> *Casa -Habitación propia -Lugar de interrelación	<i>Difusión de Responsabilidad Interna</i> *Derivar (Dpto. Orientación, jefatura, ...) *Redactar un parte y comunicar para sanción inmediata *Expediente al Consejo Escolar
Celos	Autoridad	Aprobación social	Empatía / Sensibilidad social	<i>Comportamiento Destructivo</i>	*Exterior	
Censura	Otros (color, raza,)			*Peleas *Maltrato a compañeros (agresiones, extorsiones, ...) *Vandalismo y daños materiales (centro o material de compañeros) *Acoso y agresión sexual	<i>Iguales</i> *Centro Escolar *Lugares de interrelación	<i>Difusión de Responsabilidad Externa</i> *Expertos Sociales *Policía *Juzgado
Ayuda						

Tabla 3: Aspectos conductuales de la violencia como respuesta.

La violencia entendida como **agresividad social** en el proceso de socialización infantil, se definiría por la falta de acatamiento de reglas y normas sociales, incidiendo tanto en la resistencia como en la indisciplina ya sea verbal o física. Por ello, el estilo personal de agresividad, incluirá tanto la agresividad física - manifiesta (vandalismo y agresión física) como la oculta (acoso sexual y *bullying*) –como la agresividad verbal (insultos, motes, amenazas), las simbólica (aislar intencionadamente a otros niños, promoción de rumores y calumnias), las conductas disruptivas en el aula y los problemas de atención - se relacionaría con la hiperactividad, la impulsividad, problemas de disciplina, absentismo y falta de habilidades sociales en los procesos de comunicación-, que no dejan de ser un comportamiento antisocial pero sin manifestación física de la agresividad. Ambas agrupaciones tienden a asociar a los chicos que no toman en consideración los derechos de los demás, pretendiendo además alcanzar de inmediato sus metas sin considerar a largo plazo las consecuencias negativas; es decir, este estilo personal retrata a los chicos que basan todo en sus propios derechos, logrando sus objetivos a expensas de los demás -cuando la agresión se convierte en un estilo personal habitual-, de forma que se ganan a pulso el odio de los otros que posteriormente pueden llegar a buscarse la revancha.

La forma de conducta violenta se caracteriza primariamente por ser una reacción al ‘peligro’, real o supuesto, de disminución del propio poder; ésta, a su vez, se dirigiría contra personas u objetos, pero secundariamente se podría volver contra la propia persona cuando se siente obstaculizada por resistencias externas o reprimida por imperativos sociales con miras a la adaptación social. En otras palabras, la conducta violenta puede manifestarse en formas múltiples, entre las cuales se incluye la crueldad, la discusión, la desobediencia, las exigencias, los cambios de humor, las peleas, las amenazas o el acoso a otros, por lo que podríamos considerar también en tales términos el maltrato de carácter racista o xenófobo.

Aunque en el presente trabajo nosotros vayamos a utilizar como sinónimos los conceptos de agresividad y violencia, algunos autores tienden a diferenciar entre ellos tomando la agresividad como componente natural y la violencia como comportamiento cruel y socialmente destructivo (Ortega, 1997).

- **Inhibición**

Sin embargo, la agresividad no es el único estilo personal desadaptado que nos debe ocupar. Desde la perspectiva de los postulados de la **Teoría Bifactorial** (Kohn, 1977, Silva y Martorell, 1982, 1989), podríamos aglutinarlos entorno a dos dimensiones: la *agresividad social* y el *retraimiento o inhibición*, muy relacionados entre sí a pesar de las apariencias pues ambos son patrones de socialización perturbados de nuestros escolares. (Achenbach y Edelbrock, 1984, Quay, 1986, Quay y LaGreca, 1986, Rodríguez, Grossi, Garrido y otros, 1998, Rubin y Mills, 1988, Serbin, Schwartzman, Moskowitz y Ledingham, 1991).

De la primera de ellas hemos estado hablando más arriba. La segunda dimensión, retraimiento o inhibición, se caracterizaría por la torpeza tanto en el desarrollo como en el mantenimiento de las relaciones sociales, así como por la falta de energía e iniciativa, no únicamente sociales sino también individuales. En otras palabras, los pasivos y/o inhibidos serían aquellas personas que abandonan sus derechos ante cualquier conflicto, al mismo tiempo que no permiten que los demás sepan lo que piensan ; es decir, ‘embotellan sus sentimientos’ y tienden a deprimirse, a considerarse heridos, y a desear que algo se hiciese para que ellos puedan intervenir. La problemática de este segundo estilo personal es que nunca logran lo que quiere y

puede que ello le conduzca a mostrar tendencias de resentimiento, en tanto que nunca participan en la solución de los problemas.

- **Competencia social**

Frente y al contrario de estas dos dimensiones conformadas por chicos que tienden a ser descritos como desorganizados, fragmentados, dispersos, hostiles, ansiosos, ..., en una palabra, como inadaptados socialmente, aparecería la conducta *socialmente hábil* en el despliegue de las relaciones interindividuales y que entendemos de *naturaleza prosocial*. Se trata de personas que deciden que metas son las más adecuadas para ellos, planeando el modo más efectivo de tratar con las personas que se encuentran relacionadas con ellas y, finalmente, actúan de acuerdo con un plan establecido, en el cual tiende a considerarse más efectivo mostrar abiertamente los propios sentimientos y opiniones así como los cambios que les gustaría que realizasen los demás.. Este patrón de conducta se manifestaría especialmente en aquellas situaciones donde el *alter ego* se hace uno mismo, es decir, estamos hablando de la **empatía**, principalmente hacia aquellos que tienen problemas y son rechazados, postergados *-sensibilidad social-*. En otras palabras, el patrón de conducta prosocial es el inhibidor de la aparición de conductas violentas.

De este modo, se sienten mejor con su forma de actuar y las demás personas tienen de ellas una imagen más positiva, al encontrarse estas conductas correlacionadas con el respeto, la sinceridad y la valentía, incluyendo el evitar cualquier tipo de treta o maltrato hacia otras personas involucradas. En otras palabras, frente a los arrebatos de agresividad social o la inhibición, están los niños que

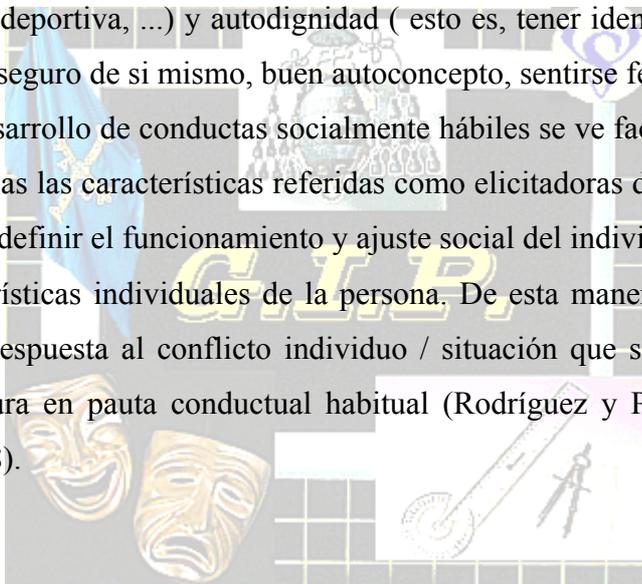
dicen lo que piensan, sin perder el respeto a los que piensan de otra manera; personas que no se hacen fuertes con los débiles y débiles con los fuertes, sino que mantienen siempre una fortaleza serena ante la incoherencia, la inmadurez y el egoísmo de otros al ajustar en lo posible su modo de actuar a la situación.

En otras palabras, el patrón de conducta prosocial –inhibidor de la aparición de conductas violentas- que postulamos requiere una capacidad empática –reconocer los sentimientos y las cogniciones de los demás para poder ponerse en su lugar- , habilidades sociales –conductas

verbales y no verbales que facilitan el intercambio social - y asertividad –saber defender los derechos e ideas propias sin perder el respeto a los demás (Rodríguez, Hernández y otros, 2001).

Desde este marco teórico que hemos dibujado, podemos aventurar y vamos a defender que cuando nuestra juventud crece en un ‘**clima educativo sano**’ - proximal y distal - incorporarán esquemas y estilos de pensamiento social competentes que facilitarán la resolución de los conflictos en el marco donde tengan lugar; es decir, destrezas cognitivas prosociales (esto es, ser bueno en el trabajo escolar, ser inteligente, recuerda fácilmente las cosas, es socialmente responsable, ...), destrezas instrumental - sociales (esto es, facilidad social, conocer como conseguir algo, establecer metas, tener destrezas de comunicación, facilidad para hacer compañeros, disfruta de las actividades sociales, ...), facilidad física (esto es, hacerlo bien en los deportes, hacerlo bien en una nueva actividad, tener una apariencia física facilitadora para la relación y la actividad deportiva, ...) y autodignidad (esto es, tener identidad y valores propios, abierto a experiencias, seguro de si mismo, buen autoconcepto, sentirse feliz, ...).

Con todo, el desarrollo de conductas socialmente hábiles se ve facilitado por aquel medio que ofrece como exitosas las características referidas como elicitadoras de la conducta prosocial, lo que es exigible para definir el funcionamiento y ajuste social del individuo (actual y posterior), sin olvidar las características individuales de la persona. De esta manera. la violencia hay que concebirla como una respuesta al conflicto individuo / situación que se conforma en diversos contextos y se configura en pauta conductual habitual (Rodríguez y Paíno, 1994, Rodríguez, Paíno y Valverde, 1998).



- **Bullying**

El fenómeno bullying merece un apartado específico y tratamiento diferenciado al de la agresividad como término general.

La situación de acosos e intimidación (bullying) y la de su víctima queda definida en los siguientes términos: un alumno se convierte en víctima cuanto está expuesto, de forma repetida durante un tiempo, a acciones agresivas físicas, verbales o simbólicas que lleva a cabo una o varias personas (Olweus, 1986, 1987, 1991, 1998). Aunque en determinadas circunstancias se puede considerar agresión intimidatoria una situación particular más grave de hostigamiento. Lo que se pretende es excluir las acciones negativas ocasionales y no graves dirigidas a un alumno

en un momento, y a otro en otra ocasión. Olweus insiste en que no se debe emplear el término bullying para referirse a las situaciones en que dos alumnos de edad y fuerza similares riñan o se pelean, donde la responsabilidad es compartida, ya que la confrontación se origina en necesidades de ambos contendientes. Para poder usar este término, debe existir un desequilibrio de fuerzas, un abuso de poder (una relación de poder asimétrica): el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad en defenderse, no encuentra los medios para una confrontación de poderes ni los procedimientos para expresar su situación por la desigualdad física o psicológica. El maltrato entre iguales supone una perversión de las relaciones entre éstos, al desaparecer una de sus características fundamentales, el carácter horizontal de la interacción, es decir, la relación de igualdad, que es sustituida por una relación jerárquica de dominación sumisión entre el agresor y la víctima.

Hay ciertos indicadores que se utilizan para establecer el límite entre lo que es intimidación grave y lo que sólo es un mal clima de convivencia:

- Que sea prolongado en el tiempo.
- Que sea percibido por la víctima y el agresor como algo frecuente.
- Que sea considerado por la víctima como muy dañino.
- Que el agresor lo reconozca como algo cruel, aunque lo justifique de diversas formas.

Algunos autores consideran que la victimización y la intimidación frecuente y prolongada (bullying) es el único de los comportamientos que los autores consideran verdadero maltrato entre iguales y la más dañina de las situaciones violentas entre escolares (Ortega, 1998).

Se utiliza el concepto de bullying, tanto para la situación en la que un individuo particular hostiga a otro, como aquella en que el responsable de la agresión es todo un grupo (Heinemann, 1972, Olweus, 1973). Los datos recientes recogidos en el estudio de Bergen (Olweus, 1973) demostraban que una parte sustancial (35 – 40 %, alrededor del 50% para Ortega, 1992b, Genta y otros, 1996) de las agresiones eran obra de un alumno individual. Asimismo, es natural considerar el acoso de un solo alumno y el que lleva a cabo un grupo como fenómenos estrechamente relacionados; a pesar de que puedan existir diferencias entre ambos. Es razonable esperar que la agresión de un grupo de compañeros sea más desagradable para la víctima y que le produzca mayores daños morales. El objeto de la agresión también puede ser un solo alumno o varios, aunque sus datos revelan que suele ser uno individual.

Se puede diferenciar varios tipos de maltratos. Una de las categorizaciones más habituales (Olweus, 1998) es la que distingue entre acoso directo (con ataques relativamente abiertos a la víctima) y acoso indirecto (en forma de aislamiento social y de exclusión deliberada de un grupo).

Cerezo (1997), en la misma línea, considera que las formas que puede tomar el fenómeno bullying son:

- físico: atacar físicamente a los demás, robar o dañar sus pertenencias, amenazar con armas,...
- verbal: poner mote, insultar, contestar con tono desafiante, amenazar,..
- indirecto: propagar rumores peyorativos o excluir socialmente de juegos o actividades, ignorarle.

Algunos autores han distinguido distintos niveles en la victimización. Así Rigby (1996) diferencia entre maltrato maligno y maltrato no deliberado. El primero, que puede considerarse el ejemplo más extremo del fenómeno, consiste en una agresión intimidatoria que busca conscientemente hacer daño a otro, es decir, una explotación deliberada de una diferencia de poder. El maltrato no deliberado, por indiferencia o negligencia, puede darse con fines incluso pedagógicos, pero la víctima se siente igualmente sometida y sin defensa.

La intimidación requiere un “matón” -el individuo o grupo que perpetra las acciones negativas u ostenta agresividad- y una “víctima” o blanco de intimidación -el individuo sujeto a la agresión- (Mooij, 1997b). Ser intimidado e intimidar a los demás prueban ser factores relativamente independientes uno del otro. Sin embargo, en las clases donde la intimidación está más generalizada, ambos correlacionan (Mooij, 1997b, Ortega, 1997). Un tercio de los niños se perciben como víctimas y agresores al mismo tiempo (Funk, 1997).

Cerezo y Esteba (1991 y 1996) en un estudio realizado en niños entre 10 y 16 años, identificaron las características de los bullies y las víctimas. El factor edad se convierte en una característica discriminante entre bullies y víctimas, comprobando que los primeros suelen ser mayores a la media de edad del nivel al que están adscritos. Sabemos además, que cuanto mayor es la distancia de edad existente entre un alumno y su entorno escolar más frecuente es que éste muestre conductas agresivas (Cerezo, 1997, Ortega, 1992b). Encontraron que el 41% de las intimidaciones las realizan alumnos de la misma clase y el 44% son de su mismo curso. El 10% de un curso superior y únicamente el 6% de uno inferior. Además, los bullies se caracterizan por

una fortaleza física superior, considerarse líderes y sinceros, mantener una autoestima normal, poseer un nivel medio-alto de psicoticismo, neuroticismo y extraversión, ejercer escaso autocontrol en sus relaciones sociales, percibir su ambiente familiar con cierto grado de conflicto y mantener una actitud negativa hacia la escuela a la par que un bajo rendimiento. Mientras que, por otro lado, las características de las víctimas son debilidad física, considerarse a sí mismos como tímidos y de escaso estatus social, neuroticismo medio-alto, escaso autocontrol en las relaciones sociales, sentir su ambiente familiar como sobreprotector y mantener una actitud pasiva hacia la escuela.

Los trabajos que abordan el tema del bullying o agresividad social son escasos y la mayoría se han realizado en países escandinavos, Inglaterra y Estados Unidos, sólo en los últimos años empieza a plantearse en profundidad (Cerezo, 1993). Si el fenómeno es realmente grave ¿por qué no se han tomado aún medidas institucionales? Besag (1991) argumenta que este fenómeno es una actividad encubierta que no suele manifestarse en presencia de adultos, y que sólo saben de él cuando alcanza dimensiones considerables. Se guarda silencio porque existe la creencia de que hablar de malos tratos entre compañeros es delatar. Quizá una de las razones más obvias sea que los adultos no dan la oportunidad a los niños de exponer las dificultades que encuentran en sus interacciones pues se focaliza la atención en cuestiones académicas. Por otro lado las víctimas se sienten demasiado avergonzadas como para admitir su situación ante el grupo. Sólo el 32% de las víctimas dan parte a los profesores y el 29% a las familias (Ortega, 1992b). Además, la frecuencia con la que el niño comunique la situación que está padeciendo a los padres o profesores decrece con la edad (Bryne, 1987, 1999, O'Moore y Hillery, 1989). El hecho de que los profesores afirmen que el lugar donde se producen el mayor número de agresiones es en el patio (60%), que sólo el 9% diga que en las clases y que esto contraste con los informes de los propios alumnos, que dan mayor importancia a las aulas como lugar frecuente de intimidaciones, nos permite concluir que realmente no están al corriente de todas las situaciones de intimidación y agresividad que se producen. Por otro lado, Las formas de bullying menos intenso (ciertos insultos, motes ofensivos, exclusión de juegos y tareas,...) gozan, si no de aceptación social, sí de un grado de permisividad e indiferencia, desconocedor de las negativas consecuencias que estas conductas pueden llegar a tener en quienes las realizan y las padecen, y de que en ellas está, probablemente el germen de otras conductas antisociales posteriores.

En la actualidad, hay una nueva tendencia en la mayoría de los países europeos a incluir los abusos entre escolares dentro del conjunto más amplio de hechos violentos o agresivos que se dan en las escuelas, como un aspecto más del clima del centro educativo y no tanto como un

campo independiente del resto de las relaciones interpersonales dada la dificultad de aislar completamente los abusos entre iguales del resto de formas de violencia, especialmente cuando no se centra tan solo en los alumnos, sino en los distintos contextos en los que éstos se desenvuelven, como la escuela o la familia (Bryne, 1994, Junger-Tas, 1999, Mellor, 1999, Olweus, 1993, Randall, 1996, Rolland, 1998).



2. TIPOS DE AGRESIVIDAD

Ya hemos visto anteriormente que la agresividad no es un fenómeno unitario, y que sus manifestaciones pueden ser múltiples. Se han realizado distintas categorizaciones de las conductas agresivas en función de varios criterios.

Por un lado, los autores que estudian la agresividad teniendo en cuenta su finalidad (Berkowitz, 1996, Ortega, 1997, Rodríguez, Grossi, Cuesta y otros 1999) diferencian entre agresividad hostil o emocional y agresividad instrumental. La primera de ellas tendría como único objetivo el dañar a otra persona y objeto. En el segundo de los casos, causar daño no es el fin último, sino un medio para conseguir otras metas distintas a las de la propia agresión (demostrar poder, bienes materiales, coerción,...).

Desde otra óptica, relacionada en cierto modo con esta, Fromm (1975) contempla dos tipos de agresión: la “Agresión benigna”, que describe como biológicamente adaptativa y al servicio de la vida, como el impulso a atacar o huir cuando se encuentran amenazados intereses vitales, y la “Agresión maligna”, que no es biológicamente adaptativa y se manifiesta como destructiva y cruel (Rojas Marcos, 1995). Este tipo de agresión es común, según el autor, únicamente a los humanos, y brota de las condiciones de la existencia humana.

Por otro lado (Berkowitz, 1996), también se puede diferenciar entre agresividad impulsiva y controlada. Algunos ataques se ejecutan tranquila y voluntariamente y con un fin claro en la mente. El atacante adopta un riesgo calculado. Sin embargo, también hay momentos en los que los ataques se ejecutan con poca premeditación, con poca conciencia de lo que puede lograrse, de sus consecuencias o de otras conductas alternativas. El agresor está en ese momento emocionalmente activado y siente la urgencia de atacar.

Otra posible categorización es la basada en el tipo de conductas que mantienen los individuos. Así, se distinguiría entre física, verbal e indirecta. Acciones físicas –golpes, patadas, robos...- o afirmaciones verbales -insultos, amenazas, motes... – ; la indirecta es la referida a acciones tales como aislar a otra persona, ignorarla, excluirla de las actividades,... (Berkowitz, 1996, Cerezo, 1997, Mooij, 1997b, Olweus, 1998, Ortega, 1997, Rodríguez, Grossi, Cuesta y otros 1999).

En lo referido al ámbito concreto del marco escolar las conductas agresivas de los niños pueden manifestarse de diversas maneras. Siguiendo a Dot (1988) podemos agruparlas en los siguientes epígrafes:

- Agresión física, real o fingida: arañar, morder, pellizcar, empujar, dar un puntapié, golpear un objeto.
- Destrucción de los objetos, las posesiones o la producción de otros.
- Apropiación de objetos, que va desde adueñarse por la fuerza de un objeto cuya posesión se discute hasta el robo caracterizado.
- Agresiones verbales: disputas, insultos, ironías hirientes, etc. y diversas formas de rechazo.
- La delación –falta real o supuesta de un compañero que el niño denuncia al adulto- lo que supone siempre apelar a la represión.
- Agresiones dirigidas contra el adulto, que asumen por lo común una forma de desafío: mala voluntad, desobediencia, infracción de las reglas del grupo, etc.

También, siguiendo a Moreno (1998b), es necesario identificar y diferenciar seis tipos o categorías de conducta violenta: disrupción en las aulas, problemas de disciplina identificados por conflictos entre profesorado y alumnado, maltrato entre compañeros, vandalismo y daños materiales, violencia física -agresiones, extorsiones- y acoso sexual.

Ya habíamos visto que los actos agresivos no son siempre realizados por un individuo aislado, así, podemos analizar diferentes tipos de manifestaciones: solitario -aislado y no oculta su agresividad-, grupal - aparece en sus actividades con los iguales, -aquellos que desarrollan esta conducta sin pertenecer de una manera clara a ninguno de los dos grupos referidos (Rodríguez y otros, 2001).

Diferentes estudios (Defensor del Pueblo, 2000, Funk, 1997, Genta, Menesini y otros, 1996, Viera, Fernández y otros, 1989) han analizado cuales son los tipos de agresión más frecuentes entre nuestros escolares. Todos ellos indican que el tipo predominante de agresión y abuso son las formas verbales y la violencia física leve, seguidas de la exclusión social. Siguiendo uno de los últimos informes sobre la realidad de las aulas en nuestro país (Defensor del Pueblo, 2000) se ha encontrado que el 30% de los alumnos participantes en el estudio

declaran sufrir agresiones verbales con cierta frecuencia, el 9% sufren amenazas verbales y el 4% padece agresiones físicas directas.

Es de destacar que la agresión con medios físicos y amenazas son más comunes entre los chicos. Por el contrario, las chicas suelen recurrir a formas de hostigamiento más indirectas, como la difamación el rumor, la manipulación de las relaciones de amistad,... (Olweus, 1998, Ortega, 1992b). Al mismo tiempo, los chicos son con mayor frecuencia objeto de agresiones físicas directas y amenazas que las chicas, las cuales experimentan más formas indirectas de violencia (Smith, 1999)

Se reconoce también que hay una tendencia, en lo que se refiere a la forma de agresión, hacia un uso menor de los medios físicos en los grados superiores (Olweus, 1998, Pereira y otros, 1996).



3. DESARROLLO Y EVOLUCIÓN DE LA AGRESIVIDAD A LO LARGO DEL CICLO VITAL

La agresividad, en tanto disfunción social, es una conducta que ha suscitado mucho interés tomando como punto de partida la edad, entendiendo su importancia no circunscrita únicamente al periodo de la adolescencia.

Aquí, es de resaltar la importancia de la edad de inicio como determinante importante en la magnitud de deterioro de su adaptación social y el grado de asociación de ello a la violencia física, destacando su asociación a actitudes favorables a la utilización de conductas violentas en el contexto y el fracaso de los padres a la hora de poner claras las expectativas conductuales a los hijos, al controlarla o supervisarla (Farrington, 1991,1993, Loeber, Green, Keenan y Lahey, 1995, Moffitt, 1993, Patterson, 1992, Singer y Willet, 1991, Yoshikawa, 1994, ...).

Este comportamiento aparece frecuentemente asociado a conductas observadas en los primeros años de vida, incluyéndose entre los factores de riesgo las dificultades perinatales (partos prematuros, bajo peso al nacer, anoxia o falta de oxígeno, ...), trauma físico, anomalías físicas menores y daño cerebral (enfermedades infecciosas, traumatismo craneal o exposición a toxinas tales como metales pesados, alcohol, tabaco u otras sustancias -cocaína, anfetamina, ..-) que van a afectar tanto al razonamiento como al control de impulsos en el desarrollo infantil, propiciando ello dificultades académicas y conductuales en la escuela y el incremento de aparición de conductas violentas en situaciones de estrés.

El patrón de agresividad física al inicio de nuestra vida va a declinar con el tiempo para ser sustituido por la utilización del lenguaje como instrumento de agresión, manteniéndose una estabilidad que trasciende a la familia y la escuela; en otras palabras, la habilidad para la relación social se convierte en un inhibidor de la aparición de la conducta agresiva. Parece evidente, pues, que la agresividad tiene manifestaciones diferentes según el momento del desarrollo evolutivo, es decir, un comportamiento en un momento o edad puede ser agresivo/violento en una etapa y en otra ser apropiado, incluso adaptativo.

Es difícil situar el momento preciso de la aparición de la agresividad, sin embargo, podemos decir, que la agresión humana empieza a aparecer entre los dos y seis años, observándose que tanto su duración como su frecuencia se incrementa después de los cuatro años y que, aunque se identifique una inconsistencia en lo referido a los ataques físicos después de los

seis años, ésta varía en función de variables tales como el nivel de escolarización, grado de inteligencia, ... (AEDES, 1992, Caprara y Pastorelli, 1996, Garrido y López, 1995, Harford y Parker, 1994, Loeber, 1991, Olweus, 1993, Paíno, Rodríguez y Garrido, 1996, Rodríguez, Grossi, Garrido y otros, 1998, Ross, Fabiano, Garrido y Gómez, 1996, Silva y Martorell, 1982, 1989, Valverde, 1988).

Esta propuesta de desarrollo evolutivo y diferencial para la agresividad, además, ha de tener en cuenta que, como mencionamos anteriormente, existen dos aproximaciones: la agresión instrumental y hostil o emocional. Así entre los dos y los cinco años hay un declive gradual en la agresión instrumental, que postulamos en tanto el escolar incorpora nuevos modelos que le explicitan lo que es aceptable socialmente para adquirir sus objetivos y/o aquello que el considera que es una necesidad propia. De esta manera, aunque se observe cuantitativamente un decremento de la agresión instrumental, lo que realmente sucede es que el niño ha aprendido a utilizarla de una forma selectiva. Por otra parte, esta etapa se caracteriza también por darse un incremento en la agresión hostil, observándose, al mismo tiempo, un control volitivo y emocional progresivo a medida que aumenta la edad. Por el contrario, entre los seis y los ocho años parece darse una gran reducción en la agresión total, aunque la agresión hostil seguirá siendo más elevada que la instrumental -orientación a formas de agresión verbal- (Olweus, 1979, 1993, Serrano, 1996, Maccoby, 1983).

En ciertas ocasiones, con todo, es posible que nos encontremos con comportamientos agresivos mixtos, es decir, una respuesta agresiva puede ser activada en determinados momentos por el deseo de herir y en otros por el deseo de obtener algo. En palabras de Cerezo (1997, p. 51):

en general, a los niños pequeños no les es fácil actuar con cortesía, ser generosos, ser considerados o sacrificados; todas estas características del comportamiento socializado deben ir las aprendiendo, asumiendo e incorporando a su propia conducta.

La expresión manifiesta de la agresividad en su vertiente destructiva y/o de disfunción social va a estar mediada por la socialización, lo que implica el desarrollo de controles internos y formas más competentes de resolver los ‘conflictos’; es decir, incorporación de reglas que rigen el derecho de los otros y de la propiedad ajena. En otras palabras, el desarrollo de la ‘empatía’ y/o la *sensibilidad social* va a favorecer la aparición de la *Conducta Prosocial*

Competente, que interpretamos desde el Modelo de Desarrollo Social presentado por Catalano y Hawkins (1996)

Así, en el periodo de desarrollo, principalmente entre los seis y los dieciocho años, es cuando la conducta violenta vs prosocial tiene su apogeo y cuando se va a configurar, conformar la agresividad a manifestar en la edad adulta

Cerezo (1997) expuso que los comportamientos agresivos y rabietas cumplen diferentes objetivos según su edad. El niño comienza desde muy temprano a reaccionar contra toda fuente de frustración, restricción o irritación; utiliza prioritariamente un repertorio de conductas agresivas como forma de expresar su enojo que alcanza su punto culminante hacia el año y medio, a partir de esta edad se produce una disminución de los arranques de enojo incontrolado y sin dirección. Las primeras manifestaciones agresivas tienen mucho de azarosas y están poco dirigidas, pero a medida que el niño va creciendo se van focalizando en objetivos concretos y se orientan hacia la hostilidad y la venganza.

En los niños que tienen menos de seis años suelen ser provocadas por falta de cuidados y actúan como modos de llamar la atención para satisfacer las necesidades y reducir la tensión. A los dos años aparecen rabietas causadas por conflictos con la autoridad, su finalidad es el control del objeto frustrante, tanto en su relación con los adultos como con sus iguales.

Entre los 3 y los 4 años, cuando está en pleno apogeo la autoafirmación y el negativismo, las manifestaciones agresivas se agravan y constituyen una forma de interacción casi habitual, con gestos desproporcionados. La agresividad pasa a ser un comportamiento reactivo. A partir de los cuatro años será una reacción ante la frustración cuando no puede satisfacer sus deseos. En general se orienta a los padres y su finalidad es dar salida al conflicto amor-odio que genera la internalización de las normas morales. Generalmente el objeto se desplaza hacia un hermano o chivo emisario.

Estos tipos de agresividad cumplen una función adaptativa, vinculada al crecimiento, a la lucha que entabla el niño con las circunstancias o las personas en la difícil tarea de la integración en el grupo. Estas reacciones suponen la exteriorización de un conflicto y conducen a una progresiva independencia del yo autoafirmando la propia personalidad. Entre los cuatro y los siete años es el paso de esta agresividad manipulativa hacia otra de carácter hostil.

Entre los seis y los catorce años van apareciendo diversas formas de agresión, como el enojo, el fastidio, disgusto, envidia, celos, censura, etc. El objeto de las agresiones se amplía de los padres a los hermanos, e incluso hacia el propio sujeto. La finalidad ahora es ganar, competir,

asegurar la justicia, dominar los sentimientos,... La racionalidad y autocontrol cobran cada vez mayor importancia y son típicas la sustitución y la competencia.

A partir de la adolescencia se va configurando la agresividad que conformará la edad adulta y que incluye toda la gama de sentimientos modificados de agresión que se experimentan sobre todo en relación con las actividades, el trabajo y los deportes. El objeto recurrente en esta etapa es uno mismo, y la finalidad es mantener el equilibrio emocional, en especial con relación a la autoestima.

Una de las principales quejas de padres y educadores y uno de los principales problemas: *su elevada correlación con el trasfondo de conducta antisocial adulta* (Farrington, 1991, Garrido y Martínez, 1998, Paíno y Rodríguez, 1998, Paíno, Rodríguez y Garrido, 1996, Rodríguez y Paíno, 1994). Además, cualquier víctima o testigo de un hecho violento no sólo padece las consecuencias inmediatas de éste sino que además, incorpora a su desarrollo personal una experiencia negativa de consecuencias en el futuro (Defensor del Pueblo, 2000).

De acuerdo con los resultados de Farrington (1989, 1991, 1992, ...) y Olweus (1978, 1993,...) es posible postular una cierta consistencia longitudinal para la conducta violenta, la cual en cierta medida resulta ficticia. El proceso, apoyando nuestra afirmación en los presupuestos de Patterson (1992), no es inmóvil, en tanto se dan cambios en la supervisión parental y en la conducta antisocial, así como en la forma y en la intensidad de dicha conducta.

Los estudios que Olweus realizó en Suecia (Olweus, 1977 y 1978), así como la revisión de otros estudios americanos e ingleses (Olweus, 1979) demostraron que los estudiantes que en un momento dado son agresivos con sus compañeros tienden a serlo también en otro momento muy posterior y a manifestar problemas de inadaptación social y fracaso escolar, esto mismo sucede con los niños que son víctimas. Si entendemos la agresividad entre escolares como un componente de un modelo de comportamiento antisocial opuesto a las normas más general, es natural predecir que los jóvenes que son agresivos corren un riesgo claramente mayor de caer más tarde en problemas de conducta, como la delincuencia o el alcoholismo. Toda una serie de estudios confirman esta predicción general (Garrido, 1995, Loefer y Dishion, 1983, Magnusson, Stattin y otros 1983, Olweus, 1998). En los estudios realizados por Olweus se encontró que quienes eran agresivos en la escuela y acosaban a sus compañeros multiplicaban por cuatro el grado de delincuencia relativamente seria y reiterada según constaba en los informes oficiales correspondientes.

Asumiendo que la violencia es consistente, pero no estacionaria, se ha podido verificar que de los niños altamente agresivos cuando tenían nueve años un 40% siguen siéndolo a los 17

años, e incluso el 14% habría sido acusado de algún delito a los 21 años. La agresión, en sus distintas manifestaciones, puede por tanto predecir la futura delincuencia y, en particular, también los crímenes violentos y el nivel de cronicidad (Farrington, 1978, 1991, Garrido, 1995, Hamparian, Davis, Jacobson y McGraw, 1985, Loeber y Dishion, 1983, Loeber y Stouthamer - Loeber, 1987, Pulkkinen, 1983, Rof, 1986), asumiendo que se trata de una conducta consistente como producto de internalizar modelos falsos basados en interacciones primarias que llevan a distorsiones cognitivas que afectan a la memoria, la atención y las relaciones interpersonales y atribuciones a realizar (negativas frente a los demás).

La consistencia comportamental que se viene observando entorno a la conducta agresiva ha llevado a Robins (1979, 1983, 1986) a postular un síndrome del comportamiento antisocial, frente a lo cual defenderemos, al igual que West y Farrington (1977) y Farrington (1991), que una constelación de conductas desviadas -entre las cuales son de resaltar el robo, el consumo de alcohol y otras drogas, la inestabilidad laboral, la promiscuidad sexual, la búsqueda de sensaciones, ... - son el reflejo de que nos encontramos ante un constructo más simple, es decir, *la tendencia antisocial*, que nos posibilitaría explicar cambios comportamentales con la edad (Rodríguez y Paíno, 1994).

En lo que se refiere al contexto escolar, el estudio longitudinal más completo lo realizó Olweus (1998). Las conclusiones que el autor obtuvo del análisis de los datos de las respuestas de un cuestionario al que contestaban los propios alumnos fueron los siguientes: si dibujamos un gráfico del porcentaje de alumnos de los diferentes grados que son objeto de agresiones en la escuela, obtendremos una curva suave descendente, tanto para chicos como para chicas.

En las chicas decrece el nivel de victimización del que son objeto a partir de los 13-14 años, mientras que en los chicos, a los 14-15 años hay más víctimas que en cursos anteriores (Mellor, 1990). El porcentaje de alumnos que se declaran víctimas en la escuela Primaria (46%) desciende significativamente en Secundaria (30%) (Genta y otros, 1996, Pereira y otros, 1996) -del 60% en Primaria al 30% en Secundaria para Mooij, (1997b)-. El descenso es más acentuado en los grados de Educación Primaria (entre 7 y 13 años). En los centros de Educación Secundaria (edades comprendidas entre los 13 y los 16 años) las curvas descienden de forma menos pronunciada. El porcentaje de alumnos que sufrieron acoso en los grados inferiores de Enseñanza Secundaria era prácticamente el doble del que lo sufrieron en los grados superiores. En España, el estudio realizado por Ortega y otros. (1998) habla de un porcentaje de 25% de víctimas en el primer curso de la ESO, que desciende al 18% en el último curso.

Sin embargo, la tendencia a acosar a otros, no es tan clara como la de sufrir acoso. El porcentaje medio referido a chicos de Educación Secundaria era un poco superior que el referido a chicos de grados inferiores, mientras que en el caso de las chicas ocurría lo contrario. Los autores explican la caída relativamente pronunciada en el grado 7 por el hecho de que es el curso en el que se produce el traslado a centros de Educación Secundaria, pasando estos alumnos a ser los más pequeños del colegio, por lo que no tendrían acceso a “víctimas apropiadas” (Olweus, 1998).

Otros estudios (Ortega, 1992b) relatan el decrecimiento de los niños espectadores de situaciones de intimidación con la edad, así como de la tipología intimidadores-victimizados.

Este estudio reconocía también que hay una tendencia, en lo que se refiere a la forma de agresión, hacia un uso menor de los medios físicos en los grados superiores.

De esto no se deduce que sea imposible disminuir la cantidad de agresiones en la escuela, ni que a los alumnos les sea imposible cambiar su situación o comportamiento. Otra interpretación de los resultados es que un alumno que sufra intimidación se encontrará muchas veces en una situación difícil durante un largo período de tiempo. Además, las posibilidades que un niño tiene de escapar de esta situación son muy escasas a menos que se produzcan esfuerzos que hagan efectivos los cambios.

Estudios longitudinales, como los de Kagan y Moos (1962) ponen de manifiesto que la conducta agresiva tiene mayor duración en los varones que en las mujeres. Quizá la explicación de este hecho haya que buscarla en factores culturales, que conceden mayor aprobación a la agresividad en el hombre.

4. MODELOS Y TEORÍAS SOBRE AGRESIVIDAD

Muchas preguntas sobre la naturaleza de la agresividad están todavía sin resolver. Sin embargo, una larga lista de estudios (Ahmad y Smith, 1990, Arora y Thompson, 1987, Besag, 1991, Cerezo y Esteban, 1993, Fernández, García y otros, 1991, Olweus, 1973, 1978, 1979, 1991 y 1993, Ortega, 1994a y 1994b, Roland y Munrhe, 1989, Smith y Thompson, 1991, Smith y Sharp, 1994, Vieira, Fernández y Quevedo, 1989), han aportado una información importante sobre el problema (frecuencia, formas, perfiles psicológicos, características diferenciales,...); pero no podemos afirmar que dispongamos de un buen paradigma conceptual desde el cual interpretar en toda su dimensión, la naturaleza psicológica y social de este fenómeno, ni sus implicaciones educativas de forma tan clara y precisa como la comunidad escolar empieza a exigirnos (Ortega, 1997)

La psicología, sobre todo la de raíz cultural individualista, sea naturalista o ambientalista, no dispone de un modelo teórico único y comprensivo que explique cómo se instala en el ser humano la violencia interpersonal. Coexisten diferentes enfoques y teorías que tratan de explicar el fenómeno de la agresividad, lo que da cuenta de su complejidad y su irreductibilidad, por lo que no podemos optar por una explicación reduccionista y circunscrita a una corriente psicológica, sino considerar las aportaciones de todas ellas en la convicción de que cada una contribuye a explicar una dimensión del fenómeno (Cerezo, 1997).

La preocupación de los psicólogos por el fenómeno de la agresividad comenzó a sistematizarse a finales del siglo XIX con Willians James, quien lo definió como un instrumento, idea que ampliará más tarde Freud al considerarlo como un impulso innato, casi fisiológico. Pero hasta mediados del presente siglo no se publica la primera aproximación empírica al tema, la realizada por los psicólogos de Yale en 1939, que relacionan agresión con frustración. Frente a estas primeras posiciones biologicistas o mecanicistas de los primeros tiempos, aparecen las posturas de otros estudios de la conducta infantil que la consideran como resultado del aprendizaje de hábitos perjudiciales. Es decir, un niño cuya conducta agresiva es recompensada tiende a ser más agresivo que otro cuya conducta agresiva se ve castigada (Bandura y Walters, 1959).

La consistencia de la conducta violenta en diferentes situaciones, es interpretado de diferente manera desde los distintos modelos. Ello, y únicamente con intención explicativa, nos permite identificar diferentes propuestas, que pensamos y proponemos agruparlas (Cerezo, 1997,

Berkowitz, 1972 y 1993, Rodríguez, Grossi, Cuesta y otros 1999) entorno a sus causas, es decir, **endógenas y/o teorías activas** - propondrán que el origen de la agresión está en los impulsos internos de la persona (desde el psicoanálisis a los estudios etológicos y/ o el modelo frustración agresión) como rasgo estable que se manifiesta en diferentes situaciones - y **exógenas y/o teorías reactivas** - el origen de la agresión se ubicará en el medio ambiente que rodea al individuo, que sería el responsable de su aparición, siendo esta conducta por ello una reacción frente a sucesos ambientales o hacia la sociedad en su conjunto (desde la perspectiva cognitiva a la propuesta del aprendizaje social y el modelo transaccional) dentro de un contexto específico (familia, grupo de iguales, escuela o comunidad).

De esta manera, las diferentes teorías formuladas se encuentran posicionadas por sus postulados en la controversia herencia-medio, es decir, en la importancia que se otorga a los factores biológicos en comparación con los factores psicosociales.



A continuación haremos una breve exposición de las teorías más importantes que han surgido a lo largo de la historia para dar respuesta a la pregunta sobre la naturaleza de la conducta agresiva.

- **Teoría Psicoanalítica:**

Freud (1920) consideró que más profundo que el instinto erótico, reina, en la vida inconsciente el instinto de muerte, que asoció con el instinto agresivo. Dicho impulso se explica mediante una ambigua conjunción de amor y odio hacia uno mismo y hacia el otro. Supone que el individuo porta dentro de sí energía suficiente para destruir a su semejante y a sí mismo. Al igual que las teorías etológicas, el psicoanálisis ha sido criticado por defender la existencia de un impulso innato contra el que difícilmente podemos luchar. Los autores de la corriente psicoanalítica defienden su postura argumentando que en la palabra está la expresión imaginaria de sentimientos y emociones que deben tener una vía simbólica, y no realmente agresiva, de resolución de conflictos.

- **Teoría catártica.**

El concepto de catarsis ha surgido de la teoría psicoanalítica, tomando como base el modelo hidráulico de la personalidad, que establece la analogía entre la necesidad de descarga de tensión de la persona y la descarga de presión de un líquido cuando encerrado en un recipiente, se le agrega algún elemento nuevo, lo que hace que aumente la presión sobre sus paredes y aparezca la necesidad de evacuación, para lo que existen canales de desagüe o catarsis.

En el plano de la personalidad, la catarsis supone una expresión repentina de afecto anteriormente reprimido cuya liberación se hace necesaria para mantener el estado de relajación adecuado, siendo así una solución única al problema de la agresividad humana. Si se produce la catarsis, la persona se sentirá mejor y menos agresiva; por el contrario, si el mecanismo de liberación catártica está bloqueado, el sujeto se pondrá más agresivo. En los humanos se producen dos tipos de catarsis: la verbalizada y la fatiga.

Las corrientes psicológicas que sustentan el concepto de catarsis son:

- Psicoanalítica: La liberación emotiva es la catarsis verbalizada, que para Freud reduce la ansiedad.
- Modificación de conducta: Acercarse al objeto temido u observar a alguien haciéndolo también son experiencias catárticas.
- Psicología de la Gestalt y discípulos del conductismo propositivo de Tolman: En la catarsis aparecen elementos mentales y fisiológicos dirigidos al logro de objetivos. El deseo de un objetivo hace que se produzca una segregación de adrenalina a la que seguirá una reacción emocional, tras el logro del objetivo aparece la quietud.
- Teorías fisiológicas: Se han demostrado correlatos entre la frustración, la agresividad y procesos neurofisiológicos. Los resultados sugieren que el estado físico producido por una amenaza hacia el yo o por un bloqueo de meta se reduce si se tiene la oportunidad de agredir, aunque sea verbalmente a quien lo provoca.

- **Teoría bioquímica o genética.**

El comportamiento agresivo se desencadenaría por una serie de procesos bioquímicos que tienen lugar en el interior del organismo y en los que desempeñan un papel decisivo las hormonas. Mackal (1983) propone la existencia de hormonas agresivas. Se ha demostrado que la noradrenalina es un agente causal de la agresión y de la esquizofrenia simple, así como que la adrenalina y la escasez de noradrenalina lo son de la depresión endógena. Apoyándose en los experimentos que han evidenciado que los esteroides de la corteza suprarrenal son capaces de inducir estados mentales agresivos y estados mentales de afiliación comunes, se puede inferir que debe de existir una mediación bioquímica que los sustente. También la testosterona ha demostrado guardar relación con la conducta agresiva.

Sin embargo, otros investigadores critican esta aproximación por simplista y reduccionista, incapaz de dar explicación al complejo fenómeno de la agresividad en todas sus dimensiones.

- **Teoría de la frustración**

Los estudios de la Universidad de Yale (Dollard, Miller y otros, 1939) señalan como una de las consecuencias más importantes de la frustración la conducta agresiva. Afirman que cualquier agresión puede ser atribuida en última instancia a una frustración previa.

Podemos hablar de la frustración desde dos ópticas distintas: en primer lugar entendida como una barrera externa que impide al individuo alcanzar la meta deseada, no es la mera ausencia de recompensas, sino que el resultado debe de haber sido esperado. Este significado fue el adoptado por la Universidad de Yale. Para este grupo de Yale, la instigación hacia la agresión está en proporción directa con la cantidad de satisfacción que el individuo contrariado había anticipado y con el grado de impedimento para lograr sus metas.

Otra perspectiva más actual es la que entiende la frustración como una reacción emocional interna que surge ante la contrariedad, de manera que no sólo es necesaria una barrera externa que impida alcanzar la recompensa, sino que es necesaria la intervención de elementos cognitivos, es decir, que el sujeto interprete la situación como amenazante. En este último sentido, la experiencia actúa como moderador de la reacción ante la frustración, por lo que no siempre actuaremos agresivamente ante una situación frustrante. El estado emocional generado es como una red de sentimientos concretos, de respuestas expresivo-motoras, pensamientos concretos, tan organizados que la activación de cualquier componente tiende a extenderse, activando otras partes con las que está vinculado (Berkowitz, 1993) y generando así una movilización general de todo el organismo. Desde esta óptica, la agresión es una forma de respuesta que produce el individuo para reducir la instigación frustrante, tendente a destruir o perjudicar al organismo que la provoca o a un sucedáneo del mismo.

Además estas reacciones no son iguales en todos los individuos, existen diferencias sexuales y otras relacionadas con las normas del grupo.

Una de las críticas más importantes que se le hace a la afirmación de que cualquier acción agresiva puede ser atribuida a una frustración previa es que no se reconoce la importante diferencia entre agresión emocional y agresión instrumental. La agresión también puede ser aprendida comprobando en la experiencia que puede ser una conducta premiada de una u otra forma y no necesita derivarse de una contrariedad (Berkowitz, 1996).

Dollar (1939) atribuyó las reacciones no agresivas ante la frustración a una urgencia agresiva débil o a inhibiciones de la agresión por la amenaza del castigo. Miller (1941), también reconoció que otro factor importante en este hecho era el que el sujeto hubiera desarrollado otras formas de reaccionar ante las situaciones frustrantes; las frustraciones generan diferentes inclinaciones y si las no agresivas son más fuertes que las agresivas, estas últimas se inhibirán. Otros autores críticos con el grupo de Yale (Averill, 1982, Berkowitz, 1989, Cohen, 1955, Pastore, 1952, Weiner, 1985, Weiner, Graham y Chandler, 1982) pusieron de manifiesto que no somos agresivos a menos que atribuyamos a la interferencia una intención, la consideremos arbitraria, injusta o ilegítima; además la causa debe ser interpretada como interna, controlable e inadecuada (Weiner, 1985, Weiner, Graham y Chandler, 1982).

Desde esta teoría, la competitividad produce agresión porque puede ser considerada una situación frustrante en la que hay escasez de recursos o consideramos que los oponentes pueden impedir la posibilidad de acceder al resultado deseado (Berkowitz, 1996, Sherif y Sherif, 1953).

- **Teoría Etológica.**

Estas teorías consideran la agresión como una reacción impulsiva e innata, relegada a nivel inconsciente, casi fisiológico, no hay ningún placer asociado a ella.

Freud mantiene que hay dos tipos de instintos, el sexual y el agresivo. Habla de agresión activa (deseo de herir) y agresión pasiva (deseo de ser herido).

Lorenz (1965) expuso que el instinto de lucha del hombre es una actividad basal presente en todos los humanos, especialmente en los hombres y latente hasta los 14 años aproximadamente y concluye que existe una estructura orgánica espontánea hacia la

agresión. Afirma que los factores instintivos subyacen a toda conducta humana agresiva. La agresividad sería un impulso biológicamente adaptado, desarrollado por evolución, que sirve para la supervivencia del individuo y de la especie.

Disponemos de una cierta dosis de agresividad destinada a la supervivencia, tanto del individuo como de la especie. Considerada desde esta doble perspectiva filogenética y adaptativa, quizás no existe ningún inconveniente para asumir la agresividad como un patrón de comportamiento que se activa dadas ciertas circunstancias ambientales en las que el ser humano puede percibir peligro inminente para su vida o la de los suyos.

Un argumento naturista explicaría el proceso que hace adaptativa la agresividad en orden al desarrollo social de la siguiente forma: la actitud agresiva puede ser necesaria como parte del patrón de autoafirmación y defensa personal, pero dado que podría ser peligroso para la vida prolongar excesivamente la confrontación, el patrón heredado incluye las habilidades y capacidades necesarias para resolver el conflicto de forma pactada (Eibl-Eibesfeldt, 1993) Lorenz, el más reconocido etólogo actual, ha insistido en que la negociación verbal es la vía más idónea de resolución de los conflictos. El modelo etológico considera que parte de las funciones de las capacidades superiores del ser humano –inteligencia y habilidades verbales, entre otras- deben convertirse en instrumentos idóneos para la negociación social de los conflictos.

Esta perspectiva etológica ha sido criticada por ser demasiado biologicista y defender que la agresión es una característica inevitable, un impulso innato, liberando así a la sociedad de toda responsabilidad

- **Teorías conductistas:**

Otras propuestas teóricas de la psicología de este siglo están representadas por modelos fuertemente ambientalistas, como los conductismos. Pero fue Bandura (1976) autor al que debemos la propuesta explicativa ambientalista más coherente, quien criticó por inconsistente la teoría de la frustración. Bandura y Walker, (1963) han explicado el comportamiento agresivo como el resultado del aprendizaje por imitación de modelos violentos, o aprendizaje vicario. A partir del conductismo social se ha popularizado la creencia de la influencia, casi directa, que ejerce en el individuo la contemplación de modelos agresivos; generalizándose la idea de que se

produce una asimilación elemental del modelo, que luego se reproduciría, sin mayor aportación personal.

Sin embargo, se ha demostrado que no es suficiente la observación de modelos agresivos para la reproducción de estas conductas. Estudios realizados a través de la repercusión de las películas violentas (Bandura y Ross, 1963) pone de manifiesto que no sólo se ponen en juego reacciones aprendidas observando la conducta agresiva de la película, sino también respuestas similares aprendidas con anterioridad.

Berkowitz y Rawling (1963) comprobaron que una película produce reacciones agresivas en la medida en la que el sujeto se identifique con el héroe de acuerdo con su nivel de enfado y que el nivel de resistencia de una persona ansiosa a encolerizarse es mucho menor que el de una persona que no esté en estado de ansiedad. El efecto será más decisivo si el observador hace una evaluación positiva del modelo. Seguramente los alumnos que de una u otra forma son dependientes e inseguros son los más expuestos a recibir estos efectos del modelo, los alumnos que no tienen un status propio entre los compañeros, los que desearían imponerse ellos mismos. Para este tipo de efecto se ha empleado el término “contagio social”.

Otro mecanismo muy ligado al anterior es el debilitamiento del control o de las inhibiciones frente a las tendencias agresivas. La contemplación de un modelo que recibe una recompensa por su conducta agresiva tiende a disminuir las inhibiciones propias y habituales del observador a actuar de esta forma agresiva.

El hecho de que en nuestras escuelas sean muy limitadas las ocasiones en las que los profesores u otros compañeros intervienen ante una conducta agresiva, y que si lo hacen, las consecuencias para el “actor” no sean muy negativas, deja vía libre para que estos dos mecanismos que hemos explicado hagan su efecto.

La coherencia explicativa del aprendizaje por imitación, dio al conductismo social una virtualidad de teoría global sobre como se adquiere la conducta agresiva que quizá tampoco tiene. Hoy sabemos que la exposición a escenas de violencia no afecta a todos por igual, ni siempre afecta en el mismo sentido. Aunque es evidente que la influencia de los modelos puede ser grande, especialmente cuando es prolongada en el tiempo, la forma de ver el mensaje violento, la oportunidad de procesarlo de una u otra manera, la atribución o no de sentido a los hechos que se contemplan, etc., modifican los efectos personales del impacto de los modelos agresivos en las personas.

- **Teorías sociológicas.**

La unidad de análisis de estas teorías es el grupo social, y no el individuo. Desde ellas se sostiene que la causa que determina un hecho social debe buscarse entre los hechos sociales que la preceden y no entre los estados de conciencia individuales. El hombre civilizado es el único capaz de llevar a cabo una agresión organizada. Por otra parte, el estilo de agresión grupal no puede predecirse tomando como base la forma en que cada uno ha sido educado (Mead, 1969, Ovejero, 1997) sino que el grupo tiene un sujeto colectivo al que se dirigen todas nuestras acciones como si fuera el único a través del cual podemos obtener refuerzo social. La conducta agresiva, desde esta perspectiva, buscará el bien del grupo independientemente del sacrificio que represente para uno de sus individuos.

Conviene distinguir dos aspectos de la agresividad social: la que se genera cuando los objetivos que se persiguen son de corte material y altamente individualistas (la competencia del individuo frente a los demás miembros del grupo) y la que se plantea a nivel de grupo organizado. Cuanto más homogéneo sea el grupo menor competencia entre sus miembros surgirá, característica del comportamiento antisocial. Para los sujetos que compiten es más importante mantener controlados a los demás que controlarse a sí mismos, los otros intentarán controlarse causando una situación hostil, llegando incluso a manifestar un deseo no sólo de derrotar a la otra persona sino de sobrepasarla.

El grupo, como es conocido, no siempre permite que aflore lo mejor del individuo; muy al contrario, se ha descrito (Freud, 1921, Ortega y Gasset, 1966) la disminución de la racionalidad y la ceguera moral que el gregarismo puede significar para el comportamiento.

Cuando la conducta de agresión no es de un solo sujeto, si no que se produce en grupo, también intervienen mecanismos propios del comportamiento de masas como la sugestión, el contagio, desindividualización, identidad colectiva, disminución del sentido de la responsabilidad individual,... (Ovejero, 1997). En la psicología social se establece que el sentido de la responsabilidad individual de una persona por una acción negativa puede reducirse considerablemente cuando varias personas participan en ella. Esta “dilución” de la responsabilidad provoca también que surjan menores sentimientos de culpabilidad. El individuo pierde su “yo”, sus características propias y pasa a verse como componente de un grupo, con las características de éste.

Sin una conciencia clara sobre la necesidad de combinar justamente las libertades individuales y los derechos de la colectividad, el grupo social no siempre tendrían un comportamiento aceptable. Se requiere un cierto nivel de control sobre las imposiciones de los otros para adquirir la relativa independencia necesaria para afrontar el gregarismo.

Otros aspectos importantes que facilitan la expresión de la agresividad es la falta de control social, anonimato o la desindividualización, ya que el individuo no se percibe como responsable de sus propias acciones sino como parte integrante de un colectivo.



Para nosotros, la defensa de un posicionamiento exógeno o endógeno es un problema sin sentido en tanto que la **violencia** la entendemos como un problema de educación, de calidad del entorno educativo -tanto el familiar como el escolar- y las prácticas pedagógicas, además de reconocer la incidencia de los estilos de vida de la sociedad competitiva, materialista, individualista y orientada únicamente al logro y a los valores de autorrealización - preocupación por los estilos de vida y estimulación de las necesidades personales-, un presentismo consumista, tanto en lo personal como en lo cultural, y una creencia en la tecnificación del conocimiento (Garzón, 1997, Garzón y Seoane, 1991, Gielen, 1995, Seoane y Garzón, 1996), es decir, una sociedad donde no es una buena hora para el desarrollo y el mantenimiento de la conducta solidaria, al mantener en muchas ocasiones, un modelo de relaciones interpersonales basado en el desprecio y la intolerancia a las diferencias personales en particular y a la diversidad en general, por lo que propicia para la socialización en modelos de comportamiento agresivo. Esta realidad descrita viene a ser confirmada por el hecho de que no existe prácticamente ninguna patología social (delincuencia, malos tratos, abuso de alcohol y de las drogas, alteraciones psíquicas, ...) que no encontrara en el estar y vivir la familia y en las prácticas pedagógicas de socialización formales (la escuela) e informales (entorno micro y macro) indicadores de peso. Estos niños ‘en riesgo’ no se distribuyen al azar: la investigación (Garrido y López, 1995, Paíno, 1995, Paíno y Rodríguez, 1998, Parker y Asher, 1987, Rodríguez y otros, 2001, Rodríguez y Paíno, 1994, Serrano, 1996, Young y Chiland, 1994...) nos indica que son las poblaciones marginadas las que tienen mayor probabilidad de fracasar en la escuela y en su proceso de ajuste social a esta sociedad individualista y materialista.

Queremos dejar claro, ya que en más de una ocasión estamos haciendo referencia al medio ambiente, que éste no es simplemente el escenario en el que discurren las vidas de las personas, sino que es un espacio construido, definido, significado y acotado social y culturalmente, el cual a su vez limita, condiciona y modula conductas e individuos, quienes lejos de ser meros agentes pasivos ante éste resultan responsivos.

La importancia de estos factores sociales no nos puede hacer olvidar a la persona con sus características individuales. Lo que se trata es de un problema de comunicación entre la persona y la sociedad a la que pertenece. La violencia, así, sería una respuesta al conflicto individuo/situación, que se va manifestando en diversos contextos, configurando así una pauta conductual habitual en el individuo; es decir, un conducta instrumental adquirida que es controlada a través de recompensas externas -ganar control o reconocimiento-. En palabras de Wartofsky (1983), una construcción del niño del mundo y de la construcción del mundo del niño,

lo que en cierta medida responde a la necesidad de integrar los modelos existentes, que antes hemos referido (las teorías activas y reactivas), en uno.

Vemos, pues, que no es posible separar al individuo de la situación. La buena noticia, por tanto, es que el niño no nace violento y menos todavía delincuente. Se hace, porque la agresividad, no dejando de ser un producto del procesamiento interno de la persona, en gran parte es el resultado del ambiente en el que se desarrolla su vida (Giancola, Peterson y Philp, 1993, Paíno y Rodríguez, 1998, Paíno, Rodríguez y Garrido, 1996, Paíno, Rodríguez, Martino y Costa, 1999) Utilizando la expresión de Rojas Marcos “Nadie se vuelve violento u hostil sin tomarse el tiempo necesario para aprenderlo”.

Esta realidad que venimos describiendo responde al fracaso de nuestra sociedad en la socialización competente y prosocial de sus individuos, en tanto que el niño en su proceso de desarrollo resulta estimulado para mantener patrones conductuales de tipo agresivo y no logra aprender nuevos modos de expresión de respuesta y relación. Así, este proceso de socialización conlleva una formación del individuo en la instrumentación del poder y la dureza como vehículos de la articulación de las relaciones sociales, lo que genera un patrón bipolar: por un lado, la utilización de la fuerza y la agresión en su relaciones con los iguales para la obtención del reconocimiento y, de otro, la sumisión frente aquellos que disponen del reconocimiento deseado. Consecuencia de este proceso, entendido como factor de riesgo, se encuentra el fracaso escolar y la mayor predisposición a desarrollar patologías psicológicas durante la edad adulta (Garrido y López, 1995, Garrido y Martínez, 1998, Garrido, Stangeland y Redondo, 1999, Gielen, 1995, Otero, 1997, Paíno, 1995, Paíno y Rodríguez, 1998, Paíno, Rodríguez y Garrido, 1996).

Pues bien, el fracaso del proceso de socialización en sustituir el comportamiento agresivo por una conducta competente y prosocial refleja, la mayoría de las veces, tanto una incapacidad del niño para aprender, como la ignorancia por parte de los adultos - no únicamente de los profesionales de la conducta, sino también del ámbito escolar y familiar- de cómo puede modificarse y orientarse hacia un desarrollo adecuado, el comportamiento humano, además de la socialización de nuestros escolares en comportamientos violentos a partir de modelos sociales positivos, como los que aportan los medios de comunicación (principalmente la TV) y en muchas ocasiones sus ambientes próximos, y los asociados a estilos de vida orientados hacia el logro y la competitividad (Muñoz Justicia, 1988, Urra, Clemente y Vidal, 2000). En otras palabras, la causa de la violencia no tenemos que buscarla únicamente en el individuo y si debemos considerar el entorno social, ese que premia cada vez más a quién tiene éxito, al más

fuerte, a quien aplasta a todo el que se pone en su camino.

La importancia del comportamiento violento en nuestra sociedad, a su vez, indica la utilidad que puede tener para el niño de cara a afrontar el contexto. De un lado, el recurso a la violencia es una vía rápida para la obtención del poder que nuestra sociedad promueve a través de sus propuestas de modelos y estilos de vida. De otro, resulta ser un camino fácil para llegar a satisfacer los anhelos de posesión y atención. En definitiva, la violencia puede llegar a erigirse como un recurso conductual para la obtención de fines y metas socialmente promovidas, aunque en si misma no resulte socialmente aceptable (Rodríguez y otros, 2001)

El menor que corre el riesgo de un aprendizaje de la violencia, y genéricamente de una desadaptación social, va a ir mostrando a lo largo de su historia de vida que tiene dificultades para ser socialmente competente. En consecuencia, de las características favorecedoras y desfavorecedoras se va a desprender la posibilidad del escolar de desarrollar sus capacidades intelectuales, afectivas y relacionales, siendo evidente que tal desarrollo se inicia ya en la más temprana infancia.

Desde esta perspectiva sociocultural, se puede explicar el hecho de que numerosos estudios (Bryne, 1987 y 1999, Cerezo y Esteban, 1991 y 1996, Genta y otros, 1996, Mellor, 1996, O'Moore y Hillery, 1989, Rojas Marcos, 1998, Vieira y otros, 1989,) hayan encontrado niveles de agresividad más altos en los varones que en las mujeres y diferencias en los tipo de conductas agresivas exhibidas por ellos -como ya hemos visto anteriormente- a través de los procesos de socialización y los distintos roles que aún hoy nuestra sociedad atribuye y transmite a los dos géneros.

Se requiere un modelo teórico general que asuma que los procesos psicológicos tienen una raíz social comunicativa e interactiva que se hace personal a través del complejo proceso de socialización. El fenómeno de la violencia es un proceso interpersonal porque afecta a varias personas: quien la ejerce, quien la padece y quien la contempla.

La agresión social y su manifestación antisocial a nivel comportamental, es decir, la violencia, debemos interpretarla como una forma para la solución de problemas cotidianos, que inevitablemente se le van a presentar en el proceso de vivir, resultado de una *interacción interpersonal* (Blanco, 2000, Dodge, 1986, Fernández Ríos, Fraguela y Rodríguez, 2001, Ford, 1986, Garrido y Martínez, 1998, Gouze, 1987, Harter, 1982, Ingram y Kendall, 1986, Kendall, Ronan y Epps, 1991, Rodríguez, Grossi, Garrido y otros, 1998, Rodríguez y Paíno, 1994, Sternberg, Wagner, Williams y otros, 1995,).

Se va descubriendo el maltrato y la violencia entre niños que, quizás como reflejo del comportamiento adulto, desarrollan procesos de violencia de los más fuertes hacia los más débiles. Parecen reproducir en su microcosmos social, la violencia y el abuso de poder del que participan en el complejo mundo adulto.

Se analizan los microsistemas escolares como ámbitos de convivencia en los que tiene lugar la construcción de los aspectos sociales de la personalidad.

Olweus (1998) explica el ciclo que lleva a las situaciones de acoso e intimidación en la escuela: Entre los chicos de una clase normalmente existen determinados conflictos y tensiones de diferentes tipos y suelen producirse bastantes interacciones un tanto agresivas. Si hay un agresor potencial en ese grupo, influirá en las actividades de los chicos. El agresor se impone con fuerza y las cuestiones más insignificantes pueden provocar reacciones intensas a consecuencia de su tendencia a emplear medios violentos en las situaciones conflictivas. Aunque prefiera atacar a los más débiles, a quienes está seguro de vencer, no teme enzarzarse en peleas con otros chicos de la clase, se siente fuerte y confiado.

Los potenciales objetivos ideales de estas agresiones son chicos ansiosos, inseguros, nada agresivos, físicamente débiles, temerosos, con alguna característica en su apariencia que les hacen susceptibles de burlas... a los que está seguro que puede vencer.

Pero el agresor quiere que otros se le unan, e induce a sus amigos más íntimos a escoger el chivo expiatorio.

Una y otra vez, otros chicos se muestran activos en el hostigamiento y la burla al chivo expiatorio. Este es un objetivo seguro – sobre todo teniendo en cuenta que los profesores pocas veces intervienen en los conflictos-. Poco a poco el agredido se va quedando cada vez más aislado de sus compañeros, su reputación se va viendo perjudicada. Ocurre que algunos chicos sienten miedo de ver disminuida su reputación de provocar el desdén o la desaprobación si se les ve con el chico objeto de las burlas. Al final, el aislamiento se ha hecho casi completo.

Todo lo dicho se apuesta por interpretarlo dentro de un **modelo interactivo**, que ha de tener en cuenta los factores de riesgo -internos y ambientales -, que conforman una vulnerabilidad para un posterior problema psicosocial, y los factores de protección -internos y ambientales-, de modo que el resultado final, adaptación o inadaptación social, depende del equilibrio de ambos tipos de factores (APA, 1996, Brewer, Hawkins, Catalano y Neckerman, 1995, Garrido y Martínez, 1998, Hawkins, Farrington y Catalano, 1998, Reiss y Roth, 1993, Rodríguez y Paíno, 1994, Sampson y Lauritsen, 1994,). Aquí, resulta de destacar que mientras unos van a acentuar las relaciones entre el funcionamiento familiar y las relaciones con iguales

(Bierman y Smoot, 1991, Dishion, Patterson, Stoolmiller y Skinner, 1991), otros van a valorar la perspectiva y la posibilidad de interacción social en las diversas situaciones (Blechman, Prinz y Dumas, 1995, Lewis, 1991, Rodríguez, Grossi, Paino y otros, 1999, Rodríguez y Paíno, 1994), es decir, se da paso a combinar los aspectos referidos a déficits en las habilidades sociales con parámetros de aprendizaje social, aunque siempre incidiendo en que cada situación va a referir diferentes factores de riesgo para incrementar la conducta violenta (Dumas, 1999, Patterson, Reid y Dishion, 1992).

En este transcurrir, la investigación en la actualidad va a distinguir tres tipos (o conjuntos) de variables para explicar el comportamiento violento: las individuales, las de centro y del aula y las sociales y/o ambientales, que incluyen la influencia de la familia, el grupo de iguales, la comunidad inmediata, los medios de comunicación y la sociedad en general. La interacción entre estas variables va a posibilitar una primera aproximación a una explicación satisfactoria de la violencia

La realidad de la respuesta violenta, que aquí hemos referido, viene a confirmar que no hay una causa teórica simple que pueda explicar las conductas agresivas de un chico individual y que ésta es más bien el producto de una cadena de eventos, que a nivel de investigación se ha venido verificando (Paíno, 1995, Rodríguez y Paíno, 1994). Ello, además, es preciso entenderlo en torno a dos dimensiones:

a) *Temporalidad*: De un lado, destacar cuan cercano se ubica en el tiempo el factor de riesgo al evento conductual y circunstancias situacionales en que se produce la respuesta y, de otro, la aparición extrema aumenta la probabilidad de duración del proceso y su relación con la inadaptación.

b) El *nivel* en que resultan identificados, que generalmente van a identificarse cuatro:

1- *Macrosocial*. Características de unidades sociales amplias, tales como sociedades o comunidades. Son variables sociales, modelos de socialización, estilos de vida, estructuras de recompensas y/o eventos catalizadores que promueven la violencia.

2- *Microsocial*. Características de las interacciones interpersonales y las interacciones sociales en torno al niño, es decir, si las relaciones están presididas

por modelos de dureza, dominancia y poder , se dicen insultos, si las ‘armas’ son de fácil acceso, el comportamiento de los ‘ espectadores’...

3- *Psicosocial*. Características, consistencias estilísticas, coherencias comportamentales o estados temporales que influyan en los patrones de relación con el otro, es decir, formas de expresión de la ansiedad, conductas ante la frustración, las expectativas de vida, la autoestima, el autoconcepto, ...

4- *Biológicas*. Las interacciones químicas, hormonales, neurofisiológicas... que subyacen a la conducta humana, incluyendo en ello la incidencia de factores físicos temporales estresantes y facilitadores.



A continuación se pasa a referir el conjunto de factores principales señalados desde distintas perspectivas de investigación como condicionantes precipitantes para la conducta violenta:

- **Factores Biológicos y Vulnerabilidad Orgánica**

Los desordenes neurológicos, la anomalías bioquímicas entendidas como predisposiciones biológicas - factores hormonales, mecanismos cerebrales, factores físicos como lesión cerebral, mala nutrición o de salud, mecanismos neurofisiológicos, ...- y las variaciones temperamentales -adaptabilidad lenta, humor variable y con tendencias negativas,...-(Brennan, Mednick y Kandel, 1991, Cairns, 1979, Goldsmith, Buss, Plomin y otros, 1987, Lipsitt, 1990)

Olweus encontró que la única característica física que diferenciaba a los niños agresivos era la fortaleza física, estos niños eran más fuertes que la media, al menos entre los niños, porque entre las niñas no se ha encontrado esta correlación (Olweus, 1978).

Aparentemente, y de acuerdo con los resultados de diferentes investigaciones, indican una mínima influencia en la aparición de la conducta violenta e incluso desadaptada (Cerezo, 1995, Garrido y López, 1995, Garrido y Martínez, 1998, Garrido, Stangeland y Redondo, 1999, Rodríguez y Paíno, 1994, Valverde, 1988, 1992). Al mismo tiempo que la investigación nos ha permitido demostrar que los factores biológicos resultan insuficientes para explicar por sí solos el origen y desarrollo de la agresividad, la violencia, también nos ha permitido acceder a observar la creciente incidencia de las prácticas de cuidado prenatal y perinatal en las dificultades en funciones intelectuales que requieren razonamiento abstracto, memoria secuencial, formación de conceptos, atención, ... (Landy y Peters, 1992).

En definitiva, admitimos la existencia de ciertos factores biológicos que influyen en la facilidad o en la dificultad para manifestarse agresivo. Pero sobre unas bases biológicas diferentes para cada persona, los niños adquieren toda una serie de comportamientos agresivos, influidos por el medio sociocultural en que viven. Son características más que biológicas las que determinan el comportamiento agresivo (Serrano, 1996)

• Factores ambientales

El punto de partida para explicar la agresión estaría en la creencia de que se trata de un fenómeno aprendido que es reforzado directa o indirectamente por la familia, los iguales y/o otras personas que conforman su medio social y los medios de comunicación. Se sostiene, así, la creencia de que la agresión genera más agresión y que los ciclos de violencia interpersonal o coercitiva pueden ser predichos cuando la agresión es reforzada o modelada por otros significativamente, es decir, el individuo, en nuestro caso el niño o adolescente, va siempre desarrollándose no de una forma aislada, sino en interconexión con los demás seres humanos que le facilitan la información que va a ser procesada de una forma intraindividual.

Desde la influencia que a largo plazo ejerce la exposición repetida a la violencia tanto en el medio familiar como en los medios de comunicación hasta el barrio, donde la agresividad es vista como un atributo apreciado, pasando por el aula, el centro o colegio donde el niño resulte visto como un ‘buen luchador’, agresivo y afortunado, es decir, el “tío fuerte” (Bates, 1989, Brandon, 1996, Dot, 1988, Gunter, 1985, Jaffe, Sudermann y Reitzel, 1992, Molitor y Hirsch, 1994, Muñoz Justicia, 1988, Peña, Andreu y Muñoz, 1999, Rodríguez y Paíno, 1994, Serrano, 1996, Walker y Morley, 1991).

<ul style="list-style-type: none">* Desorganización o inexistencia de un grupo familiar de referencia.* Desarrollo bajo condiciones inapropiadas o inadecuadas de la personalidad de los padres, dándose ausencia de afecto y de autoridad.* Realidad laboral marcada por el desempleo o el empleo sumergido.* Falta de Instrucción, acompañada por una historia de fracaso en su escolarización -en porcentajes elevados acompañada de absentismo o abandono-, y de cualificación profesional de los miembros familiares.* Condiciones precarias de residencia y de salud.* Convivencia social inadecuada, destacando en ello las disputas, las discusiones, ...resaltando el ser testigo de actos violentos o son víctimas de violencia en el hogar.

Tabla 4. Principales causas de criminalidad y violencia entre los jóvenes (Elliot, Hamburg y Williams, 1998, Garrido, 1990, 2000, Garrido y Martínez, 1998, Gullota, Adams y Montemayor, 1998, Harford y Parker, 1994, Paíno, 1995, Paíno y Rodríguez, 1998, Ortega, 1994a, Rechea, Barberet y otros, 1995, Rodríguez, 2001, Rodríguez, Grossi y otros, 1999, Rodríguez, Grossi, Paíno y otros, 1999, Sarabia, Hernández de Frutos, 2000, Yoshikawa, 1994,...).

La **familia** es la parte del entorno que es más significativa para los niños en los primeros años de vida. Se acepta, de esta manera, la influencia de la instancia familiar en el proceso de socialización (Cerezo, 1997; Musitu, 2000; Paíno y Rodríguez, 1998; Rodríguez, Cuesta, Herrero y otros, 2001), que constituye la principal red de relaciones y fuente de apoyo. Es, para la mayoría de las personas, uno de los aspectos más valorados de la vida y, como demuestran innumerables investigaciones, uno de los principales determinantes del ajuste psicosocial de la persona (García y Musitu, 2000; Musitu y Allatt, 1994).

La incidencia del modelo familiar como fuente y entrenamiento de respuestas de tipo agresivo es algo comúnmente aceptado, en tanto los padres forman parte del sistema dinámico, transaccional en el cual los factores biológicos, psicológicos y sociológicos están interligados en el desarrollo de la inserción social de la persona, en el origen de la competencia social infantil (Bates, Bayles, Bennett y otros, 1991, Patterson, 1992, Patterson, Capaldi y Bank, 1991).

Los trabajos de Eron, Huesmann y Zelli (1991) apuntan que la agresividad, como forma característica de resolver los problemas interpersonales, suelen aparecer en los primeros años de la infancia, por lo que debe de fraguarse en el hogar. Los estudios de Patterson, Capaldi y Bank (1991) explican como el modelo familiar puede ser predictor de la delincuencia de los niños. Las conductas antisociales que se generan entre los miembros de una familia sirven de modelo y entrenamiento para la conducta antisocial que los jóvenes exhiben en otros ambientes, como por ejemplo la escuela, debido a un proceso de generalización de conductas, llevando ello implícito el fracaso a nivel social que contribuye a unir el proceso de socialización a la conducta antisocial (Landy y Peters, 1992, Patterson, Capaldi y Bank, 1991). Este proceso comienza con la imitación de modelos coercitivos de la familia y su refuerzo en la interacción para después pasar a ser la tónica en las relaciones interpersonales con independencia del lugar y los sujetos que interactúen.

En el seno de la familia entre los factores relacionados con el desarrollo de la conducta agresiva es de destacar la incidencia del tipo de disciplina a que se somete al niño, la carencia de estructuras que sirvan de marco de referencia y den por un lado pautas claras de lo que se espera de cada uno de sus miembros, las relaciones deterioradas, la cohesión familiar, la incongruencia en el comportamiento de los padres –diferencias entre uno y otro o diferencias en distintos momentos-, el aislamiento social de la familia, la historia familiar de conductas antisociales, ... (Bandura, 1973, Berkowitz, 1996, Farrington, 1978, Goldstein y Keller, 1991, McCord, 1988).

Se han encontrado cuatro factores particularmente importantes (Olweus, 1980 y Loeber y Stouthamer-Loeber, 1986). En primer lugar la actitud emotiva básica de los padres hacia el niño. Una actitud caracterizada por la carencia de afecto y de dedicación, sin duda aumenta el riesgo

de que el chico se convierta más tarde en una persona agresiva y hostil con los demás. Un segundo factor importante es el grado de permisividad del primer cuidador del niño ante conductas agresivas de éste. Si no fija claramente los límites de aquel comportamiento agresivo con los demás es probable que el grado de agresividad del niño aumente. El tercer factor es el empleo por parte de los padres de métodos de “afirmación de la autoridad”, como el castigo físico y los exabruptos emocionales violentos. Esta conclusión corrobora la idea de que la violencia engendra violencia. Es importante establecer límites y reglas, pero no mediante el castigo físico ni recursos parecidos. Finalmente el temperamento del niño también desempeña su función en el desarrollo de un modelo de reacción agresiva. Un niño de temperamento activo y exaltado es más propenso a volverse un joven agresivo. En la etapa de la adolescencia también aparece el factor de la supervisión que los padres ejercen sobre las actividades que los chicos realizan fuera del colegio o de la casa.

Los factores del entorno educativo que son importantes en el desarrollo de un modelo de reacción agresiva no son independientes de las relaciones que se dan entre los adultos de la familia. La frecuencia de conflictos, de desacuerdos o de discusiones abiertas entre los padres crearán unas relaciones inseguras en los niños, y se asocian al empleo de los métodos educativos menos adecuados (punitivos). Algunas investigaciones indican que cuando los padres dirimen en privado sus conflictos, existen menos efectos negativos que cuando los plantean delante del niño (Emery, 1982).

Estos factores influirán además en el desarrollo del apego y la formación de valores y roles.

Trickett (1984) puso de manifiesto que los alumnos entre 12 y 15 años que eran considerados agresivos y agresores por la mayoría de los compañeros de clase percibían su ambiente familiar con cierto grado de conflicto. Este grado de conflicto era significativamente superior al que percibían el resto de compañeros del grupo. Contrariamente, los alumnos que con frecuencia sufrían los ataques de los agresores, aquellos que llamamos “víctimas”, encontraban su ambiente familiar en un nivel de sobreprotección superior al del resto del grupo.

Por otro lado Olweus (1998) también relata cuáles son los factores que no están relacionados, según los resultados de sus investigaciones, con el nivel de agresividad del muchacho: las condiciones económicas y sociales de la familia, incluidos los ingresos, el nivel de estudios de los padres y el tipo de vivienda. Tampoco hallaron relación entre estas condiciones y otros factores del entorno educativo (frecuencia de conflicto entre las personas de la familia, actitud emotiva hacia el niño y permisividad de los cuidadores hacia las primeras conductas

agresivas del niño). Hay que señalar, según reconoce el autor, que estos resultados pueden estar determinados por la homogeneidad en cuanto al nivel socioeconómico de la muestra en la que basó sus estudios – los países nórdicos-.

También Funk (1997) y Ortega (1992b) expusieron que no parecía haber una relación entre estatus socio-económico familiar y maltrato entre iguales y que las características emocionales y educativas de las familias parecen influir más que las materiales. Pero en otros estudios (Garrido y Martínez, 1998, Paíno y Rodríguez, 1998, Rodríguez, Cuesta, Herrero y otros, 2001, Rodríguez, Grossi, Cuesta y otros, 1999, Rodríguez, Hernández y otros, Zabalza, 1999) si se ha encontrado que las variables socio-económicas son importantes a la hora de predecir el comportamiento agresivo de los niños por generar, cuando éstas son bajas, unos déficits en los recursos necesarios para un adecuado desarrollo y unos altos niveles de estrés.

Hoy en día sabemos que la violencia que el niño sea capaz de mostrar no está relacionado con los nuevos modelos de familia, familias monoparentales o separación de los padres, si esto no va asociado a conflictos en el clima y las relaciones familiares (Musitu, 2000, Rojas Marcos, 1998)

Aquí es de resaltar que el proceso de socialización, en gran parte y después de la familia, depende del entorno distal, donde la **escuela** es considerada clave en el futuro desarrollo madurativo y social del joven hacia un proceso de implantación y una mayor probabilidad de llegar a ser agresores crónicos (AEDES, 1992, Dubow y Cappas, 1990, Cerezo, 1997, Lancelotta y Vaughn, 1989, Lewis y Bucholz, 1991, Martín Moreno, 1993, Paíno y Rodríguez, 1998). En esta realidad, y en más ocasiones de las que deseamos, el contexto escolar no presenta las características adecuadas para motivar a los niños y el tiempo que les requería la escuela ahora se dedica en exclusiva a la calle, donde se encuentra una nueva identificación (motivación y objetivos) cuya incidencia parece asociada a factores socioculturales (Farrington, 1987, Offord, Alder y Boyle, 1986).

En el ámbito escolar el proceso sigue tres estadios (Patterson, Capaldi y Bank, 1991): el niño muestra conductas claramente antisociales, como pequeños hurtos, desobediencia, etc.; como consecuencia de ello es excluido del grupo de iguales y finalmente el niño fracasa en la escuela. Cuando el niño pasa por un estadio aumenta la probabilidad de continuar al siguiente, de manera que estas conductas conllevan un deterioro progresivo en dos aspectos: por un lado en los problemas de relación entre iguales y, a la vez, en el déficit escolar.

Así, se ha demostrado que tanto los agresores como las víctimas obtienen unas notas un poco por debajo de la media (Haeselager y van Lieschout, 1992, Olweus, 1978), esta diferencia

se encuentra más marcada en los grados de Educación Secundaria y en el caso de los agresores; desarrollan una actitud negativa hacia la escuela y muestran niveles mayores de absentismo escolar (Byrne, 1987 y 1999, Funk, 1997, O’Moore y Hillery, 1989).

La popularidad de los niños agresivos entre los compañeros de clase puede ser normal o estar por debajo de la media, pero lo más frecuente es que cuenten con apoyo de al menos un número reducido de compañeros (cuando se tratan de niños agresivos-acosadores o intimidadores). En los centros de Secundaria los agresores suelen ser menos populares que en los centros de Primaria (Olweus, 1998).

Una característica distintiva de los agresores típicos es su belicosidad con los compañeros –hecho implícito en la definición. Pero a veces los agresores también se muestran belicosos con los adultos, tanto con los profesores como con los padres y les cuesta adaptarse a las normas.

Al mismo tiempo, las características percibidas en la conducta del profesor también son importantes (percibir más profesores que son estrictos y más profesores cuyas clases son perturbadas por alumnos díscolos). Olweus (1998) a partir del análisis de los resultados de sus numerosos estudios concluyó que los profesores tienen escaso conocimiento de las situaciones de abuso entre escolares, y por lo tanto actúan relativamente poco para detener la intimidación en las escuelas, opinión que comparten los “niños agresores” y los “niños víctimas”. Así mismo, tienen escaso contacto con los alumnos implicados para hablar sobre los problemas. Esto es verdad sobre todo en los centros de Secundaria. Alrededor del 40% de los alumnos agredidos en los grados de Educación Secundaria dijeron que los profesores habían intentado “ponerle fin” solamente “alguna vez” o “casi nunca”. Y en torno al 65% de los alumnos víctimas de acoso de las escuelas de Educación Primaria dijeron que su profesor no había hablado con ellos sobre el problema. Respecto a estudiantes que acosaban a otros, las cifras eran casi las mismas.

A escala más general, la conclusión es que las actitudes de los profesores frente a los problemas de agresores y de víctimas y su conducta en situaciones de acoso e intimidación son de gran relevancia para la dimensión que puedan alcanzar esos problemas en la escuela.

En cuanto a ser perpetrador, es importante el hecho de estar en un tipo de Enseñanza Secundaria relativamente poco exigente. A nivel de aula, las variables explicativas son: la proporción (más alta) de tiempo lectivo ocupado por los alumnos en actividades de clase conjunta o trabajando todos juntos con el profesor, y la mayor presencia del castigo impuesto en respuesta a la violencia de los alumnos, los rasgos del currículum, los métodos docentes, los métodos de evaluación, el enfoque pedagógico y los rasgos organizativos del sistema de cohortes (Doornbos, 1969, De Groot, 1966, Kohnstamm, 1963, Mooij, 1997b, Moreno, 1998b, Moreno y

Torrego, 2000) que llevan a los alumnos al retroceso. Una selección negativa sobre la base de los resultados comparativos del alumno (lo que significa que siempre habrá algunos alumnos que obtengan malas notas). Estos niños tienen a menudo una extracción cultural o lingüística diferente, y son además altamente vulnerables desde el punto de vista social (Mooij, 1997b).

Otra de las creencias habituales es que los problemas de agresores y de víctimas aumentan en proporción directa con el tamaño de la escuela y del aula. Los datos que Olweus recogió en Gran Estocolmo (Olweus 1973, 1978) y Noruega (Olweus, 1998) y Lagerspetz en Finlandia (Lagerspetz, 1982), no pudieron demostrar la existencia de esta relación y concluyen que el tamaño del aula o de la escuela tiene una importancia insignificante para la frecuencia o la gravedad relativas de los problemas de agresores y de víctimas.

Los estudios de Mooij (1997b) han encontrado que las variables del aula son más importantes que las variables del centro.

Un nivel más que juega su papel, dentro de los factores ambientales, son las características de la **vecindad** en donde se habita (Cerezo y Esteban 1991 y 1996, Collier, 1994, Olweus, 1998). Esto incluye la adscripción económica o sociocultural a un determinado estrato social, y la consideración de las tasas de desempleo, la naturaleza y extensión del control social y la existencia de población de aluvión, urbanización acompañada de una pauperización creciente (Dijksterhuis y Nijboer, 1987).

Sin embargo, se precisan más datos empíricos para alcanzar conclusiones más fiables.

Por otro lado, también se reconoce la importancia de **variables grupales** en la aparición de la conducta violenta (Cillessen, 1991, Mulder, 1977, Timmermans, 1989). Hay ejemplos que corroboran la existencia de procesos sociales de dinámicas de grupo de poder e identidad dentro del propio grupo infantil (deseo de impresionar a los amigos, conciencia de falta de control social y saber que apenas existe el riesgo de ser pillado en la falta, reconocimiento de que la víctima potencia es más débil, etc.)

También los amigos pueden forzar literalmente a otro niño a sumarse a una conducta antisocial (Ferwerda, 1992, Van der Oloeg, 1993). Actuar de una forma antisocial puede darle al niño una posición superior en la jerarquía de amigos.

Otro elemento ambiental que favorece el desarrollo de la agresividad son las características de la **sociedad** en general y los valores que transmite: valoración del poder y del éxito, machismo, sensacionalismo, competitividad (Willemse, 1994). De otro lado, las conductas sociopáticas florecen cuando los valores y las estructuras sociales se desintegran y la cultura pierde su función reguladora de la sociedad.

La televisión, y últimamente los nuevos medios de comunicación –internet- se han convertido en un contexto educativo informal de enorme importancia. Estos medios de comunicación continuamente lanzan escenas violentas, impulsan un falso “romanticismo” de las conductas sociopáticas y celebran la agresión como método predilecto para solventar conflictos. Se ha demostrado la influencia que a largo plazo ejerce la exposición repetida a la violencia en los **medios de comunicación**, (Bushman y Geen, 1990, Urra, 1997, Urra y Clemente, 2000, Sanmartín, 1998, Wood, Wong y Chachere, 1991). Pero esto no es generalizable a todos los individuos, en esta influencia median factores cognitivos que veremos a continuación. Las investigaciones extensivas internacionales indican que los niños y los adolescentes, que ven mucha violencia en los medios de comunicación, a menudo se comportan de forma más agresiva y tienen menos empatía con las víctimas de la agresión (Eron y Huesmann, 1986, Pearl, Bouthilet y otros 1982). Por otro lado, y relacionado con este hecho, Ekblad (1986) encontró que hay una correlación positiva entre el tiempo que los niños pasan viendo la televisión y la agresividad, la actitud negativa hacia la escuela y las relaciones negativas con los padres. Quizá, el mayor daño quechuaza la televisión no se deba tanto a las imágenes que transmite, como al valioso tiempo que resta a otras actividades vitales, socializadoras y creativas tan necesarias durante la infancia (Rojas Marcos, 1998).

- **Factores Cognitivos, Emocionales, Metacognitivos y de Personalidad**

Caprara y Pastorelli (1996) concluyen que la agresión emerge de un entramado complejo en el que se asocian ideas, sentimientos y tendencias comportamentales. Ponen así de manifiesto la importancia sustancial de los procesos socio-afectivos en que están interactuando componentes emotivos y cognitivos a la vez. La regulación de las emociones desempeña un importante papel en el desarrollo de las conductas agresivas en los niños, ya que los que muestran una alta inestabilidad emotiva son los que ejercen alta agresión física o verbal.

La falta de un repertorio de respuestas adecuadas, y principalmente de estrategias verbales (Bandura, 1973), a la diversidad de situaciones diarias sugiere que la conducta violenta es una forma de interactuar con el medio que se puede entender como un producto de problemas de codificación de la información y dificultad en la elaboración de respuestas alternativas, es decir, mediaciones cognitivas insuficientes, deficitarias o dañadas (Dodge, 1986, Ross, Fabiano,

Garrido y Gómez, 1996, Rubin y Krasnor, 1986). En esta línea, estando de acuerdo con Ingram y Kendall (1986), es preciso describir y distinguir los elementos intervinientes en el procesamiento, es decir: la estructura cognitiva - la manera en la cual la información es organizada y representada en la memoria, la cual en gran medida viene determinada por la historia de vida y puede representarse como el hardware para orientar y archivar-, las proposiciones cognitivas o contenido - refiere la información representada y guardada en la estructura cognitiva, siendo los eventos cognitivos actuales una parte de este elemento-; las operaciones cognitivas o procesos - son procederes que el sistema cognitivo utiliza para recibir, procesar y responder a la información - y los productos, que son el resultado final de la interacción de la información con todos los elementos del sistema cognitivo. La combinación de los dos primeros da lugar al constructo de esquema, unión del contenido y la estructura, que va a representar la experiencia de vida, actuando como guión que selecciona las percepciones y es guía para los juicios; en otras palabras, el esquema es el punto de referencia a través del cual el niño se ve a él y al mundo que la rodea.

Así, la observación de películas violentas, sólo aumentará la activación hacia la agresividad en las personas especialmente propensas a tener pensamientos agresivos tras la observación de escenas violentas. Estas personas interpretan que los protagonistas tratan de herir intencionalmente a otro y por tanto, que existe cierta relación entre las acciones que ven y la agresión. Además, si el personaje que emplea la violencia sale bien parado, algunos niños pueden cambiar la perspectiva del mundo social que les rodea y adquirir, por imitación, formas de conducta violenta convencidos de que ésta es la mejor manera de actuar (Bandura, 1975, Berkowitz, 1993)

La importancia de estos procesos viene confirmada por los resultados de investigaciones, que confirman que los niños violentos muestran deficiencias en las habilidades de resolución de problemas, al mismo tiempo que inciden en la distinción de la patología manifiesta en el desarrollo de tales habilidades: si son o no de naturaleza impulsiva. Basándose en ello, Meichenbaum (1977) concluye que los impulsivos no analizan los estímulos mediante mediaciones cognitivas y, además, no intentan formular o interiorizar las reglas que podrían ayudarle a controlar su conducta en diversas situaciones.

Por tanto, una situación que genera mucho estrés en la que fueran necesarias diversas respuestas de afrontamiento cognitivo y control de respuestas agresivas y de activación emocional, resultaría muy difícil de abordar en el caso de niños o adolescentes con habilidades cognitivas deficientes o procesos limitados de dominación (Serrano, 1996).

De esta manera, la patología manifiesta en el procesamiento cognitivo puede explicar diferencias a la hora de comprender la conducta agresiva: a través de las deficiencias cognitivas - insuficiente cantidad de actividad cognitiva, como por ejemplo las carencias en la solución de problemas llevaría a las personas impulsivas o agresivas a no tener control de si mismo- y la distorsión cognitiva - referida como procesos de pensamiento disfuncionales, como por ejemplo la tendencia depresiva o ansiosa que conlleva percepciones erróneas del entorno, pudiendo exigirse más e incluso llegando a infravalorar sus habilidades-. Al mismo tiempo, las experiencias de aprendizaje no favorecen únicamente una baja mediación en el desarrollo verbal y en la resolución de problemas, sino que también inducen a un pronunciado déficit en el desarrollo de las Habilidades Sociales (Paíno y Rodríguez, 1994).

En esta realidad, es de resaltar que el inadecuado desarrollo de la empatía y toma de perspectiva social por parte de los niños violentos (dificultades para identificar el punto de vista y los sentimientos, pensamientos e intenciones de los demás, así como para ponerse en su lugar) va a suponer una dificultad añadida para relacionarse con el otro, e incluso crueldad e insensibilidad ante los problemas de los demás (despreocupación por los demás, gusto por burlarse de los demás y ponerles en ridículo,...), lo que en definitiva actúa predisponiendo a la aparición de la conducta antisocial (Garrido, 2000, Garrido y López, 1995, Garrido y Martínez, 1998 Ross, Fabiano, Garrido y Gómez, 1996,...). Incluso Slee y Rigby (1994) ponen de manifiesto que los niños agresivos muestran una tendencia significativa hacia el psicoticismo.

Otra de las características destacada es su alta extraversión, lo que indica un temperamento expansivo que se traduce en el gusto por los contactos sociales y no por estar solo; inclinación por el cambio, el movimiento, la impulsividad, en definitiva.

Los repetido fracasos en las relaciones sociales y la percepción hostil que tienen del mundo que les rodea podría hacernos pensar que la autoestima de los alumnos agresivos es baja, sin embargo, algunas investigaciones la sitúan en márgenes que podemos considerar aceptables, es decir, se autovaloran positivamente (Cerzo, 1997).

Terminado este repaso a los factores cognitivos y metacognitivos es de reseñar la importancia que tanto la falta de resistencia a la frustración como la inclinación por actividades de riesgo y/o situaciones de peligro (búsqueda de sensaciones) tienen en el desarrollo y el mantenimiento de la conducta violenta. Estos factores, con todo, únicamente parecen ser relevantes cuando se da un entrenamiento previo en la respuesta violenta o se produce una

exposición a modelos agresivos de éxito, es decir, en ello aparecen como básicos los entrenamientos directos y vicarios que son recompensados (Clemente y Espinosa, 2001).

Es frecuente que tengan una opinión relativamente positiva de sí mismos (Björkqvist, Ekman y otros, 1982, Olweus, 1973 y 1978, Lagerspetz, Björkqvist y otros, 1982). Los agresores muestran una ansiedad y una inseguridad muy bajas, o se encuentran en lo suele ser la media en estas características, tienen una autoestima normal o ligeramente superior a la media (Olweus, 1981 y 1984, Pulkkinen y Tremblay, 1992).



RELACIONES INTERPERSONALES EN LA INFANCIA

1. RELACIONES INTERPERSONALES Y DESARROLLO SOCIAL

Para la exposición de este apartado seguiremos básicamente la obra de Cava (1998).

Un hecho ampliamente reconocido es la necesidad que el ser humano tiene de interactuar con su entorno social para lograr su desarrollo. Así, observamos que el bebé desde que nace se muestra atraído por estímulos de origen social (López, 1990), lo que le facilitará el comienzo de las primeras relaciones con las personas más próximas a él. El proceso de socialización, mediante el cual el niño adquiere los valores, normas, costumbres, roles, conocimientos y conductas que la sociedad le transmite y le exige es un proceso interactivo. Este proceso implica aspectos cognitivos, la adquisición de determinadas conductas y el establecimiento de vínculos afectivos.

En primer lugar, en cuanto a los aspectos cognitivos, se ha señalado que el conocimiento social es producto de las relaciones sociales que el individuo mantiene a lo largo de su vida. Dentro de este conocimiento social se incluye la adquisición por parte de sujeto de una comprensión de sí mismo y de las personas con que se relaciona como seres capaces de sentir, pensar y planificar, una comprensión de las relaciones que vinculan a las personas y una representación de los sistemas e instituciones sociales de la cultura en la que vive (González y Padilla, 1990).

Con respecto a los vínculos afectivos que el bebé establece con las personas encargadas de su cuidado, generalmente los padres, estos vínculos se producen tempranamente y tendrán una importante repercusión en el posterior desarrollo del niño. Según Bowlby (1969) y Ainsworth (1972), la formación de estos vínculos es favorecida por la tendencia biológica que el bebé presenta desde su nacimiento por desarrollar un comportamiento que facilite la proximidad con sus padres. A partir de esto y con los cuidados constantes se va desarrollando entre el niño y su cuidador el apego –vínculo afectivo caracterizado por determinadas conductas como la proximidad, por una representación mental de la figura de apego que implica desarrollar expectativas de accesibilidad e incondicionalidad en la relación y por unos sentimientos

asociados a las personas con las que el niño está vinculado (Ainsworth y Bell, 1979, López, 1985)-. Una adecuada relación produce sentimientos de seguridad, bienestar y placer asociados a la proximidad y contacto con la figura de apego. El individuo con un adecuado vínculo halla en la otra persona una base de seguridad a partir de la cual explorar el mundo físico y social y, a la vez, un lugar de refugio donde reconfortarse en las situaciones de ansiedad. Estas relaciones de apego también condicionarán su posterior desarrollo, constituyéndose en los primeros cimientos para las posteriores relaciones sociales (Bowlby, 1969 y Rutter, 1978). En la etapa escolar los estudios demuestran que los niños que tienen un buen apego son más competentes en la exploración de sus nuevos ambientes y son más eficaces en sus interacciones con profesores y compañeros, también con adultos e iguales no conocidos (Easterbrooks y Lamb, 1979, Main y Waston, 1981, Pastor, 1981, Thompson y Lamb, 1983,).

Así, en el desarrollo del niño las relaciones adulto-niño y niño-niño ni son completamente independientes ni completamente interdependientes, afectando las experiencias dentro de un sistema social a los otros (Hartup, 1985, Lamb y Nash, 1989). El tipo de relación establecido en la familia afecta a las relaciones con los iguales y viceversa.

Un primer elemento de conexión es el tipo de vínculo establecido entre el niño y sus cuidadores. Se ha defendido (Ainsworth, 1979, Lieberman, 1976, Waters, Wippman y Sroufe, 1979) que aquellos bebés con figuras de apego que les proporcionan seguridad durante su primer año de vida se muestran más cooperativos y afectivos y menos agresivos hacia sus madres y hacia otros familiares adultos al cabo de seis años. Además, se muestran más competentes y empáticos en las relaciones con los iguales: son más curiosos y más confiados en sí mismos, más sensibles a los compañeros, participan en interacciones sociales más prolongadas, muestran una mayor orientación social –expresada en una mayor probabilidad de que inicien actividades de juego con otros niños- y son más competentes socialmente (Black y McCartney, 1997, Cohn, 1990, Fagot y Kavanagh, 1990, Park y Waters, 1989, Turner, 1991). Un apego seguro permitirá al niño desarrollar una sensación de permanencia –percepción de que determinados elementos de la experiencia vital son estables e invariables- (Boyce, 1985), lo que le ayudará a afrontar nuevas relaciones con una mayor confianza, no sólo en el proveedor externo sino también en sí mismo (Erikson, 1963). En base a las interacciones con sus primeros cuidadores, los niños pequeños construyen modelos operativos internos de las figuras de apego y de sí mismos (Black y McCartney, 1997). Si estos cuidadores son sensitivos y responsivos, los niños interiorizan modelos de sí mismos como personas valiosas; por el contrario, si estos cuidadores son rechazantes o no responsivos y disponibles, internalizarán modelos de sí mismos como no

valiosos y objeto de victimizaciones. Este modelo, una vez internalizado, tiende a autopropetarse (Bowlby, 1988) y a definir otras relaciones incluidas las relaciones con los iguales. Los niños que se dirigen a sus compañeros con expectativas positivas es más probable que eliciten conductas positivas de ellos (Cohn, Patterson y Christopoulos, 1991) y que muestren puntuaciones más bajas en dependencia, menor aislamiento y menor probabilidad de ser receptores pasivos de agresiones (Sroufe y Jacobvitz, 1989).

Dentro del proceso de socialización las dimensiones de apoyo y control parental resultan especialmente relevantes (García, 1989, García, 1991, Lila, 1995, Musitu, Román y otros, 1988). Los distintos tipos de estilos parentales –autoritario, permisivo y autorizativo- generan niños con diferentes características de confianza en sí mismos y extroversión (Baumrind, 1978, Ferrari y Olivette, 1993, Musitu y Gutiérrez, 1984, Noller y Callan, 1991), características que se relacionarán con el afrontamiento posterior del niño de experiencias y relaciones fuera del contexto familiar. Además, el apoyo parental se relaciona negativamente con conductas como la agresión, problemas conductuales o el uso de drogas (Musitu y Gutiérrez, 1984). Existe también una alta relación entre la disciplina familiar basada en los razonamientos y una mejor adaptación, interacción, aceptación por los compañeros, capacidad intelectual y rendimiento escolar.

Parece desprenderse de los datos existentes que una vida familiar satisfactoria desde la temprana infancia facilitaría unas buenas relaciones con los compañeros y un ajuste escolar positivo.

Si bien la familia constituye en un primer momento el entorno de desarrollo más inmediato para el niño, la escuela se convierte pronto en un importante contexto de socialización. La incorporación a la escuela va a suponer para el niño una ampliación importante de su esfera de relaciones. Con los adultos y los iguales de la escuela, el niño establece relaciones que son de naturaleza distinta a las que mantiene con su familia y, además, el tipo de actividades que comparte con ellos varía sustantivamente (Greenfield y Lave, 1982). Tanto en los fines explícitos que persigue, expresados en el currículum académico, como en otros no planificados – currículum oculto-, la escuela será determinante para el desarrollo cognitivo y social del niño. La escuela no sólo transmite saberes científicos, sino que influye en todos los aspectos relativos a los procesos de socialización del niño -relaciones afectivas, habilidad para participar en situaciones sociales, adquisición de destrezas relacionadas con la competencia comunicativa, desarrollo del rol sexual, desarrollo de conductas prosociales, de la propia identidad,...- (Cubero y Moreno, 1990).

En la escuela el niño aumentará las relaciones con sus iguales. Los iguales son un factor de socialización que contribuye, junto con otros factores tales como la familia, la escuela y otros escenarios sociales del entorno donde vive el niño, a su bienestar y ajuste social, emocional y cognitivo.

Finalmente señalar que la importancia de las relaciones sociales en el desarrollo y ajuste del individuo no se reducen a las primeras etapas del desarrollo evolutivo sino que su relevancia abarca todo el ciclo vital. Así, a lo largo de la vida el desarrollo social de la persona continúa con la ampliación, diversificación y modificación de las relaciones sociales. De hecho, conseguir una integración efectiva en el mundo social y una red de relaciones sociales capaces de proporcionar apoyo constituye una importante meta en el desarrollo humano con indudable relación con el bienestar.



2. EL PROCESO DE INTERACCIÓN EN LA ESCUELA

La escuela es una institución básica de transmisión de conocimientos y socialización en la que la interacción constituye una de las características más estables (García, 1989).

Los estudios relacionados con la interacción en el aula se han desarrollado desde diferentes enfoques y con diferentes objetivos. Así, las teorías sociológicas han intentado desvelar aquellos aspectos de la interacción que contribuyen a la reproducción de las desigualdades sociales con las que los alumnos ingresan en la escuela (Bernstein, 1968, Bowles y Gintis, 1976, Oakes, 1982). Desde el ámbito pedagógico el interés se ha centrado en los métodos de enseñanza y, de forma especial, en la búsqueda de aquellas características que definen al profesor eficaz (Anderson y Walberg, 1974, Brophy y Evertson, 1976, Gall, 1979). Finalmente, el estudio de los procesos de interacción en el aula también se ha desarrollado desde un enfoque psicosocial, prestando en este caso especial atención a los procesos cognitivos -percepción, atribución, expectativas- que median entre la motivación y el rendimiento (Bickman, 1970, Rogers, 1982, Weiner, 1972, 1979).

Históricamente ha predominado una perspectiva unilateral y centrada en la díada profesor-alumno (Reboloso, 1987), las interacciones entre compañeros han sido ignoradas con frecuencia en el ámbito educativo por el hecho de que se ha considerado que estas experiencias tendrían, a largo plazo, un impacto mínimo en el niño (Hartup, 1985) e incluso que las relaciones que se establecen entre compañeros durante las actividades de aprendizaje tienen una influencia no sólo secundaria sino incluso molesta y perjudicial sobre el rendimiento escolar (Ovejero, 1990). Hacia los años 80, no obstante, se detecta un renovado interés por este tema.

Aunque en un primer momento podamos pensar que el profesor es el principal artífice de la actividad del alumno o del grupo de alumnos, pues de él depende el tipo de organización de la clase, y por tanto el tipo de interacción que se puede generar, un análisis más exhaustivo pone de manifiesto que la enseñanza y el aprendizaje no tienen lugar en una situación diádica profesor-alumno, sino en una red de relaciones con los compañeros, y que son estas relaciones las que forman el contexto en el que tiene lugar el aprendizaje (Johnson, 1981). A pesar de que el profesor interfiere en los procesos de aprendizaje y en las relaciones, el estudio de la dinámica del aula pone de manifiesto que el propio grupo de alumnos como tal genera y mantiene unas estructuras relacionales que, de alguna manera, no están bajo el control del profesor.

La organización de la convivencia social en la escuela y las normas comunes generan procesos que suelen escapar al control consciente y racional de la propia institución y de sus gestores. La escuela, como toda institución genera procesos al margen de los discursos formales en los que se basa su organización; es lo que se ha denominado el “currículum oculto”. Está construido por los sistemas de comunicación, las formas que adquiere el poder en todos los sentidos y los estilos de convivencia que tienen lugar en la institución escolar.

Así, en todo grupo, y por lo tanto también en una clase escolar, cabe distinguir tres dimensiones (Cerezo, 1993):

- 1.- Estructura externa o formal, convencional. Los vínculos que unen a los individuos están determinados por el rol o papel oficial que cada uno ocupa en el grupo.
- 2.- Estructura interna o informal, de origen espontáneo; está basada en las atracciones personales, sentimientos, preferencias,...
- 3.- La realidad social, síntesis e interpretación dinámica de las dos anteriores.

Entre las formas de organización social de las relaciones entre iguales en el aula se han destacado dos tipos:

- Las relaciones de tutoría, en las que un niño adopta el papel de guía en relación con otro. Cuando el alumno actúa como tutor, trata de implantar entre las adquisiciones del compañero objetivos puntuales de tipo social y académico, generalmente a través de la ejecución de tareas sobre contenidos tratados en clase y del feed-back que emite, en forma de correcciones y reforzamiento social asociado a la acción (Monereo, 1985). Esta práctica además favorece al alumno tutor que afianza los contenidos, adopta responsabilidades e incrementa su autoestima.
- Las relaciones de colaboración. Los compañeros tienen metas comunes, de tal forma que existe una correlación positiva entre los logros de los objetivos de unos y otros, el éxito de cada individuo está condicionado por el éxito del grupo. Así, tienden a cooperar entre sí para conseguir sus respectivos objetivos.

Monereo (1985) señala cuatro tipos de factores que son determinantes en la integración social de los niños en el aula:

- a) Factores relativos al alumno: Las habilidades sociales del alumno resultan el primer factor determinante de todo propósito instruccional. Lindsley (1965) encontró que para los maestros, el 60% de los problemas que presentan los alumnos se deben a conflictos derivados de la inadecuación y desajuste de las conductas sociales, y sólo un 33% para los vinculados al rendimiento académico.
- b) Factores relativos al profesor: La participación del profesor en la integración del alumno puede producirse a través de una doble vía: adoptando una metodología y estilo de enseñanza que respondan a las necesidades del sujeto creando un clima de clase óptimo para el establecimiento de interacciones, o facilitando las interrelaciones positivas entre alumnos mediante la introducción de actividades instruccionales centradas en el empleo de grupos de trabajo.
- c) Factores relativos a los compañeros: Los compañeros influyen en la integración de cada individuo por la mayor proximidad física, el tiempo de contacto, la facilidad de identificación con iguales que tienen semejantes experiencias, necesidades y canales de comunicación.
- d) Factores relativos al entorno físico: La organización tradicional de nuestras aulas, con los pupitres perfectamente alineados frente a la mesa del profesor dificulta la interacción entre los compañeros. Existen factores que condicionan las actividades de participación y las relaciones sociales como son el tamaño de la escuela, del aula, la densidad del aula, ... Otro de los factores relevantes es la agrupación que el profesor realiza a la hora de organizar la clase.

Schumck (1980) hace un análisis sobre los motivos que facilitan la interacción de los alumnos dentro del aula que puede ayudarnos a comprender el porqué de estas relaciones:

- Deseo de competencia. Deseo de logro, eficacia y destreza, con el fin de ser considerado importante por los compañeros.
- Deseo de afiliación, que persigue la sensación de ser aceptado y querido por el grupo.
- Deseo de poder, como capacidad efectiva de controlar a otras personas. Está relacionado con la incertidumbre cognitivo-emocional y pone de manifiesto la necesidad de una vivencia de seguridad.



3. INTERACCIÓN EN EL GRUPO DE IGUALES

Desde tempranas edades el niño se interesa por aquellos que son similares a él (Field, 1981). El grupo de iguales o pares se ha definido como aquellos compañeros de la misma edad (Hollander, 1968) o como los niños que interactúan a niveles comparables de complejidad conductual, con niveles por tanto similares de madurez en su desarrollo (Hartup, 1985).

En los años preescolares es ya frecuente que los niños se organicen formando grupos, aunque su existencia e influencia será cada vez mayor conforme avancen los años. Estos grupos se estructuran en función de unas metas y objetivos que les dan coherencia. Algunas de las normas que rigen la vida de los grupos son comunes a las de la cultura a la que pertenecen –por ejemplo estereotipos de rol sexual-. Sin embargo, es frecuente que el grupo genere sus propias normas –por ejemplo formas de vestir, gustos y preferencias-, facilitando así el proceso diferencial respecto a otros grupos y la cohesión interna.

Rara vez, todos los miembros del grupo tienen un poder similar y es frecuente que dentro de él aparezca un líder. Dentro del grupo de iguales que constituye un aula surge una estructura, unos agrupamientos formales impuestos por la institución y unas agrupaciones informales reguladas por sus propias normas. Hay además dos elementos que influyen sobremanera en el grupo social, y son el clima y el sentimiento de pertenencia al grupo. Cuanto mayor sea este sentimiento más fácil será la comunicación entre sus componentes, lo que proporcionará riqueza y flexibilidad al equipo. El clima social genera una sensación de apoyo social que el sujeto obtiene del grupo.

Así, el modelo ideal de clase como contexto será aquel en que cada individuo se identifica con las metas del sistema de tal forma que lleguen a constituir sus propias necesidades, entienda que las expectativas que soporta son las racionales si se quieren conseguir los objetivos del grupo y por último sienta que pertenece al grupo tanto emocional como racionalmente.

Las condiciones que influyen en la conformidad de los niños con los grupos de pertenencia son, siguiendo a Johnson (1981):

a) Condiciones referentes al grupo:

- Importancia de las normas para el grupo.
- Conciencia de la existencia de la norma.
- Supervisión de la norma para su aprobación.
- Refuerzo severo: premios y castigos.
- Cohesión fuerte del grupo, cuanto más integrado esté el individuo mayor será su conformidad.
- No discrepancia con las normas de otros contextos.

b) Referentes a las características de la persona:

- Confianza en sí mismo. A mayor confianza menor conformismo.
- Dependencia-independencia. La necesidad de aprobación se relaciona con la conformidad.
- Conformismo. El conformista es respetuoso con la autoridad.

Hay, por lo tanto dos elementos que influyen sobremanera en el grupo social, y son el clima y el sentimiento de pertenencia al grupo. Cuanto mayor sea este sentimiento más fácil será la comunicación entre sus componentes, lo que proporcionará riqueza y flexibilidad al equipo. El clima social genera una sensación de apoyo social que el sujeto obtiene del grupo.

Así, el modelo ideal de clase como contexto será aquel en que cada individuo se identifica con las metas del sistema de tal forma que lleguen a constituir sus propias necesidades, entienda que las expectativas que soporta son las racionales si se quieren conseguir los objetivos del grupo y por último sienta que pertenece al grupo tanto emocional como racionalmente.

El desarrollo del juego con los iguales ofrece una oportunidad única para establecer relaciones recíprocas e igualitarias, así como también para experimentar conflicto y negociación (Piaget, 1926, 1932). Las relaciones con los iguales difieren de las que se establecen con los adultos. Mientras las relaciones con los adultos son relaciones asimétricas y de complementariedad entre dos personas de distinto estatus, las relaciones entre iguales se caracterizan por la simetría por basarse en la igualdad y la reciprocidad entre individuos que tienen destrezas similares. La característica fundamental de la interacción con los compañeros

que determina su potencial evolutivo es la igualdad de desarrollo cognitivo, social, emocional, de autoridad, conocimientos,... (Maxwell, 1992) no hay diferencias que impongan una estructura cualitativamente diferente en las interacciones a priori. Aunque el desarrollo de agrupamientos y jerarquías sociales dentro de cualquier grupo permanente de compañeros crea una estructura entre los individuos implicados, esa estructura se negocia dentro del grupo puesto que no viene impuesta desde sus inicios.

- **Trascendencia de la interacción entre iguales.**

Las relaciones que se establecen con los compañeros y amigos durante la infancia influyen decisivamente en el desarrollo de los niños y en la adaptación al medio social en el que se desenvuelven (De la Morena, 1995, Haselager, 1997). Los iguales influyen en el desarrollo cognitivo y emocional, en la competencia comunicativa y en la sociabilidad de los niños (Cubero y Moreno, 1990, Díaz, 1991). Piaget, (1926, 1932) señala que la cooperación engendrada en la relación entre iguales es la que permite a los niños lograr una perspectiva cognitiva más amplia sobre su propio mundo social.

A esto hay que añadir la influencia que la interacción entre compañeros tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es precisamente el grupo de compañeros el que premia o castiga las conductas. Una falta de aceptación de los compañeros socava la autoconfianza de los estudiantes y debilita su motivación para persistir en hacer frente a los duros obstáculos académicos. Entre los mecanismos que influyen en este proceso cabe destacar el papel de ayuda y colaboración que los alumnos mantienen y los conflictos que frecuentemente surgen entre ellos. Ambos aspectos contribuyen a la reestructuración de las representaciones del conocimiento, ya que el pensamiento se elabora a través de la confrontación y la discusión, es decir, del conflicto sociocognitivo (Cerezo, 1993).

El desarrollo cognitivo se manifiesta en el niño cuando éste participa en interacciones sociales, que sólo serán estructurantes en la medida en que susciten un conflicto de respuestas entre los compañeros que desemboca en la construcción de nuevas estructuraciones. Por otra parte, a su vez, estas nuevas estructuraciones suponen previamente que los individuos se hayan implicado en un conflicto sociocognitivo, durante el cual habrán confrontado sus respuestas heterogéneas. Desde este planteamiento Echeita (1988) hace afirmaciones tales como que la interacción añade algo nuevo al tipo de cognición preexistente, que los niños más pequeños son

los que parecen obtener mejores resultados en las interacciones sociales, que los niños que poseen un mayor nivel de desarrollo cognitivo pueden beneficiarse de los procesos de interacción con niños de menor nivel o que la interacción puede hacer progresar a los individuos en su desarrollo de forma duradera.

A través de las teorías evolutivas podemos aproximarnos a los mecanismos a través de los cuales las relaciones que se establecen entre los alumnos repercuten en los procesos de aprendizaje implicados en la realización de tareas escolares. Además de la teoría del conflicto sociocognitivo de la psicología cognitiva, que ya hemos visto, existen las teorías de la escuela soviética de Vigotsky, que postulan el origen social de la inteligencia, así que no es sólo que la interacción favorezca su desarrollo, sino que está en su génesis. Toda estructura psicológica superior se genera en un primer momento en un plano interpersonal, debido a la relación con las otras personas, para pasar después al plano intrapersonal, referido al propio individuo, mediante un proceso de interiorización en el que desempeña un papel fundamental el lenguaje, no sólo como medio de comunicación sino como elemento que posibilita la formulación de conceptos, ideas, relaciones, etc.

Además de esto y de acuerdo con numerosos autores (Arogonés,1989, Ausugel y Sullivan, 1983, Díaz-Aguado, 1986, Hartup, 1989, Ladd, 1989, López, 1985, Reboloso, 1987), la influencia del grupo de pares es especialmente significativa en aspectos tales como:

- 1) El aprendizaje de actitudes, valores e informaciones respecto del mundo que les rodea (Chickering, 1969, Jonson, 1978, Hartup, 1992, Whaler, House y otros, 1976). Esta influencia es mayor si el contenido de la información es relevante para el niño y si está satisfecho con el grupo de iguales.
- 2) La adquisición y el desarrollo de la *habilidad de percibir las situaciones desde el punto de vista del otro* (Gottman, Gonso y otros, 1975, Johnson y Ahigren, 1976 y Johnson, 1980). Esta adopción de perspectivas alija al niño de posiciones egocéntricas, favoreciendo las experiencias individuales de aprendizaje y el progreso de la competencia social. Todo el proceso de desarrollo puede describirse como una pérdida progresiva del egocentrismo y un incremento de la capacidad de asumir los cada vez más amplios y complejos puntos de vista de los demás. Para Piaget (1932) esta pérdida de egocentrismo está íntimamente relacionada con la estructura del desarrollo cognitivo en todas las esferas.

- 3) La formación de la *identidad personal* del niño (Erikson, 1968, Mead, 1934, Rubin, 1980). Los niños construyen imágenes de sí mismos a través de la imagen que reciben de sí mismos de los otros significativos con los que interactúan –entre ellos, su grupo de compañeros y sus amigos-. En la formación de su autoconcepto el niño se apoya en el “feedback” que recibe de los otros. El grupo de compañeros tiene una función esencial para proporcionarle al niño esta información sobre la que basará su percepción de sí mismo. Además de darle esta información, el grupo de iguales incide en los valores a través de los cuales se va a interpretar la información, determinando qué características personales se valoran positivamente y cuáles negativamente, y en qué medida se les reconoce como relevantes e importantes. De esta forma, la medida en que el niño percibe su propia imagen en términos positivos o negativos –autoestima- es en gran parte un producto del grupo social al que pertenece (Musitu y Román, 1989).

- 4) La adquisición de *habilidades sociales*, cada vez de mayor complejidad, conforme aumenta la edad de los niños, siendo probablemente el contexto de grupo de compañeros el más eficaz y más altamente motivador para el aprendizaje y desarrollo de estas habilidades (Asher y Renshaw, 1981, Díaz-Aguado, 1988)

- 5) El *control de los impulsos agresivos*, adquiriendo un repertorio pertinente de conductas y mecanismos reguladores de los efectos de la agresividad (Hartup, 1992, Patterson, Littman y otros, 1967, Whiting y Whiting, 1975)

- 6) La continuación del proceso de socialización del *rol sexual*, iniciado en las interacciones padres-niños (Hartup, 1978). Dentro del contexto de las relaciones entre iguales, se refuerzan socialmente aquellas conductas que son pertinentes al propio sexo (Fagot y Patterson, 1969).

- 7) El *uso ilegal de drogas, las conductas alcohólicas, otras conductas de riesgo y la conducta sexual* son también incluidas por el grupo de iguales siempre que, naturalmente, estos grupos aprueben o consideren atractivas tales conductas (Cairns, Leung y otros, 1995, Dishion, Andrews y Crosby, 1995, Giordano, Cernkovich y Pugh, 1986, Hartup, 1996, Johnson, 1972, Stattin, Gustafson y Magnusson, 1989, Tolson y Urberg, 1993). También,

la frecuencia en la *práctica deportiva* de los adolescentes se ve favorecida, en el caso de las chicas, si el mejor amigo/a practica deporte (Balaguer, Tomas y otros, 1994)

- 8) El nivel de *aspiración educativa y el logro académico* son influidos por la interacción entre iguales (Alexander y Campbell, 1964, Coleman, 1974, Epstein y Karweit, 1983 Freedman, 1967, Hartup, 1996).
- 9) La posibilidad de disponer de importantes *fuentes de apoyo* en situaciones de estrés, convirtiéndose los iguales en habituales confidentes (Hartup, 1996, Malik y Furman, 1993).
- 10) Finalmente, la construcción y el mantenimiento de relaciones con los iguales se ha considerado como un indicador válido de *salud psicológica* (Cowen, Pederson y otros, 1973, Johnson y Norem-Hebeisen, 1977, Roff, 1963, Roff, Sells y Golden, 1972). En este sentido, tanto la habilidad para desarrollar relaciones próximas como el funcionamiento con éxito dentro del grupo de iguales son aspectos planteados como indicativos de competencia social (Asher y Parker, 1989, Berndt y Ladd, 1989, Hartup y Sandilio, 1986) y como predictores fiables del posterior ajuste (Fiel, 1981, Garrido, 1995, Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990, Parker y Asher, 1987)

Estos efectos de la interacción entre iguales, no se producen por el simple hecho de colocar a los alumnos unos junto a otros (Johnson, 1980 y Johnson y Johnson, 1983). Para conseguir que las influencias sean constructivas y el proceso de socialización adecuado, la interacción debe promover sentimientos de pertenencia y apoyo, no es cierto que las experiencias conjuntas den lugar a sentimientos y afectos positivos ni que mejoren por sí solas las relaciones. Esto puede lograrse si el profesor conoce las características de los grupos de clase y controla las dinámicas grupales que suelen afectar las relaciones entre pares. Por otra parte, el niño se irá integrando y, por tanto, interiorizando las normas y valores del grupo de pares, en la medida que vaya adquiriendo

4. AMISTADES INFANTILES

La carencia de amistades en la infancia se ha considerado como un problema en las relaciones con los iguales.

Un hecho empíricamente comprobado es que hay diferencia entre aceptación por el grupo o estatus sociométrico y relaciones de amistad (Berndt, 1982, Bukwiski y Hoza, 1989, Furman y Robins, 1985, Newcomb y Bagwell, 1995, Vandell y Hembree, 1994), la amistad supone una relación mutua entre dos individuos, mientras que la popularidad o aceptación por el grupo de iguales es un concepto unilateral orientado al grupo y que indica la opinión que tiene el grupo del niño, ambos influyen de forma diferencial en el desarrollo y ajuste del niño. Aunque dicha relación no debe minimizarse, pues es más probable que los niños mejor adaptados al grupo de iguales tengan una buena relación de amistad.

Uno de los primeros autores que se interesó científicamente por las relaciones de amistad fue Sullivan, que hacia los años cincuenta (Sullivan, 1953) propone una explicación teórica de la amistad. Propone necesidades interpersonales específicas en diferentes etapas del desarrollo y considera que ciertas relaciones sociales se ajustan mejor para satisfacer las necesidades de cada etapa. Afirmó que la amistad emergía en el periodo preadolescente, etapa en la cual la necesidad de aceptación que había sido satisfecha a través de la participación en interacciones con el grupo de iguales en general, cambia hacia una necesidad de intimidad interpersonal.

En las relaciones de amistad, los niños realizan conductas concretas con una frecuencia e intensidad mayor que en las relaciones con otros iguales (Newcomb y Bagwell, 1995).

Un aspecto cada vez más mencionado en los estudios sobre la amistad, es la necesidad de analizar no sólo la existencia de una amistad recíproca, sino la calidad de dicha relación, es decir, el grado de compañía y apoyo que aporta y el nivel de conflicto (Furman y Robins, 1985). En este sentido, se ha señalado la tendencia de niños antisociales a establecer relaciones con otros iguales también antisociales (Haselager, 1997). Las relaciones diádicas de estos niños se caracterizan por una menor calidad, una duración relativamente más corta y una percepción por parte de los propios niños de su relación como escasamente satisfactoria (Dishion, Andrews y Crosby, 1995). De acuerdo con Giordano y otros, (1986) lo que caracteriza estas relaciones no es tanto la ausencia de conductas positivas, sino la presencia en la relación de conductas coercitivas

y dominantes, constituyéndose estas amistades en otro contexto más en el cual desarrollar la coerción.

En un estudio realizado por Parker y Asher en 1993 –coincidiendo con otros anteriores (Belle, 1989, Papini, Farmer y otros 1990)- se señala también diferencias cualitativas en la amistad en función del sexo. Los niños frente a las niñas expresaban una menor apertura a la información y a la expresión de sentimientos personales, mayores dificultades en la resolución de conflictos, menor validación o potenciación de la autoestima a través del amigo, menor cuidado personal –grado en el que la relación se caracteriza por cuidado, apoyo e interés- y menor grado de ayuda en la relación.

- **Trascendencia de las amistades infantiles**

Para Sullivan (1953), la amistad es una relación de colaboración, en la que los amigos son mutuamente sensibles a las necesidades del otro y aportan el escenario para la validación recíproca de la autovalía personal –autoestima- (Weiss, 1974), al tiempo que promueven la emergencia de competencias sociales relacionadas con la colaboración, seguridad y apoyo emocional (Bukwiski y Hoza, 1989) y guía y ayuda para afrontar situaciones vitales estresantes (Furman y Buhrnester, 1985).

Como contexto para el desarrollo social, la amistad podría desempeñar dos funciones:

- 1) Ofrece mayor oportunidad para el aprendizaje y utilización de competencias asociadas con la interacción interpersonal efectiva, tales como compartir, cooperar, resolver conflictos, puesto que estas habilidades interpersonales básicas se encuentran más presentes en las relaciones de amistad (Hartup, 1989).
- 2) Aporta una fundamentación sólida para el desarrollo de futuras relaciones sociales (Hartup y Sancilio, 1986).

La amistad también podría servir como contexto para el desarrollo emocional a través de tres vías:

- 1) Ofrece un canal para la expresión de la emoción, adquiriendo los niños experiencias en exteriorizar y regular sus emociones (Parker y Gottman, 1989). Los datos de la revisión de Newcomb y Bagwell (1995) apoyan que la relación de amistad incluye ampliamente el uso de todas estas expresiones.
- 2) Las amistades se caracterizan por manifestaciones conductuales de la emoción, que se evidencian en un mayor compartir y ayudar, junto al hecho de que en esta relación hay más igualdad y, en consecuencia, menos dominancia/sumisión.
- 3) Aporta una experiencia emocional más intensa que las relaciones con iguales en general, puesto que suponen un mayor grado de intimidad o cercanía/proximidad (Bukwiski y Hoza, 1989).

En cuanto a su importancia en relación al desarrollo cognitivo, éste es un aspecto menos conocido. En este sentido, Azmitia y Montgomery (1993) proponen tres procesos a través de los cuales la amistad puede ayudar al desarrollo cognitivo: en primer lugar, es más probable que los niños intercambien ideas en una conversación con amigos, hay una colaboración efectiva entre los dos como resultado del mayor equilibrio en la relación y, finalmente, es frecuente en esta relación el intercambio de diferentes puntos de vista –situarse en la perspectiva del otro-.

Los resultados de una investigación realizada por Parker y Asher en 1993 muestran que la prevalencia de la amistad era menor en el grupo de niños de baja aceptación por parte de sus iguales, apareciendo así una relación entre estatus sociométrico y amistades, la cual a su vez, era más acusada para los niños que para las niñas. Además, los niños de bajo estatus expresaban obtener en sus relaciones de amistad menor validación del yo, menor ayuda y guía, menor apertura a la información y a la expresión de los sentimientos personales y mayor dificultad en la resolución de conflictos.

5. ESTATUS EN EL GRUPO DE IGUALES

El estatus sociométrico es la posición ocupada por un sujeto dentro de un entramado social, en un grupo, es el grado en el que el niño es aceptado o rechazado por sus iguales y supone un importante predictor del desarrollo socioemocional y cognitivo del niño. Esta posición o estatus social contribuye al desarrollo de la identidad del niño al integrar esta visión de sí mismo como parte de un grupo en su autoconcepto. Esto puede convertirse en un círculo vicioso, puesto que redundará en mayor número de conductas problemáticas y de rechazo. Por otra parte, ocupar una buena posición dentro del grupo puede suponer también una fuente de ayuda instrumental, apoyos y recursos.

Dentro de este contexto surgirán diferencias de estatus entre los niños. En este sentido, se puede observar que hay niños que permanecen al margen del grupo –niños aislados- y otros que son activamente rechazados –niños rechazados-. Las percepciones que tienen los niños de sus compañeros de clase les lleva a diferenciar entre niños preferidos y niños rechazados (Haselager, 1997).

A partir del estatus social se han establecido los siguientes tipos sociométricos (Coie y Dodge, 1988, Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990, Maag, Vasa, Reid y Torrey, 1995):

- Niños Populares: son aquellos que tienen altas puntuaciones positivas en aprecio, valoración y preferencias de sus iguales. Son percibidos como niños que cooperan y apoyan a sus iguales, son atentos y considerados, y se comportan conforme a las reglas, implicándose activamente en conductas prosociales y en interacciones positivas. En ocasiones estos individuos son definidos como líderes, cosa que no siempre es así. En palabras de Moraleda (1978), podemos encontrarnos con sujetos con unas características muy diferentes:
 - a) Alumnos de gran prestigio, pero de un prestigio “exterior” (basado en el juego escolar, la fuerza física, etc.) y que no tienen las variables que podríamos denominar de personalidad.
 - b) Alumnos estimados por la compañía, por el buen carácter, pero que no ejercen una influencia destacada en el grupo ni tienen las características propias del verdadero líder.

- c) Alumnos con una capacidad para dominar el grupo o parte del grupo, sin llegar a ser aceptado plenamente, fanfarrones a los que fundamentalmente se les tiene miedo.
 - d) Individuos que con prestigio y popularidad son estimados y respetados. Representan los intereses del grupo y son los verdaderos líderes indiscutibles. Son elementos claves para introducir modificaciones en la dinámica del grupo.
- Niños rechazados: tienen altas puntuaciones negativas y son percibidos por sus iguales como niños agresivos, hiperactivos, peleones, que violan las reglas sociales, desorganizan el grupo y entran a menudo en conflicto con el profesor. En este grupo se sitúan aproximadamente entre el 10% y el 15% de los niños.
- Niños ignorados: son niños que sociométricamente se caracterizan por sus bajas puntuaciones tanto en preferencias positivas como negativas. Reciben poco interés y atención de sus iguales y se caracterizan por su timidez. Tienden a jugar en solitario y son menos interactivos. Son pacíficos, reservados, respetan las reglas y se implican en actividades socialmente aceptables, aunque de una forma aislada.
- Niños controvertidos: reciben puntuaciones extremas tanto positivas como negativas. Son el grupo más reducido, aproximadamente el 5%. Se trata de niños que se implican activamente tanto en comportamientos antisociales como en interacciones positivas (Newcomb, Bukowski y otros, 1993). Se les describe como alumnos activos con destrezas intelectuales, sociales y atléticas y que, al mismo tiempo, violan con facilidad las reglas establecidas. Parece que son niños que agradan a muchos de sus compañeros y también disgustan a otros tantos. Probablemente estos niños se comportan apropiadamente dentro de sus propio grupo de amigos, pero actúan de modo más agresivo y negativo hacia otros niños (Mlik y Furman, 1993).

Evidentemente a los grupos anteriores habría que añadir un grupo de niños de estatus promedio y que sería el más numeroso en los grupos de iguales.

Coie (1990) considera que una idea que se desprende del trabajo de Hymel y otros(1990) es que las dinámicas grupales requieren que alguien sea rechazado. Esta idea se relaciona con

una mucho más antigua en sociología perteneciente a Durkheim (1938), respecto a que la sociedad requiere de desviados para que las condiciones del límite de la conducta aceptable se puedan definir. Todas estas ideas sugieren que, a veces, ciertos individuos podrían servir como “chivos expiatorios” o “cabezas de turco” para beneficio de la cohesión del grupo y que, cualesquiera que sean sus inadecuaciones, se les rechazaría no tanto por su conducta sino por la necesidad del grupo de iguales de disponer de un referente objetivo para proyectar su afecto negativo.



5.1. Factores de riesgo del rechazo entre iguales.

- **Causas Distales.**

Son aquellas que describen los procesos de socialización a través de los cuales los niños adquieren las orientaciones conductuales, cognitivas y afectivas que son las causas próximas del rechazo.

Con respecto a la influencia de las relaciones entre padres e hijos en las relaciones con los iguales de los niños, Dishion (1990) considera que esta influencia puede explicarse desde dos modelos.

El primer modelo considera que las relaciones padre-niño se consideran prototípicas de las relaciones futuras. La teoría del vínculo es un ejemplo de este modelo, puesto que considera que un vínculo adecuado con el cuidador es predictivo de la experiencia de intimidad en futuras relaciones. Si el desarrollo social del niño comienza con el establecimiento de unas relaciones hostiles, el afecto negativo que se potencia propiciará unos intercambios inapropiados con los iguales que tendrán como consecuencia el rechazo y la exclusión. Según Rubin y otros (1990) esta relación se da por el efecto que tanto en el vínculo, como en las futuras relaciones tienen los factores ecológicos. Estos factores contextuales que influyen también en el desarrollo del niño y en las condiciones del contexto socio-personal, pueden ser de distintos tipos: condiciones socioeconómicas, culturales, recursos de apoyo, sistema de creencias personales de los padres respecto a los niños y la crianza,... (Bronfenbrenner, 1979 y Bronfenbrenner y Crouter, 1983).

Un segundo modelo relaciona las prácticas de disciplina paterna y las relaciones padre-niño en el desarrollo de formas específicas de conducta social que determinarán el carácter de futuras relaciones. Si el modelo de disciplina familiar es coercitivo, los niños aprenderán que pueden resistir las demandas paternas comportándose aversivamente. Esta conducta se transfiere a otras situaciones sociales tales como la escuela, pero aquí provocan el desagrado de sus iguales. En las familias donde se potencia la conducta prosocial a través de los mecanismos de modelado, entrenamiento y condicionamiento operante, los niños pondrán en juego estas conductas adquiridas en sus encuentros con iguales.

Los modelos presentados son probablemente compatibles, o al menos no necesariamente incompatibles.

La incidencia de la relación establecida con los padres en las relaciones con los iguales no se circunscribe a los primeros años del niño, sino que ambos sistemas de relaciones se influyen mutuamente a lo largo del desarrollo, incluso en la etapa de la adolescencia (Kerns,

Klepac y Cole, 1996). En la adolescencia se precisa de modificaciones en la relación entre padres e hijos. Al mismo tiempo, la red social del niño varía para cubrir ciertas necesidades que pueden en este momento ser mejor satisfechas por lo iguales, puesto que estas relaciones ofrecen oportunidad para explorar nuevas habilidades, establecer formas de pensamiento independiente y desarrollar sus propias identidades (Baunridn, 1991, Youniss, 1980). Los jóvenes que perciben un menor cambio en la relación con sus padres tienden a orientarse más hacia los iguales y menos hacia sus padres (Fuligni y Eccles, 1993).

Otro de los factores incluidos en el apartado de causas distales es el vecindario. En un trabajo de Kupersmidt y otros (1995) se mostró que los vecindarios de estatus socioeconómico medio actuaban como factor protector en la reducción de la agresividad en niños de familias de alto riesgo (familias con bajos niveles de ingreso, desestructuradas y pertenecientes a minorías étnicas). Sin embargo, este tipo de vecindario medio, interactuaba con el tipo de familia de alto riesgo produciendo un pobre ajuste persona-ambiente y teniendo como consecuencia una mayor probabilidad de que estos niños fueran rechazados por los iguales.

- Causas Próximas.

Son las que se relacionan con las competencias inmediatas, y son los pensamientos y sentimientos que estos niños traen a la situación social.

Dodge y Feldman (1990) consideran que ciertos sesgos en el procesamiento de la información social son determinantes de las conductas de rechazo. Su perspectiva es que la conducta desadaptada se puede explicar en términos de patrones de procesamiento de la información social. A través de los procesos de socialización los niños podrían internalizar el modo de pensamiento de los padres a cerca de los procesos sociales. Estos autores consideran que los niños rechazados son aquellos que tienen problemas de tipo cognitivo para manejar situaciones sociales específicas significativas en un momento y un grupo determinado, no todas las situaciones sociales. Podrían mostrar déficits en la percepción de la situación atribuyendo en caso de ambigüedad mayor hostilidad a sus iguales, generar respuestas de menor calidad –más agresivas, ineficaces, únicas y menos precisas- en situaciones sociales concretas, seleccionar con mayor frecuencia respuestas agresivas como solución a conflictos conyugales y mostrar menor competencia en la ejecución de la respuesta seleccionada.

En general, la evidencia existente muestra que efectivamente parecen existir diferencias consistentes en la cognición social entre los niños de alto y bajo estatus, pero no se puede

afirmar, debido al tipo de estudios realizados, una relación causal. Por otra parte, las representaciones cognitivas internalizadas se han propuesto como variables mediadoras entre la familia y las relaciones con los iguales. Los teóricos de la cognición social han formulado los constructos de esquemas “interpersonales” (Safran, 1990) o “relacionales” (Baldwin, 1992) para referirse a las representaciones cognitivas que el niño internaliza a partir de la experiencia de relaciones sociales específicas. Estas representaciones guiarán las futuras percepciones, inferencias, expectativas, interpretaciones y conductas dentro del contexto interpersonal. Supone que creencias y expectativas positivas acerca de las relaciones con los otros, promueven conducta competente, mientras que percepciones más negativas de sí mismo y de los otros podrían disminuir el sentimiento de confianza del niño y aumentar sus dificultades sociales.

En un estudio, Rudolph, Hammen y Burge (1995) han constatado relaciones significativas entre los diferentes componentes de las representaciones cognitivas y el procesamiento de la información social. Además, se encontró que existía una conexión en las representaciones de los niños a través de tres dominios interpersonales: familia, iguales y self. Por lo tanto, los niños parece que internalizan un patrón de relaciones con los otros que se mantiene en los diferentes contextos de interacción. Rudolph y otros. (1995) también encontraron asociaciones entre las representaciones negativas del self y de los otros y un deterioro creciente a nivel social que incluía conductas sociales disfuncionales y bajo estatus social en el grupo de iguales.

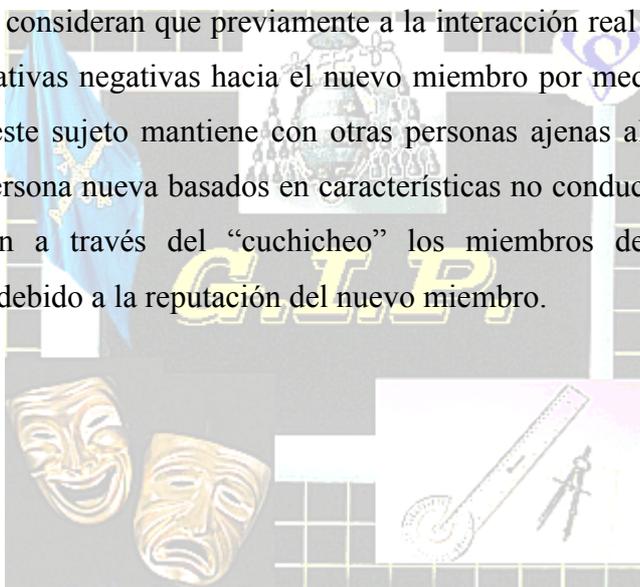
Por otro lado, en cuanto a las características conductuales, ya hemos visto que aunque hay una tendencia general en la que los niños agresivos sufren en mayor medida el rechazo de sus compañeros, ni todos los niños rechazados son agresivos, ni todos los niños agresivos son rechazados.

Entre otros aspectos conductuales considerados en la investigación, algunos autores como Parkhurst y Asher (1992) han planteado que junto a conductas interactivas negativas, un elemento clave para determinar si los iguales aceptarán o rechazarán a un niño es la manifestación de conductas interactivas positivas –prosociales-.

Además de manifestaciones conductuales, se han planteado diferencias en habilidades cognitivas entre los niños rechazados y aquellos que no lo son. Los niños rechazados parecen más deficientes en estas habilidades y sus iguales los perciben más incapaces de aceptar bromas, puesto que interpretan la información ambigua de un modo más negativo (Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993, Parkurst y Asher, 1992).

Otro conjunto de características son las externas, tales como atractivo físico, la fuerza física, deficiencias, etnia u otras características que lo hacen diferente y que están asociadas con expectativas negativas en relación con su competencia social (Bierman, Smoot y Aumiller, 1993), sus compañeros les evalúan de una forma sesgada en función de estas características. Son objeto de expectativas diferentes, lo que implica un tratamiento diferente. Debido a este tratamiento diferencial y a la incorporación de estas expectativas en el autoconcepto, los niños se comportarán de una forma consistente con las expectativas, lo que hará a su vez, que los prejuicios se vean reforzados (Langlois y Stephan, 1981).

Un último conjunto de variables es el referido a las propias dinámicas grupales. Hymel y otros(1990) subrayan dos caminos ligeramente diferentes a través de los cuales los sesgos en la percepción social conducirían a los miembros de un grupo a rechazar a un miembro nuevo. Darley y Fazio (1980), consideran que previamente a la interacción real los miembros del grupo pueden generar expectativas negativas hacia el nuevo miembro por medio de la observación de las interacciones que este sujeto mantiene con otras personas ajenas al grupo o por medio de estereotipos hacia la persona nueva basados en características no conductuales. Además de estas observaciones, también a través del “cuchicheo” los miembros del grupo podrían tener expectativas negativas debido a la reputación del nuevo miembro.



5.2. Factores asociados al mantenimiento del estatus

Durante la emergencia del estatus la conducta del niño es primaria y la conducta del grupo de iguales es secundaria, excepto en circunstancias extremas (Coie, 1990). Sin embargo, si el niño desagrada a un número significativo de iguales, la balanza cambia y las dinámicas grupales llegan a ser más importantes. Una vez se ha alcanzado el consenso en cuanto a estatus, incluso aunque no pudiera discutirse nunca explícitamente, las dinámicas de la vida grupal cambian para estos niños.

La opinión del grupo tiene una doble influencia: a) mueve dinámicas que perpetúan los roles sociales en el grupo, y b) influye en los pensamientos, sentimientos y respuestas de niño rechazado sobre los demás y sobre sí mismo (llegan a ser menos seguros y estables socialmente), formando parte de la identidad social del niño, lo que determinará una serie de expectativas sociales nuevas desde el grupo hacia ese niño y desde el niño hacia sí mismo (Sarbin y Scheibe, 1983).

En la conducta de aproximación a un grupo conocido y con estatus ya establecido, es más probable que los niños impopulares esperen más para intentar participar en las actividades del grupo, pues anticipan que tendrán dificultades., en consecuencia, alteran su conducta (Putallaz y Wasserman, 1990). Estos niños desarrollan algunas conductas con la finalidad de proteger su imagen, así pueden realizar al grupo afirmaciones autoreferenciales, ser directamente intrusivos, implicarse en el desarrollo de actividades solitarias o permanecer deambulando alrededor del grupo.

Una vez establecido el rechazo, también el grupo altera su conducta hacia sus miembros. Los niños populares son objeto de menos conductas aversivas y los niños rechazados reciben peor trato. (Coie y Kupersmidt, 1983, Dodge, 1983 y Ladd, Price y Hart, 1990).

Las relaciones entre iguales en la escuela, se caracterizan en general por la estabilidad, lo cual no impide que sí sean frecuentes las variaciones en cuanto a la intensidad de la relación (Cairns, Leung, Buchanan y Cairns, 1995). Las características sociodemográficas descritas expresan en general estabilidad con la edad (Coie y Dodge, 1983 y Newcomb y Bukowski, 1984), son consideradas en todos los grupos de edad como características de estos grupos sociométricos, pero también surgen cualidades específicas valoradas por los iguales en las diferentes edades (Parker y Asher, 1987). En este sentido encontramos que la estabilidad en las

características que se asocian con el estatus, es mayor en el caso de los comportamientos de cooperación y ayuda (Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990).

En general, el estatus sociométrico de los niños es bastante estable, especialmente el estatus de rechazo (Musitu, Ferrer y otros 1980, Musitu, 1982). Sin embargo, es poco probable que los niños que son rechazados por razones más arbitrarias, menos conductuales, continúen siendo rechazados a lo largo del tiempo, principalmente cuando cambie la composición y el contexto de interacción del grupo de iguales. Los niños rechazados son considerados niños en riesgo de futuros problemas de ajuste en la edad adulta (Díaz-Aguado, 1994, Parker y Asher, 1987). Sin embargo, los niños ignorados no aparecen claramente como un grupo de riesgo, en principio porque su estatus social es relativamente más inestable (Musitu, Roman y otros, 1989, Coie y Dodge, 1983 y Newcomb y Bukowski, 1984).

Se han formulado cuatro posibles explicaciones de por qué no cambia el estatus reflejando cada una de ellas un acercamiento a la intervención:

- 1) Los niños rechazados carecen de las habilidades sociales requeridas para comportarse más efectivamente y, lo que es más importante, no saben como adquirirlas. Esta explicación genera intervenciones basadas en el entrenamiento de habilidades sociales, el cual ha tenido algunos éxitos (Coie y Koepl, 1990 y Mize y Ladd, 1990). Sin embargo, estos entrenamientos no solucionan los déficits en todos los niños rechazados, especialmente los agresivos (Coie y Koepl, 1990), para los que sería más adecuado un entrenamiento en autocontrol de la agresión reactiva –agresión desencadenada en respuesta a alguna circunstancia o evento externos al niño- y la reeducación en las consecuencias sociales de la agresión proactiva –originada por el niño sin responder a ninguna circunstancia externa-.
- 2) Los niños rechazados no cambian porque no son conscientes de que tienen problemas con sus iguales, y en el caso de que si sean conscientes, lo más probable es que no sepan las razones. Esta es la razón de que el entrenamiento en habilidades no sea efectivo en algunas ocasiones, no reconocen que podría ser útil.
- 3) Cuando se efectúan pequeños cambios sus iguales no los perciben, achacan los motivos a causas externas o no responden a ellos adecuadamente, especialmente cuando un niño es categorizado como “no agradable”. Así, el niño rechazado que intenta modificar su situación tendrá grandes dificultades y puede que renuncia al ver que sus esfuerzos no

tienen éxito. (Berndt y Das, 1987, Coie, 1990, Hymel, Wagner y otros, 1990). De este modo, las conductas positivas es más probable que sean percibidas como disposicionales cuando son realizadas por un igual que agrada que cuando con ejecutadas por un igual que desagrada. Por el contrario, las negativas es más probable que sean percibidas como disposicionales cuando son desempeñadas por un igual que desagrada. Estos patrones de atribución, finalmente, llegan a ser la base de reputaciones que se autoperpetúan en el grupo de iguales. Además, como resultado de esta diferente percepción, es más probable que estos niños rechazados evoquen respuestas conductuales y emocionales negativas de sus iguales que los niños que agradan ejecutando las mismas conductas (DeLawyer y Foster, 1986).

Tajfel y Turner (1979) han sugerido que los sesgos intergrupales operan con el fin de alcanzar o mantener una identidad social positiva. Estos sesgos permiten devaluar características de otros grupos a los cuales el sujeto no pertenece y , al mismo tiempo, resaltar positivamente determinadas características del grupo al que si pertenece. A través de estos sesgos el sujeto consigue una imagen de sí mismo más positiva. Se procesa la información sobre las personas (recuerdo selectivo, atribuciones causales sesgadas,...) de un modo sesgado de acuerdo con sus creencias previas y sus creencias estereotipadas basadas en la pertenencia grupal.

Los miembros de los distintos grupos que poseen un bajo estatus pueden llevar a cabo intentos de lograr una identidad positiva, tales como intentar unirse al grupo de mayor estatus, emular a los miembros del grupo superior, reinterpretar sus propias características, o dejar de compararse con el grupo de estatus superior.

Los años de la escuela Primaria son un momento importante para establecer una identidad social fuera de la familia. (Hartup, 1983, Ladd, 1983, Sullivan, 1953). Los grupos de iguales en clase consisten en subgrupos relativamente cohesionados de niños populares (además, generalmente son bastante conscientes de su posición social) y subgrupos menos cohesionados de niños impopulares.

- 4) Algunos niños rechazados anticipan el rechazo del grupo de iguales y, en consecuencia, inician ciertas compensaciones a estos rechazos que con frecuencia suponen una garantía del mantenimiento de su exclusión. Las formulaciones de la Teoría del Rol Social de Sargbin y Scheibe (1983) plantea que los niños rechazados interiorizan su rol de rechazado

y se comportan consistentemente con las expectativas que ellos mismos y sus iguales han derivado de dicho rol.

De forma similar, los teóricos de la autoconsistencia han propuesto que una motivación importante de las personas es el mantenimiento de una percepción de sí mismas consistente, incluso aunque dicha percepción sea negativa (Lecky, 1954, 1997, Swann, 1983). Así las personas se comportan de forma que no sea inconsistente con sus autopercepciones. Sin embargo, desde la Teoría del Autoensalzamiento (Epstein, 1973, Greenwald, 1980, Jones, 1973), se sugiere que las personas con percepciones negativas de sí mismas estarán motivadas a mejorar esas percepciones más de lo que estarán aquellas con autoconceptos positivos.

Swann y otros(1987) han defendido la existencia conjunta de ambas motivaciones: aunque tanto los niños rechazados con baja autoestima como los populares se sienten mejor después de recibir un feedback social positivo, es más probable que recuerden e internalicen un feedback negativo.

MacDonald y Cohen (1995) constataron la menor exactitud de los niños rechazados en predecir a quienes de sus compañeros agradaban. Mientras que los populares sobreestimaban el agrado, los rechazados sobreestimaban el rechazo. Esto podría tener implicaciones para el mantenimiento del estatus puesto que al desconocer los niños rechazados a quién agradaban se comportarán negativamente con aquellos niños a los que inicialmente agradaban, conduciéndoles esta conducta a un futuro aislamiento social. Los populares se comportarán positivamente incluso con aquellos a los que no agradan, pues no perciben este rechazo.

Aunque cada una de estas cuatro explicaciones de la estabilidad del rechazo se han considerado como alternativas, es muy posible que todas ellas sean efectivas y sus efectos interactúen para mantener el estatus de rechazo.

5.3. Consecuencias del rechazo entre iguales

La experiencia de rechazo entre iguales se relaciona con posteriores problemas de ajuste en la adolescencia y edad adulta (Parker y Asher, 1987 y Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990).

La incidencia de los desórdenes psicosociales (Albee, 1984) puede incrementarse como consecuencia de factores tales como estresores sociales o problemas orgánicos y reducirse mediante factores como las habilidades de afrontamientos, la autoestima o el apoyo social. Para otros autores (Lin y Ensel, 1989) los estresores y recursos del individuo también influyen en el bienestar en los ámbitos personal, social y físico. Estas influencias se dan de varias formas:

- 1) El rechazo en sí mismo es un poderoso estresor al recibir el niño un peor trato de sus iguales (Dodge, 1983). Los propios niños identifican el rechazo como un importante estresor –tanto como suspender el curso, la muerte de un amigo y la enfermedad grave de alguno de sus padres- (Johnson, 1978, Jones y Fiori, 1991).
- 2) El rechazo conlleva una disminución de los recursos con los cuales contrarrestar posibles factores que incidan en el desorden ya que disponen de menos apoyo social del grupo, su desarrollo en habilidades de afrontamiento se ve obstaculizado por sus relaciones sociales más reducidas y su autoestima es generalmente más baja. Las relaciones en la temprana adolescencia son un importante recurso y amortiguan el estrés de las transiciones vitales en la adolescencia (Sullivan, 1953).

El rechazo de los iguales tiene importantes implicaciones en el desarrollo evolutivo y en la aparición de ciertos tipos de conducta social, tales como agresión o retraimiento (Kupersmidt, Coie y otros, 1990 y Parker y Asher, 1987):

- 1) La relación predictiva más fuerte entre rechazo de los iguales en la infancia y desorden en la adolescencia es el ajuste escolar -absentismo, problemas de disciplina, abandono de la escuela a edades tempranas, deficiente desempeño académico,...- (Austin y Draper, 1984, Li, 1985 y Wentzel y Asher, 1995). Por otra parte, los problemas con los iguales en la

escuela Primaria tienen dos consecuencias negativas para el ajuste social en la escuela media y superior:

- a) El estatus social negativo en el aula, desencadena que hay disponible menos apoyo social, por lo tanto menos recursos interpersonales, a la hora de afrontar el estrés transicional a otra escuela superior.
- b) El niño rechazado no participa de importantes experiencias de aprendizaje social con otros niños, lo que deja al niño rechazado con muy pocas habilidades para enfrentarse con las demandas sociales del periodo de la adolescencia, disminuyendo los recursos intrapersonales.

En la adolescencia temprana, el interés por ajustarse con el grupo de iguales es mayor, y la influencia del grupo de iguales sobre los juicios de los jóvenes es más fuerte o poderosa que en cualquier otra etapa (Berndt, 1979). En la escuela Secundaria los profesores están menos disponibles para servirles de guía y apoyo, pues el contacto con ellos es menor que en la escuela Primaria, además su estructura es mucho más competitiva y emocionalmente menos facilitadora de apoyo (Eccles, Midgley y Adler, 1984). Así, los jóvenes rechazados encontrarán la escuela Secundaria como un lugar muy poco gratificante.

Wentzel y Asher (1995) han señalado algunas posibles razones de las correlaciones existentes entre unas relaciones con los iguales deficitarias y un pobre ajuste escolar:

- a) Ser rechazado por los iguales disminuye la motivación de logro académico y la participación en las actividades de aprendizaje.
- b) Las habilidades autoregulatorias y determinados tipos de conducta social asociados con el estatus sociométrico –conducta independiente, autoconfianza, control de los impulsos, conductas cooperativas,...- también se relacionan con el éxito académico.
- c) Quizás la calidad de la relación de los estudiantes con el profesor podría ir paralela a aquella que tienen con sus compañeros de clase (Taylor, 1989). Los niños que son rechazados por los profesores también tienden a recibir menos ayuda, más críticas y notas más bajas del profesor.

2) Aunque hay suficiente información que confirma que el rechazo es un importante predictor de la delincuencia, la agresividad lo es todavía más. La agresión supone una violación de las normas en la infancia y adolescencia. La actitud hacia la escuela se relaciona con la actitud hacia otras instituciones formales posteriormente, así, parece haber una continuidad entre las transgresiones de las normas en la escuela y otras transgresiones de normas sociales en la edad adulta (Castelli, 1995, Palmonari, 1993).

Los niños que son agresivos y rechazados tienen una mayor disposición hacia la delincuencia que los agresivos no rechazados (Bierman, Smoot yaumiller, 1993). En primer lugar, los adolescentes que se sienten alienados socialmente están más motivados a implicarse en peleas como reacción a sus sentimientos de ira y frustración. Esto podría estar relacionado con una posterior delincuencia no socializada –no influida por grupos de iguales, surgida como respuesta a la frustración- (Quay, 1964). En segundo lugar, en estos niños las tasas de absentismo y abandono escolar son más elevadas, lo que hace que dispongan de mayor tiempo sin supervisión adulta (Robins y Wish, 1977). Además, la teoría de rol social sugiere que ser un absentista o abandonar la escuela es un tipo de rol que podría fácilmente llevarles a colocarse la etiqueta de “fuera de la ley” y, en consecuencia, a comportarse como tal.

3) El tercer tipo de desorden vinculado con el rechazo de iguales tiene que ver con problemas de salud mental (Cowen, Pederson y otros, 1973 y Roff y Wirt, 1984). Rubin y otros (1990) propusieron que el tipo específico de desorden psicológico manifestado en la edad adulta estaría relacionado con aquellos aspectos del niño que provocaron el rechazo de sus iguales. Por ejemplo, la delincuencia, sería mejor predicha por el rechazo fundamentado en la conducta agresiva y disruptiva, mientras que otras formas internalizadas de desorden como la depresión, se predecirían mejor a partir del rechazo fundamentado en su conducta retraída y ansiosa. No obstante, el apoyo a esta teoría es sólo parcial y ha recibido numerosas críticas.

4) Otras consecuencias importantes del rechazo son el sentimiento de soledad (Asher, Parkhurst, Hymel y Williams, 1990, Cassidy y Asher, 1992, Horowitz, 1962, Musitu y Pascual, 1981, Musitu, Román, Clemente y Estarellas, 1984), percepciones de sí mismos como menos competentes socialmente (Kurder y Krile, 1982), menores expectativas de

éxito social (Asher y otros 1990) y mayores sentimientos de depresión (Vosk, Forehand, Parker y Rickard, 1982).

Estas relaciones entre rechazo de iguales y posteriores problemas de ajuste no puede afirmarse que sean causales, puesto que la mayoría de estudios son correlacionales. Kupersmidt, Coie y Dodge (1990) han planteado varias hipótesis que podrían explicar las correlaciones encontradas:

- Hipótesis 1: El rechazo de los iguales es sólo una variable indicativa de que existe un riesgo de futuros problemas de ajuste psicosocial, cuyo origen estaría en otros factores más básicos.
- Hipótesis 2: La experiencia de ser aceptado o no por los iguales, aunque carece de un nexo causal directo con la psicopatología, podría jugar un rol mediador en su desarrollo. Así, por un lado, el apoyo social podría amortiguar a un niño vulnerable de padecer una psicopatología por medio del incremento de la autoestima y de aportarle oportunidades para el desarrollo adaptativo (Garmezy, Masten y Tellegen, 1984). Por otra parte el niño vulnerable que es socialmente rechazado, podría experimentar el estrés adicional del rechazo y el aislamiento de los iguales.
- Hipótesis 3: La experiencia de rechazo social está relacionada causal y directamente con problemas psicopatológicos. Piaget (1932) considera que la participación en un grupo de iguales promueve el desarrollo cognitivo y social. Una segunda vía podría ser el hecho de que el rechazo produce reacciones internas que son la causa de los desajustes psicopatológicos y sociales (Asher y Wheeler, 1985, Coie, Dodge y Coppotelli, 1982).

Por otro lado, cognitivamente resulta difícil distinguir entre esquemas que fueron la génesis del rechazo y los que resultan de la experiencia de ser rechazados.

Otra cuestión que se ha planteado es la posible incidencia diferencial del rechazo si éste es puntual o durante un periodo de tiempo prolongado. DeRosier, Kupersmidt y Patterson (1984) demostraron que todos los niveles de rechazo correlacionaban con mayores tasas de ausencia escolar. Sin embargo, el efecto de la cronicidad y la proximidad aparecía con claridad en el caso de problemas de conducta externalizados – agresividad- .

6. Evolución y desarrollo de las relaciones interpersonales

La interacción entre iguales evoluciona con la edad, prestando características diferenciales en función de las etapas del desarrollo. En los años preescolares, los niños invierten mucho tiempo en actividades solitarias o en juegos paralelos. Sin embargo, y a pesar de esta tendencia, las actividades asociativas, de colaboración y de juego Zoila se convierten en sucesos cada vez más frecuentes. Con la edad, y de forma progresiva, las relaciones dejan de ser casi exclusivamente diádicas para pasar a ser grupales, planteando cada vez mayores exigencias en competencia comunicativa y coordinación de intenciones (Moreno y Cubero, 1995).

Conforme avanzan los años escolares, los niños dejan de considerar a los otros como entidades físicas para percibirlos como sujetos psicológicos cada vez más conscientes de que tienen ideas y puntos de vista diferentes al propio. Este cambio en la percepción de los iguales posibilita el uso de estrategias de comunicación e interacción más refinadas y efectivas. Los amigos son más sensibles y están más atentos a las claves sutiles de la comunicación que el otro aporta, de forma que la interacción está sincronizada, es cooperativa, empática y afectiva (Cubero y Moreno, 1990).

De este modo, en su “Teoría interpersonal de la psiquiatría” Sullivan (1953) propuso una progresión teórica en el desarrollo de las amistades en los niños, basada en la premisa principal de que es a través de estas relaciones íntimas entre compañeros cuando los niños desarrollan la capacidad de empatizar y simpatizar con otros. El modelo de Sullivan tiene cuatro fases principales. En la primera (aproximadamente de los 2 a los 5 años), el niño depende de los adultos y no es capaz de mantener relaciones con compañeros sin la intervención de los mayores, limitándose a jugar con cualquiera que esté cerca de él. En la segunda fase (4 a 8 años), el niño tiene compañeros de juegos habituales y es independiente de cualquier apoyo adulto; estas relaciones se centran todavía en el yo y la amistad se percibe como un fenómeno transitorio sin estabilidad. En la tercer fase (7-12 años), se introduce en la relación la intimidad y la reciprocidad y, en consecuencia, las amistades se hacen más intensas; es la fase de la “camaradería preadolescente” en la cual las amistades exigen mayores compromisos en los niños que participan en ellas, quienes tratan activamente de crear y mantener relaciones duraderas de este tipo. La cuarta fase es la etapa adolescente y se centra en la transformación de las relaciones con compañeros del mismo sexo en relaciones heterosexuales; las amistades se siguen

desarrollando con una sensibilidad cada vez más fina hacia las necesidades, sentimientos, actitudes y creencias del otro, y con un mayor énfasis en la lealtad y la apertura emocional.

Selman (1976, 1980) ha propuesto un modelo alternativo de fases evolutivas que se fundamenta en las clásicas fases piagetianas y que se apoya en la premisa de que el desarrollo de las amistades está íntimamente ligado al desarrollo de las habilidades cognitivas del niño en contextos no sociales. No obstante, tanto en el modelo de Sullivan como en el de Selman aparece una progresión evolutiva de la amistad situada en una escala temporal muy similar. En líneas generales, parece que hay un cierto consenso acerca del proceso de desarrollo de las amistades. Esta progresión, se inicia percibiendo la amistad desde una perspectiva predominantemente egocéntrica y con una conciencia etérea del concepto de amigo, atravesando por una etapa de mayor conciencia de las características personales y de las opiniones de los otros, hasta una última etapa en la que las amistades se caracterizan por tener mayores niveles de intensidad y en donde los conceptos de lealtad y compromiso adquieren una gran importancia. En la adolescencia, las confidencias íntimas entre amigos llegan a convertirse en un elemento central de la relación (Berndt y Perry, 1986, Buhrmester y Furman, 1987).

Este desarrollo de las relaciones de amistad es paralelo a la evolución que los niños experimentan en su concepto de amistad. Si bien en la etapa de preescolar el amigo es básicamente un compañero de juego con quien se comparte la realización de determinadas amistades, a lo largo de los años escolares el concepto evolucionará de tal forma que la ayuda y el apoyo bidireccional será cada vez más importante.

Aunque la concepción de la amistad que los niños tienen cambia con la edad, ciertas expectativas como el refuerzo del yo y la reciprocidad se experimentan en todas las edades. Los componentes afectivos, por lo tanto, se asocian con la amistad en una edad temprana –y permanecen así-, mientras que los componentes cognitivos cambian de acuerdo con las reorganizaciones que ocurren a lo largo del desarrollo intelectual general (Hartup, 1985).

Newcomb y Bagwell (1995) llevaron a cabo un metaanálisis en el que concluyeron que los amigos pasan más tiempo juntos que aquellos que tienen un menor lazo afectivo. Además dedican más tiempo a compartir, cooperar, ayudar y a intercambiar afecto positivo. No aparecieron diferencias entre amigos y no amigos en instigación del conflicto, pero si constataron que los amigos están más interesados en resolver sus desacuerdos, aprendiendo así a manejar el conflicto. En este sentido, el desarrollo de la amistad aparece íntimamente ligado a la habilidad de toma de perspectiva social que, a su vez, a sido relacionada con los procesos cognitivos utilizados por los sujetos en las estrategias de negociación interpersonal (Coimbra y Campos,

1990). Finalmente, los amigos realizan también ejecuciones más efectivas de una tarea y sus relaciones están marcadas por propiedades de afiliación recíprocas e íntimas.

Los resultados de diferentes estudios confirman diferencias con respecto a la edad referidas a la amistad. En el periodo preescolar las actividades compartidas y la oportunidades de juego son el corazón de la amistad. Aunque estas relaciones son menos estables, se consideran como precursoras del desarrollo posterior (Furman, 1982). Durante el periodo de edad escolar, los amigos aportan un conocimiento de las normas conductuales y facilitan la adquisición de habilidades en la regulación de la emoción (Parker y Gorman, 1989). La reciprocidad, la igualdad y la cooperación son reconocidas como fundamentos de la amistad durante este periodo. Finalmente, la intimidad es reconocida como el elemento esencial de la amistad durante la adolescencia temprana (Sullivan, 1953).



INTEGRACIÓN EN EL GRUPO DE IGUALES Y AGRESIVIDAD

Generalmente los niños muestran preferencias por los niños que cooperan, se implican en las actividades del grupo y cumplen las reglas. Por el contrario, no se sienten atraídos por aquellos niños que muestran comportamientos disruptivos –violación de las reglas-, interrupción o trasgresión de las rutinas sociales, o instigación o provocación de peleas. Sin embargo, diversos estudios han demostrado que la popularidad de los agresores suele alcanzar los niveles medios o un poco inferiores a la media (Björkqvist y otros, 1982, Lagerspetz y otros, 1982, Olweus, 1973 y 1978, Pulkkinen y Tremblay, 1992).

Así mismo, algunos tipos de comportamientos solitarios, en especial aquellos que son inapropiados en el contexto en el que se desarrollan, son motivo de rechazo entre escolares (Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990). Así, entre las características conductuales que definen a los niños rechazados, ya no se habla únicamente de las conductas agresivas. Se constata la existencia de niños rechazados que no son agresivos y se comienza a investigar otros subgrupos así como otras posibles causas que puedan estar en el origen del rechazo.

Para Rubin, LeMare y Lollis (1990) se pueden identificar niños rechazados agresivos y niños rechazados sumisos. Cerezo y Esteban (1994) afirman que en algunas ocasiones el grupo refuerza el comportamiento agresivo, así, valora más positivamente a los bullies que a las víctimas, lo que se traduce por un lado en un mayor sentimiento de afiliación en los primeros y por otro en que las víctimas se sientan más apartadas y solitarias. Los matones suelen tener una baza a su favor, son los más fuertes y los mayores del grupo, suelen tener un grupo de seguidores o formar pequeños grupos dentro del grupo general (Cairns y otros, 1988), cosa que no le ocurre a la víctima, que generalmente está sola.

Aproximadamente el 50% de los niños rechazados son agresivos (Malik y Furman, 1993, Miranda, Yacer y Roselló, 1991). En los años preescolares, la agresividad no es tan consistentemente predictora de rechazo como en los primeros años escolares. En esta etapa, se convierte en un predictor más potente para posteriormente declinar de nuevo, y relacionarse conformas de agresión más indirectas y sutiles, al mismo tiempo que aparece como más relevante la agresividad verbal y la ruptura del orden de la actividad de grupo (Hymel y Rubin, 1985).

A pesar de los nexos entre agresividad y rechazo, aproximadamente un tercio de los niños agresivos en Primaria no son rechazados y dos tercios de los jóvenes adolescentes agresivos no

son rechazados, sugiriendo estos datos de nuevo un lazo más débil con la edad (Bierman, 1986, Parkhurst y Asher, 1992). Entre las características que diferencian a los niños agresivos rechazados de los no rechazados, se ha señalado que los niños agresivos que son rechazados se implican más en actividades de agresión de tipo instrumental o agresión con el fin de alcanzar una meta específica –por ejemplo conseguir un juguete- (Coie, Dodge, Terry y Wright, 1991). También se diferencian en que los rechazados presentan problemas conductuales más serios a otros niveles, así como mayores diferencias de adaptabilidad (Bierman, Smoot y Aumiller, 1993). Estos niños son menos cooperativos, expresan más problemas de atención y muestran menor empatía hacia los otros que los niños agresivos que no son rechazados.

Además, no toda la conducta agresiva tiene las mismas implicaciones en relación con el estatus. Coie, Dodge y Kupersmidt (1990) señalan la existencia de diferencias con la edad en el rol social que juega la conducta agresiva. Así, en los niños más pequeños algunas de estas conductas agresivas se relacionan con la afirmación de uno mismo en la jerarquía de dominación-sumisión de los iguales y no presentan relación con el rechazo. Esta misma conducta en niños más mayores es más característica de varones que llegan a ser rechazados. Defenderse a sí mismo mediante agresión física, no obstante, es percibido por niños de todas las edades como conducta aceptable. Por otro lado, los aspectos cualitativos de la agresión, como la tendencia a incrementar el nivel de agresión una vez que se inicia o no detenerse hasta que el otro es sometido, se asocian con el rechazo de los iguales en las diferentes edades (Coie y otros, 1991). Finalmente, en circunstancias grupales inusuales, tales como grupos en los cuales la interacción agresiva es la norma, los niños agresivos podrían no ser rechazados (Wright, Giammarino y Parad, 1986).

Los niños sumisos son frecuentemente víctimas de agresiones y son fáciles de manipular. Aproximadamente el 10% de estos niños sufren conductas severas de victimización por los otros niños (Olweus, 1991, Perry, Kusel y Perry, 1988). Estos niños se han caracterizado como niños con baja autoestima en diferentes áreas, con una tendencia a aislarse, ansiosos, cautos, sensitivos y temerosos de los otros niños. Muchos de estos niños tienden a no defenderse llegando a ser objetivos fáciles (Haselager, 1997, Olweus, 1991, Pierce y Cohen, 1995).

Los niños rechazados sumisos perciben una mayor soledad que los rechazados agresivos, así como una mayor preocupación por la humillación y el rechazo (Parkhurst y Asher, 1992). Estos niños carecen de asertividad social y tienen, además, bajos niveles de integración social (Rubin, LeMare y otros 1990). Este patrón no produce rechazo en los primeros años de la escuela

Primaria, pero sí en los posteriores cuando la conducta de retraimiento social extremo es más importante para el grupo.

No se puede establecer el sentido de la relación entre retraimiento y rechazo de iguales. Una primera posible explicación a esta relación es que el retraimiento social produzca el rechazo de los iguales, especialmente en edades más avanzadas, puesto que el retraimiento excesivo resulta un fenómeno más extraño al aumentar la edad (Rubin y otros, 1990). O bien, puede que los niños se retiren del grupo y dejen de interactuar una vez que tienen conciencia de que no agradan a los miembros del grupo (Coie y Dodge, 1988).





ESTUDIO EMPÍRICO

1. PLANTEAMIENTO

Ya hemos analizado la importancia y envergadura que el problema de la agresividad infantil y la violencia escolar más concretamente está adquiriendo en nuestra sociedad al igual que en las de otros países desarrollados y supuestamente punteros en el mantenimiento de la sociedad del bienestar. Muchas son las iniciativas que se han puesto en marcha desde diferentes organismos e instituciones nacionales y regionales y actualmente sigue siendo objeto de estudio de los teóricos e investigadores de las diferentes áreas relacionadas: psicología, pedagogía, sociología,... En demasiadas ocasiones se echa en falta un enfoque comprensivo del fenómeno y una coordinación de todos los esfuerzos y actividades destinados a la comprensión, prevención o erradicación de la problemática.

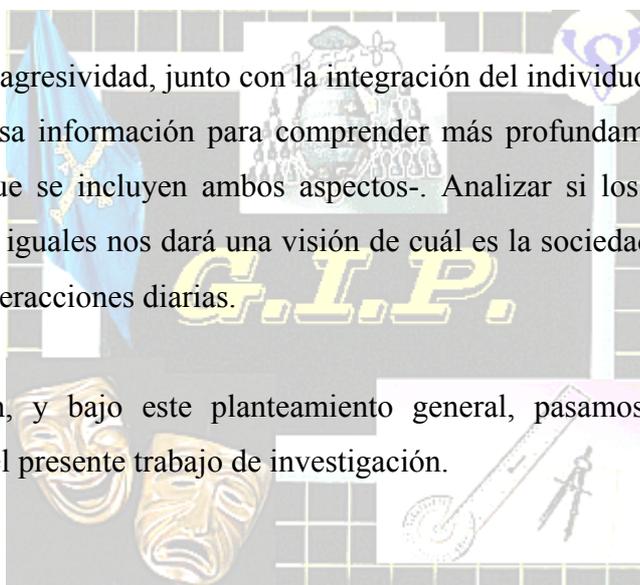
Tomando la agresividad infantil como parte de los procesos más generales que conforman el clima educativo y las relaciones interpersonales de los niños con sus iguales y con los adultos que tienen lugar en los distintos contextos en los que se desenvuelven –escuela, familia, vecindario,...- sería el resultado de un inadecuado proceso de socialización, en el que las conductas agresivas iniciales, lejos de ser sustituidas por otras estrategias y habilidades prosociales, son reforzadas y llegan a constituir una pauta habitual de comportamiento. En este proceso estarían influyendo diferentes factores, desde los hereditarios, innatos o biológicos, hasta los que están definiendo las características de los contextos de convivencia y por lo tanto de socialización. Sería uno de los problemas que surge a raíz del escaso o erróneo desarrollo de la competencia social que todo individuo debe poseer para la adecuada adaptación a su entorno físico y social.

El aislamiento de algunos escolares puede ser explicado bajo el mismo modelo, tanto desde el punto de vista del niño ignorado o rechazado como desde el del niño que aísla, margina o no intenta relacionarse con el primero; esto no debe llevarnos a asignar actitudes pasivas de uno y activas de otro, es un fenómeno mucho más complejo que surge en la interacción, donde no se ha de identificar “víctimas” y “verdugos” a priori.

La escuela, como institución social encargada de la transmisión de valores culturales, de la educación en la tolerancia y del desarrollo de la personalidad, las habilidades y aptitudes e incremento de conocimientos, tiene un papel fundamental –junto con la familia- en el proceso de adaptación social del individuo y de logro de competencia social. El centro escolar se convierte en uno de sus primeros contextos distales, alejado de la familia, en el que el niño debe aprender a desenvolverse. El resultado de este “conflicto” tendrá consecuencias a corto, medio y largo plazo, no sólo en el marco académico, sino también en el social. Por ello, debemos prestar atención a lo que ocurre en nuestras aulas, tanto en lo referido a la transmisión de conocimientos formales, como a otro tipo de aprendizajes incluidos en los contenidos transversales y que surgen tanto en la relación con el profesor como en la que se establece con sus iguales y demás personal no docente de la comunidad educativa.

Así, estudiar la agresividad, junto con la integración del individuo en su grupo de iguales, nos aportará una valiosa información para comprender más profundamente el fenómeno de la inadaptación –en el que se incluyen ambos aspectos-. Analizar si los alumnos agresivos son aceptados o no por sus iguales nos dará una visión de cuál es la sociedad que los niños perciben y reproducen en sus interacciones diarias.

A continuación, y bajo este planteamiento general, pasamos a exponer el estudio empírico realizado en el presente trabajo de investigación.



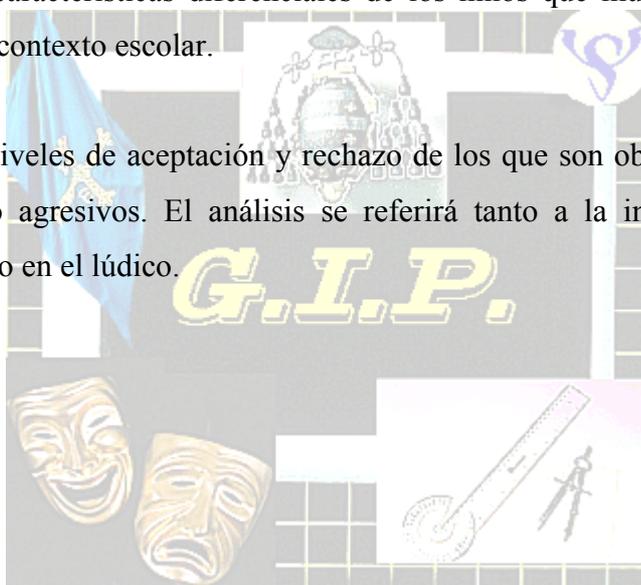
1.1. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Estudiar las relaciones de los niños agresivos con sus iguales, a nivel de aceptación o rechazo, incidiendo en el ámbito académico y en el lúdico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Identificar las características diferenciales de los niños que muestran comportamientos agresivos en el contexto escolar.
- b) Comparar los niveles de aceptación y rechazo de los que son objeto los niños agresivos frente a los no agresivos. El análisis se referirá tanto a la interacción en el ámbito académico como en el lúdico.



1.2. HIPÓTESIS

A partir del planteamiento, previamente descrito, proponemos distintas hipótesis que someteremos a comprobación.

A lo largo del ciclo vital, las manifestaciones de tipo agresivos van modificando su frecuencia de aparición –tendencia a disminuir-, así como el tipo de conductas. Los comportamientos agresivos físicos serán sustituidos en las sucesivas etapas de desarrollo por otros de tipo verbal, más focalizados y la agresión instrumental será utilizada de una forma más selectiva.

Las mujeres y los varones, ya desde la infancia, mantendrán patrones de comportamiento agresivo diferenciados. En las niñas se encuentran más conductas agresivas de tipo verbal que físico y a la par, la agresividad evaluada de forma general, mostrará niveles más bajos que en sus compañeros de género masculino.

Una revisión bibliográfica amplia nos permite comprobar el desacuerdo existente en entre los autores especializados en el ámbito a la hora de precisar la importancia de los factores económico-culturales familiares. A pesar de ello, podemos extraer la conclusión general de que ni el nivel de ingresos, ni el nivel cultural de los padres influirán en el desarrollo de una pauta de comportamiento violento si esto no viene asociado con otras características como el clima familiar –cohesión, conflicto, afecto, ...- , los estilos educativos – métodos punitivos, inexistencia de normas claras, rigidez o falta de supervisión, inconsistencia entre los padres en lo que se refiere al comportamiento del niño,...- y otros problemas psicosociales existentes en el seno de la familia – adicciones, problemas legales, trastornos psicológicos,...-.

Así, planteamos estas dos hipótesis:

- a) Los niños agresivos diferirán de los que no lo son en características sociodemográficas como el sexo y la edad o el nivel cultural y económico de los miembros de la familia.
- b) Los niños agresivos no diferirán del resto en cuanto al nivel cultural y económico familiar.

Los distintos autores han hablado siempre de la existencia de una tendencia general de los grupos a rechazar a los individuos que mantienen comportamientos violentos, a pesar de también se ha reseñado en varias ocasiones que esto no se cumple en la totalidad de los casos y de que otras características individuales, así como la etapa evolutiva en la que se encuentren, influyen en la integración de cada sujeto en su grupo de iguales. A partir de estas premisas, hipotetizamos que:

- c) Los niños agresivos recibirán un nivel de elecciones de rechazo significativamente mayor que los no agresivos.
- d) Los niños agresivos recibirán un nivel de elecciones de aceptación significativamente menor que los no agresivos.
- e) Los niños agresivos recibirán un nivel de elecciones de rechazo significativamente mayor que de elecciones de aceptación.



2. MÉTODO

2.1 PROCEDIMIENTO

La muestra, que hemos tomado para la realización de la investigación que se propone, no se seleccionó a través de un muestreo probabilístico, en tanto que no se utilizó el azar en la selección de los individuos, como ocurre habitualmente en las investigaciones llevadas a cabo en ambientes naturales como la escuela. Todos los escolares participantes en el estudio pertenecen al mismo centro escolar, las características de los niños y su contexto no pretenden ser representativas de la población, por lo que estamos hablando de un estudio piloto y las conclusiones que de él se extraigan deberán ser extrapoladas a la población general con cautela y teniendo en cuenta este hecho.

La elección del centro –Colegio Lastra, ubicado en Mieres- se realizó como respuesta a tres requisitos y debido a que era el único centro que los cumplía satisfactoriamente. En primer lugar se encuentra situado en una población con una fuerte regresión socioeconómica, contando entre sus alumnos a niños afectados por tal contexto. En segundo lugar es un colegio avalado por el Centro de Profesores y Recursos, en este caso de Mieres, por presentar un alto grado de colaboración y motivación tanto del equipo directivo como de sus profesores, contando además con el apoyo del Departamento de Orientación Psicopedagógica al frente del que se encuentra la psicóloga M^a Antonia Álvarez Bello con un largo historial en intervención psicoeducativa. Esto hizo posible el tener a nuestra disposición cuantiosos recursos tanto materiales como personales, permitiéndonos incluso entrar a participar en el desarrollo curricular del aula, para incorporar el proyecto “Desarrollo de la Competencia Social en Alumnos de Enseñanza Primaria del Principado de Asturias”, avalado por la Fundación para la Investigación Ciencia y Tecnología y supervisado por la Inspección Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia. Una tercera característica es el hecho de que se mantenga en el centro una política de integración activa en las aulas de alumnos provenientes de muy distintos estratos sociales y de diferentes colectivos: inmigrantes, minorías étnicas, alumnos con necesidades educativas especiales,...

La recogida de información se llevó a cabo en los últimos días del mes de Octubre de 1999 mediante un test sociométrico y una escala de agresividad perteneciente a la Batería de

Socialización para profesores BAS-1 de Silva y Martorell (1989), instrumentos que más adelante describiremos extensamente.

La información recopilada a través de dichas pruebas se pasó a una base de datos informatizada. Los datos recogidos del test sociométrico fueron previamente tratados con el programa informático “SOCIO”, de González Álvarez (1990). Este programa se utiliza para explorar y procesar las respuestas de todos los alumnos, proceso que sería muy complicado y engorroso de forma manual. En la base de datos se introdujeron los índices y valores que vertieron los análisis realizados con este programa así como las respuestas al cuestionario de agresividad. Posteriormente se realizaron los análisis estadísticos pertinentes utilizando el paquete estadístico SPSS.10.



2.2. DESCRIPCIÓN DE INSTRUMENTOS

➤ Subescala “Agresividad-Terquedad” (AT) de la Batería de Socialización para profesores BAS-1 de Silva y Martorell (1989).

La BAS es un conjunto de escalas de estimación (rating scales) para evaluar la socialización de niños y adolescentes (de seis a quince años) en ambientes escolares y extraescolares. Cada una de las escalas básicas tienen su origen en estudios de factorización, siendo la subescala de Agresividad-Terquedad, utilizada en nuestra investigación (ANEXO I), una de ellas. Esta subescala está formada por 17 ítems referidos a conductas observables en la vida cotidiana de los niños en el contexto escolar. Cada uno de ellos cuenta con cuatro alternativas de respuesta (Nunca, Casi Nunca, Casi Siempre y Siempre).

Los autores refieren un coeficiente de consistencia interna alfa para la escala básica de Agresividad-Terquedad de 0.94 (N=1.630), índice altamente satisfactorio para un instrumento de este tipo. La estabilidad temporal fue calculada como correlación test-retest con un intervalo de cinco meses, siendo el resultado de 0.67. En la muestra de nuestro estudio se ha conseguido un índice de consistencia interna alfa de 0.95 (N=132) para la subescala AT, por lo que podemos afirmar que hemos trabajado con un instrumento muy fiable y consistente.

Los autores han identificado la validez de constructo estudiando las relaciones de las distintas subescalas con otras puntuaciones de personalidad -*Dureza* del EPQ-J de Eysenck y Eysenck (1981) para Agresividad-Terquedad-, inteligencia -variable con la que el BAS tiene una escasa, diferenciada y decreciente relación, aunque esperable según los contenidos de sus escalas, lo que sin lugar a dudas, según los autores, viene a apoyar la validez de constructo- y rendimiento -apartado en el que aparecen relaciones moderadas pero importantes-.

➤ Test Sociométrico.

El origen de este instrumento se debe a Moreno (1934), quien comenzó su desarrollo en la penitenciaría de Sing-Sing con la finalidad de conocer las interacciones sociales que se producían dentro de los grupos. Moreno continuó trabajando con este instrumento endécadas

posteriores junto a Jennings, Criswell, Bronfenbrenner, Tagiuri y Northway, siendo esta última autora quien divulgó la sociometría en las escuelas así como su aplicación a niños. Desde el trabajo original de Moreno (1934), el uso de este método se ha extendido, especialmente en las últimas décadas.

Hemos utilizado el test sociométrico porque de las diversas técnicas sociométricas es el que tiene una relación más estrecha y genuina con lo que representa la sociometría y el que más frecuentemente se aplica en el mundo escolar (Asher, 1990, González Álvarez, 1990, Malik y Furman, 1993). M. Moraleda (1978) lo define como un instrumento que permite determinar el nivel de aceptación y rechazo de los individuos en un grupo (su status sociométrico), descubrir las relaciones entre individuos y revelar la estructura del grupo (Asher y Hymel, 1981, Arruga, 1974, Hymel y Rubin, 1985). Aunque este instrumento se ha utilizado básicamente para la identificación de niños rechazados, la riqueza de este instrumento permite también su utilización para la evaluación de la existencia de amistades –utilizando los índices de reciprocidad-.

El cuestionario sociométrico se basa en la consideración de que la mejor forma de conocer la estructura interna de un grupo, es preguntar directamente a los sujetos que componen dicho grupo. Así, el test sociométrico se basa en las respuestas que todos y cada uno de los individuos que integran el grupo (la clase, la empresa, los amigos,...) dan sobre sus preferencias y rechazos de los otros individuos del grupo. Las preguntas sobre las nominaciones negativas aportan una información muy valiosa además de existir la constatación empírica de que no afectan a la posterior conducta de los niños con sus iguales (Hayvren y Hymel, 1984). En algunos casos también se incluyen cuestiones sobre las percepciones que tienen sobre las que ellos reciben (“¿Quién crees que te ha escogido para jugar?”, “¿Quién crees que te ha rechazado para jugar?”, “¿Quién crees que te ha escogido para estudiar?”...). Aunque algunos autores consideren este criterio de percepción negativa y positiva como muy relevante, puesto que permite conocer el realismo perceptivo y que el comportamiento hacia los demás está influido también por la percepción que se cree que los demás tienen de uno mismo (Cava, 1998), en nuestro trabajo no hemos incluido este último aspecto por varias razones; en primer lugar los niños de los cursos inferiores tendrían dificultad en responder a este tipo de preguntas por no haber alcanzado generalmente un alto grado de desarrollo de toma de perspectiva social o empatía, les resulta difícil ponerse en el lugar del otro y saber lo que piensan. Por otro lado nos ha parecido que aunque ésta podría ser una información interesante, teniendo en cuenta los

objetivos del estudio y para no sobrecargar a los escolares con interminables pruebas, lo que afectaría a la fiabilidad de los resultados, era mucho más pertinente recoger la información sobre las relaciones que se establecen efectivamente y no tanto sobre las percepciones que los individuos tienen de ellas.

Han de cumplirse unos requisitos mínimos para que un test sociométrico pueda ser aplicado adecuadamente (Portuondo, 1971):

- a) El grupo puede ser de cualquier dimensión, pero sus límites han de estar claramente definidos. No obstante, Arruga (1974) aconseja que el tamaño del grupo no sea demasiado pequeño pues la estructura social sería demasiado simple, ni demasiado grande, pues se complicaría demasiado el análisis, además de abundar más en este caso los subgrupos. Los grupos más adecuados son aquellos cuyo número de miembros oscila entre 15 y 30 personas.
- b) Cada individuo puede hacer un número limitado de elecciones y de rechazos (en algunas variantes se permiten limitaciones)
- c) El aspecto que se va a evaluar ha de ser sencillo y estar claramente especificado.
- d) Conviene que el grupo conozca anticipadamente los objetivos que se persiguen con la aplicación del test.
- e) Cada individuo ha de hacer sus elecciones y rechazos estrictamente en privado, sin que los otros compañeros conozcan sus opiniones.
- f) Las preguntas han de estar adaptadas a la edad cronológica y mental del grupo.
- g) Los sujetos que forman el grupo han debido relacionarse previamente durante un tiempo para que puedan establecerse los lazos afectivos entre ellos.

En nuestra investigación se han cumplido los siete criterios: los límites del grupo están bien definidos (se aplica en cada una de las clases) y el número de alumnos en las aulas se encuentra entre los aconsejados; las preguntas eran claras y sencillas (ANEXO II): *“Dime el nombre de cuatro niños o niñas de tu clase con los que te gustaría jugar en el recreo”, “Dime el nombre de cuatro niños o niñas de tu clase con los que no te gustaría jugar en el recreo”, “Dime el nombre de cuatro niños o niñas de tu clase con los que te gustaría formar un grupo para estudiar”* y *“Dime el nombre de cuatro niños o niñas de tu clase con los no que te gustaría formar un grupo para estudiar”*; los niños llevaban un periodo de tiempo previo conviviendo y

relacionándose, dos meses en el caso de los más pequeños para los que era su primer año en el colegio y varios años para los de los cursos más avanzados; la prueba se aplicó en el aula de clase repartiendo un formulario a cada alumno que cubrieron individualmente, con la ayuda del evaluador en caso necesario y de forma que ningún niño podía conocer las respuestas de sus compañeros.

En la aplicación que hemos realizado se ha establecido un número fijo de elecciones que los niños debían realizar, tanto para las positivas como para las negativas. Esta opción la hemos realizado teniendo en cuenta las afirmaciones de autores expertos en esta técnica (González Álvarez, 1990):

- a) Es más fácil el análisis de respuestas.
- b) Es más cómoda la interpretación de resultados.
- c) Finalmente, se afirma que las correlaciones con los resultados obtenidos a partir de un número ilimitado de elecciones son altas: sobre el 0.91 para un límite de tres elecciones y el 0.98 para cinco.

Estas afirmaciones que han sido criticadas por otros autores (Bastin, 1965, Moreno, 1972), nosotros las sostendremos y además añadiríamos otra fundamental, los niños son reacios a hacer rechazos explícitos cuando se les pregunta directamente, aunque en su comportamiento habitual en la dinámica de las relaciones interpersonales que establecen ignoren o rechacen a otros niños del grupo. Esta conclusión, aunque no cuantitativa pero si cualitativamente, es a la que hemos podido llegar tras el trabajo continuado de estos años en contextos escolares.

Las preferencias o rechazos no han de entenderse de una manera absoluta: una persona puede preferir a un compañero para formar un equipo de fútbol, por ejemplo, pero no para compartir con él una habitación. Por lo tanto debemos de hablar de criterios sociométricos, de asociación o dominios. Estos criterios que componen, en opinión de Moreno (1972), móviles comunes que llevan al individuo a asociarse en relación a un fin, constituyendo la base de las preguntas del test sociométrico. El número de los dominios puede multiplicarse considerablemente (sexual, afectivo, de trabajo, cultural, de juego, de popularidad,...). En nuestro estudio hemos incluido dos criterios de asociación: el lúdico (*“Niños con los que te gustaría*

jugar en el recreo”) y el académico (*“Niños con los que te gustaría formar un grupo para estudiar”*)

Se ha utilizado habitualmente el método clásico de test-retest para evaluar la fiabilidad o certeza de los resultados de esta prueba, pues es el más adecuado teniendo en cuenta las características de este instrumento, aunque no está exento de serias objeciones. Cabe preguntarse si podemos esperar estabilidad en la medida a través del tiempo cuando no tenemos garantías de que lo que queremos medir sea realmente estable: la estructura social de un grupo. Para poder usar este método han de escogerse grupos que por su edad y otras características no presenten cambios drásticos en su organización social en un intervalo de tiempo breve. Se han realizado algunas investigaciones en esta dirección. Bastín (1965) realizó un estudio con 200 chicos y chicas de entre 12 y 14 años que fueron sometidos a dos pruebas idénticas en el término de una semana, obteniendo correlaciones de 0.96. Índice excelente, aunque no podemos olvidar un posible efecto de la memoria. Cuando el periodo de tiempo se eleva hasta los tres meses, las correlaciones bajan a valores comprendidos entre 0.81 y 0.86, límites entre los que se consideran constantes las medidas, pero bastante aceptables si tenemos en cuenta la naturaleza cambiante de lo que pretendemos medir en un test sociométrico.

Un problema distinto es el de la validez (medir lo que en realidad se pretende medir). Un método habitual es el comparar la medida resultante con la obtenida a través de otro instrumento que reúna las garantías adecuadas (juicio de expertos, de otros observadores, etc.). En el caso del test sociométrico este método no es adecuado, pues no es suficiente observar diversos individuos, ya que influyen tanto la situación más o menos centrada en cada miembro como las interrelaciones existentes entre cada pequeña comunidad y las relaciones entre las distintas estructuras que hacen que el grupo no sea equivalente a la suma de sus individuos o a la suma de sus partes. Los sociólogos de laboratorio han preparado excelentes métodos para la observación de grupos de menos de veinte personas, pero serían muy elevadas las inversiones necesarias para que estos métodos se pudieran aplicar a grupos mayores. Además de esto, otros autores (Moreno, 1956) han afirmado repetidamente que la observación de un grupo y el test sociométrico no aportan resultados comparables entre sí, ya que aquella se centra fundamentalmente en las relaciones más visibles y oficiales, mientras que el otro se dirige a poner de manifiesto los lazos afectivos menos evidentes y observables. Así se sostiene frecuentemente que las impresiones previas que el profesor tiene del grupo no son exactamente igual que algunas medidas concretas

aportadas por el test. Por todo ello, es claro que el problema de la validez no tiene una fácil solución y presenta algunas dificultades adicionales respecto a otros instrumentos psicométricos clásicos.



2.3. DESCRIPCIÓN DE VARIABLES

El objetivo general de esta investigación es estudiar la relación entre la conducta agresiva de los escolares y sus niveles de integración en el grupo de clase. Para ello se ha recogido información sobre las variables criterio y predictoras pertinentes, a saber:

➤ Variable predictora:

- **Agresividad:** Tomaremos la agresividad como aquella conducta que pretende herir o causar daño –de forma directa o indirecta, como medio o como fin en sí misma- a personas u objetos. Asumiendo esto la conducta agresiva se ha evaluado a través de la escala de Agresividad-Terquedad de la Batería de Socialización de Silva y Martorell (1989). Los autores van a considerar esta variable como uno de los aspectos negativos, perturbadores o inhibidores de la socialización. En ella se detectan varios aspectos de la conducta impositiva, perturbadora y a veces francamente antisocial. Su núcleo principal está en la resistencia a las normas, la indisciplina y la agresividad verbal o física.

Las posibles puntuaciones en esta variable oscilan entre 0 y 51.

➤ Variables criterio:

Dominio lúdico:

- **Estatus positivo en lo lúdico (spl):** Número de elecciones positivas que recibe en el test sociométrico el niño al considerar el ámbito lúdico.
- **Estatus negativo en lo lúdico (snl):** Número de elecciones negativas que recibe en el test sociométrico el niño al considerar el ámbito lúdico.
- **Popularidad en lo lúdico (spl_n):** El estatus positivo (al igual que el negativo) no tienen unos límites inferiores ni superiores, dependen del número de alumnos en cada grupo, esta es la razón por la que se calcula el índice de popularidad, en el que el estatus es dividido entre el número de alumnos menos uno ($spl/n-1$). De

esta forma, sus límites quedan establecidos entre 0 y 1 y se obtiene una puntuación comparable en todos los sujetos de la muestra, independientemente del número de compañeros que tengan en su clase.

- **Antipatía en lo lúdico (snl_n):** Idéntico al anterior pero relacionado con el estatus negativo, con las elecciones de rechazo de las que es objeto, $(snl/n-1)$.
- **Estatus en lo lúdico (ssl):** Este índice resume en un único número la posición relativa que cada individuo ocupa en el grupo desde un punto de vista sociométrico. Es el resultado de la suma de las elecciones positivas recibidas menos las elecciones de rechazo, todo ello dividido entre $n-1$ ($n =$ número de niños en el grupo escolar, se le resta uno para no incluir al propio individuo). El estatus equivaldría a la siguiente fórmula: $(s_{pl} - snl) / n-1$. Este índice tiene sus valores comprendidos entre -1 y 1 , indicando el primero un estatus muy bajo, donde predominarán las elecciones de rechazo, el segundo todo lo contrario y el 0 indicaría que estamos ante un individuo que no es popular en la clase, pero tampoco rechazado.
- **Tipos sociométricos:** De acuerdo con la significación estadística de las puntuaciones conseguidas por los alumnos en los distintos valores sociométricos vistos anteriormente, podemos distinguir (ver figura 1) los siguientes tipos sociométricos: Populares, Rechazados, Olvidados, Controvertidos y Medios.

		NIVELES DE POPULARIDAD		
		Bajo	Medio	Alto
NIVELES DE ANTIPATÍA	Bajo	Olvidados	Medio	Populares
	Medio	Medio	Medio	Medio
	Alto	Rechazados	Medio	Controvertidos

Figura 1: Tipos sociométricos.

Populares: Por definición son aquellos alumnos con un Estatus positivo muy alto, es decir, los que son escogidos por un número significativamente grande de compañeros al mismo tiempo que disfrutan de un estatus negativo muy bajo.

Rechazados: Son niños con un nivel significativamente elevado de estatus negativo y reducido de estatus positivo.

Olvidados: Hablamos de alumnos olvidados o ignorados para referirnos a aquellos que pese a tener un bajo estatus negativo, también tienen bajo el positivo.

Controvertidos: La característica de estos individuos es que gozan de un alto estatus positivo, son escogidos por muchos de sus compañeros, pero al mismo tiempo también muestran puntuaciones extremas en las elecciones negativas.

Medios: Son los niños que muestran niveles medios, no extremos, de popularidad o de rechazo, por lo que no pueden ser incluidos en ninguna de las categorías anteriores. No destacan por su popularidad ni por su rechazo, pues si bien puede que sobresalgan del límite inferior o superior en alguna de las dos características (elecciones recibidas positivas o negativas), ésta se ve compensada con unos niveles en la otra similares al resto de sus compañeros.

Dominio académico:

Se trata de los mismos índices que en el dominio lúdico pero referidos al ámbito académico:

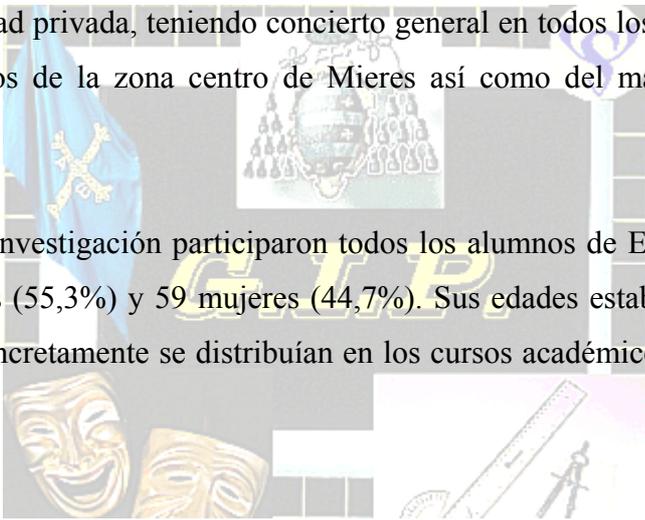
- **Estatus positivo en lo académico (spa):**
- **Estatus negativo en lo académico (sna):**
- **Popularidad en lo académico (spa_n):**
- **Antipatía en lo académico (sna_n):**
- **Estatus en lo académico (ssa):**
- **Tipo sociométrico: populares, rechazados, olvidados y controvertidos.**

2.4. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Mieres, población en la que se ubica el Colegio Lastra, es un concejo de Asturias situado al Sur de su capital, Oviedo, en el valle del río Caudal; en él residen unos 50.000 habitantes. Históricamente ha sido el centro minero del carbón de Asturias, así como un importante enclave para la industria siderúrgica, química y de construcciones mecánicas del Principado. Actualmente su economía se encuentra en retroceso, debido a la reconversión industrial y minera que nuestra región está experimentando, lo que en muchas ocasiones provoca no sólo problemas económicos sino también otros de índole psicosocial.

El Colegio Lastra es un centro que cuenta con Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria de titularidad privada, teniendo concierto general en todos los niveles educativos. En él se atiende a alumnos de la zona centro de Mieres así como del margen izquierdo del río Caudal.

En la presente investigación participaron todos los alumnos de Educación Primaria: 132 estudiantes, 73 varones (55,3%) y 59 mujeres (44,7%). Sus edades estaban comprendidas entre los 6 y los 12 años, concretamente se distribuían en los cursos académicos como nos muestra la siguiente figura 1:



	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1º	23	17,4	17,4
2º	15	11,4	28,8
3º	18	13,6	42,4
4º	21	15,9	58,3
5º	28	21,2	79,5
6º	27	20,5	100,0
Total	132	100,0	

Figura 1: Distribución de la muestra por cursos.

La situación socioeconómica del municipio, contribuye a que la muestra manifieste unas características culturales y económicas peculiares. Aunque el nivel de respuesta de la encuesta familiar no fue muy elevado (solo hemos podido recoger información del 57% de la muestra

total), con el sesgo que ello supone, podemos decir que la mayoría de los niños participantes en el estudio proceden de familias sin problemas económicos graves; sólo un 9,3% de las familias (como podemos observar en el gráfico de sectores de la figura 2) tienen ingresos mensuales inferiores a 75.000 pts., el 17,3% declaran ingresos que oscilan entre las 75.000 y las 150.000 pts. mensuales, y el resto (73,3%) viven con más de 150.000 pts. al mes, incluso el 16% cuentan con ingresos que ascienden a más de 300.000 pts. Estos ingresos proceden de empleos estables en el 76,3% de las familias.

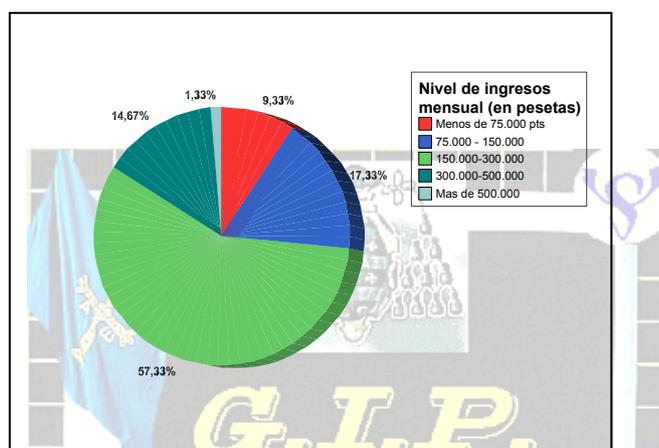


Figura 2: Nivel familiar de ingresos mensuales.

Estos datos económicos contrastan con el bajo nivel cultural del núcleo familiar. El 64% de los padres tienen estudios primarios finalizados o no (ver figura 3) y sólo el 12% tienen estudios universitarios. En el caso de las madres la situación es muy similar, ya que con estudios primarios finalizados o sin finalizar hay un 57,1% de la muestra y con universitarios el 14,3%. Estos datos están relacionados con el hecho de que sólo el 11,3% de los padres desempeñen profesiones medias o altas y el 84,5% se dediquen a puestos de baja o nula cualificación. Únicamente el 35,5% de las madres tienen un trabajo remunerado, en su mayoría no cualificado (66,7%)

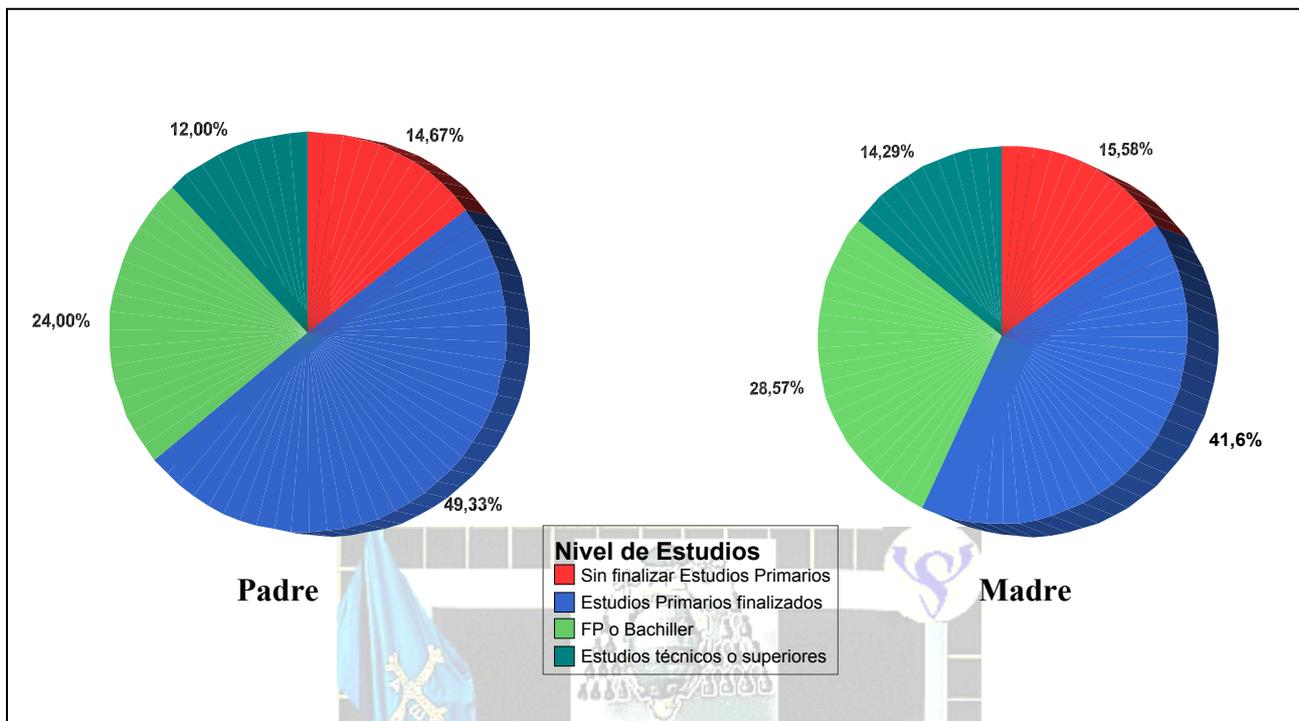


Figura 3: Nivel de estudios de los padres.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

➤ **Idoneidad de datos para pruebas paramétricas o no paramétricas.**

En primer lugar se hacen los análisis necesarios para averiguar el tipo de pruebas estadísticas serán pertinentes a las características de los datos manejados en este estudio.

Se ha analizado si los datos de las distintas variables cumplían los requisitos necesarios para la aplicación de pruebas paramétricas: distribución normal y homogeneidad de varianzas.

		Agresividad-Terquedad	Popularidad en lúdico	Antipatía en lúdico	Popularidad en académico	Antipatía en académico
N		132	124	124	124	124
Parámetros normales ^{a,b}	Media	4,58	,25707	,21794	,23733	,23224
	Desviación típica	7,55	,18719	,20128	,18486	,20483
Diferencias más extremas	Absoluta	,272	,115	,165	,118	,159
	Positiva	,243	,115	,165	,118	,159
	Negativa	-,272	-,085	-,139	-,100	-,128
Z de Kolmogorov-Smirnov		3,125	1,276	1,838	1,312	1,771
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,077	,002	,064	,004

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Figura 1: Prueba de Kolmogorov-Smirnov.

Observando los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov (ver figura 1), se concluye que únicamente la distribución de las variables *Popularidad en lúdico* y *Popularidad en académico* se comportan como una distribución normal.

La prueba de Levene para igualdad de varianzas, cuando dividimos a la muestra en dos grupos teniendo en cuenta las dos categorías de la variables *Género* (varones y mujeres), refleja una diferencia de varianzas entre ambos en la variable predicativa *Agresividad-Terquedad* (ver figura 2).

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	
	F	Sig.
Agresividad- Terquedad	18,378	,000
Popularidad en lúdico	,063	,802
Antipatía en lúdico	2,109	,149
Popularidad en	,003	,953
Antipatía en académico	2,982	,087

Figura 2: Pruebas Levene para los grupos formados en función del género.

Cuando agrupamos la muestra en función del ciclo que cursan los alumnos (1º,2º y 3º frente a 4º,5º y 6º) vemos que las varianzas en ambos grupos difieren en las variables *Agresividad-Terquedad*, *Antipatía en lúdico* y *Antipatía en académico* (figura 3).

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	
	F	Sig.
Agresividad- Terquedad	18,810	,000
Popularidad en lúdico	,000	,984
Antipatía en lúdico	7,219	,008
Popularidad en académico	,173	,679
Antipatía en académico	5,610	,019

Figura 3: Pruebas Levene para los grupos formados en función del curso.

Las variables sociométricas de *Popularidad*, son las únicas que cumplen los requisitos para la aplicación de las pruebas paramétricas (distribución normal, igualdad de varianzas, variable cuantitativa y muestra grande) lo que nos ha llevado a utilizar las pruebas no paramétricas. Los estadísticos utilizados, de esta manera, han sido la U de Mann-Whitney, que es el equivalente no paramétrico de la prueba T y más potente que la prueba de la mediana, pues utiliza los rangos de los casos, y la H de Kruskal-Wallis, equivalente al ANOVA de un factor.

➤ **Incidencia de variables mediadoras.**

Se analiza que factores están relacionados con las variables criterio y predictoras. El objetivo de este análisis es establecer la incidencia de posibles variables mediadoras en las relaciones postuladas.

De todos los posibles factores hemos estudiado el género y la edad por ser éstos los que han venido mostrando a lo largo de las investigaciones (Bryne, 1987 y 1999, Cerezo, 1997, Cerezo y Esteban, 1991 y 1996, Farrington, 1991,1993, Genta y otros., 1996, Loeber y otros, 1995, Maccoby, 1983, Mellor, 1990 y 1996, Moffitt, 1993, Mooij, 1997b, O’Moore y Hillery, 1989, Olweus, 1998, Ortega, 1992b, Patterson, 1992, Pereira y otros., 1996, Serrano, 1996, Singer y Willet, 1991, Smith, 1999, Vieira y otros., 1989, Yoshikawa, 1994) una mayor relación con los comportamientos agresivos y las relaciones interpersonales.

Para la variable de agrupación *género*, encontramos diferencias significativas entre chicos y chicas en las variables: *Agresividad-Terquedad*, *Antipatía en el ámbito lúdico* y *Antipatía en el ámbito académico* (ver figura 4), siempre mostrando valores superiores el grupo de varones que el de mujeres.

Rangos				
Genero	N	Rango promedio	Suma de rangos	
Agresividad-Terquedad	Varón	73	73,64	5376,00
	Mujer	59	57,66	3402,00
Popularidad en lúdico	Varón	70	63,38	4436,50
	Mujer	54	61,36	3313,50
Antipatía en lúdico	Varón	70	70,74	4952,00
	Mujer	54	51,81	2798,00
Estatus general en lúdico	Varón	70	59,39	4157,50
	Mujer	54	66,53	3592,50
Popularidad en académico	Varón	70	64,78	4534,50
	Mujer	54	59,55	3215,50
Antipatía en académico	Varón	70	68,65	4805,50
	Mujer	54	54,53	2944,50
Estatus en académico	Varón	70	60,67	4247,00
	Mujer	54	64,87	3503,00

Estadísticos de contraste ^a							
	Agresividad-Terquedad	Popularidad en lúdico	Antipatía en lúdico	Estatus general en lúdico	Popularidad en académico	Antipatía en académico	Estatus en académico
U de Mann-Whitney	1632,000	1828,500	1313,000	1672,500	1730,500	1459,500	1762,000
W de Wilcoxon	3402,000	3313,500	2798,000	4157,500	3215,500	2944,500	4247,000
Z	-2,530	-,311	-2,918	-1,097	-,805	-2,176	-,646
Sig. asintót. (bilateral)	,011	,756	,004	,273	,421	,030	,519

a. Variable de agrupación: Sexo

Figura 4: Prueba de Mann-Whitney para la variable de agrupación *género*.

Una situación similar nos encontramos al analizar la relación de la *edad* con el resto de variables del estudio. En lugar de la edad de los niños se ha tomado el *curso académico*, pues está intensamente relacionado con la anterior (únicamente encontramos a seis niños en sexto cuya edad no era la normativa del grupo, tenían un año más que el resto de sus compañeros por estar repitiendo) y nos parece más pertinente para nuestro estudio (los test sociométricos se aplican tomando como grupo de referencia la clase, por lo que la integración se referirá al grupo de clase, independientemente de la edad del individuo). Para estudiar esta relación se ha utilizado el coeficiente de correlación Pearson que nos ofrece la relación lineal entre dos variables y cuyos valores van de -1 (que indica una relación negativa) a 1 (que indica una positiva).

Es de reseñar una correlación significativa entre la variable *curso* y *Antipatía en lúdico*, *Popularidad en académico* y *Antipatía en académico* (ver figura 5), todas ellas de signo negativo, es decir, al aumentar el curso se elevan también estos índices de *Popularidad* y *Antipatía*.

Correlaciones	
	Curso
Agresividad- Terquedad	,167
Popularidad en lúdico	-,132
Antipatía en lúdico	-,319**
Estatus general en lúdico	,124
Popularidad en académico	-,226*
Antipatía en académico	-,285**
Estatus general en académico	,053

** . La correlación es significativa al nivel 0,01
 * . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Figura 5: Correlaciones entre *curso* y variables predictivas y criterio.

Hemos dicotomizado esta variable de agrupación, para hacerla más manejable, en dos categorías teniendo en cuenta criterios evolutivos, madurativos y sociocognitivos: paso al periodo de operaciones concretas, así como, y especialmente, el desarrollo de la toma de perspectiva social, el conocimiento del otro, la empatía, el cambio en la concepción de las relaciones de amistad, los sistemas de valores, el conocimiento de los sistemas e instituciones

sociales,... Por ello se ha tomado como punto de corte el paso de 3º a 4º de Educación Primaria (8-9 años). Así los resultados de las pruebas no paramétricas, como se puede apreciar en la figura 6, nos siguen hablando de las mismas diferencias entre los dos grupos de edad, a las que se añade también una diferencia significativa en la medida de *Agresividad*.

Rangos				
	Curso agrupado	N	Rango promedio	Suma de rangos
Agresividad-Terquedad	1º,2º,3º	56	54,63	3059,50
	4º,5º,6º	76	75,24	5718,50
Popularidad en lúdico	1º,2º,3º	53	66,12	3504,50
	4º,5º,6º	71	59,80	4245,50
Antipatía en lúdico	1º,2º,3º	53	74,21	3933,00
	4º,5º,6º	71	53,76	3817,00
Estatus general en lúdico	1º,2º,3º	53	58,20	3084,50
	4º,5º,6º	71	65,71	4665,50
Popularidad en académico	1º,2º,3º	53	71,34	3781,00
	4º,5º,6º	71	55,90	3969,00
Antipatía en académico	1º,2º,3º	53	72,47	3841,00
	4º,5º,6º	71	55,06	3909,00
Estatus general en académico	1º,2º,3º	53	62,32	3303,00
	4º,5º,6º	71	62,63	4447,00

Estadísticos de contraste ^a							
	Agresividad-Terquedad	Popularidad en lúdico	Antipatía en lúdico	Estatus general en lúdico	Popularidad en académico	Antipatía en académico	Estatus general en académico
U de Mann-Whitney	1463,500	1689,500	1261,000	1653,500	1413,000	1353,000	1872,000
W de Wilcoxon	3059,500	4245,500	3817,000	3084,500	3969,000	3909,000	3303,000
Z	-3,243	-,972	-3,145	-1,152	-2,371	-2,677	-,048
Sig. asintót. (bilateral)	,001	,331	,002	,249	,018	,007	,962

a. Variable de agrupación: Curso agrupado

Figura 6: Prueba de Mann-Whitney para la variable de agrupación *ciclo escolar*.

A la luz de estos resultados, se hace necesario hacer un análisis de los datos diferenciado para cada uno de los grupos de individuos, de forma que los factores *Género* y *Edad* no enmascaren la relación entre las variables relativas a la integración en el grupo escolar y el comportamiento violento.

Somos también conscientes de la necesidad del estudio de otros factores psicosociales como pueden ser el *Nivel cultural y económico* de la familia en la que se desarrolla el individuo o los hechos traumáticos y estresantes a los que se ve expuesto el niño, que en otras investigaciones (Cerezo y Esteban 1991, 1996, Collier, 1994, Funk, 1997, Olweus, 1998, Ortega, 1992b y Rodríguez, Grossi, Paino y otros, 1999) se han revelado como significativos a la hora de explicar el comportamiento antisocial y la marginación y exclusión.

En nuestro estudio tras realizar la prueba de Kruskal-Wallis, ha resultado significativa (para un nivel de confianza de .95) la relación entre el *Nivel cultural del padre* y la *Popularidad en lúdico*, resultando los niños cuyos padres tenían estudios medios (Bachiller o Formación Profesional) más populares que aquellos otros descendientes de padres con estudios bajos (Primarios) o superiores (Universitarios). La relación entre el *Nivel económico familiar* y las variables criterios y predictiva con las que estamos trabajando a demostrado tener importancia únicamente a la hora de predecir los niveles de *Popularidad en académico*. En este caso son los niños que cuentan con familias cuyos ingresos son altos (más de 300.000 pts. mensuales) los que disfrutan de niveles de aceptación más elevados (significativo para un nivel de confianza de .95).

A pesar de estos resultados, en los posteriores análisis no hemos tratado a la muestra diferencialmente teniendo en cuenta su agrupación en estas variables debido al alto nivel de pérdida de información que ello supondría pues únicamente podemos saber los niveles económico-culturales del 57% de la muestra.

➤ **Análisis descriptivos de las variables criterio y predictivas**

□ **Agresividad-Terquedad**

Podemos concluir a partir del análisis de la información aportada por los profesores que nos encontramos con niveles bajos de violencia en los cursos de Educación Primaria, esto podemos verlo reflejado en la figura 7 con una caída de la gráfica hacia los niveles inferiores. La media de la muestra es 5, siendo ésta superada por el 27% de la población y el 47,7% de los niños y niñas reciben de sus profesores una puntuación nula en agresividad (0 puntos), el percentil 75 está situado en el valor 7; recordemos que el límite superior de la escala ascendía hasta 51.

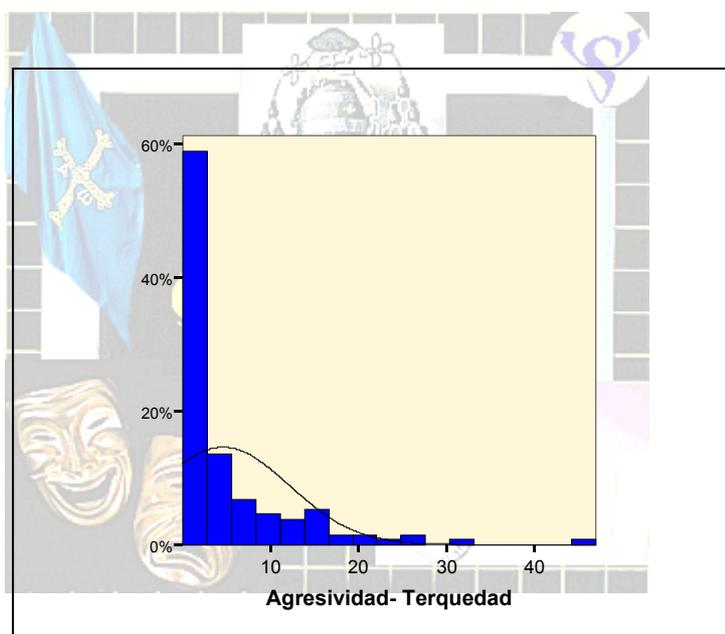


Figura 7: Histograma de la variable Agresividad-Terquedad para la muestra total

		Muestra total	Mujeres	Varones	Primer Ciclo	Segundo Ciclo
Agresividad	Media	5	2	6	2	6
	Mediana	1	0	2	0	3
	Moda	0	0	0	0	0
	Desviación Típica	8	5	9	4	9

Figura 8: Estadísticos descriptivos de la variable Agresividad-Terquedad.

Encontramos unos niveles de comportamiento agresivo más acentuados en los varones que en las mujeres de la muestra, como ya se había adelantado anteriormente, cuatro puntos de diferencia en la media y dos en la mediana (ver figura 8); al mismo tiempo que se refleja en ellos una mayor variabilidad de las puntuaciones en esta variable (cuatro puntos de diferencia en la desviación típica).

Los alumnos de los cursos superiores muestran comportamientos violentos en mayor medida que sus compañeros más pequeños (media cuatro puntos superior y tres la mediana). Cinco puntos de diferencia en la desviación típica manifiesta una mayor dispersión de las puntuaciones en los alumnos de los cursos 4º, 5º y 6º.



□ Valores sociométricos.

Aparece un 8% de niños rechazados por más de la mitad de los niños de su clase en el contexto lúdico (puntuación en antipatía superior a .50) y un 10% en el académico mientras que un 15% de los alumnos no es rechazado por ningún compañero para las tareas lúdicas y un 14% para las referidas al estudio. Las distribuciones de estos niveles de rechazo podemos observarlas en los gráficos de la figura 9.

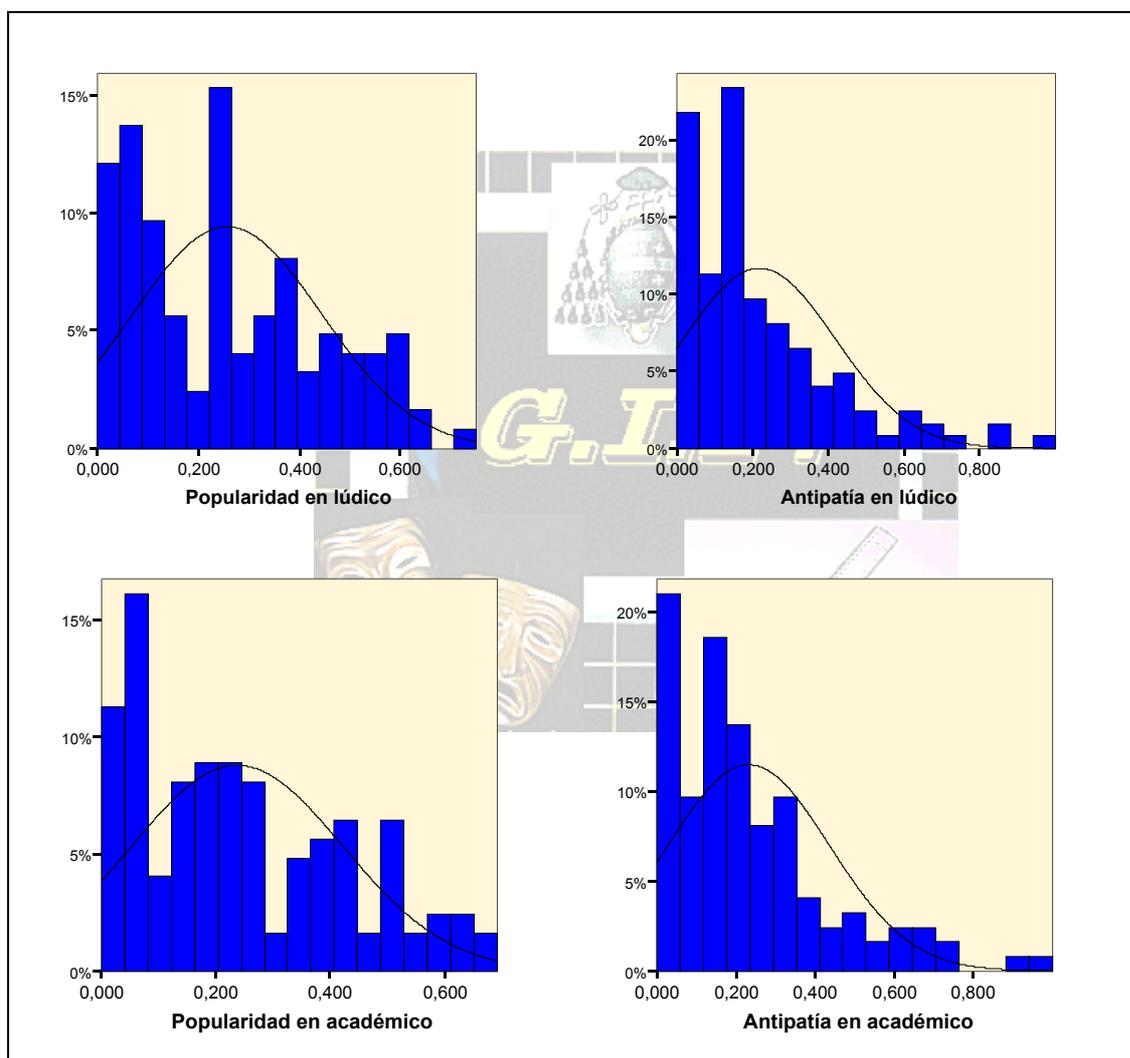


Figura 9: Histogramas de las variables sociométricas para la muestra total.

Los varones son rechazados de forma significativamente más elevada que las niñas en los dos dominios analizados: lúdico y académico (0.097 puntos de diferencia en el primero y 0.068 en el segundo), como puede observarse en la tabla de la figura 10.

		Muestra total	Mujeres	Varones	Primer Ciclo	Segundo Ciclo
Popularidad en lúdico	Media	,257	,251	,262	,276	,243
	Mediana	,250	,240	,250	,250	,222
	Moda	,000	,000	,000	,250	,000
	Desviación Típica	,187	,188	,187	,191	,184
Antipatía en lúdico	Media	,218	,163	,260	,285	,168
	Mediana	,167	,154	,177	,250	,167
	Moda	,000	,000	,167	,000	,000
	Desviación Típica	,201	,176	,211	,227	,164
Popularidad en académico	Media	,237	,223	,248	,278	,207
	Mediana	,222	,167	,231	,250	,167
	Moda	,000	,000	,000	,500	,000
	Desviación Típica	,185	,186	,184	,181	,175
Antipatía en académico	Media	,232	,188	,266	,291	,189
	Mediana	,188	,167	,231	,250	,167
	Moda	,000	,000	,167	,000	,000
	Desviación Típica	,205	,185	,214	,228	,175

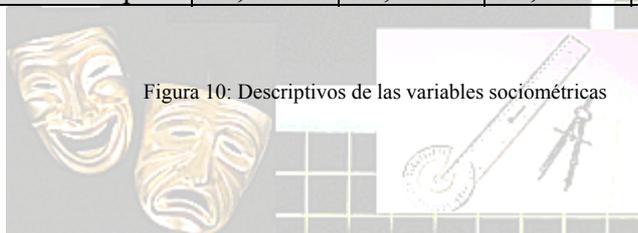


Figura 10: Descriptivos de las variables sociométricas

Ninguno de los niños y niñas de la muestra es escogido por más del 75% de sus compañeros para formar un grupo para realizar las tareas escolares ni para jugar en el tiempo de ocio. Sin embargo un 11% no es escogido nunca para ser compañero de estudio, el mismo porcentaje se mantiene para los que nunca son seleccionados como compañeros de juegos. Aunque tanto en el ámbito lúdico como en el académico los niños disfrutaban de valores de popularidad medios mayores que los de las niñas, estas diferencias no llegan a ser significativas estadísticamente.

□ Tipos sociométricos.

Teniendo en cuenta el estatus sociométrico positivo y negativo de los niños en los dos ámbitos de estudio y si éste es significativamente diferente al de la media de su clase analizaremos los distintos tipos sociométricos que encontramos en la muestra.

La significación estadística no se halla mediante percentiles o desviaciones típicas pues la distribución de las variables sociométricas no se distribuyen siguiendo una curva normal, como efectivamente lo hacen otros atributos (peso, estatura,...) (González Álvarez, 1990). Tal y como resumen Bastin (1965) y Arruga (1983) en sus respectivos trabajos, el criterio va a ser propuesto para comparar el comportamiento de los valores brutos con el resultante del azar.

Esta probabilidad teórica se calcula de la siguiente forma (tomaremos como ejemplo el caso de las elecciones positivas recibidas por los individuos de una clase):

Probabilidad de que un individuo A escoja a otro:

$$p = \frac{d}{N - 1}$$

Donde N es el total de los miembros de la clase y d es la media de las elecciones realizadas.

La probabilidad inversa (q) (que A no escoja a B) es $1 - p$.

Ahora bien, en un grupo no sólo hay los individuos A y B, sino que el número de elecciones posibles es N-1 y el de los individuos a escoger es también N-1, por tanto la probabilidad del grupo será el producto de (p+q) por si mismo N-1 veces. Esto constituye una función binomial: $(p+q)^{N-1}$.

En estas funciones binomiales la media (M) es:

$$p(N-1)$$

La desviación típica (S):

$$\sqrt{(N-i) p q}$$

La asimetría (a):

$$\frac{q p}{s}$$

Con estos parámetros podemos hacer los cálculos pertinentes ya que la puntuación típica de una probabilidad la da la fórmula:

$$X = M \pm t s$$

Donde X es el valor sociométrico estadísticamente significativo y t el índice correspondiente a la probabilidad de una asimetría determinada. Estos valores los proporciona Salvosa (en Bastin, 1965) para estudiar las curvas asimétricas (ver tabla de ANEXO III)

Se busca el valor t en las tablas de Salvosa una vez que hemos adoptado un nivel de probabilidad determinado (habitualmente 0.5). Así nos encontramos con dos valores posibles de X, uno superior:

$$X_{sup} = M + t s$$

y otro inferior:

$$X_{inf} = M - t s$$

Basándonos en los dos podemos afirmar, con un margen de error del 5%, que todos los alumnos que en esa clase obtiene un número de elecciones por encima de X_{sup} son claramente más elegidos que la media de la clase, y por tanto pueden ser considerados como sujetos *populares*, e inversamente con los que obtienen un número de elecciones por debajo del X_{inf} .

Teniendo esto en cuenta, nos encontramos con un 84,7% de individuos que en el ámbito lúdico podríamos definir como *medios* sociométricamente. Sus niveles de popularidad o antipatía no rebasan los límites considerados significativos estadísticamente. Este porcentaje es muy similar en el otro dominio, el académico (85,5%).

En el dominio lúdico hay un 6,5% de los alumnos puramente *rechazados*, es decir reciben pocas elecciones de sus compañeros y además muchos rechazos, de los cuales un 87% son varones, estos alumnos rechazados se distribuyen de forma similar en los dos ciclos escolares (ver figura 11; tanto en este gráfico como en el siguiente se ha excluido la barra correspondiente a los individuos medios debido a que su elevada dimensión nos impediría observar con detalle la distribución de las restantes).

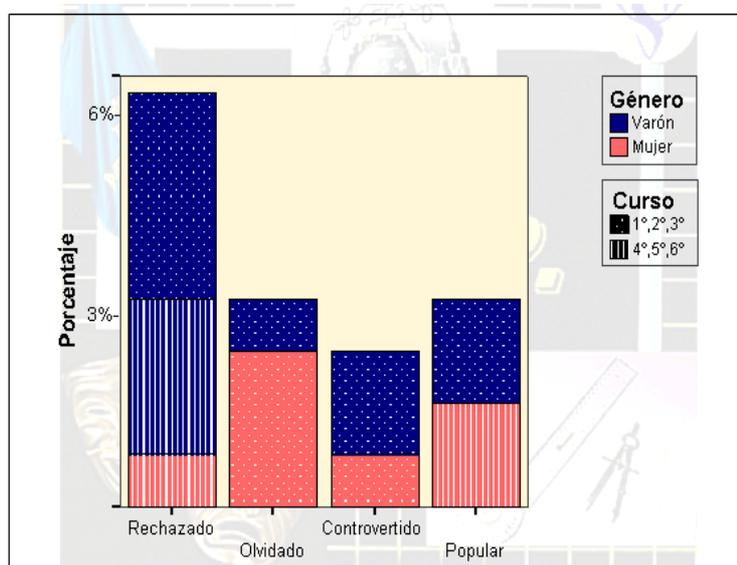


Figura 11: Distribución de los tipos sociométricos en el ámbito lúdico

El porcentaje de niños *rechazados* se eleva hasta un 8,9% para el ámbito académico (ver figura 12). Un 72% de estos alumnos son del género masculino y el 63% cursa primer ciclo de Enseñanza Primaria.

Frente a estos niños rechazados encontramos los niños *populares*. El 3,2% de la muestra total percibe un alto número de elecciones y no es apenas rechazado por sus compañeros de clase a la hora de realizar juegos y pasar el tiempo de ocio, estos alumnos se distribuyen por igual en los dos géneros y en los dos ciclos. El porcentaje de niños *populares* en el contexto académico es

muy similar al del lúdico (4%), sin embargo, en este caso, sólo un 20% son hombres y el porcentaje es ligeramente superior en los últimos cursos (60%) frente a los primeros (40%).

En la muestra aparece un 3.2% de niños *olvidados* o *ignorados* en el aspecto relativo al tiempo de ocio, recibiendo éstos niveles bajos tanto en el apartado de elecciones positivas como en el de negativas. Un 75% son mujeres y todos ellos se encuentran cursando el ciclo inferior.

El 2,4% son lo que hemos denominado niños *controvertidos*, es decir, por un lado reciben un número significativamente alto de elecciones positivas a la hora de escoger compañeros de juego, pero por otro, este número también es alto en cuanto a las elecciones negativas, los rechazos. Todos estos niños pertenecen a los cursos de 1º, 2º o 3º. La distribución que encontramos en relación a la variable género es de un 66,7% de niños frente al 33.3% restante de niñas.

La aparición de estos dos tipos sociométricos (*olvidados* y *controvertidos*) en el ámbito académico es mucho más escasa, únicamente encontramos un 0.8% de individuos en cada uno de los tipos, controvertidos y olvidados.

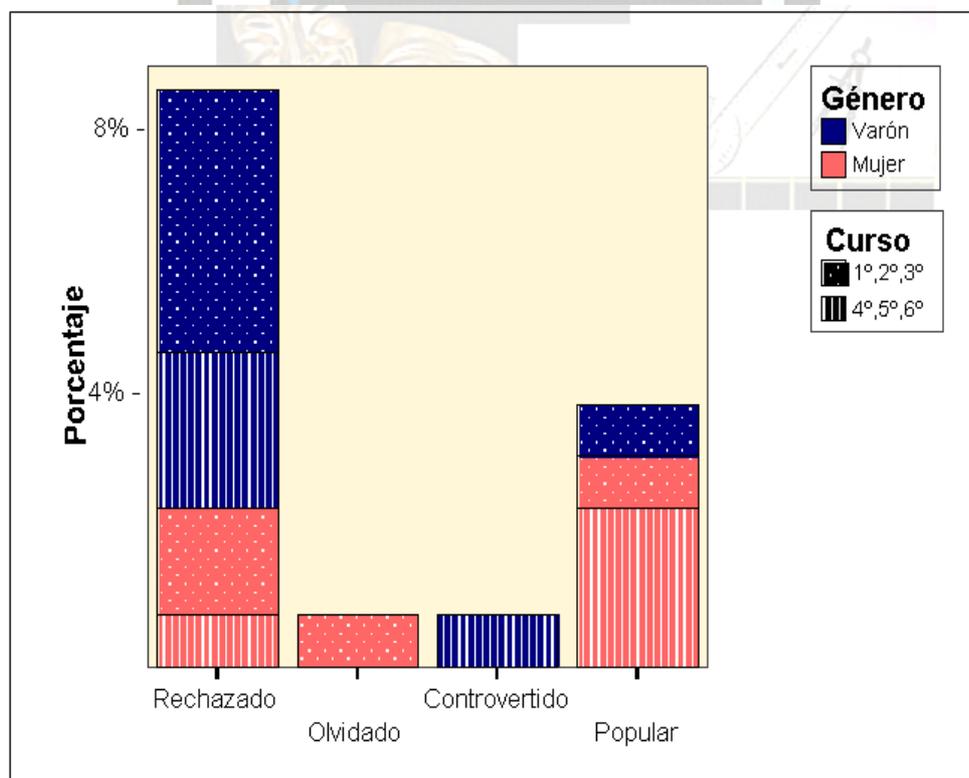


Figura 12: Distribución de los tipos sociométricos en el ámbito académico.

➤ **Relación entre los distintos índices del test sociométrico**

La figura 13 muestra los coeficientes de correlación de Pearson para los distintos valores del test sociométrico.

Correlaciones						
	Popularidad en académico	Antipatía en académico	Estatus general en académico	Popularidad en lúdico	Antipatía en lúdico	Estatus general en lúdico
Popularidad en académico	1,000	-.304**	.785**	.698**	-.160	.513**
Antipatía en académico	-.304**	1,000	-.829**	-.250**	.806**	-.659**
Estatus general en	.785**	-.829**	1,000	.572**	-.618**	.730**
Popularidad en lúdico	.698**	-.250**	.572**	1,000	-.332**	.801**
Antipatía en lúdico	-.160	.806**	-.618**	-.332**	1,000	-.831**
Estatus general en lúdico	.513**	-.659**	.730**	.801**	-.831**	1,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Figura 13: Coeficientes de correlación de Pearson entre los distintos índices sociométricos.

Todos los valores sociométricos correlacionan altamente de una forma significativa excepto la pareja formada por *Popularidad en académico* y *Antipatía en lúdico*. Las relaciones son de tipo inverso entre los valores de *Popularidad* y los de *Antipatía* y positivos entre los de *Popularidad* de los dominios lúdico y académico y *Antipatía* de ambos dominios.

La correlación es mayor entre los dos valores de *Popularidad* o los dos de *Antipatía* (.698** y .806** respectivamente) que entre el valor de *Popularidad* y el de *Antipatía* de un mismo dominio (-.332** para el lúdico y -.304** para el académico). Ambos estatus sociométricos también mantienen una fuerte relación (.730**)

Estos resultados se mantienen en líneas generales para los grupos de sujetos que resultan de la división de la muestra teniendo en cuenta las dos variables de agrupación significativas: *Género* y *Ciclo escolar*.

Correlaciones						
	Popularidad en lúdico	Antipatía en lúdico	Estatus en lúdico	Popularidad en académico	Antipatía en académico	Estatus en académico
Popularidad en lúdico	1,000	-.455**	,834**	,723**	-.410**	,660**
Antipatía en lúdico	-.188	1,000	-.871**	-.250*	,781**	-.637**
Estatus en lúdico	,789**	-.752**	1,000	,554**	-.711**	,759**
Popularidad en académico	,665**	-.078	,455**	1,000	-.411**	,813**
Antipatía en académico	-.0370	,829**	-.543**	-.194	1,000	-.865**
Estatus en académico	,456**	-.585**	,672**	,775**	-.771**	1,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
 * La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Valores en azul: correlaciones de Pearson para los niños.
 Valores en verde: correlaciones de Pearson para las niñas.

Figura 14: Correlaciones de Pearson entre los distintos valores sociométricos para los dos géneros.

En la figura 14 pueden observarse los coeficientes de correlación de Pearson para el grupo de varones (en azul) y para el de mujeres (en rojo). Únicamente destacar que para el grupo de varones también encontramos una correlación significativa en la pareja de variables *Popularidad en académico* y *Antipatía en lúdico* (-.250*). Otra de las apreciaciones interesantes que cabe destacar es el hecho de que en las niñas, no se haya encontrado una correlación significativa entre los niveles de *Popularidad* y *Antipatía* en ninguno de los dos dominios, aunque si se mantiene la relación entre la *Popularidad en lúdico* y en *académico* por un lado y la existente entre la *Antipatía* de cada uno de los dominios con la del otro.

➤ **Relación entre agresividad y variables sociométricas**

Utilizamos el coeficiente de correlación de Pearson para estudiar la relación que se da entre las variables predictiva y criterios podemos utilizar, pues todas ellas son variables cuantitativas. La siguiente figura muestra estos coeficientes.

Correlaciones	
	Agresividad- Terquedad (BAS 1, profesores)
Popularidad en lúdico	-,234**
Antipatía en lúdico	,135
Estatus general en lúdico	-,224*
Popularidad en académico	-,363**
Antipatía en académico	,205*
Estatus general en académico	-,346**

** . La correlación es significativa al nivel 0,01
* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Figura 15: Correlaciones entre *agresividad* y los distintos valores sociométricos para toda la muestra.

Como podemos observar en la figura número 15, las puntuaciones de la escala de *Agresividad-terquedad* evaluada por el profesor muestra correlaciones con las variables sociométricas en una dirección negativa cuando hablamos de *Popularidad* y positiva cuando hablamos de rechazo o *Antipatía*. La variable predictiva correlaciona significativamente con todos los valores sociométricos analizados en el presente estudio, excepto el nivel de *Antipatía* que el niño recibe en el dominio lúdico. Las relaciones más fuertes las encontramos con *Popularidad en académico* y *Estatus total en académico* (.363** y .346** respectivamente).

Sin embargo, estos resultados generales debemos analizarlos más a fondo teniendo en cuenta las variables de agrupación significativas en el estudio que están mediando en las puntuaciones del test sociométrico y de agresividad para comprender la realidad de la integración en el grupo de clase de los alumnos agresivos.

Los niños de los primeros cursos escolares (1º, 2º y 3º) que mantienen conductas agresivas no son rechazados en el ámbito lúdico ni en el académico de una forma significativamente mayor que el resto de los niños. La única relación que encontramos entre la *Agresividad-terquedad* y los de valores sociométricos es en el caso de la *Popularidad en lo lúdico* (-.285*). Esto se traduce en una correlación negativa importante entre la variable predictiva y el *Estatus general en lo lúdico* (-.325*). A pesar de que ni la *Popularidad* ni el *Rechazo en lo académico* guardan una relación significativa con la *Agresividad*, si lo hace el *Estatus general* en este dominio (-.276*)

La situación es muy diferente cuando analizamos la submuestra formada por los niños y niñas de 4º, 5º y 6º. En estos individuos, aparecen correlaciones significativas para todas las variables sociométricas (exceptuando la *Popularidad en lúdico*): *Antipatía en lúdico* (.277*), *Popularidad en académico* (-.369**), *Antipatía en académico* (.390**) y los dos *Estatus globales* (-.290* para *lúdico* y -.470* para *académico*). Volvemos a encontrar de nuevo una mayor relación entre los comportamientos agresivos de los niños y su integración en el ámbito académico que entre éstos y el aspecto lúdico de las interacciones entre iguales.

Dividiremos la muestra también en dos grupos atendiendo a la variable *género*. Los comportamientos agresivos de los varones no están relacionados con sus niveles de *rechazo* en ninguno de los dominios analizados, sin embargo si lo están con los de *popularidad*, y como ya sucedía anteriormente, de forma más elevada con las elecciones de las que son objeto a la hora de realizar tareas escolares (-.507**) que con las que lo son para el tiempo libre, de recreo o de ocio (-.320**). Estas correlaciones se traducen en unos *estatus generales* más elevados de los niños menos agresivos (índices de Pearson de -3.96** y -.237*, escolares y lúdicas respectivamente).

Sin embargo, en el caso de las chicas, la variable que mide los comportamientos agresivos no mantiene relación estadísticamente significativa con ninguna de las variables del test sociométrico que estamos analizando.

4. DISCUSIÓN

A la luz de los resultados obtenidos en este estudio –47% de los escolares puntuados por sus profesores con un nivel nulo de agresividad-, podemos afirmar que efectivamente, como ya otros autores han venido apuntando (Cerezo, 1997, Defensor del Pueblo, 2000, Melero, 1993, Moreno, 1998a, Ortega, 1992b, 1994a y 1994b y 1995, Rodríguez, Cuesta, Herrero y otros, 2001, Rodríguez, Grossi, Cuesta y otros, 1999, Rodríguez, Grossi, Garrido y otros, 1998, Sarabia, Hernández de Frutos y otros, 2000, Viera, Fernández y Quevedo, 1989, Zabalza, 1999), los niveles de agresividad y violencia que los alumnos de educación primaria muestran, están muy lejos de ser motivo de alarma social y de asemejarse a los registrados en otros países. Sin embargo, no por ello, debemos de olvidar la realidad de nuestras aulas, las conductas violentas se dan entre los niños y niñas que acuden a ellas diariamente con claras consecuencias negativas en los diferentes ámbitos del desarrollo del niño (intelectual, social, emotivo,...) tanto para los que las sufren como para los que las emiten.

Uno de los datos más preocupantes es el hecho de que, a pesar de que las puntuaciones de rechazo no son en general muy elevadas, un 8% de los niños de la muestra son muy rechazados en el ámbito lúdico. Esto es aún más grave en lo referido al ámbito académico, donde el porcentaje de niños muy rechazados se eleva hasta casi el 10%. Esto nos viene a confirmar que quizá el estilo educativo, los rasgos del currículum, los métodos docentes y evaluativos,... no sea el más adecuado para la promoción de conductas de cooperación y tolerancia y si en cambio para la competitividad y el individualismo que los niños muestran a la hora de elegir sus compañeros de tareas escolares.

La importancia de estos niveles de rechazo viene definida por las graves consecuencias que el padecer esta situación ha demostrado tener -incremento de los desordenes psicológicos, problemas en el desarrollo evolutivo, aparición de ciertos tipos de conducta social, mal ajuste escolar, descenso de la autoestima, ... (Albee, 1984, Asher, Parkhurst, Hymel y Williams, 1990, Austin y Draper, 1984, Cassidy y Asher, 1992, Cowen, Pederson y otros, 1973, Kurder y Krile, 1982, Kupersmidt y otros, 1990, Li, 1985, Parker y Asher, 1987, Roff y Wirt, 1984, Vosk, Forehand, Parker y Rickard, 1982, Wentzel y Asher, 1995).

Las variables económico-culturales, *nivel de ingresos mensual y nivel de estudios del padre*, no están en ningún caso relacionadas con la agresividad de los niños. Esto viene a coincidir con estudios previos (Funk, 1997, Olweus, 1998, Ortega, 1992a) que ya confirmaron que éstas no eran variables significativas a la hora de predecir los comportamientos no prosociales de los hijos y en cambio, atribuyeron mayor importancia a las variables relacionadas con el clima familiar, el tipo de relaciones que se establecen en el seno de la familia y el estilo educativo que los padres utilizan con sus hijos. Sin embargo, aunque nuestros datos apunten en esta dirección, no podemos extraer conclusiones definitivas de la presente investigación, debido al bajo porcentaje de la muestra del que se ha podido recoger esta información.

En cuanto a la evolución de la conducta agresiva, aunque este no sea un estudio longitudinal, se ha encontrado una tendencia al incremento de los niveles de agresividad en los cursos superiores frente a los inferiores. Esto contradice numerosas investigaciones que hablan de un descenso en los índices de agresividad conforme aumenta la edad de los niños, debido a la socialización, a la sustitución de los medios agresivos por otros más prosociales y a la utilización de ellos de forma selectiva, predominando las conductas agresivas de tipo verbal e indirecto en los años posteriores (Genta y otros., 1996, Mellor, 1990, Mooij, 1997b, Olweus, 1998, Ortega, 1992a, Ortega, y otros, 1998 y Pereira y otros, 1996).

Si este resultado se confirmara en posteriores estudios, con diferentes muestras representativas e investigaciones de tipo longitudinal, estaríamos hablando de una tendencia de socialización en nuestra sociedad en la que primaría el estilo competitivo, la falta de respeto hacia los derechos y sentimientos de los demás, donde las conductas violentas serían de una u otra forma reforzadas por las personas significativas de su entorno, así como un fracaso de la escuela, y por otro lado de la familia, en sus objetivos y funciones básicas. En este sentido, estamos asistiendo ya al hecho de que en los medios de comunicación, y en muchas ocasiones en la programación destinada a la infancia, así como en la industria del juguete, la agresividad es vista como un atributo apreciado, y es un instrumento frecuentemente utilizado y atribuido a los protagonistas para conseguir metas y objetivos en principio “prosociales”.

Relacionado con este incremento de la agresividad en los cursos superiores se encuentra el hecho de que en el primer ciclo de Enseñanza Primaria, los niños agresivos no muestran diferencia con sus compañeros más prosociales en cuanto a la integración en el grupo de iguales,

excepto en el ámbito lúdico, en el que los primeros son menos elegidos. Sin embargo, el presentar conductas violentas, parece ser mucho más importante para los niños mayores a la hora de escoger los compañeros con los que se relacionarán preferentemente. Otros autores (Malik y Furman, 1993, Miranda, Yacer y Roselló, 1991) también han afirmado que en los primeros años de escolarización, la agresividad no es tan consistentemente predictora como en los posteriores. Esto puede deberse a que en los cursos superiores hay una mayor heterogeneidad en la frecuencia con la que los individuos muestran comportamientos agresivos y en ellos este tipo de actitudes y conductas empiezan a ser diferenciados y a mostrarse como un problema de mayor envergadura. Coie, Dodge y Kupersmidt (1990) apuntaron como explicación que no toda la conducta agresiva tiene las mismas implicaciones en relación con el estatus, existirían diferencias con la edad en el rol social que juega la conducta agresiva. Así, en los niños más pequeños estas conductas podrían interpretarse como afirmación de uno mismo en la jerarquía de dominación-sumisión de los iguales y no presentan relación con el rechazo.

Por otro lado, se confirma una vez más, como ya lo hicieron estudios previos (Bryne, 1987 y 1999, Cerezo y Esteban, 1991 y 1996, Genta y otros., 1996, Mellor, 1996, Olweus, 1998, O'Moore y Hillery, 1989, Ortega, 1992a, Vieira y otros., 1989) que los niños tienen una mayor tendencia a mostrar conductas agresivas y menor respeto de las normas establecidas que las niñas – aunque las diferencias cuantitativas entre ambos géneros no sean comparables con las obtenidas por otros autores debido a la variabilidad en los instrumentos utilizados-. Estas diferencias no deben ser atribuidas a factores de origen biológico, sino a los que incluimos dentro de los factores contextuales y sociales, a los procesos de socialización y los roles diferenciados que la sociedad atribuye a cada uno de los géneros.

En lo referido al estatus sociométrico, no hay diferencias en el estatus general lúdico o académico entre los dos géneros. Sin embargo si que son significativas las diferencias en lo que se refiere a los niveles de rechazo de los que son objeto por parte de sus compañeros para ambos tipos de actividades: los niños son rechazados por más compañeros que las niñas. Las niñas consiguen una mejor integración en su grupo de clase.

Los varones agresivos no coinciden exactamente con los más rechazados en ninguno de los dos ámbitos –en los niños, la agresividad y el estatus negativo no guardan una correlación significativa-; sin embargo si que son los que gozan de una menor popularidad entre sus

compañeros. El grupo no les rechazan de una forma explícita, pero demuestran su escaso deseo de compartir su tiempo y tareas con ellos olvidándolos a la hora de escoger compañeros.

Otro de los hechos constatado es la nula correlación en el grupo de chicas entre las variables criterio y la predictora. Este fenómeno puede deberse, igual que sucedía en el apartado de ciclos, a la homogeneidad y escasez de comportamientos violentos que las niñas muestran en el contexto escolar según los informes de sus profesores.

En términos generales, tomando la muestra completa y a la luz de los resultados, podemos afirmar que los niños agresivos no coinciden exactamente con los más rechazados a la hora de las actividades lúdicas, pero sí que lo son para las académicas. Igualmente concluimos que los escolares más populares son los que menos comportamientos agresivos muestran habitualmente. Esto se traduce en un mayor estatus general (lúdico y académico) de los alumnos con menor índice de conductas violentas. Este resultado viene a coincidir con los que han surgido de las investigaciones de otros autores a lo largo de la historia (Asher y Coie, 1990, Malik y Furman, 1993, Miranda, Yacer y Roselló, 1991).

A lo que hay que añadir que se confirma que es en los grupos en los que hay menores índices de agresividad y mayor homogeneidad en la frecuencia de este tipo de conductas (mujeres y alumnos de los cursos iniciales), es en los que las relaciones entre estos comportamientos y la integración en el grupo de iguales es menor.

Las causas del rechazo en estos grupos debemos buscarlas en otro tipo de variables, pues se pueden encontrar niños agresivos rechazados y no rechazados por igual. Este hecho ya lo habían estudiado otros autores (Bierman, 1986, Cerzo y Esteban, 1994, Parkhurst y Asher, 1992, Rubin, LeMare y Lollis, 1990) llegando incluso a cifrar en un tercio de niños agresivos que no son rechazados. Algunas de las características que se han apuntado como diferenciadoras entre los niños agresivos rechazados y los que no lo son están el tipo de conductas violentas exhibidas, la gravedad de otras conductas de tipo antisocial, niveles de cooperación, problemas de atención, empatía hacia los otros niños, atractivo físico, pertenencia a étnias, ... (Bierman, Smoot y Aumiller, 1993, Coie, Dodge, Terry y Wright, 1991).

Otro de los puntos que nos gustaría destacar es el hecho de que la variable “*agresividad*” esté siempre más relacionada con la integración de los individuos en el aspecto académico que con el lúdico. Los niños cuyo comportamiento es más agresivo son más rechazados a la hora de realizar las tareas escolares porque, como otros autores han demostrado (Byrne, 1987 y 1999, Funk, 1997, Olweus, 1978, Haeselager y van Lieschout, 1992), además de problemas de comportamiento también muestran actitudes más negativas hacia el colegio y las actividades académicas, peor rendimiento, notas por debajo de la media,... Todo ello hace que no sean vistos por el resto de alumnos como compañeros óptimos a la hora de estudiar o hacer ejercicios, no quieren compartir esta tarea, que se plantea de forma competitiva muy frecuentemente en el actual sistema educativo, con niños y niñas que no estén a la altura de las exigencias.



5. CONCLUSIONES

Los datos presentados anteriormente permiten confirmar la veracidad de las hipótesis planteadas en este trabajo de investigación. De esta manera concluimos:

- ❖ Teniendo en cuenta los informes de los profesores-tutores la prevalencia de las conductas agresivas no ha adquirido los alarmantes niveles registrados en otros países.

Con todo, no debemos pensar que el clima social en nuestras aulas sea óptimo, pues también aparecen niños que utilizan la violencia como forma de relación con sus iguales o con los adultos del centro como una pauta habitual, y otros que son rechazados explícitamente por la mayoría de sus compañeros para cualquier tipo de actividad que se plantee a lo largo de la jornada lectiva o en el tiempo de ocio. Ambas situaciones tienen repercusiones negativas en el posterior desarrollo social y cognitivo del individuo y está relacionado con diversos trastornos psicosociales y adaptativos, tanto en la propia infancia y adolescencia como en la vida adulta.

- ❖ Las niñas manifiestan menos comportamientos agresivos y además, las gozan de un estatus sociométrico más elevado en el grupo de iguales.

Hecho que atribuimos al proceso de socialización, en el que aún se transmiten roles agresivos y competitivos a los varones y de retraimiento social y pasividad a las mujeres.

- ❖ Los niños de los cursos superiores muestran más comportamientos violentos que los de los cursos inferiores.

Sin embargo, no es correcto deducir que la agresividad aumenta con la edad, pues las características del estudio no nos lo permiten, hay otros factores que pueden estar incidiendo en este resultado.

- ❖ Existe una relación entre el nivel de conductas violentas mostradas por los alumnos y la integración de éstos en el grupo de la clase: los más agresivos son los más rechazados y los menos populares en los dos ámbitos estudiados –lúdico y académico-, siendo esto

especialmente significativo en los grupos de individuos en los que la agresividad es un estilo de interacción más frecuente.

Aún queda por confirmar una relación causal entre ambas variables, analizar si las conductas agresivas son lo que determina que el resto del grupo les rechace o si por el contrario, otras variables inciden en que el niño sufra la exclusión del grupo y esto genere respuestas de tipo violento.

De todo ello y a modo de reflexión final apuntamos, pese a que la mayoría de los trabajos recurren a las técnicas estadísticas de índole empírica, que el estudio del fenómeno requiere incorporar el análisis cualitativo y longitudinal, así como una utilización de muestra suficientemente representativa, una evaluación de un amplio espectro de características personales y sociales que puedan estar influyendo tanto en la exclusión como en la aparición de la conducta violenta, con el fin no sólo hacer una descripción del problema y una relación de las distintas variables intervinientes, sino un estudio en profundidad.

Por otro lado, teniendo en cuenta el actual interés y el surgimiento de planteamientos que no sólo pretenden analizar la agresividad y la exclusión grupal en los escolares sino que tiende a proporcionarse estrategias de intervención para su reducción. Consideramos que las perspectivas son esperanzadoras, las directrices actuales están en el camino de la intervención psicopedagógica, tanto en educación formal como en desarrollo integral de la persona, proponiendo modelos y pautas de intervención a nivel escolar y familiar, tomando especial interés por proporcionar nuevas formas de interacción social a los agresores y facilitar modos de comportamiento asertivo a las víctimas.

Es absolutamente necesario, pues, incorporar dentro del marco de la LOGSE (1990) un programa global, en el que se coordinen los esfuerzos de todas las entidades y agentes implicados, orientado hacia el desarrollo de la Competencia Social, máxime cuando ésta pone un gran énfasis en la educación social de los individuos; es decir, plantea la importancia del éxito en las relaciones interpersonales con los iguales -definiéndola a través de la aceptación en el entorno - como factor de protección y prevención, asumiendo que en la adaptación social el individuo está implicado en cada etapa del desarrollo evolutivo de su vida. Lo que implica tanto lo referido a las capacidades intelectivas como de pensamiento autónomo y crítico) como en lo social (transmisión de un conjunto amplio de habilidades sociales, que permitan una adecuada

integración y modificación del entorno social), así como en la formación de una conducta y pensamiento prosocial (imaginar y anticipar los futuros beneficios y daños). De esta manera, venimos a reafirmar la necesidad de incidir en considerar como parte fundamental de la Educación Primaria la formación del niño en valores, tales como solidaridad y cooperación frente al individualismo y la competitividad.

Asumimos la intervención optimizadora y temprana como más eficaz. En otras palabras, frente al actual sistema educativo que pocas veces incide en los aspectos no académicos de la educación (desarrollo moral, integración social, toma de perspectiva, ...) y desatiende los procesos interpersonales de la convivencia, con lo que no podemos esperar otra cosa que un claro fracaso de la respuesta educativa ante el comportamiento antisocial.





G.I.P.

BIBLIOGRAFÍA

Achenbach, T.M. y Edelbrock, C.S. (1984). Psychopathology of childhood. *Annual Review of Psychology*, 35, pp. 227-259.

Adler, P.T. (1982). An analysis of the concept of competence in individual and social systems. *Community Mental Health Journal*, 18, pp. 34-45.

AEDES (1992). *Marginación Social Infanto-juvenil*. Valencia: Generalitat Valenciana.

Ahmad, Y. y Smith, P.K. Behavioural measures: bullying in schools. *Newsletter of Association for Child Psychology and Psychiatry*, July, 1990.

Ainsworth, M.D. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34, 932-937.

Ainsworth, M.D. y Bell, S.M. (1970). Attachment, exploration and separation: Illustrated by the behaviour of one-year-olds in strange situation. *Child development*, 41, pp. 49-67.

Albee, G.W. (1984). Prologue: A model for classifying prevention programs. En J.M. Joffe, G.W. Albee y L.D. Kelly (Eds.), *Readings in primary prevention of psychopathology: Basic concepts*. Hanover, NH: University Press of New England.

Alexander, R.C. y Campbell, E. (1964). Peer influence on adolescent aspirations and attainments. *American Soc. Review*, 29, pp.568-575.

Almeida, A.M. (1999). Portugal. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, d. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds), *The nature of school bullying* (pp. 174-187). London: Routledge.

American Psychological Association (1996). *Prevention programs under the juvenile justice delinquency prevention act*. Washington: APA Written Testimony.

Anderson, C.A. (1989). Temperature and aggression: Ubiquitous effects of heat on occurrence of human violence. *Psychological Bulletin*, 106, 74-96.

Anderson, H. y Walberg, E. (1974). Assessing classroom learning environments. En K. Marjoubands (Ed.), *Environments for learning*. Sussex, NFER: Publ. Co. LTD.

Aragónés, J.I. (1989). Los grupos de iguales en el aula. En C. Huici, *Estructura y procesos de grupo* (Vol. 2) Madrid: UNED.

Arora, C.M. y Thompson, D.A. (1990). Defining bullying for a secondary school. *Education and Child Psychology*, 4.

Arruga i Valeri, A. (1983). *Introducción al Test Sociométrico*. Barcelona: Ed. Herder.

Asher, S.R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

Asher, S.R. y Coie, J.D. (1990). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

Asher, S.R. y Hymel, S. (1981). Children's social competence in peer relations: Sociometric and behavioural assessment. En L.D. Wine y M.D. Smye (Eds.), *Social competence*. New York: Guilford.

Asher, S.R. y Parker, J.G. (1989). The significance of peer relationship problems in childhood. En B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel y R.P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishing.

Asher, S.R. y Renshaw, P.D. (1981). Children without friends: Social knowledge and social skill training. En S.R. Asher y J.M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships*. New York: Cambridge University Press.

Asher, S.R. y Wheeler, V.A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, pp.500-505.

Asher, S.R., Parkhurst, J.T., Hymel, S. y Williams, G.A. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

Ausubel, D.P. y Sullivan, E.V. (1983). Relaciones con los pares. En D.P. Ausubel y E.V. Sullivan, *El desarrollo Infantil. 2. El Desarrollo de la Personalidad*. Barcelona: Piados.

Averill, J.R. (1982). *Anger and aggression: An essay on emotion*. New York: Heidelberg: Springer-Verlag.

Azmitia, M. y Montgomery, R. (1993). Friendship, transactive dialogues, and the development of scientific reasoning. *Social Development*, 2, pp.202-221.

Balaguer, I., Tomas, I., Pastor, Y. y Castillo, I. (1994). Influencia de la familia y de los otros significativos en los estilos de vida de los adolescentes. Comunicación presentada al *II Congreso Internacional Familia y Sociedad*. Tenerife.

Baldwin, M.W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112, pp.461-484.

Bandura, A. (1973). *Agresión: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1976). Social learning of aggression. *Journal of Communication*, 288, pp. 12-29.

Bandura, A. y Walker, R. H. (1963) *Social learning and personality development*. New York: Ronald Press.

Baron, R.A. (1977). *Human agresión*. New York: Plenum.

Baron, R.A. y Fansberger, V.M. (1978). Ambient temperature and the occurrence of collective violence: The long, hot summer revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 351-360.

Bastin, G. (1965). Los tests sociométricos. Ed. Kapelusz, Buenos Aires. (Traducción de Les techniques sociometriques, Presses Universitaires de France, Paris, 1961).

Bates, J.E. (1989). Applications of temperament concepts. En G.A. Kohnstamm, J.E. Bates y M.K. Rothbart (Eds.): *Temperament in childhood*. Chichester: Wiley.

Baumann, R. (1992). Gewalt und Schule- Zur Gewaltdiskussion in der Öffentlichkeit und zur Situation an Frankfurter Schulen: Bestandsaufnahme und Gandelungsperpektiven Schulmanagement. 23(4), pp. 36-42.

Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, pp. 239-276.

Beke, B.M.w.a. Y Sleiman, W.M. (1992) *Jongeren en gewekdsriminaliteit's-Gravenhage*. Ministerie van Justitie.

Belle, D. (1989). Gender differences in children's social networks and social support. En D. Belle (Eds.), *Children's social networks and social support*. New York: Wiley.

Berkowitz, L. (1982). Aversive conditions as stimuli to aggression. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 15, (pp. 249-288). New York: Academic Press.

Berkowitz, L. (1983). Aversively stimulated aggression: Some parallels and differences in research with animals and humans. *American Psychologist*, 38, pp.1135-1144.

Berkowitz, L. (1989). The frustration-aggression hypothesis: An examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, pp.59-73.

Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: DDB.

Berkowitz, L. y Rawling, E. (1963). Effects of film violence on inhibitions against subsequent aggression. *Journal of abnormal and Social Psychology*, 66, pp. 405-412.

Berndt, T.J. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*, 15, pp.608-616.

Berndt, T.J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development*, 53, pp.1447-1460.

Berndt, T.J. y Das, R. (1987). Effects of popuñarity and friendship on perception of the personality and social behavior of peers. *Journal of Early Adolescence*, 7, pp.429-439.

Berndt, T.J. y Perry, T.B. (1986). Children's perceptions of friendship as supportive relationships. *Developmental Psychology*, 22, pp.640-648.

Bernstein, B. (1968). *Class, codes and control*. Londres: Routledge and K. Paul.

Besag, V. (1991) *Bullies and victims in school*. Phyladelphia: Open University Press, Milton Keynes.

Bickman, L. (1970). Effects of student's performance on teacher observer's attribution of causality. *Journal of Educational Psychology*, 61, pp.76-82.

Bierman, K.L. (1986). The relationships between social agresión and peer rejection in middle childhood. En R. Prinz (Ed.), *Advances in behavioral assessment of children and families*. Greenwich, CT: JAI Press.

Bierman, K.L. y Smoot, D.L. (1991). Linking family characteristics with poor peer relations: The mediating role of conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, pp. 341-356.

Bierman, K.L., Smoot, D.L. y Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, 64, 1, pp. 139-151.

Black, K.A. y McCartney, K. (1997). Adolescent females' security with parents predicts the quality of peer interactions. *Social Development*, 6 (1), pp. 91-110.

Blanco, A. (2000). La polifacética relación entre violencia televisiva y comportamiento agresivo. En J. Urra, M. Clemente y M.A. Vidal (Eds), *Televisión: Impacto en la Infancia*. (Pp. 129-156). Madrid: Siglo XXI.

Blechman, E.A., Prinz, R.J. y Dumas, J.E. (1995). Coping, competence and aggression prevention. Developmental models. *Applied and Preventive Psychology*, 4, pp. 211-232.

Bojörkqvist, K., Ekman, K. y Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, págs. 307-313.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1988). *A secure base*. New York: Basic Books.

Bowles y Bintes (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.

Boyce, W.T. (1985). Social support, family relations and children. En S. Cohen y S.L. Syme (Eds.), *Social support and health*. New York: Academic Press.

Brain, P.F. (1981). Differentiating types of attack and defence in rodents. In P.F. Brain y D. Benton (Eds.), *Multidisciplinary approaches to aggression research*. (Pp. 53-78). Amsterdam/ New York/ Oxford: Elsevier/ North Holland.

Brandon, S. (1996). Television and violence. The scale of the problem and where to go from here. Comunicación presentada al *Congreso Internacional de Valencia sobre Agresión y Violencia*.

Brennan, P., Mednick, S. y Kandel, E. (1991). Congenital determinants of violent and property offending. En D.J. Pepler y K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale: LEA.

Brewer, D.D., Hawkins, J.D., Catalano, R.F. y Neckerman, H.J. (1995). Preventing serious, violent and chronic juvenile offending: A review of selected strategies in childhood, adolescence and the community. En J. C. Howell, B. Krisberg, J.D. Hawkins y J.J. Wilson (Eds), *A sourcebook: serious, violent and chronic juvenile offenders* (pp. 61-141). Thousand Oaks, CA: Sage.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press (Trad. cast.: *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Piados, 1987).

Bronfenbrenner, U. y Crouter, A.C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. En W.Kessen (Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 1. *History, theory and methods*. New York: Wiley.

Bronfenbrenner, U. y Morris, P. (1997). The ecology of developmental process. En W. Damon (Ed.) *Handbook of Child Psychology, vol. 1: Theoretical Models of Human Development*, (pp.993-1029). New York: Wiley.

Brophy, J. y Evertson, C. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston: Allyn and Bacon.

Buhrmester, D. y Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58, pp.1101-1113.

Byrne, B. (1987). *A study of nature and incidence of bullies and whipping boys (victims) in a Dublin city post-primary school for boys*. Tesis de Licenciatura en Educación inédita, Dublín: Trinity College.

Byrne, B. (1994). *Bullying: A community approach*. Dublin: The Columbia Press.

Byrne, B. (1999). Ireland. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, d. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds), *The nature of school bullying* (pp. 112-128). London: Routledge.

Buss, A.H. (1961). *The psychology of aggression*. New York: John Wiley.

Cadoret, R.J. y Stewart, M.A. (1991). An adoption study of attention deficit / hiperactivity / aggression and their relationship to adult antisocial personality. *Comprehensive Psychiatric*, 32 (1), pp.73-82.

Cairns, R.B. (1979). *Social development: the origins and plasticity of social interchanges*. San Francisco: Freeman.

Cairns, R.B., Cairns, B.D., Neckerman, H.J., Gest, S.D. y Gariépy, J.L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection?. *Developmental Psychology*, 24, pp. 815-823.

Cairns, R.B., Leung, M., Buchanan, L. y Cairns, B.D. (1995). Friendships and social networks in childhood and adolescence: Fluidity, reliability and interrelations. *Child Development*, 66, pp.1330-1345.

Caprara, G.V. y Pastorelli, C. (1996). Indicadores precoces de la adaptación social. En J. Buendía (Ed.): *Psicopatología en Niños y Adolescentes. Desarrollos actuales*. Madrid: Pirámide.

Carlsmith, J.M. y Anderson, C.A. (1979). Ambient temperature and the occurrence of collective violence: A new analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, pp.337-344.

Castelli, S. (1995). *Ragazzi dentro, ragazzi fuori: Una ricerca sugli atteggiamenti ed i comportamenti nei confronti delle autorità istituzionali in adolescenza*. Tesis de Laurea. Relatore: L. Arcuri. Università di Padova.

Catalano, R.F. y Hawkins, J.D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. En J.D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: Current theories* (pp.149-197). New York: Cambridge.

Cava Caballero, M.J. (1998). *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención*. Tesis Doctoral. Valencia: Universitat de València.

Centro de Estudios del Menor (1991). *Acción socioeducativa en la escuela*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Cerezo, F. (1996). *Agresividad social entre escolares. La dinámica bully - víctima*. Murcia: Servicio de Publicaciones.

Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.

Cerezo, F. y Esteban, M. (1992). La dinámica bully - víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, vol XIV, 2, pp. 131-145.

Cerezo, F. y Esteban, M. (1994). El cuestionario BULL. Un procedimiento para la medida de la agresividad entre los escolares. *Actas IV Congreso internacional de Evaluación Psicológica*. Pontevedra: Diputación de Pontevedra.

Cerezo, M. A. (1995). Impacto psicológico del maltrato. Primera infancia y edad escolar. *Infancia y aprendizaje*, 71, pp.135-158 .

Cillessen, T. (1991) *The self-perpetuating nature of children's peer relationships*. Kampen: Mondiss.

Clemente, M. Y Espinosa, P. (2001). *La mente criminal. Teorías explicativas del delito desde la Psicología Jurídica*. Madrid: Dykinson.

Cohen, A.R. (1955). Social norms, arbitrariness of frustration, and status of the agent of frustration in the frustration-aggression hypothesis. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, pp. 222-226.

Cohn, D.A. (1990). Child-mother attachment of six-year old and social competence at school. *Child Development*, 61, pp.152-162.

Cohn, D.A., Patterson, C.J. y Christopoulos, C. (1991). The family and children's peer relations. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, pp.315-346.

Coie, J.D. (1990). Toward a theory of peer rejection. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

Coie, J.D., Dodge, K.A. y Coppotelli, H.A. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, pp.557-569.

Coie, J.D., Dodge, K.A. y Kupersmidt, J.B. (1990). Peer group behavior and social status En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

Coie, J.D., Dodge, K.A., Terry, R. y Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: an analysis of aggression episodes in boys' play group. *Child Development*, 62, pp.812-826.

Coie, J.D. y Koepl, G.K. (1990). Adapting intervention to the problems of aggressive and disruptive rejected children. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

Coimbra, J.L. y Campos, B.P. (1990). Organization of interpersonal experience and organization of interpersonal action-related thought: A decade in the adolescent's interpersonal development. En C. Vandenplas-Holper y B. Campos (Eds.), *Interpersonal and identity development*, Oporto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.

Coleman, J. (1994). *Relationships in adolescence*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Coller, G. (1994) *Social origins of mental ability*. New York, Wiley.

Convivir es vivir (1997). *Programa de desarrollo de la convivencia en centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Obra Social de la Caja Madrid.

Convivir es vivir (1999). *Materiales de apoyo al programa*. Madrid: Obra Social de la Caja Madrid.

Cowen, E.L., Pederson, A., Babigian, H., Izzo, L.D. y Trost, M.A. (1973). Long-term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, pp.438-446.

Cubero, R. y Moreno, M.C. (1990). Relaciones sociales: familia, escuela y compañeros. Años escolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación I*. Psicología Evolutiva. Madrid: Alianza.

Chickering, A. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.

Darley, J.M. y Fazio, R.H. (1980). Expectancy confirmation processes arising in the social interaction sequence. *American Psychologist*, 35, pp.867-881.

Defensor del Pueblo (2000). *Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar*. Madrid.

De la Morena, M.L. (1995). Estrategias de interacción social en la infancia. En A.M. González, M.J. Fuentes, M.L., De la Morena, y C. Barajas (Eds.) *Psicología del desarrollo: teoría y práctica*. Málaga: Aljibe.

DeLawyer, D.D. y Foster, S.L. (1986). The effects of peer relationship on the functions of interpersonal behaviors of children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, pp.127-133.

DeRosies, M.E., Kupersmidt, J.B. y Patterson, C.J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child development*, 65, 6, pp.1799-1813.

Díaz Rodríguez, M.D. (1991). Relaciones entre iguales. En R.A. Clemente, C. Barajas, S. Codes, M.D. Díaz, M.J. Fuentes, M.A. Goicoechea, A.M. González y M.J. Linero. *Desarrollo Socioemocional. Perspectivas evolutivas y preventivas*. Valencia: Promolibro.

Díaz-Aguado, M.J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa).

Díaz-Aguado, M.J. (1988). *La interacción entre compañeros. Un modelo de intervención psicoeducativa*. Madrid: CIDE.

Dijksterhuis, F.P.G. y Nijboer, J.A. (1987) Reproductie van maatschappelijke kwetsbaarheid en K. Doornbos en L.M.Stevens (Eds): *De groei van het speciaal onderwijs. Analyse van historie en onderzoek* (pp. 198-222), s-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Dishion, T.J., Andrews, D.W. y Crosby, L. (1995). Anti-social boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child Development*, 61, pp.139-151.

Dishion, T.J., Patterson, G.R., Stoolmiller, M. Y Skinner, M.L. (1991). Family, school and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology*, 27, pp.172-180.

Dodge, K.A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.

Dodge, K.A. (1986). A social information processing model of social competence in children. En M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota symposium in child psychology*. Hillsdale, NJ: LEA.

Dollard, J. Doob, D.W., Miller, N.E., Mowrer, O.H. y Sears, R.R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, Cnn.: Yale University Press.

Dollard, J., Miller, N., Doob, L., Mower, O.H. y Sears, R. (1939). *Frustration and agresion*. New Haven, Yale University Press.

Doornbos, K. (1969). *Opstaan tegen het zittenblijven S-Gravenhage*, Staatsuitgeverij.

Dot, O. (1988). *Agresividad en el niño y en el adolescente*. Barcelona: Grijalbo.

Dubow, E.F. y Cappas, C.L. (1990). Reducing aggression in children through social interventions. En J. Edwards (Ed.), *Social influence processes and prevention*. N. York: Plenum Publishing Corporation.

Dumas, J., Blechman, E.A. y Prinz, R.J. (1992). Helping families with aggressive children and adolescents change. En R. Peters, R.J. McMahon y V.L. Quinsey (Eds.), *Aggression and violence throughout the life span*. Newbury Park: Sage.

Dumas, J. (1999). Home and school correlates of early at risk status. A transactional perspective. En R.F. Kronick (Ed.), *At risk youth: Theory, practice and reform*. New York: Garland.

Duval y Wicklund (1972).

Echeburúa, E. (1994). *Personalidades violentas*. Madrid. Pirámide.

Echeita (1988).

Elliot, D.S., Hamburg, B.A. y Williams, K.R. (1998). *Violence in American Schools*. New York: Cambridge.

Eibl-Eibesfeldt, I. (1993). *Biología del comportamiento humano*. Madrid, Alianza Editorial.

Ekblad, s. (1986). Social determinants of aggression in a sample of Chinese primary school children. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 53 (5) pp.515-523.

Emery, R.E. (1982). Interparental conflict and the children of discord and divorce. *Psychological Bulletin*, 92, pp. 310-330.

Epstein, J.L. y Karweit, N. (1983). *Friends in school: patterns of selection and influence in secondary schools*. New York: Academic Press.

Epstein, S. (1973). The self-concept revisited. *American Psychologist*, 28, pp. 403-416. (Trad. cast. en A. Fierro, *Lecturas de Psicología de la personalidad*. pp. 157.181. Madrid: Alianza, 1981).

Erikson, E.H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.

Erikson, E.H. (1928). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton. (Trad.cast.: *Identidad, Juventud y Crisis*. Madrid: Taurus. 1980).

Eron, L.D. y Huesmann, L.R. (1986). The role of television in the development of prosocial and antisocial behavior. En Olweus, D., Block, J. y Radke-Yarrow M. (Eds.), *Development or antisocial and prosocial behavior*. Nueva York. Academic Press.

Eron, L.D., Huesmann, R. y Zelli, A. (1991). The role of parental variables in the learning of aggression. En D.J. Pepler y K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale: LEA.

Eysenck, H.J. y Eysenck, S.B. (1981). *EPQ-J. Cuestionario de personalidad*. Madrid: TEA Ediciones.

Fagot, B.I. y Kavanagh, K. (1990). The prediction of antisocial behavior from avoidant attachment classifications. *Child Development*, 61, pp. 864-873.

Farrington, D.P. (1978). The family backgrounds of aggressive youths. En L. Hersov, M. Berger y D. Shaffer (Eds.), *Aggression and antisocial behavior in childhood and adolescence*. Oxford: Pergamon.

Farrington, D.P. (1986). Stepping stones to adult criminal careers. En D. Olweus, J. Block y M.R. Yarrow (Eds.), *Development of antisocial and prosocial behavior*. New York: Academic Press.

Farrington, D.P. (1987). Early precursors of frequent offending. En J.Q. Wilson y G.C. Lounsbury (Eds.), *From children to citizens. Families, schools and delinquency prevention*. New York: Springer-Verlag.

Farrington, D.P. (1989). Later adult life a outcomes of offenders and nonoffenders. En M. Brambring, F. Lösel y H. Skowronek (Eds.), *Children at risk: assessment, longitudinal research and intervention*. Berlin: Walter de Gruyter and Co.

Farrington, D.P. (1991). Childhood aggression and adult violence: early precursors and later life outcomes. En D.J. Pepler y K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale: LEA.

Farrington, D.P. (1992). Implicaciones de la investigación sobre carreras delictivas para la prevención de la delincuencia. En V. Garrido y L. Montoro (Eds.), *La Reeducción del delincuente juvenil. Los programas de éxito*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. En M Tonry (Ed.), *Crime and Justice*. Vol. 17, (pp.381-458). Chicago: University of Chicago Press.

Farrington, D.P. (1996). *Understanding and preventing youth crime*. York, England: Josep Rountree Foundation.

Felson, F.B. (1978). Aggression as impression management. *Social Psychology*, 41, pp. 205-213.

Fernández, I. y Quevedo, G. (1991). Como te chives ya verás. *Cuadernos de Pedagogía*. 193, pp.69-72.

Fernández, I. y Ortega, R. (1995). La escuela ante los problemas de maltrato entre compañeros, y violencia interpersonal: un proyecto de intervención ligado a la reforma educativa en curso. Comunicación presentada en el *IV Congreso estatal sobre infancia maltratada*.(pp. 284-289). Sevilla.

Fernández García, O. y otros. (1991). *Violencia en la escuela y en el entorno social. Una aproximación didáctica*. Madrid: Ed, CEP de Villaverde.

Fernández Rios, L. (1994). *Manual de Psicología Preventiva. Teoría y Práctica*. Madrid: Siglo XXI.

Fernández Rios, L., Gómez Fraguera, J.A. y Rodríguez, F.J. (2001). Algunos temas recurrentes en la facilitación del desarrollo cognitivo. En S.G. Paíno, J. Valverde y F.J. Rodríguez (Eds.), *Apuntes de Psicología Diferencial*. (En prensa).

Ferrari, J.R. y Olivette, M.J. (1993). Perceptions of parental control and the development of indecision among late adolescent females. *Adolescence*, 28, 112, pp. 963-970.

Ferwerda, H.B. (1992). Watjes en ratjes. En longitudinal onderzoek naar het verband tussen maatschappelijke kwetsbaarheid en jeugdcriminaliteit Groningen, Wolters-Noordhoff.

Field, T. (1981). Early peer relations. En P.S. Strain (Ed.), *The utilization of classroom peers as behavior change agents*. New York: Plenum Press.

Fonzi, A. (Eds.) (1997). *Il bullismo en Italia*. Florencia: Giunti.

Fonzi, A., Genta, M.L., Menesini, E., Bacchini, D., Bonino, S. y Costabile, A. (1999). Italy. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, d. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds), *The nature of school bullying* (pp. 140-157). London: Routledge.

Forehand, R. y Long, N. (1991). Prevention of aggression and other behavior problems in the early adolescent years. En D.J. Pepler y K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale: LEA.

Ford, M.E. (1986). For all practical purposes: criteria for defining and evaluating practical intelligence. En R. J. Sternberg y R.K. Wagner (Eds), *Practical Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ford, M.E. (1992). *Motivating humans. Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park: Sage Publications.

Freedman, M.B. (1967). *The student and campus climates of learning*. Washington, DC: Dept. of Health, Education and Welfare.

Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer*. Obras comp. Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1921). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Obras Completas. Madrid: Biblioteca Nueva.

Fromm, E. (1975). *The anatomy of human destructiveness*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania, estado del Arte. *Revista de Educación*, 313, pp. 53-78.

Furman, W. (1982). Children's friendships. En T. Field, G. Finley, A. Huston, H. Quay y L. Troll (Eds.), *Review of human development*. New York: Wiley.

Furman, W. y Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, pp.1016-1024.

Furman, W. y Robins, P. (1985). What's the point? Selection of treatment objectives. En B. Schnieder, K.H. Rubin y J.E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*. New York: Springer-Verlag.

Gall, J. (1979). The use of questions in teaching. *Review of Educational Research*, 40, pp. 707-721.

García Alverola, M. (1991). *El niño con problemas de socialización en el aula: un modelo de intervención*. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia. Dir.: G. Musitu.

García Bacete, F.J. (1989). *Los niños con dificultades de aprendizaje y ajuste escolar: aplicación y evaluación de un modelo de intervención con padres y niños como coterapeutas*. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia. Dir.: G. Musitu.

García Fuster, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Piados.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

Garrido, V. (1993). *Técnicas de tratamiento para delincuentes*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

Garrido, V. (2000). *El Psicópata*. Alzira: Algar.

Garrido, V. y López M. J. (1995). *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant lo blanch.

Garrido, V. y Martínez, M.D. (1998). *Educación Social para Delincuentes*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Garrido, V. Stangeland, P. y Redondo, S. (1999). *Principios de Criminología*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Garzon, A. (1997). Memoria y creencias en la tercera edad. *Boletín de Psicología*, 56, pp. 53-71.

Garzón, A. y Seoane, J. (1991). Estructura del espacio de creencias. *Boletín de Psicología*, 32, pp. 73-91.

Gazmezy, N., Masten, A.S. y Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychology. *Child Development*, 51, pp. 1149-1156.

Geiger, B. y Fischer, M. (1995). *Family, Justice and Delinquency*. Connecticut: Greenwood Press.

Genta, M.L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabili, A. y Smith P.K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, pp. 97-110.

Giancola, P.R., Peterson, J.B. y Phil, R.O. (1993). Risk for alcoholism, antisocial behavior and response perseveration. *Journal of Clinical Psychology*, 49 (3), pp.423-428.

Gielen, U.P. (1995). Traditional Buddhist Ladakh - A Society at Peace. En L.L. Adler y F.L. Denmark (Eds.). *Violence and the prevention of violence*. Westport, CT: Praeger.

Giordano, P.C., Cernkovich, S.A. y Pugh, M.D. (1986). Friendship and delinquency. *American Journal of Sociology*, 91, pp. 1170-1201.

Goldsmith, H. H., Buss, A.H., Plomin, R. Rotubart, M.K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R.A.A y McCall, R.B. (1987). Rountable: What is temperament? Four approaches. *Child Development*, 58, pp. 505-529.

Goldstein, A.P. y Keller, H.R.(1991). *El comportamiento agresivo. Evaluación e intervención*. Bilbao: DDB.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.

González, M.M. y Padilla, M.L. (1990). Conocimiento social y desarrollo moral en los años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.

González Álvarez, J. (1990). *Sociometria per ordinador. El test sociomètric*. Generalitat Valenciana: Consellería de Cultura, Educació i Ciencia. Valencia.

Gottman, J., Gonso, J. y Rasmusen, B. (1975). Social interaction, social competence and friendship in children. *Child Development*, 46, pp. 709-718.

Gouze, K.R. (1987). Attention and social problem-solving as correlates of aggression in preschool males. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15 (2), pp.181-197.

Greenfield, P. y Lave, J. (1982). Cognitive aspects of informal education. En D.A. Wagner y H.W. Stevenson (Eds.), *Culture perspectives on child development*. San Francisco: Freeman.

Greenwald, A.G. (1980). The totalitarian ego. Fabrication and revision of personal history. *American Psychologist*, 35 (7), pp. 603-618.

Groot, A.D. De (1966). *Vijven en zessen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Gullota, T., Adams, G.R. y Montemayor, R. (1988). *Delinquent violent youth. Theory and Interventions*.

Gunter, B. (1985). *Dimensions of television violence* Aldershot: Publishing Company Limited.

Hartup, W.W. (1983), The peer system. En E.M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: vol. 4. Socialization, personality and social development*. New York: Wiley.

Hartup, W.W. (1985). Las amistades infantiles . En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (comp.), *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza.

Hartup, W.W. (1989 a). Behavioral manifestations of children's friendships. En T.J. Berndt y G. Ladd (Eds.), *Peer relations in child development*. New York: Wiley.

Hartup, W.W. (1989 b). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*. 44, pp.120-126.

Hartup, W.W. (1992). Friendships and their developmental significance. En H. McGurk (Ed.), *Contemporary issues in childhood social development*. Londres: Routledge.

Hartup, W.W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, pp. 1-13.

Hartup, W.W. y Sancilio, M.F. (1986). Children's friendships. En E. Schopler y G.B. Mesibov (Eds.), *Social behavior in autism*. New York: Plenum Press.

Haselager, G. (1997). *Classmates. Studies on the development of their relationships and personality in middle childhood*. Nijmegen: Mediagroep KUN/AZN.

Haselager, G.J.T. y van Lieschout, C.F.M. (1992). Social and affective adjustment of self-and-peer-reported victims and bullies. Ponencia presentada en la *Conferencia Europea de Psicología del Desarrollo*. Sevilla, España.

Hamparlam, D.M., Davis, J.M., Jacobson, J.M. y McGraw, R.E. (1985). *The young criminal years of the violent few*. Washington, DC: National Institute for Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

Harford, T.C. y Parker, D.A. (1994). Antisocial behavior, family history and alcohol dependence symptoms. *Alcoholism, Clinical and Experimental Research*, 18 (2), pp. 265-268.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, pp. 87-97.

Harford, T.C. y Parker, D.A. (1994). Antisocial behavior, family history and alcohol dependence symptoms. En *Alcoholism, Clinical and Experimental Research*, 18 (2), pp. 265-268.

Hawkins, J.D., Farrington, D.P. y Catalano, R.F. (1998). Reducing violence through the schools. En D.S. Elliot, B.A. Hamburg y K.R. Williams (Eds), *Violence in American Schools* (pp.188-216). New York: Cambridge.

Hayvren, M. y Hymel, S. (1984). Ethical issues in sociometric testing: The impact of sociometric measures on interactive behavior. *Developmental Psychology*, 20, pp.844-849.

Hearn, J. (1998). *The Violences of men*. London: Sage.

Heinemann, P.P. (1972). *Mobbning-grupvald bland och vuxna*. Estocolmo: Natur och Kultur.

Herrnstein, R. J. y Murray, C. (1994). *The bell curve. Intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press.

HMSO (1994). *Don't suffer in silence: An antibullying pack for schools*. Londres.

Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.

Hirano, K. (1992). Bullying and victimization in Japanese classrooms. En Vth. *European Conference on Developmental Psychology*, Sevilla.

Hollander, E. (1968). *Principios y métodos en Psicología Social*. Buenos Aires: Amorroutu.

Huesmann, L., Lagerspetz, K. y Eron, L. (1984). Intervening variables in the television violence-aggression relation: Evidence from two countries. *Developmental Psychology*, 20, pp. 746-755.

Hummell y Opp, (1968).

Hymel, S. y Rubin, K.H. (1985). Children with peer relationships and social skills problems: Conceptual, methodological and developmental issues. En G.J. Whitehurst (Eds.), *Annals of child development*, vol. 2, Greenwich, CT: JAI Press.

Hymel, S., Wagner, E. y Butler, L.J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

Ingram, R. y Kendall, P.C. (1986). Cognitive clinical psychology: implications of information-processing perspectives. En R. Ingram (Ed.): *Information processing approaches to clinical psychology*. New York: Academic Press.

Izard, C.E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum.

Jaffe, P.G., Sudermann, M. y Reitzel, D. (1992). Working with children and adolescents to end the cycle of violence: A social learning approach to intervention and prevention programs. En R. Peters, R.J. McMahon y V.L. Quinsey (Eds.), *Aggression and Violence throughout the life span*. Newbury Park: Sage.

Jimenez, M. (1996). Relaciones sociales en la infancia y predicción de psicopatología. *Boletín de Psicología*, 50, pp. 87-111.

Johnson, D.W. (1972). *Psicología social de la educación*. Buenos Aires: Kapelusz.

Johnson, D.W. (1978). Conflict management in the school and classroom. En Bar-Tal y Saxe (Eds.), *Social psychology of education*. New York: Wiley and sons.

Johnson, D.W. (1980). Group processes: Influences of student-student interactions on school outcomes. En J.H. McMillan (Ed.) *The social psychology of school learning*. New York: Academic Press.

Johnson, D.W. (1981). Student-student interaction: the neglected variable in education. *Education Researcher*, 10, pp.5-10.

Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1983). The socialization and achievement crisis: Are cooperative learning experiences the solution?. En Y. Bickman (Ed.), *Applied Social Psychology Annual*. Beverly Hills, CA: Sage.

Johnson, D.W. y Norem-Hebeisen, A. (1977). Attitudes toward interdependence among persons and psychological health. *Psychological Reports*, 40, pp. 843-850.

Jones, S.C. (1973). Self and interpersonal evaluations: esteem theories versus consistency theories. *Psychological Bulletin*, 79 (3), pp. 185-199.

Jones, R.T. y Fiori, M. (1991). Conceptualization of self-generated stressors: Alternatives, responses, and mediators. Paper presented at the 25th Annual meeting of the Association for the Advancement of Behavior Therapy, New York.

Jones, J. y Bogat, G. (1978). Air pollution and human aggression. *Psychological Reports*, 43, pp. 721-722.

Journal of Aggressive Behavior (2000). *Bullying in the schools. Monographic*. 26 (1).

Junger-Tas, J. (1999). The Netherlands. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, d. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds), *The nature of school bullying* (pp. 205-224). London: Routledge.

Junger-Tas, J., Kruissink, M. y Laan, P.H. Van Der (1992). *Ontwikkeling van de jeugdcriminaliteit en de justitiele jeugdbescherming: periode 1980-1990*, Arnhem, Bouda Quint.

Junta de Castilla y León (1991). *Los 14 - 18 años. Jóvenes al margen*. Valladolid: Dir. Gral. Servicios Sociales y Consumo.

Kandel, E. (1992). Biology, Violence and antisocial personality. *Journal of Forensic Sciences*, 37 (3), pp.912-918.

Kashani, J., Deuser, W. y Reid, J. (1991). Aggression and anxiety: A new look at an old notion. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, pp. 218-223.

Kendall, P.C., Ronan, K.R. y Epps, J. (1991). Aggression in children / adolescents: cognitive - behavioral treatment perspectives. En D.J. Pepler y K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale. LEA.

Knutson, J.F., Fordyce, D.J., y Anderson, D.J. (1980). Escalation of irritable aggression: Control by consequences and antecedents. *Aggressive Behavior*, 6, pp. 347-359.

Kohn, M. (1977). *Social Competence, symptoms and underachievement in childhood: A longitudinal perspective*. Washington D.C.: Winston and Sons.

Kohnstamm, Ph. (1963). *Persoonlijkheid in wording*. Haardem: Tjeenk Willink.

Kupersmidt, J.B., Coie, J.D. y Dodge, K.A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.) *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

Kurder, L.A. y Krile, D. (1982). A developmental analysis of the relation between peer acceptance and both interpersonal understanding and perceived social self-competence. *Child Development*, 53, pp. 1485-1491.

Ladd, G.W. (1983). *Social networks of popular, average and rejected children in school settings*. Merrill-Palmer Quarterly, 29, pp.283-308.

Ladd, G.W. (1989). Toward a further understanding of peer relationships and their contributions to child development. En T. Berndt y G. Ladd (Eds.). *Peer relationships in child development*. New York: Wiley Sons.

Ladd, G.W., Price, J.M. y Hart, G.H. (1990). Preschoolers' behavioral orientations and patterns of peer contact: Predictive of peer status?. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

Lagerspetz, K.M., Björkqvist, K., Berts, M. y King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, pp. 45-52.

Lamb, M.E. y Nash, A. (1989). Infant-mother attachment, sociability and peer competence. En T.J. Berndt y G. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development*. New York: Wiley.

Lancelotta, G. y Vaughn, S. (1989). Relation between types of aggression and sociometric status: Peer and teacher perceptions. *American Psychological Association*, 81 (1), pp.86-90.

Landy, S y Peters, R. (1992). Toward an understanding of a developmental paradigm for aggressive conduct problems during the preschool years. En R. Peters, R.J. McMahon y V.L. Quinsey (Eds.), *Aggression and violence throughout the life span*. Newbury Park. Sage.

Langlois, J.H. y Stephan, C.W. (1981). Beauty and the best: The role of physical attractiveness in the development of peer relations and social behavior. En S. Brehm, S. Kassin y F. Gibbons (Eds.), *Developmental social psychology*. New York: Oxford University Press.

Lecky, P. (1977). *Autoconsistencia: Una teoría de la personalidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer (1945, *Self consistency: A theory of personality*. New York: Island Press).

Lieberman, A.F. (1976). *The social competence of preschool children's: its relation to quality of attachment and to amount of exposure to peers in different preschool settings*. Tesis doctoral no publicada. Universidad John Hopkins.

Lila, M. (1995). *Autoconcepto, valores y socialización: un estudio transcultural*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Dir.: G. Musitu.

Lin, N. y Ensel, W.M. (1989). Life stress and health: Stressors and resources. *American Sociological Review*, 54, pp. 382-399.

Lindsley (1965).

Lipsitt, L. (1990). Fetal development in the drug age. *Child Behavior and Development Letter*, 6, pp.1-3.

Loeber, R. (1982). The stability of antisocial and delinquent child behavior: A review. *Child Development*, 53, pp.1431-1466.

Loeber, R. (1983). Early predicts of male delinquency: a review. *Psychological Bulletin* (94), pp. 68-99.

Loeber, R. (1991). Antisocial Behavior: More enduring than changeable?. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30 (3), pp. 393-397.

Loeber, R. y Dishion, T. (1983). Early predictors of male delinquency: A review. *Psychological Bulletin*, 94, pp. 69-99.

Loeber, R. Green, S.M., Keenan, K. Y Lahey, B.B. (1995). Witch boys will fare worse? Early predictors of the onset of conduct disorder in a six years longitudinal study. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychology*, 34, pp.499-509.

Loeber, R y Stouthamer - Loeber, M. (1987). La prédiction de la délinquance. *Criminologie*, 19(2), pp.49-77.

Loeber, R. y Stouthamer-Loeger, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of conduct problems and juvenile delinquency. En M. Tonry y N. Morris (Eds.), *Crime and Justice*, vol. 7. Chicago: University of Chicago Press.

López, F. (1985). El apego. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (comp.), *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza.

López, F. (1990). Desarrollo social y de la personalidad. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.

Lorenz, K. (1965). *El comportamiento animal y humano*. Barcelona: Plaza y Janés.

Maag, J.W., Vasa, S.F., Reid, R. y Torrey, G.K. (1995). Social and behavioral predictors of popular, rejected and average children. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 2, pp. 196-205.

Maccoby, E.E. (1983). *Social development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

MacDonald, C.D. y Cohen, R. (1995). Children's awareness of which peers like them and which peers dislike them. *Social Development*, 4 (2), pp. 182-193.

Mackal, K.P. (1983). *Teorías psicológicas de la agresión*. Madrid: Pirámide Psicología.

Magnusson, D., Stattin, H. y Duner, A. (1983). Aggression and criminality in a longitudinal perspective. En Van Dusen, K.T. y Mednick, S.A. (Eds.), *Prospective studies of crime and delinquency*. Boston: Kluwer-Nijhoff.

Main, M. y Weston, D. (1981). The quality of the toddler's relationship to mother and to father: Related to conflict behavior and the readiness to establish new relationships. *Child Development*, 52, pp. 932-940.

Malik, N.M. y Furman, W. (1993). Practitioner review: Problems in children's peer relations: What can the clinician do?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 34, 8, pp. 1303-1326.

Martín Moreno, O. (1993). *Establecimientos escolares en transformación: el centro educativo comunitario y su rol compensatorio*. Madrid: Cincel.

Matussek, P., Luks, O. y Seibt, G. (1986). Partner relationships of depressives. *Psychopathology*, 19, pp. 143-156.

Maxwell, S.E. y Delaney, H.D. (1990). *Designing experiments and analysis data. A model comparison perspective*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press. (Trad. cast.: *Mente, persona y sociedad*. Buenos Aires: Piados. 1972).

Mead (1969). *On social psychology*. Chicago: Chicago University Press.

Meichenbaum, D (1977). *Cognitive Behavior Modification: An integrative approach*. N. York: Plenum Press.

Meer B. Van Der (1988) *De zondebok in de klas*. Den Bosch/nijmegen: KPC/Berkhout.

Meer, B. Van Der (1993) Een vijfsporenaanpak van het pertprobleem op school. *NVA-Bulletin*, 11 (3), pp.20-29

Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.

Mellor, A. (1990). *Spotlights 23 Bullying in Scottish Secondary Schools*. Edinburgh: SCRE.

Mellor, A. (1999). Scotland. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, d. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds), *The nature of school bullying* (pp. 91-112). London: Routledge.

Menesini, E. y Smorti, A. (1997). Strategie di intervento scolastico contra il fenomeno delle prepotenze. En Fonzi, a. (Ed.) *Il bullismo in Italia*. (Pp. 183-208). Florencia: Giunti.

Menesini, E., Argentieri, M., Baroni, L., Lazari, R. y Spadoni, E. (1996). Le prepotenze tra ragazzi a scuola. Un esperienza di ricerca intervento condotta con alunni di scuola media. *Scuola e Didattica*, 4, pp. 29-34.

Merton, R.K. (1968). *Social theory and social structure*. N. York: The Free Press.

Miller, N.E. (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48, pp. 337-342.

Miranda, A., Llacer, M.D. y Rosello, B. (1991). Análisis conductual de los escolares olvidados y rechazados a través de estimaciones de padres y profesores. *Revista de Psicología de la Educación*, vol. 3, (7), pp. 31-39.

Mize, J. y Ladd, G.W. (1990). Toward the development of successful social skills training for preschool children. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

Moffit, T (1993). Adolescent limited and life-course persistent antisocial behavior. A developmental typology. *Psychological Review*, 100, pp. 674-701.

Molitor, F. y Hirsch, K.W. (1994). Children's toleration of real - life aggression after exposure to media violence: A replication of the Drabman and Thomas studies. *Child Study Journal*, 24 (3), pp. 191-207.

Monereo, C. (1985). *Sistemas, modelos y técnicas de integración escolar del alumno excepcional*. Barcelona: Universidad Autónoma-Bellaterra.

Mooij, T. (1992). *Pesten in het onderwijs*, Nijmegen, Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.

Mooij, T. (1997a). Safe at school. Summarising report. Contribution to the *EU expert conference held in Utrecht*, Netherlands, February.

Mooij, T. (1997b). Por la Seguridad en la Escuela. *Revista de Educación*, 313, pp. 29-52. Ministerio de Educación y Cultura.

Moraleda, M. (1978). *Sociodiagnóstico del aula*. Madrid: Marova,

Moreno, J.L. (1972). *Fundamentos de la Sociometría*. Buenos Aires : Piados.

Moreno, J.M. (1998a). El lado oscuro de la escuela. Ponencia a la *Conferencia sobre Violencia escolar*. Madrid.

Moreno, J.M. (1998b). Comportamiento antisocial en los centros escolares: políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, Septiembre- Diciembre.

Moreno, J.L. y otros (1956). *Sociometry and the Science of Man*. Beacon House. Nueva York.

Moreno, J.L. y Cubero, R. (1995). Relaciones sociales: familia, escuela y compañeros. Años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.

Moreno, J.M., Torrego, J.C. y otros (1997). Trabajar en los márgenes: una experiencia de asesoramiento en un centro del sur metropolitano de Madrid. En M.Lorenzo y A. Bolivar (Eds), *Trabajar en los márgenes: Asesoramiento y formación en contextos educativos problemáticos*. Granada: ICE de la Universidad de Granada.

Moreno, J.M. y Torrego, J.C. (2000). *Fostering Prosocial Behavior in the Spanish school system: the 'whole school approach'*.

Mortimore, P. (1995). The positive effects of schooling. En M. Rutter (Ed.), *Psychosocial disturbances in young people: Challenges for prevention* (pp. 333-363). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Mulder, M. (1977) *Omgaan met macht*. Amsterdam: Elsevier.

Muñoz Justicia, J.M. (1988). Televisión Violenta y la percepción de la agresión. *II Congreso Nacional de Psicología Social*. Alicante.

Musitu, G. (1982). La integración del rechazo escolar. *Actas de las II Jornadas de Orientación Escolar y Profesional*, pp. 401-428. Valencia.

Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural. En *Anuario de psicología*, Vol.31, nº2. Universitat de Valencia.

Musitu, G. y Allatt, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros Educación

Musitu, G., Ferrer, J. y Pascual, J. (1980). El líder y el rechazo escolar. *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas*, vol. XII, nº 23-24, pp.121-135.

Musitu, G. y Gutiérrez, M. (1984). Disciplina familiar, rendimiento y autoestima. *Actas Jornadas Nacionales de Orientación Profesional*.

Musitu, G. Y Mengual, J.B. (1984). Elaboración de un instrumento de medida de la agresividad en el escolar. *IV Congreso Nacional de la Sociedad Española de Neuropsiquiatría Infanto-Juvenil*. Barcelona.

Musitu, G. y Román, J.M. (1989). Las relaciones familiares en la pubertad. *Universitas Tarraconensis*, XI (1), pp. 57-73.

Musitu, G., Román, J.M. y Gracia, E. (1988). *Familia y educación: Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.

Newcomb, A.F. y Bagwell, C.L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 2, pp.306-347.

Newcomb, A.F. y Bukowski, W.M. (1984). A longitudinal study of the utility of social preference and social impact sociometric classification schemes. *Child Development*, 55, pp.1434-1447.

Newcomb, A.F., Bukowski, W.M. y Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, pp. 99-128.

New York Times (1992, Noviembre 9). *Mowingdown our children* (Editorial). Vol. 142.

Noller, P. y Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. London: Routledge.

Oakes, J. (1982). Classroom social relationships: exploring the Bowles and Gintis Hypothesis. *Sociology of Education*, 26, pp. 213-221.

Offord, D., Adler, R. y Boyle, M.C. (1986). Prevalence and sociodemographic correlates of conduct disorder. *American Journal of Social Psychiatry*, 6, pp. 272-278.

Offord, D., Boyle, M.C. y Racine, Y.A. (1991). The epidemiology of antisocial behavior in childhood and adolescence. En D.J. Pepler y K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale: LEA.

Olweus, D. (1973). *Hakkycklingar och översittare. Forkning om skolmobbing*. Estocolmo. Almqvist & Wicksell.

Olweus, D. (1973). Personality and aggression. En J.K. Cole y D.D. Jensen (Eds) *Nebraska Symposium on Motivation, Lincoln University of Nebraska Press*.

Olweus, D. (1975). *Development of multy-faceted aggression inventory for boys*. Bernen: University Press.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the school: Bullies and Whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere.

Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in male: a review. *Psychological Bulletin*, 86, pp. 852-875.

Olweus, D. (1977). Aggression and peer acceptance in adolescent boys: two short-term longitudinal studies of ratings. *Child development*, 48, pp. 1.3001-1.313.

Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: Acausal analysis. *Development Psychology*, 16, pp. 644-660.

Olweus, D. (1981). Bullying among school boys. En Cantwell, N. (Ed.), *Children and Violence*. Estocolmo. Akademilitteratur.

Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. En Magnusson, D. Y Allen, V. (Eds.) *Human development. An interactional perspective*. Nueva York: Academic Press.

Olweus, D. (1984). Aggressors and their victims: Bullying at school. En Frude, N. Y Gault, H. (Eds.), *Disruptive behavior in schools*. Nueva York: Wiley.

Olweus, D. (1986). *Mobbinging – vad vi vet och vad vi kan göra*. Estocolmo. Liber.

Olweus, D. (1991). Bully/Victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. En Pepler, D. Y Rubin, K. (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Olweus, D. (1991). *Bullying at school*. (Doc Privado).

Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do?*. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata.

O'Moore, A.M. y Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 10, pp. 426-441.

Ortega, R. (1992a): Violence in schools. Bully victims problems in Spain. En *Vth European Conference on Developmental Psychology*. Sevilla: Libro de Actas, 27.

Ortega, R. (1992b). Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene. *Revista de Educación y Cultura*, 14, pp.23-26.

Ortega, R. (1993). Intimidación y violencia en las relaciones interpersonales. La cara más oculta del curriculum escolar. En F. Loscertales y M. María (Eds.), *Dimensiones psicosociales de la educación y la comunicación*. Madrid: Eudema.

Ortega, R. (1994a). Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, pp.253-280.

Ortega, R. (1994b). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre violencia y maltrato entre compañeros de segunda etapa de E.G.B. *Infancia y Sociedad*, 27-28, pp. 191-216.

Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla antiviolencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación* 313, 143-161.

Ortega, R. y Mora - Merchán, J. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, 3, pp. 5-18.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, pp.7-27.

Ortega, R., Mora-Merchán, J. y Fernández, I. (1996). Working with the educational community against the problem of violence among peers at school. The Seville Anti-bullying Project. Ponencia presentada en *European Conference on Educational Research*. Sevilla.

Ortega, R. y colaboradores (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Ortega y Gasset, J. (1996) La rebelión de las masas. Madrid, *Revista de Occidente*.

Otero, J.M. (1997). *Droga y Delincuencia. Un acercamiento a la realidad*. Madrid: Pirámide.

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

Ovejero, A. (1997). *El individuo en la masa. Psicología del comportamiento colectivo*. Biblioteca Básica Nobel.

Paino, S. y Rodríguez, F.J. (1998). Socialización y Delincuencia. Un estudio en la prisión de Villabona (Asturias). En V. Garrido y M.D. Martínez (Eds.), *Educación Social para Delincuentes*. Tirant lo Blanch.

Paino, S. (1995). *Factores psicosociales para la intervención en la cárcel como sistema de control social*. Oviedo: Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo

Paino, S. y Rodríguez, F.J. (1998). Socialización y Delincuencia. Un estudio en la prisión de Villabona (Asturias). En V. Garrido y M.D. Martínez (Eds.), *Educación Social para Delincuentes*. Tirant lo Blanch.

Paíno, S., Rodríguez, F.J. y Garrido, V. (1996). Socialization, drug abuse and criminal career. *VI European Conference on Psychology and Law*. Agosto. Siena

Paíno, S.G., Rodríguez, F.J., Martino, J.M. y Costa, J. (1999). Drogodependencia y Medio Penitenciario. Variables diferenciales con incidencia en el abandono de consumo. En F.L. Meléndez (Coor), *Derecho Penal y Psiquiatría Criminal y Forense*. (pp. 321-342). Cadiz: Bollullo.

Palmonari, A. (1993). *Psicología dell'adolescenza*. Bologna: Mulino.

Papini, D.R., Farmer, F.F., Clark, S.M., Micka, J.C. y Barnett, J.K. (1990). Early adolescent age and gender differences in patterns of emotional self-disclosure to parents and friends. *Adolescence*, 25, pp. 959-976.

Park, K.A. y Waters, E. (1989). Security of attachment and preschool friendships. *Child Development*, 60, pp. 1076-1081.

Parker, J.G. y Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low-accepted children at risk?. *Psychological Bulletin*, 102-3, pp. 357-389.

Parker, J.G. y Asher, S.R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 4, pp. 611-621.

Parker, J.G. y Gottman, J.M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. En T.J. Berndt y G.W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development*. New York: Wiley.

Parkhurst, J.T. y Asher, S.R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28, 2, pp. 231-241.

Pastore, N. (1952). The role of arbitrariness in the frustration-aggression hypothesis. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, pp. 565-569.

Patterson, G.R. (1975). A three-stage functional analysis of children's coercive behaviors: A tactic for developing a performance theory. In B.C. Etzel, J.M. LeBlanc, D.M. Baer (Eds.), *New developments in behavioural research: Theory, methods and applications*. Hillsdales, N.J.: Erlbaum.

Patterson, G.R. (1979). A performance theory for coercive family interactions. In R. Cairns (Eds.), *Social interaction: Methods, analysis and illustration*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Patterson, G.R. (1992). Developmental changes in antisocial behavior. En R. Peters, R.J. McMahon y V.L. Quinsey (Eds.), *Aggression and violence throughout the life span*. Newbury Park: Sage.

Patterson, G.R., Capaldi, D y Bank, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. En D.J. Pepler y K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale: LEA.

Patterson, G.R., Littman, R.A. y Bicker, W. (1967). Assertive behavior in children: a step toward a theory of aggression. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 32, 5, 113.

Pfeffer, C.F., Zuckerman, S., Plutchik, R. y Mizruchi, M.S. (1987). *Child Psychiatry and Human Development*, 17, pp.166-176.

Pearl, D., Bouthilet, L. y Lazar, J. (Eds.) (1988). Victims of peer aggression. *Development Psychology*, 24, pp. 807-814.

Peña, M.E., Andreu, J.M. y Muñoz, M.J. (1999). Efectos de la visión de escenas violentas en la conducta agresiva infantil. *Psicothema*, 11, 27-36.

Pereira, B., Mendoça, D., Neto, C., Almeida, A., Valente, L. y Smith, P.K. (1996). Facts and figures of the first survey on bullying in Portuguese schools. Comunicación presentada en *European Conference on Educational Research*. Sevilla.

Peters, R.D., McMahon, R.J. y Quinsey, V.L. (1992). *Aggression and Violence throughout the life span*. Newbury Park: Sage.

Piaget, J. (1926). *La representation du monde chez l'enfant*. París: Alcan (Trad. cast.: *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata, 1973).

Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. París: Alcan. (Trad. cast.: *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella, 1971).

Pierce, K. y Cohen, R. (1995). Aggressors and their victims: Towards a contextual framework for understanding children's aggressor-victim relationships. *Developmental Review*, 15, pp. 292-310.

Portuondo, J. (1971). *El test sociométrico*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva.

Poznanski, E. y Zrull, J.P. (1970). Childhood depression: Clinical characteristics of overtly depressed children. *Archives of General Psychiatry*, 23, pp. 8-15.

Pulkinen, L. y Tremblay, R.E. (1992). Patterns of boys' social adjustment in two cultures and at different ages: a longitudinal perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 15, pp. 527-553.

Quay, H.C. (1964). Personality dimensions in delinquent males as inferred from the factor analysis of behavior ratings. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 1, pp. 33-36.

Quay, H.C. (1986). Classification. En H.C. Quay y J.S. Werry (Eds.). *Psychopathological disorders of childhood*. New York: John Wiley.

Quay, H.C. y LaGreca, A.M. (1986). Disorders of anxiety, withdrawal, and dysphoria. En H.C. Quay y J.S. Werry (Eds.), *Psychopathological disorders of childhood*. New York: John Wiley.

- Randall, P.E. (1996). *A community approach to bullying*. Londres: Trentham Books.
- Raven, J.(1981): The most important problem in education is to come to terms with values. *Oxford Review of Education*, 7, pp. 253-272.
- Raven, J. (1984): *Competence in modern society*. London: H.K. Lewis y Co Ltd.
- Reboloso, E. (1987). Intervención psicosocial en el marco escolar: Logros y aspiraciones. En S. Barriga y cols. (Eds.), *Intervención Psicosocial*. Barcelona: Hora.
- Rechea, C., Barberet, R., Montañes, J. y Arroyo, L. (1995). *La delincuencia juvenil en España. Autoinforme de los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Justicia e Interior.
- Reiss, A.J. y Roth, J. (1993). *Understanding and preventing violence*. Washington, DC: National Academy Press.
- Revista de Educación (1997). *Monográfico sobre violencia en los centros educativos*, 313.
- Revue Francaise de Pedagogie (1998). *Violence dans l'école*, 123, Paris: CNRP, Avril-Juin.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools. And what to do about it*. Londres: Jessica Kingsley.
- Robins, L.N. (1979). Sturdy childhood predictors of adult outcomes: Replications from longitudinal studies. En J.E. Barrett, R. M. Rose y G.L. Klerman (Eds.), *Stress and mental disorder*. New York: Raven Press.
- Robins, L.N. (1981). Epidemiological approaches to natural history research: Antisocial disorders in children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20, pp.566-580.
- Robins, L.N. (1983). Continuities and discontinuities in psychiatric disorders of children . En D.E. Mechanic (Ed.), *Handbook of health, health care, and the health professions*. New York: Free Press.
- Robins, L.N. (1986). Changes in conduct disorder over time en D.C. Farran y J.D. McKinney (Eds.), *Risk in intellectual and psychosocial development*. New York: Academic Press.
- Robins, L.N. y Wish, E. (1977). Childhood deviance as a developmental process: A study of 223 urban black men for birth to 18. *Social Forces*, 56, pp. 448-471.
- Rodríguez, F.J. (2001). Drogodependencia y Delincuencia. Incidencia de los antecedentes familiares en una muestra penitenciaria. En J.J. Fernández Miranda (Coor.), *Drogodependencia y Derecho. La necesidad de un encuentro* (pp.107-121). Oviedo: Gofer.
- Rodríguez, F.J., Cuesta, M., Herrero, F.J., López, C., Gómez, P. y Hernández, E. (2001). *Violencia y competencia social en jóvenes de enseñanza secundaria de la comunidad autónoma del principado de asturias: análisis de resultados y necesidades*. Oviedo, Informe de FICYT.

Rodríguez, F.J., Grossi, F.J. y Cuesta, M. (1999). *Violencia y Competencia Social. Análisis y resultados del desarrollo de un programa de prevención en el aula de enseñanza primaria de la comunidad autónoma del Principado de Asturias*. Oviedo: Informe de FICYT.

Rodríguez, F.J., Grossi, F. J., Garrido, V. y otros (1998). *Violencia en las Aulas de Primaria. Informe de la Realidad Social en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias*. Oviedo: Informe no Publicado para la Dirección Regional de Educación.

Rodríguez, F.J., Grossi, F.J., Paíno, S.G. y otros (1999). Necesidades de formación profesional laboral y educativa en la población penitenciaria. *Revista Española de Psiquiatría Forense, Psicología Forense y Criminología*, 9, pp.71-79.

Rodríguez, F.J., Hernández, E., Cuesta, M. y otros (2001). Familia y características diferenciales de comportamientos desconsiderados en la Educación Secundaria Obligatoria. Comunicación presentada en el *Congreso Nacional de Convivencia en Centros Escolares*.

Rodríguez, F.J. y Paíno, S.G. (1994). Violencia y desviación social: bases y análisis para la intervención. *Psicothema*, 6, pp.229-244.

Rodríguez, F.J., Paíno, S.G. y Valverde, J. (1998). *Psicología Diferencial: Lecturas para una disciplina*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Roff, J.D. (1986). Identification of boys at high risk for delinquency. *Psychological Reports*, 58, pp.615-618.

Roff, J.D. y Wirt, R.D. (1984). Childhood social adjustment, adolescent status and young adult mental health. *American Journal of Orthopsychiatry*, 54, pp. 595-602.

Roff, M., Sells, S.B. y Golden, M.M. (1972). *Social adjustment and personality development in children*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Rogers, C. (1982). *Psicología Social de la Enseñanza*. Madrid: Visor.

Rojas Marcos, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa Calpe.

Rojas Marcos, L. (1998). Intervención en psicopatología de la adolescencia: comportamientos violentos. Comunicación de clausura del *VIII Congreso de IFAD: Intervención Psicológica en la Adolescencia*, pp.181-191.

Roland, E. (1998). The Norwegian program of Preventing and Managing Bullying in Schools. Ponencia presentada en *European conference on initiatives to combat school bullying*. Londres.

Roland, E. Munthe, E. (Eds) (1989). *Bullying an international perspective*. London: David Fulton Publishers.

Ross, R. Fabiano, E. (1985). *Time to think. A Cognitive Model of Delinquency Prevention and Offender Rehabilitation*. Johnson City: Institute of Social Sciences and Arts.

Ross, R.R., Fabiano, E. y Garrido, V. (1990). El pensamiento prosocial. El modelo cognitivo para la prevención y tratamiento de la delincuencia. *Monográficos de la Revista Delincuencia*, 1.

Ross, R.R., Fabiano, E., Garrido, V. y Gómez, A. (1996). *El pensamiento Prosocial*. Valencia: Cristóbal Serrano.

Roth, J.A. (1997). *Comprensión y prevención de la violencia*. Washington, DC.: National Academy Press .DC 20418 (800-624-6242).

Rotton, J., Frey, J., Barry, T., Milligan, M. y Fitzpatrick, M. (1979). The air pollution experience and physical aggression. *Journal of Applied Social psychology*, 9, pp. 397-412.

Rubin, K.H. y Krasnor, L.R. (1986). Social cognition and social behavioral perspectives on problem - solving. En M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology*. Hillsdale, NJ: LEA.

Rubin, K.H., LeMare, L.J. y Lollis, S. (1990). Children's friendships. Londres: Open Book (Trad. cast.: Amistades Infantiles. Madrid: Morata, 1981).

Rubin, K.H. y Mills, R.S. (1988). The many faces of isolation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, pp.363-380.

Rudolph, K.D., Hammen, C. y Burge, D. (1995). Cognitive representations of self, family and peers in school-age children: links with social competence and sociometric status. *Child Development*, 66, 5, pp. 1385-1402.

Rutter, M. (1978). Early sources of security and competence. En J.S. Bruner y A. Garton (Eds.), *Human growth and development*. Oxford: Clarendon Press.

Rutter, M., Cox, A., Tupling, C. y otros (1975). Attainment and adjustment in two geographical areas. The prevalence of psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 126, pp.493-509.

Safran, J.D. (1990). Towards a refinement of cognitive therapy in light of interpersonal theory. *Clinical Psychological Review*, 10, pp. 87-105.

Sampson, R.J. y Lauritsen, J.L. (1994). Violent victimization and offending: Individual, situational and community level risk factors. En A.J. Reiss y J. Roth (Eds), *Understanding and preventing violence*, Vol III (pp. 1-115). Washington, DC: National Academy Press.

Sanmartín, J., Grisolia, J.S. y Grisoia, S. (1998) (Eds.). *Violencia, televisión y cine*. Barcelona: Ariel.

Sarabia, B., Hernández de Frutos, T. y otros (2000). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de Navarra*. Pamplona: Informe de la Comunidad Foral de Navarra.

Sarbin, T.R. y Scheibe, K. (1983). *Studies in social identity*. New York: Praeger.

Schumck, R.A. (1980). The school organization. En J.M. McMillan (Ed.), *The social psychology of school learning*. New York: Academic Press.

Selman, R.L. (1976). Toward a structural analysis of developing interpersonal relationships concepts. En A. Pick (Ed.), *The Annual Minnesota Symposium on Child Psychology*. Minnesota: University of Minnesota Press.

Selman, R.L. (1980). The growth of interpersonal understanding. *Development and clinical analyses*. New York: Academic Press.

Seoane, J. y Garzón, A. (1996). El marco de investigación de creencias postmodernas. *Psicología Política*, 13, pp.81-98.

Serbin, L.A., Moskowitz, D.S., Schwartzman, A.E. y Ledingham, J.E. (1991). Aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children in adolescence: into the next generation. En D.J. Pepler y K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale: LEA.

Serrano, I. (1996). *Agresividad Infantil*. Madrid: Pirámide.

Sherif, M. y Sherif, C.W. (1953). *Groups in harmony and tension*. New York: Harper.

Silva, F. y Martorell, C. (1982). *La batería de socialización*. Valencia: Promolibro.

Silva, F. y Martorell, C. (1989). *BAS 1 y 2*. Madrid: TEA.

Singer, J.D. y Willet, J.B. (1991). Modeling the days of our lives: Using survival analysis when designing and analyzing longitudinal studies of duration and the timing of events. *Psychological Bulletin*, 110, pp. 268-290.

Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. y Slee, P. (Eds.) (1999). *The nature of school bullying*. Londres: Routledge.

Smith, P.K. y Sharp, S. (1991). Bullying in UK schools: the DES Sheffield Bullying Project. *Early Development and Care*, 77, pp. 47-55.

Smith, P.K. y Sharp, S. (1994). *School Bullying. Insights and Perspectives*. London: Routledge.

Smith, P.K. y Thompson, D. (1991). *Practical approaches to bullying*. London: David Fulton Publisher.

Sroufe, L.A. y Jacobvitz, D. (1989). Diverging pathways, developmental transformations, multiple etiologies and the problem of continuity in development. *Human Development*, 32, pp. 196-203.

Stattin, H., Gustafson, S.B. y Magnusson, D. (1989). Peer influences on adolescent drinking: A social transition perspective. *Journal of Early Adolescence*, 9, pp. 227-246.

Sternberg, R.J., Wagner, R.K., Williams, W.M. y otros (1995). Testing common sense. *American Psychologist*, 50, pp. 912-927.

Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.

Sundberg, N.D., Snowden, L.R. y Reynolds, W.M. (1978). Toward assessment of personal competence and incompetence in life situations. *Annual Review of Psychology*, 29, pp. 179-221.

Swann, W.B.Jr. (1983). Self-verification: Bringing social reality into harmony with the self. En J. Suls y A.G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.

Swann, W.B.Jr., Griffin, J.J.Jr., Predmore, S.C. y Gaines, B. (1987). The cognitive-affective crossfire: When self-consistency confronts self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, (5), pp. 881-889.

Tajfel, H. y Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W.G. Austin y S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations*. Monterey: Brooks/Cole.

Taylor, A.R. (1989). Predictors of peer rejection in the early elementary grades: The roles of problem behavior, academic achievement and teacher preference. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, pp. 360-365.

Tedeschi, J.T. (1983). Social influence theory and aggression. En R.G. Geen and E.I. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews*, vol. 1. Pp. 135-162. New York: Academic Press.

Thompson, R.A. y Lamb, M.E. (1983). Security of attachment and stranger sociability in infancy. *Development Psychology*, 19, pp. 184-191.

Timmermans, G.P.J. (1989). *De zondebok in bet onderwijs*. Tilburg: Katholieke Leergangen.

Toch, H. (1969). *Violent men*. Chicago: Aldine.

Tolson, J.M. y Urberg, K.A. (1993). Similarity between adolescent best friends. *Journal of Adolescent Research*, 8, pp. 274-288.

Trickett, E.J. (1984). Toward a distinctive community psychology: An ecological metapho for the conduct of community research and the nature of training. *American Journal of Community Psychology*, 12, pp. 261-280.

Turner, P. (1991). Relations between attachment, gender and behavior with peers in preschool. *Child Development*, 62, pp. 1475-1488.

Urta, J. (1997). *Violencia. Memoria Amarga*. Madrid: SigloXXI.

Urta, J., Clemente, M. y Vidal, J. (2000). *TV: Impacto en la infancia*. Madrid: Siglo XXI.

Valverde, J. (1988). *El proceso de inadaptación social*. Madrid: Popular.

Valverde, J. (1992). *La cárcel y sus consecuencias*. Madrid: Popular.

Vandell, D.L. y Hembree, S.E. (1994). *Peer social status and friendship: Independent contributors to children's social and academic adjustment*. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 4, pp.461-477.

Vieira, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989). Violence, Bullying and Cunsellign y the Iberican Península. En E. Roland, y E. Munth (eds) *Bullying: a International Perspective*, London, D.: Fulton Publisher.

Vosk, B., Forehand, R., Parker, J.B. y Richard, K. (1982). A multimethod comparison of popular and unpopular children. *Development Psychology*, 18, pp. 571-575.

Walker, H.M. y McConnell, S. (1988), *Scale of Social Competence and School adjustment*. Austin: Tx: Pro - Ed.

Walker, K.B. y Morley, D.D. (1991). Attitudes and parental factors as intervening variables in the television violence - aggression relation. *Communication Research Reports*, 8 (1-2), pp. 41-47.

Wartofsky, M. (1983): The child's construction of the world and the world's constructions of the child: From historiacla epistemology to historical psychology. En F.S. Kessel y A.W. Siegel (Eds.): *The child and other cultural inventions*. New York: Praeger.

Waters, E. y Sroufe, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, pp. 79-97.

Waters, E., Wippman, J. y Sroufe, L.A. (1979). Attachment, positive affect and competence in the peer group: Two studies in construct validation. *Child Development*, 50, pp. 821-829.

Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: from mechanism to cognition*. Chicago: Ran McNally.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experience. *Journal of Educational Psychology*, 71, pp.3-25.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, pp. 548-573.

Weiner, B., Graham, s. y Chandler, C. (1982). Pity, anger and guilt: An attributional analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8, pp. 226-232.

Weiss, R. (1974). The provision of social relationships. En Z. Rubin (Ed.), *Doing into others*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Wentzel, K.R. y Asher, S.R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child Development*, 66, 3, pp.754-763.

West, D.J. y Farrington, D.P. (1977). *The delinquent way of life*. London: Heinemann.

Whaler, R., House, A. y Stambaugh, E. (1976). Ecological assessment of child problem behavior. A clinical package for home, school and institutional setting. New York: Pergamon Press.

White, L.A. (1979). Erotica and aggression: The influence of sexual arousal, positive affect, and negative affect on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, pp. 591-601.

Whiting, B.B. y Whiting, J.W.M. (1975). *Children of six cultures*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Whitney, I. y Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational research*, 35, pp. 3-25.

Willemsse, H.M. (1994). *Media en geweld*. Justitele Verkenningen. 20 (1). pp.67-85.

Wright, J.C., Giammarino, M. y Parad, H.W. (1986). Social status in small groups: Individual-group similarity and the social “misfit”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, pp. 523-536.

Young, J.G. y Chiland, C. (1994). *Children and Violence*. London: Jason Aronson.

Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection. Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin*, 115, pp.28-54.

Zabalza, M. (1999). *A convivencia nos centros escolares de Galicia*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Zillmann, D. (1983). Transfer of excitation in emotional behavior. In J.T. Cacioppo y R.E. Petty (Eds.), *Social psychophysiology*. (Pp. 215-240). New York: Guildford Press.

Zillmann, D., Baron, R. y Tamborini, R. (1981). Social costs of smoking: Effects of tobacco smoke on hostile behavior. *Journal of Applied Psychology*, 11, pp. 548-561.

Zillmann, D., Bryant, J., Comisky, P. y Bedoff, N. (1981). Excitation and hedonic valence in the effect of erotica on motivated intermale aggression. *European Journal of Social Psychology*, 11, pp. 233-252.



ANEXOS

ANEXO I

ESCALA DE AGRESIVIDAD-TERQUEDAD (AT) DE LA BATERÍA DE SOCIALIZACIÓN DE SILVA Y MARTORELL

CUADERNILLO PARA EL PROFESOR

En esta escala se presentan una serie de conductas que pueden observarse en los niños en su vida cotidiana.

Lea el contenido del cuestionario e intente responder de forma precisa. Muchas cuestiones son similares, pero reflejan matices distintos del comportamiento del alumno.

Si el alumno ha cambiado con el tiempo en relación con alguna de las cuestiones, conteste según su comportamiento más actual, no sobre el pasado. En todo caso, es importante que tenga en cuenta la conducta observable de su hijo, que sea esta conducta la que determine su contestación y no posibles inferencias o interpretaciones sobre él.

Cada cuestión tiene cuatro posibilidades o alternativas:

NUNCA ALGUNA VEZ FRECUENTEMENTE SIEMPRE

En la hoja de respuesta marque la alternativa más adecuada en cada caso. No deje ninguna pregunta sin contestar.

Recuerde que el tratamiento de la información que usted nos proporcione es confidencial

CUESTIONES:

1. Rompe pronto cualquier cosa que caiga en sus manos.	N	AV	F	S
2. Es envidioso de los demás compañeros.	N	AV	F	S
3. Es terco, hagan lo que hagan los demás y digan lo que digan, él va a lo suyo.	N	AV	F	S
4. Es violento y golpea a sus compañeros.	N	AV	F	S
5. Echa la culpa a los demás de las cosas malas que le suceden.	N	AV	F	S
6. Es impulsivo, en su comportamiento: intenta hacer lo que cree que debe hacer en un momento, sin tener paciencia para esperar.	N	AV	F	S
7. Tiene problemas con los demás niños al poco tiempo de hablar con ellos.	N	AV	F	S
8. Su vocabulario es burdo, grosero.	N	AV	F	S
9. Es ruidoso: grita, chilla con facilidad.	N	AV	F	S
10. Protesta de palabra o de hecho cuando le mandan hacer algo.	N	AV	F	S
11. Insulta a sus compañeros.	N	AV	F	S
12. Cuando está con los demás es él quien crea los problemas de disciplina.	N	AV	F	S
13. Se pelea con los chicos más pequeños que él.	N	AV	F	S
14. Quien busca pelea es él.	N	AV	F	S
15. Amenaza a los demás, les intimida.	N	AV	F	S
16. Planta cara y adopta una postura desafiante ante el profesor si se le llama la atención seriamente.	N	AV	F	S
17. Cuando se le llama la atención toma una postura irónica, algo cínica.	N	AV	F	S

ANEXO II

TEST SOCIOMÉTRICO

CUADERNILLO PARA EL ALUMNO

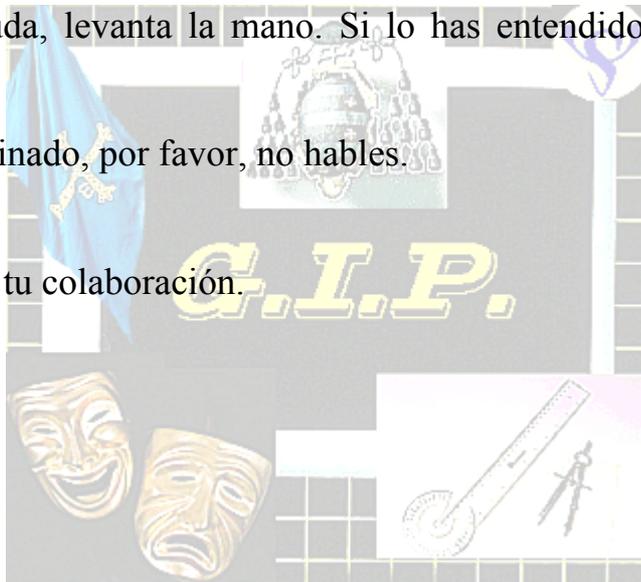
Esto no es un examen, no hay respuestas correctas ni incorrectas.

Por favor, no hables con los demás acerca de tus respuestas mientras dure la prueba. Nosotros mantendremos tus respuestas en secreto.

Si tienes alguna duda, levanta la mano. Si lo has entendido todo perfectamente comienza.

Una vez hayas terminado, por favor, no hables.

Muchas gracias por tu colaboración.



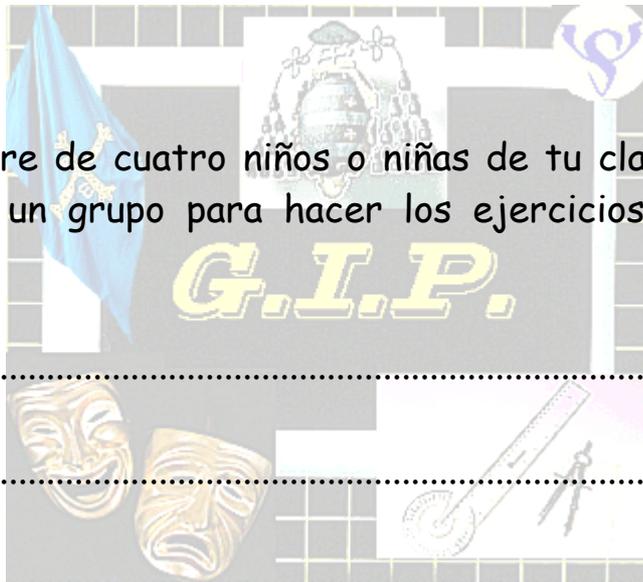


COLEGIO

CLASE

Nombre.

1.- Dime el nombre de cuatro niños o niñas de tu clase con los que te gustaría formar un grupo para hacer los ejercicios de clase o para estudiar.



.....

.....

.....

2. Dime el nombre de cuatro niños o niñas de tu clase con los que te gustaría jugar en tu tiempo libre.

.....

.....

.....

3. Dime el nombre de cuatro niños o niñas de tu clase con los que **no te gustaría** formar un grupo para hacer los ejercicios de clase o para estudiar

.....

.....

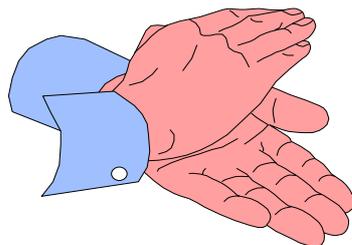
.....

4. Dime el nombre de cuatro niños o niñas de tu clase con los que **no te gustaría** jugar en tu tiempo libre

.....

.....

.....



ANEXOIII

TABLA DE LAS “t” DE SALVOSA.

Grado de Oblicidad	P .05	P .01	P .001	Grado de Oblicidad	P .05	P .01	P .001
0.0	-1.64	-2.33	-3.09	0.0	1.64	2.33	3.09
0.1	-1.62	-2.25	-2.95	0.1	1.67	2.40	3.23
0.2	-1.59	-2.18	-2.81	0.2	1.70	2.47	3.38
0.3	-1.56	-2.10	-2.67	0.3	1.73	2.54	3.52
0.4	-1.52	-2.03	-2.53	0.4	1.75	2.62	3.81
0.5	-1.49	-1.95	-2.40	0.5	1.77	2.69	3.67
0.6	-1.46	-1.88	-2.27	0.6	1.80	2.76	3.96
0.7	-1.42	-1.81	-2.14	0.7	1.82	2.83	4.10
0.8	-1.39	-1.73	-2.02	0.8	1.84	2.89	4.24
0.9	-1.35	-1.66	-1.90	0.9	1.86	2.96	4.39
1.0	-1.32	-1.59	-1.79	1.0	1.88	3.02	4.53
1.1	-1.28	-1.52	-1.68	1.1	1.89	3.09	4.67

