



**UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

**RELACIÓN ENTRE EL SEXO, CLIMA FAMILIAR, AUTOESTIMA Y
AGRESIVIDAD ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE CUARTO A
SEXTO GRADO DE PRIMARIA.**

Autores:

Carlos SALAZAR

Y

Melinda SARAVO

Profesor Guía:

Alexander IBARRA

Caracas, 2011



**UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

**RELACIÓN ENTRE EL SEXO, CLIMA FAMILIAR, AUTOESTIMA Y
AGRESIVIDAD ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE CUARTO A
SEXTO GRADO DE PRIMARIA.**

Trabajo de Investigación presentado por:

Carlos SALAZAR

Y

Melinda SARAÑO

a la

Escuela de Psicología

**Como un requisito parcial para obtener el título de
Licenciado en Psicología**

Profesor Guía:

Alexander IBARRA

Caracas, Julio 2011

A Dios, a mi madre y a mí mismo.

Carlos H. Salazar R.

A mi alta tolerancia a la frustración.

Melinda Saravo.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por haberme dado la fortaleza y la energía para seguir adelante a pesar de las dificultades.

A mi madre, por haber asumido el pago de mis estudios universitarios y por su apoyo incondicional.

A mi compañera en este viaje, Melinda, por haber sabido comprenderme y apoyarme en los momentos precisos.

A nuestro tutor, Alexander Ibarra, por haber creído en este proyecto.

A la profesora Milena Matos, por su receptividad y apoyo en el uso de las Escalas diseñadas por ella, las mismas permitieron medir la variable “agresividad escolar” en nuestra tesis.

A la profesora Elizabeth Fernández, Coordinadora Estratégica del Colegio San Agustín – El Paraíso, por su receptividad y colaboración.

A TODO el personal docente y administrativo de la Escuela Fé y Alegría “Enrique de Ossó” ubicada en Artigas, por su valiosa colaboración, apoyo y ayuda en la recolección de los datos; en especial a la Psicopedagoga América Rojas, y a la Coordinadora de II Etapa de Primaria, Prof. María Elena Aragol.

A TODOS los niños y niñas que formaron parte de la investigación, quienes nos ayudaron a lograr nuestra meta. Aprendí mucho de ustedes, son excepcionales.

A los Padres y Representantes que autorizaron a sus hijos/as a llenar nuestros instrumentos y escalas, por su valiosa ayuda y colaboración.

A mí mismo, por haberme mantenido en la lucha, ser resistente y haber conseguido culminar con éxito este ciclo...

GRACIAS!!

Carlos Salazar R.

AGRADECIMIENTOS

A quien jamás encontraré la forma de agradecer su apoyo, comprensión y confianza esperando que comprendas que mis logros son también tuyos e inspirados en ti, hago de este un triunfo y quiero compartirlo por siempre contigo. Gracias mamá.

A mi compañero de tesis y amigo Carlos Salazar, por razones obvias.

A María Alejandra Salazar, Luisa Ziccarelli y Amy Dos Santos. Gracias por su apoyo moral y ayuda.

A los colegios San Agustín del Paraíso, Santa Rosa de Lima y Fé y Alegría “Enrique de Ossó” por su receptividad y colaboración para la realización del trabajo.

A todas aquellas personas que de una u otra forma ayudaron a que este trabajo resultara posible.

Melinda Saravo.

ÍNDICE GENERAL

PORTADA	i
DEDICATORIAS	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
ÍNDICE GENERAL	iv
ÍNDICE DE TABLAS	vi
ÍNDICE DE GRÁFICAS	viii
ÍNDICE DE ANEXOS	ix
RESÚMEN	x
I. INTRODUCCIÓN	13
II. MARCO TEÓRICO	17
Agresividad Escolar	17
Contextualización Situacional y Cultural del Fenómeno Agresividad	29
Relación entre Sexo y Agresividad Escolar	37
Relación entre Autoestima y Agresividad Escolar	44
Relación entre Clima Familiar y Agresividad Escolar	56
III. MÉTODO	76
Problema de Investigación	76
Hipótesis	76
Variables	77
Estrategias de Control	81
Tipo y Diseño de Investigación	82

Población y Diseño Muestral	84
Instrumentos	85
Cuestionarios para la clasificación de alumnos y compañeros de acuerdo a sus conductas más frecuentes (Matos, 1995)	85
Escala sobre Clima Familiar de Moos y Moos (1981) adaptada por Williams (1995)	88
Test de Autoestima para Niños de Alice Pope (Traducido y Adaptado por M. Matos)	90
Cuestionarios de Datos Personales	91
Escala de Nivel Socioeconómico de Graffar	92
Procedimiento	93
IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS	96
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	124
VI. LIMITACIONES	133
VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	134
VIII. CONSIDERACIONES ÉTICAS	141
IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Descriptivos Muestrales de la variable Sexo	96
Tabla 2. Descriptivos Muestrales por Colegio	97
Tabla 3. Descriptivos Muestrales en función del Grado Escolar	98
Tabla 4. Estadísticos de Tendencia Central y Forma en relación al NSE	98
Tabla 5. Frecuencias de las Categorías de NSE a partir de la Escala Graffar	99
Tabla 6. Estadísticos Descriptivos para Clima Familiar	100
Tabla 7. Estadísticos Descriptivos para la variable Autoestima	102
Tabla 8. Estadísticos Descriptivos para la variable Agresividad Escolar y sus Dimensiones	103
Tabla 9. Análisis Psicométrico para las Escalas Empleadas	106
Tabla 10. Prueba de Adecuación Muestral y de Homogeneidad a partir de los datos obtenidos en la Escala sobre Clima Familiar	108
Tabla 11. Ítems de la Dimensión Relación de la Escala sobre Clima Familiar que cargaron para los factores obtenidos	109
Tabla 12. Prueba de Adecuación Muestral y de Homogeneidad a partir de los datos de la Escala de Autoestima para Niños	110
Tabla 13. Ítems de la Escala de Autoestima para Niños que cargaron en los factores obtenidos	113
Tabla 14. Diferencia de Medias para la Agresividad Escolar en función del Grado Escolar	115
Tabla 15. Diferencia de Medias para la Agresividad Física en función del Grado Escolar	115
Tabla 16. Diferencia de Medias para la Agresividad Verbal en función del Grado Escolar	116
Tabla 17. Diferencia de Medias de los Estratos Socioeconómicos en función de los puntajes medios obtenidos en Agresividad Escolar	121

Tabla 18. Diferencia de Medias en la Dimensión de Agresividad Física respecto a las categorías de Nivel Socioeconómico de la Escala Graffar 123

Tabla 19. Diferencia de Medias en la Dimensión de Agresividad Verbal respecto a las categorías de Nivel Socioeconómico de la Escala Graffar 123

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Modelo Hipotético de Relaciones entre las variables de estudio	82
Gráfica 2. Distribución del Sexo en la Muestra Empleada	97
Gráfica 3. Distribución de la Muestra por Colegios	97
Gráfica 4. Distribución de la Muestra por Grado Escolar	98
Gráfica 5. Histograma de Distribución de la Variable NSE	99
Gráfica 6. Distribución por categorías de NSE	100
Gráfica 7. Histograma con Curva Normal para Agresividad Total	104
Gráfica 8. Histograma con Curva Normal para Agresividad Física	104
Gráfica 9. Histograma con Curva Normal para Agresividad Verbal	104
Gráfica 10. Representación de Sedimentación (Scree Plot) para los factores obtenidos a partir de la Escala sobre Clima Familiar	108
Gráfica 11. Representación de Sedimentación (Scree Plot) para los factores obtenidos a partir de la Escala de Autoestima para Niños	111

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Cuestionario dirigido a los alumnos para la clasificación de sus compañeros(as) de acuerdo a sus conductas más frecuentes (Matos, 1995)	152
Anexo B. Cuestionario dirigido a los maestros para la clasificación de los alumnos de acuerdo a sus conductas más frecuentes (Matos, 1995)	159
Anexo C. Escala sobre Clima Familiar de Moos y Moos (1981) adaptada por Williams (1995)	166
Anexo D. Test de Autoestima para Niños de Alice Pope (Adaptado y Traducido por M. Matos)	169
Anexo E. Cuestionarios de Datos Personales	174
Anexo F. Escala de Nivel Socioeconómico de Graffar	177
Anexo G. Explicación de las fórmulas empleadas por Kerbaje y López (2002) para transformar linealmente los puntajes de las Subescalas de Matos (1995)	179
Anexo H. Autorización Escrita por parte de la Prof. Milena Matos para el uso de sus cuestionarios para efectos de investigación	181
Anexo I. Modelo de Consentimiento Informado utilizado en la Investigación	183
Anexo J. Cartas de Autorización entregadas en los colegios encuestados	185
Anexo K. Salidas Adicionales del SPSS	189

RESUMEN

El objetivo principal de la presente investigación consistió en conocer la(s) relación(es) existente(s) entre el sexo, el clima familiar, la autoestima y la agresividad escolar en alumnos de cuarto a sexto grado de primaria, pertenecientes a diferentes colegios ubicados en la ciudad de Caracas, y teniendo como variable de control al nivel socioeconómico, el cual fue incluido entre las variables independientes del estudio como una estrategia de control. La muestra final de esta investigación estuvo conformada por 185 niños y niñas estudiantes de cuarto, quinto y/o sexto grado en alguna de las tres instituciones educativas siguientes: Colegio San Agustín del Paraíso, Colegio Santa Rosa de Lima y Escuela Fé y Alegría “Enrique de Ossó” ubicada en Artigas. Se dispuso de un total de 102 niñas y 83 niños; 67 alumnos de quinto grado, 64 alumnos de cuarto grado y 54 alumnos de sexto grado. El 49.7% de la muestra encuestada pertenece a familias que se ubican en la categoría obrera en relación al nivel socioeconómico.

Mediante un análisis de tipo correlacional, las relaciones estadísticamente significativas encontradas en este estudio fueron, en primer lugar, entre el sexo y la agresividad escolar ($r = 0.225$), así como entre el nivel socioeconómico y la agresividad escolar ($r = 0.269$), resultando igualmente dichas relaciones significativas para el caso de las dimensiones de agresividad tanto física ($r = 0.320$ con sexo y $r = 0.187$ con nivel socioeconómico) como verbal ($r = 0.160$ con sexo y $r = 0.275$ con nivel socioeconómico). De igual modo, debe tomarse en consideración el hecho de que, en líneas generales, hubo puntajes medios bajos en los reportes de agresividad escolar (media total de 0.0737 en una escala cuyos puntajes transformados linealmente van de 0 a 1), lo cual puede apuntar a la naturalización de este fenómeno, sobre todo hacia los estratos socioeconómicos bajos.

Para el caso del clima familiar, no se encontraron suficientes relaciones significativas, solamente entre la expresividad familiar y la agresividad escolar ($r = -0.124$), así como también una relación inversa entre el conflicto familiar y la agresividad escolar de tipo física ($r = -0.142$), constituyéndose esto en un hallazgo controversial del estudio. Finalmente, la variable autoestima resultó de utilidad para evaluar la relación entre la agresividad escolar y las relaciones familiares, al encontrarse relaciones significativas entre

la autoestima familiar y la agresividad escolar ($r = -0.124$), así como también entre la autoestima familiar y la agresividad escolar de tipo verbal ($r = -0.139$).

El nivel socioeconómico modula la relación entre el sexo y la agresividad escolar (r_{xy} parcial = 0.239, no significativo), y la variable sexo, a su vez, modula la relación entre expresividad familiar y agresividad (r_{xy} parcial = -0.096, no significativo), así como también la relación entre autoestima familiar y agresividad (r_{xy} parcial = -0.125, no significativo), razón por la cual tanto el sexo como el nivel socioeconómico (aunque con mayor peso en el caso del segundo), se constituyeron en las principales variables de estudio que se relacionan con el fenómeno de la agresividad escolar, ayudando a la comprensión del mismo.

Se recomienda que futuros investigadores evalúen el impacto de la variable grado escolar como una de las variables principales de análisis en sus estudios, ya que se obtuvo en la presente investigación que dicha variable moduló la relación entre agresividad escolar y nivel socioeconómico (r_{xy} parcial = 0.232, no significativo), aunque no de modo determinante; sin embargo, es una relación que podría probarse en investigaciones venideras, y que además señala el hecho de que el grado escolar en el cual se encuentre un estudiante, posiblemente estará relacionado con la manifestación de algún tipo de conducta agresiva particular, reforzando la conclusión dada por diversas investigaciones anteriores relativas a que fenómenos como la agresividad escolar y el bullying aparecen en las escuelas desde etapas cada vez más tempranas.

Así mismo, se sugiere que futuros investigadores midan la autoestima infantil a partir de un puntaje global y unitario, pues a partir del análisis factorial realizado en la presente investigación, se encontró que existen altos niveles de solapamiento entre las dimensiones de la autoestima infantil (familiar, social, académica, física).

Finalmente, fue cumplido el objetivo principal de investigación, así como cinco (5) de las hipótesis específicas planteadas, por lo cual este estudio se constituyó en un aporte valioso para la comprensión de la conducta agresiva en la escuela primaria, así como en lo relativo a las sugerencias para medir clima familiar y autoestima en los niños, resultando pertinente, a partir de las conclusiones reportadas en la presente investigación, el diseño de

planes de intervención y estrategias de prevención en comunicación asertiva, habilidades sociales, empatía, autoestima, comunicación familiar, entre otros, para contribuir así con el bienestar psicológico integral y la salud mental de niños y niñas en las escuelas, factor que se constituye en el principal reto que, como psicólogos, debemos enfrentar ante el impacto negativo de fenómenos mundiales como son la agresividad escolar, el bullying y el maltrato infantil los cuales, desde etapas cada vez más tempranas en la vida, van surgiendo en las instituciones educativas.

RESUMEN DE INVESTIGACIÓN

Comisión de Trabajo de Grado. Escuela de Psicología. UCAB.

“Relación entre el Sexo, Clima Familiar, Autoestima y Agresividad Escolar en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria”.

Autores: Carlos Salazar y Melinda Saravo.

Profesor Guía: Alexander Ibarra.

Año de Presentación: 2011.

El objetivo principal de la presente investigación consistió en conocer la(s) relación(es) existente(s) entre el sexo, el clima familiar, la autoestima y la agresividad escolar en alumnos de cuarto a sexto grado de primaria, pertenecientes a diferentes colegios ubicados en la ciudad de Caracas, y teniendo como variable de control al nivel socioeconómico, el cual fue incluido entre las variables independientes del estudio como una estrategia de control. La muestra final de esta investigación estuvo conformada por 185 niños y niñas estudiantes de cuarto, quinto y/o sexto grado en alguna de las tres instituciones educativas siguientes: Colegio San Agustín del Paraíso, Colegio Santa Rosa de Lima y Escuela Fé y Alegría “Enrique de Ossó” ubicada en Artigas. Se dispuso de un total de 102 niñas y 83 niños; 67 alumnos de quinto grado, 64 alumnos de cuarto grado y 54 alumnos de sexto grado. El 49.7% de la muestra encuestada pertenece a familias que se ubican en la categoría obrera en relación al nivel socioeconómico.

Mediante un análisis de tipo correlacional, las relaciones estadísticamente significativas encontradas en este estudio fueron, en primer lugar, entre el sexo y la agresividad escolar ($r = 0.225$), así como entre el nivel socioeconómico y la agresividad escolar ($r = 0.269$), resultando igualmente dichas relaciones significativas para el caso de las dimensiones de agresividad tanto física ($r = 0.320$ con sexo y $r = 0.187$ con nivel socioeconómico) como verbal ($r = 0.160$ con sexo y $r = 0.275$ con nivel socioeconómico). De igual modo, debe tomarse en consideración el hecho de que, en líneas generales, hubo puntajes medios bajos en los reportes de agresividad escolar (media total de 0.0737 en una

escala cuyos puntajes transformados linealmente van de 0 a 1), lo cual puede apuntar a la naturalización de este fenómeno, sobre todo hacia los estratos socioeconómicos bajos.

Para el caso del clima familiar, no se encontraron suficientes relaciones significativas, solamente entre la expresividad familiar y la agresividad escolar ($r = -0.124$), así como también una relación inversa entre el conflicto familiar y la agresividad escolar de tipo física ($r = -0.142$), constituyéndose esto en un hallazgo controversial del estudio. Finalmente, la variable autoestima resultó de utilidad para evaluar la relación entre la agresividad escolar y las relaciones familiares, al encontrarse relaciones significativas entre la autoestima familiar y la agresividad escolar ($r = -0.124$), así como también entre la autoestima familiar y la agresividad escolar de tipo verbal ($r = -0.139$).

El nivel socioeconómico modula la relación entre el sexo y la agresividad escolar (r_{xy} parcial = 0.239, no significativo), y la variable sexo, a su vez, modula la relación entre expresividad familiar y agresividad (r_{xy} parcial = -0.096, no significativo), así como también la relación entre autoestima familiar y agresividad (r_{xy} parcial = -0.125, no significativo), razón por la cual tanto el sexo como el nivel socioeconómico (aunque con mayor peso en el caso del segundo), se constituyeron en las principales variables de estudio que se relacionan con el fenómeno de la agresividad escolar, ayudando a la comprensión del mismo.

Se recomienda que futuros investigadores evalúen el impacto de la variable grado escolar como una de las variables principales de análisis en sus estudios, ya que se obtuvo en la presente investigación que dicha variable moduló la relación entre agresividad escolar y nivel socioeconómico (r_{xy} parcial = 0.232, no significativo), aunque no de modo determinante; sin embargo, es una relación que podría probarse en investigaciones venideras, y que además señala el hecho de que el grado escolar en el cual se encuentre un estudiante, posiblemente estará relacionado con la manifestación de algún tipo de conducta agresiva particular, reforzando la conclusión dada por diversas investigaciones anteriores relativas a que fenómenos como la agresividad escolar y el bullying aparecen en las escuelas desde etapas cada vez más tempranas.

Así mismo, se sugiere que futuros investigadores midan la autoestima infantil a partir de un puntaje global y unitario, pues a partir del análisis factorial realizado en la presente investigación, se encontró que existen altos niveles de solapamiento entre las dimensiones de la autoestima infantil (familiar, social, académica, física).

Finalmente, fue cumplido el objetivo principal de investigación, así como cinco (5) de las hipótesis específicas planteadas, por lo cual este estudio se constituyó en un aporte valioso para la comprensión de la conducta agresiva en la escuela primaria, así como en lo relativo a las sugerencias para medir clima familiar y autoestima en los niños, resultando pertinente, a partir de las conclusiones reportadas en la presente investigación, el diseño de planes de intervención y estrategias de prevención en comunicación asertiva, habilidades sociales, empatía, autoestima, comunicación familiar, entre otros, para contribuir así con el bienestar psicológico integral y la salud mental de niños y niñas en las escuelas, factor que se constituye en el principal reto que, como psicólogos, debemos enfrentar ante el impacto negativo de fenómenos mundiales como son la agresividad escolar, el bullying y el maltrato infantil los cuales, desde etapas cada vez más tempranas en la vida, van surgiendo en las instituciones educativas.

Palabras Clave: Agresividad Escolar, Sexo, Nivel Socioeconómico, Autoestima Global, Autoestima Familiar, Expresividad Familiar, Grado Escolar.

I. INTRODUCCIÓN

El presente estudio abordó la vinculación o relación existente entre el sexo, el clima familiar, autoestima y la presencia de agresividad escolar en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria en colegios de la ciudad de Caracas, controlando el efecto del nivel socioeconómico. Este tema resulta de crucial interés para la psicología dados los efectos perjudiciales reportados a nivel emocional, conductual y de desempeño académico que tiene la presencia de la agresión escolar en niños y adolescentes a nivel mundial. El tema de investigación propuesto se enmarcó principalmente en el campo de la psicología escolar, específicamente en lo que respecta al ámbito concerniente a la agresión dentro de los contextos educativos; en este sentido, la psicología escolar se define como un área aplicada de la psicología en la cual se pretende garantizar la salud mental en los estudiantes, promoviendo la adaptación escolar y considerando tres ejes fundamentales: niños, familia y escuela (Campagnaro, León y Matos, 2006).

Se tuvo como variable central del estudio a la *agresividad escolar* y, como población, estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de colegios ubicados en la ciudad de Caracas. La Asociación Americana de Psicología (APA) define a la psicología escolar como aquella disciplina y/o área aplicada de la psicología compuesta por profesionales cuyo principal objetivo se encuentra en el trabajo psicológico con niños, familias y a su vez, en lo que concierne al proceso de escolarización (sistema escolar). La división de Psicología Escolar de la APA (División 16), representa los intereses de psicólogos que participan en la prestación de servicios integrales dirigidos a niños, adolescentes y familias en el ambiente escolar (APA, 2009). Es por ello que el valor heurístico de esta investigación deriva del establecimiento de relaciones y asociaciones entre las variables de estudio mencionadas, ya que se ha planteado la vinculación entre el fenómeno de la agresividad en escolares con el tipo de clima familiar, nivel de autoestima y sexo de los estudiantes.

El estudio de la conducta agresiva en la presente investigación parte de la observación de su frecuencia dentro del ámbito escolar, constituyéndose esto en un reflejo

de los estilos de interacción social que aparecen cada vez más, como formas cotidianas y generalizadas en las relaciones humanas; en este sentido, el comportamiento agresivo en escolares se ha observado y estudiado debido a la preocupación que ha generado su incidencia y consecuencias en los últimos tiempos, no sólo a nivel nacional, sino también a nivel internacional. Se ha encontrado que estos patrones conductuales son estables a lo largo del tiempo y que la presencia precoz de estas conductas parece estar relacionada con una gama de problemas psicológicos como los comportamientos delictivos o antisociales que aparecen en la adolescencia, así como también con síntomas o características de baja autoestima, depresión, ansiedad, miedo, aislamiento social, entre otras (Caspi, Elder y Bem, 1987; cp. Kerbaje y López, 2002; Salmivalli y Voeten, 2004).

En relación con lo anterior, autores como Álvarez, Álvarez, González-Castro, González-Pianda y Núñez (2006), refieren que “la agresión escolar es un término que, por ser tan frecuente ya forma parte de nuestro vocabulario” (p. 686). Es por ello que, incluso desde los niveles de educación infantil, se han reportado climas de agresión y violencia entre compañeros de clases, lo cual tiene un gran impacto sobre la calidad del aprendizaje y sobre la vida emocional de niños y jóvenes (Álvarez et al., 2006). A su vez, Ortega y Del Rey (2003), afirman que las formas más frecuentes de violencia y agresión interpersonal entre iguales dentro del contexto escolar son la verbal (alrededor del 35%) y la física (aproximadamente 20%), seguidas de las más relacionales, psicológicas, y en menor medida, los robos. Anzola y Guinand (1996), hacen alusión a que instituciones nacionales como Cecodap, reportan que la situación en relación a la agresión infantil resulta alarmante ya que, en los contextos de desventaja, el consumo de drogas y la prostitución son actividades altamente asociadas con actos agresivos como atracos y robos; se reporta además que, la deserción escolar es un factor de riesgo para la delincuencia, sobrepasando el millón de alumnos, incrementándose también la participación de menores en homicidios.

La violencia y la agresividad se han convertido en problemas sociales que afectan en gran medida a la población venezolana, siendo Venezuela el país que encabeza la lista de países con mayores índices de violencia de 57 países estudiados por la UNESCO. De manera específica, Caracas resulta la segunda capital que presenta mayores niveles de delincuencia en Latinoamérica, y muchos de los actos violentos son realizados por personas

muy jóvenes, en relación a esto, reportes del Ministerio de Salud y Desarrollo Social del 2003 señalan que en Venezuela de 30 a 40 mil niños y adolescentes están dedicados a cometer actos violentos y delitos (Ministerio de Salud y Desarrollo Social, 2003; Alcaldía de Chacao, 2006; cp. Guevara y Rodríguez, 2010).

Uno de los factores relacionados con la presencia de agresión escolar entre los propios estudiantes, de acuerdo con González Orta (2001), es la familia como institución social, es por ello que resulta crucial considerar a la familia como el primer grupo referencial del niño, cuyas normas y valores adopta como propias y al cual se remite para evaluar su comportamiento; asimismo, es la encargada de introducir a los niños en las relaciones íntimas y personales.

Como consecuencia de las transformaciones ocurridas en la sociedad, se reclama el análisis del valor socioeducativo de la familia, así como la relación entre la dinámica, estructura y conformación de esta célula fundamental de la sociedad con la ocurrencia de comportamientos violentos y agresivos entre los estudiantes en los centros educativos formales y no formales (González Orta, 2001). Aspectos como el alto índice de divorcios, participación de los padres en la crianza de los hijos, ejercicio y cumplimiento de las responsabilidades vinculadas con la maternidad y paternidad, así como el tiempo que los padres permanecen con sus hijos y la calidad de la atención y afecto que les proporcionan, son sólo algunas de las múltiples evidencias que muestran la vigencia de aquellos planteamientos que reclaman una mayor atención a la familia en la sociedad educativa actual (González Orta, 2001). Además, el contexto sociocultural al que pertenecen los niños, es también un sistema abierto, que influye y es a su vez influido de acuerdo a sus propias condiciones y reglas sociales, generando modelos de conducta específicos de la comunidad.

El hecho fundamental que orienta esta investigación se refiere a la vital importancia que tiene el conocer la relación existente entre un conjunto de variables pertenecientes a los subsistemas de familia (clima familiar), escuela (agresividad escolar), así como de variables psicológicas y/o internas de los individuos (autoestima), estableciendo a su vez diferenciación en cuanto al sexo de los participantes, tomando en cuenta también lo relativo al nivel socioeconómico de los mismos. Específicamente, se pretendía indagar como están

relacionadas dichas variables y cuál era el impacto de estas relaciones para los subsistemas sociales e individuales mencionados. Autores como Williams (1995) y González Orta (2001), plantean que el conocimiento de las variables familiares puede proporcionar algunas orientaciones necesarias para el posterior diseño e implementación de programas dirigidos a suprimir las pautas de funcionamiento que se relacionan o vinculan de forma elevada con la aparición de baja autoestima y de conductas agresivas en las aulas de clase.

El objetivo general del trabajo consistió en conocer la(s) relacion(es) existente(s) entre el sexo, la autoestima, clima familiar y la presencia de conductas agresivas en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria, pertenecientes a diferentes colegios ubicados en la ciudad de Caracas. Por su parte, desde el punto de vista teórico, se asumió la agresión en los contextos educativos como una conducta aprendida y sujeta a la interacción de múltiples variables, tanto internas como externas a los individuos (González Orta, 2001). En lo que respecta a la pertinencia social del estudio, se plantea que la familia, como célula fundamental de la sociedad, constituye una de las instituciones formativas fundamentales en los procesos de emisión y control de conductas agresivas generalizadas al contexto educativo (Williams, 1995; González Orta, 2001).

Se aspira que esta investigación constituya un nuevo aporte al conocimiento sobre el comportamiento agresivo en relación con las variables de estudio, lo cual podría ser provechoso para la comprensión de los problemas psicológicos de tipo conductual y emocional en niños de edad escolar (niñez intermedia).

II. MARCO TEÓRICO

Agresividad Escolar.

En los años recientes, se le ha dado más relevancia a la preocupación por el comportamiento agresivo entre niños y adolescentes, motivado en parte por la alarmante presencia de este tipo de conductas en ambientes donde éstos se desenvuelven, como en la escuela, en espacios públicos y en el mismo hogar. Dentro de este ámbito, uno de los fenómenos que está produciendo mayor cantidad de investigaciones es el fenómeno de agresión entre iguales, es decir, entre pares y compañeros de clases (Dilluvio, 2007).

Toda conducta suele ser un fenómeno multideterminado (Bandura, 1986), por ello se observa una considerable dificultad en cuanto a la caracterización de lo que se entiende por agresividad, ya que existe una amplia complejidad y heterogeneidad de los comportamientos de los niños y adolescentes, lo cual explica la variedad de términos empleados para describirlas, tales como: conducta exagerada, destructiva, exteriorizada, infracontrol, desafiante, antisocial, trastorno disocial o delincuencia (Wicks-Nelson e Israel, 1997).

El fenómeno de la agresividad en las escuelas se ha convertido en una forma común de comportamiento agresivo entre los niños y personas jóvenes, observándose frecuentemente en las aulas de clase a nivel mundial, con una estimación de aparición cada vez más temprana, inclusive en los primeros años de la educación primaria (Eliot y Cornell, 2009). Estos mismos autores reportan que la frecuencia e intensidad de los comportamientos de agresión escolar entre compañeros de clase, tiende a ir en aumento a medida que se avanza en el sistema educativo.

Uno de los fenómenos más conocidos en el campo de la agresividad escolar, tiene que ver con el bullying, el cual ha sido definido en la mayor parte de las investigaciones como aquellas acciones de tipo negativo y persistentes en el tiempo, realizadas en contra de un individuo que presente dificultades para defenderse a sí mismo (Olweus, 1978; Smith,

1991, cp. Salmivalli y Voeten, 2004). Resulta crucial comprender el fundamento teórico subyacente al comportamiento violento, agresivo y de acoso, el cual ha sido relacionado empíricamente con elementos psicológicos de suma importancia tanto a nivel individual (baja autoestima, pobre uso de estrategias de afrontamiento), escolar (dificultades en la socialización y bajo rendimiento académico) y familiar (se han identificado configuraciones específicas en la estructura y dinámica familiar de niños y jóvenes que acosan a otros versus los que son acosados por sus compañeros) (Álvarez et al., 2006).

En un artículo de prensa publicado por la periodista Eleonora Delgado, en el Diario Primera Hora de la ciudad de Caracas, Venezuela, se reporta que un millón de niños sufren de abuso y acoso escolar diariamente en las escuelas del mundo, con base en los reportes del informe Aprender Sin Miedo publicado por la ONG internacional PLAN; en este artículo de prensa se reporta que la violencia en la escuela sucede en todos los países, la diferencia es que, según los reportes encontrados por la fuente, en el primer mundo existen mecanismos para denunciar y atacar dichas agresiones. Los tres tipos de atropellos más comunes son los castigos físicos, el asedio entre los compañeros de clases y el acoso sexual, afirmándose de este modo que, los maltratos físicos, ocurren con frecuencia en los colegios debido a que las familias consideran normal que sus hijos sean castigados de esa manera, reforzando la ocurrencia de dichos patrones de conducta, así como su permanencia en el tiempo (Recuperado el 29/10/2010).

Para la psicología en general, la conducta agresiva o violenta tiene como propósito causar un daño directo o indirecto a un individuo u objeto, pudiendo esta acción ser de tipo verbal o físico (Mirabal, 1992). En el ámbito de la práctica clínica, se le define como un patrón de comportamiento persistente y repetitivo en el que se violan los derechos básicos de los otros o importantes normas sociales adecuadas a la edad del sujeto, que puede estar dirigido hacia personas, animales u objetos (American Psychiatric Association, 1998).

La agresividad requiere de, al menos, dos protagonistas que interactúan en determinada situación. Uno de ellos, el agresor, es el que ejerce el control. El otro, la víctima, es el que resulta sometido y tiranizado, es el protagonista perdedor de la confrontación (Cerezo, 1997).

Bandura (1986) considera *agresión* a toda aquella conducta física o verbal dirigida a hacer daño físico o psicológico a otra(s) persona(s) u objeto(s); de igual modo, este autor especifica que el carácter perjudicial de la agresión se halla sujeto a la edad, sexo, atractivo, posición e intencionalidad atribuidos a su ejecutor. Bandura, postula que prácticamente todos los fenómenos de aprendizaje que resultan de la experiencia directa, pueden ocurrir de forma vicaria por observación de la conducta de otras personas y, de las consecuencias que tal conducta produce. Según esta perspectiva, los seres humanos no nacen con una serie de respuestas agresivas a su disposición, sino que las van adquiriendo del mismo modo que adquieren otras formas del comportamiento social, es decir, a través de la experiencia u observando las acciones de los demás (Bandura, 1986).

La capacidad de aprender las conductas agresivas por medio de la observación, permite al individuo adquirir las reglas necesarias para generar y regular los patrones de la conducta agresiva; sin embargo, Bandura (1986) establece que esta habilidad compleja como es la agresión, sólo puede adquirirse con la ayuda del modelado y de las condiciones ambientales, en tanto que, si hay condiciones aversivas, empujarán a la persona al displacer y por lo tanto a la agresión.

Por su parte, Hernández (2004; cp. Dilluvio, 2007), entiende la conducta agresiva en la infancia y en la adolescencia como un modo de actuar que es caracterizado por: (a) accesos de cólera, (b) actos de desobediencia ante la autoridad, (c) amenazas verbales, (d) daños a cosas materiales, (e) deterioros en la actividad social, (f) deterioros en la actividad académica y, (g) molestias a otros integrantes de la familia y de la escuela.

A partir de la conceptualización hecha por Bandura, Matos (1995) clasifica la agresividad observada en niños y adolescentes según la forma en la cual se manifiesta, es decir, a nivel verbal y/o física.

Se entiende por agresión verbal la manifestación de conductas verbales dirigidas a hacer daño psicológico, manifestándose a través de indicadores como amenazas, desafíos, insultos y apodos molestos; por su parte, la agresión física está caracterizada por la presencia de conductas dirigidas a hacer daño físico, expresándose por vía de ejecución de

actos violentos tales como golpear, patear, empujar, lanzar objetos y destruir propiedades de otros o de sí mismo (Matos, 1995).

Además de la agresión física y verbal, también debe considerarse la presencia de un tipo de agresión orientada hacia la dimensión psicológica, la cual es entendida por Almenares et al. (1999; cp. Guevara y Rodríguez, 2010) como el hostigamiento entre los miembros de un grupo social a través de insultos, críticas permanentes, descréditos, humillaciones, silencios, entre otras, lo cual afecta psicológicamente a las personas, inclusive dejando secuelas importantes en sus vidas; se refiere a la capacidad de destrucción con el gesto, la palabra y el acto.

Según Miller y Eisenberg (1988), se pueden hacer varias distinciones en el comportamiento agresivo, como por ejemplo: (a) la agresión instrumental, utilizada para obtener un objeto o ganar estatus en un grupo; (b) la agresión retaliatoria, percibida como respuesta a una provocación, y (c) la competencia agresiva usada para triunfar en algún tipo de situación específica como los juegos.

Dodge y Coie (1987), proponen otros dos tipos de comportamiento agresivo: (a) agresión reactiva, entendida como actos impulsivos y hostiles desplegados en respuesta a una amenaza o provocación percibida, y (b) agresión proactiva como una manera aversiva y no provocada de influir y que tiene como meta la intención de dañar o dominar al otro.

La relevancia de la agresividad como componente de la conducta humana queda reflejada en la diversidad de formulaciones teóricas elaboradas a fin de establecer su génesis y mantenimiento; en dichas formulaciones se otorga un papel fundamental al ambiente o al individuo como agentes causales de la conducta agresiva, lo cual refleja una noción mecanicista y unidireccional de las relaciones entre el individuo, su conducta y su entorno (González Orta, 2001).

Algunas de las principales explicaciones de la conducta agresiva, han reportado con especial énfasis los factores de orden biológico u orgánico; se han encontrado correlaciones significativas entre la conducta agresiva y las concentraciones altas de sustancias como la serotonina y la noradrenalina (Kulkarni y Plotnikoff, 1978; Kazdin, 1988; cp. Rosenzweig y Leiman, 1992). Las principales regiones cerebrales en las cuales se ha estudiado la

generación o elicitación de conductas agresivas, incluyen el sistema límbico y regiones conexas al tronco del encéfalo (Rosenzweig y Leiman, 1992). Otros autores como Olweus (1978) han identificado, entre personas violentas de sexo masculino, niveles superiores de testosterona plasmática a los presentados en grupos controles.

En el área de la genética se han realizado investigaciones y estudios con niños adoptados, permitiendo los hallazgos identificar y diferenciar más eficientemente las influencias genéticas de las ambientales, puesto que dichos niños son separados de sus padres biológicos al momento del nacimiento. En este sentido, varios resultados han mostrado que la conducta antisocial en la adolescencia es mayor cuando los parientes biológicos han manifestado esta conducta (Kazdin, 1988). De acuerdo con este autor, la conducta agresiva puede ser inducida, regulada y controlada biológicamente.

Posteriormente han aparecido explicaciones motivacionales y sociales de la agresión, entre las que se incluye la hipótesis de frustración-agresión, la cual presentaba a esta última como consecuencia natural e inevitable de la frustración (Bandura y Walters, 1976).

Entre las explicaciones psicosociales del comportamiento agresivo, se han propuesto dos mecanismos que consideran los riesgos y el mantenimiento a largo plazo de los comportamientos predominantemente agresivos: (a) Continuidad Acumulativa, describe que lo fundamental es que los niños seleccionan aquellos contextos que reforzarán o fortalecerán sus conductas agresivas, es decir, los comportamientos agresivos se mantienen por la acumulación progresiva de sus consecuencias; y (b) Continuidad Interaccional, el cual considera que los comportamientos agresivos se mantienen por las respuestas que evocan en los otros, generando entonces un ciclo agresivo de desadaptación (Caspi y cols., 1987; Kokko y Pulkkinen, 2000; cp. Kerbaje y López, 2002).

La Teoría Cognitiva-Social de Bandura postula que la agresión puede aprenderse por modelaje o imitación, siendo este aspecto crucial para comprender el fenómeno de acoso y violencia en las etapas tempranas del desarrollo (Bandura, 1986). En la sociedad actual, los estilos agresivos son adoptados a partir de tres fuentes principales: agresión modelada por los miembros de la familia, la subcultura en la que se halla inserta la familia

y el modelaje simbólico provisto por los medios de comunicación, especialmente la televisión (Bandura, 1978). Siguiendo el lineamiento propuesto por este último autor, se plantea el hecho de que las personas tienden a experimentar sentimientos hostiles pero no los actúan o externalizan, sin embargo, al librarse de las restricciones morales, las personas tienden a ser más propensas a manifestar sus resentimientos. En este sentido, los antecedentes de la conducta agresiva serían los ataques físicos, amenazas e insultos verbales y obstaculizaciones de conductas dirigidas a una meta; estos estímulos elicítadores, acompañados de reforzamiento directo y vicario, propician la aparición de conductas violentas y agresivas (González Orta, 2001).

En relación con lo anterior, el contexto sociocultural donde reside la persona, constituye una fuente de enseñanza y modelaje de los comportamientos agresivos. Weishew y Peng (1993; cp. Kerbaje y López, 2002), destacan las condiciones de influencia de la comunidad donde habita el individuo como generador de modelos de conducta agresiva, revelando que en contextos de extrema pobreza, la insatisfacción provocada por la privación de servicios básicos, actúa como un instigador significativo de comportamientos agresivos de tipo instrumental; así, el modelo es reforzado y por ende se imitan sus patrones de conducta agresiva (Miller y Eisenberg, 1988).

En lo que respecta a las influencias familiares, al ser ésta el principal agente socializador en el que sus patrones varían en cuanto a lo que enseñan, modelan y sancionan, constituye un elemento importante en el aprendizaje por modelado de la ocurrencia de los diferentes patrones de comportamiento agresivo en los niños (Wicks-Nelson e Israel, 1997).

Los hallazgos de la Teoría de Bandura dan apoyo considerable al hecho de que la falta de compromiso moral proporciona un soporte considerable para el desarrollo de conductas perjudiciales (tales como las conductas de violencia y agresión). En relación con lo anterior, los niños pueden aprender claramente a ser agresivos si son recompensados por dicho comportamiento, por lo cual un niño etiquetado de “agresivo”, ejercerá muy probablemente patrones de comportamiento problemático en el aula y en el hogar (Patterson, 1976; Wicks y Allen, 1997; cp. González Orta, 2001).

Se ha comprobado la relación existente entre el comportamiento antisocial en los niños y las malas relaciones con sus pares, la falta de competencia escolar y una baja autoestima (Wicks-Nelson e Israel, 1997).

A su vez, enfoques teóricos más contemporáneos, abordan y entienden a la agresión como patrones de conducta socialmente aprendidos (Mischel, 1990); en general, señalan con respecto a la agresión, que el reforzamiento fomenta la agresión, es decir, cuanto más éxito tengan los niños en obtener lo que desean por vías agresivas, es más probable que se mantengan dichas conductas (Papalia, Wendkos y Duskin, 2001). Estos postulados teóricos resultan consistentes con los hallazgos de Crick y Dodge (1996), quienes reportan que niños con conductas predominantemente agresivas del tipo proactivo, le han dado un valor positivo al uso de conductas agresivas cuando tratan de resolver conflictos con su grupo de pares, debido a que éstas han sido reforzadas en el pasado.

La victimización infantil se ve favorecida por ciertos factores, en primer lugar por la escasa cobertura legal, así como por la baja difusión de los recursos jurídicos existentes. Quizá esta falta de sensibilidad ante la agresión infantil se debe a que existe la tendencia a considerar la violencia entre niños como lucha y no como victimización. También se encuentra relacionado a esto el uso frecuente de palizas o castigos corporales que le imponen los adultos a los niños que tienen a cargo, como si ser menor fuera justificación suficiente de maltrato para padres e incluso profesores y permitiera el empleo de agresiones físicas contra los niños impunemente; afortunadamente, cada vez son más los países que reconocen esta carencia legislativa y tratan de prohibirlo (Cerezo, 1997).

En Venezuela, la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNA, 2007), postula en su artículo número 32 el derecho que tiene la población infanto-juvenil a la integridad personal, haciendo alusión a que este derecho comprende la integridad física, psíquica y moral, además, los niños y adolescentes no pueden ser sometidos a torturas ni a otras penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

En relación con lo anterior, Cerezo (1997), postula que existen diversos factores asociados al desarrollo de la agresión en la infancia, entre estos se encuentran: (a) los factores biológicos, que se refieren a predisposiciones biológicas hacia las conductas

desadaptativas como si la agresividad tuviera lugar con una mínima influencia del ambiente; sin embargo, este factor es insuficiente para explicar por si solo el origen y desarrollo de la agresividad; (b) los factores ambientales, determinado por la influencia de la familia, puesto que en la edad infantil este es el ambiente que incide en la conducta del sujeto de manera predominante, dicho factor plantea que las características de las relaciones familiares están implicadas en las conductas agresivas de los niños; (c) los factores cognitivos y sociales, hacen referencia a que los sujetos agresivos no tienen en su repertorio respuestas a situaciones adversas que no sean agresivas, y sugiere que la conducta agresiva, como forma de interactuar con el medio, es el resultado de una inadaptación debida a problemas en la codificación de la información que dificulta la elaboración de respuestas alternativas; y por último, (d) los factores de personalidad, los cuales indican que los niños con comportamientos agresivos poseen una tendencia significativa al psicoticismo, lo que se traduce en despreocupación por los demás, gusto por burlarse de los demás y ponerles en ridículo, lo que supone una dificultad para compaginar con otros, e incluso crueldad e insensibilidad ante los problemas de los demás.

Otra característica destacada en la personalidad de los niños con comportamiento agresivo, es su alta extroversión, lo que indica un temperamento expansivo e impulsivo que se traduce en el gusto por los contactos sociales y no por estar solo, inclinación por el cambio, por el movimiento y hacer cosas. Pero también tiende a ser agresivo como forma habitual de interacción social, se enfada con facilidad y sus sentimientos son muy variables. A esto hay que añadir que acusa cierta inclinación por el riesgo y las situaciones de peligro; todo lo anterior pone de manifiesto que estos niños suelen mostrar lo que se conoce como *trastornos de conducta*, que les lleva a meterse en problemas con sus pares o incluso con adultos (Cerezo, 1997).

Siguiendo a Fernández (1998), se enuncian una serie de criterios que provienen del sistema escolar y que podrían ocasionar conductas agresivas entre los compañeros de aula: (a) la crisis de valores de la propia escuela, (b) las discrepancias entre las formas de distribución de espacios, de organización, de tiempos y de pautas de comportamientos, (c) el énfasis en los rendimientos del alumno con respecto a un nivel estricto de exigencia, con

poca atención individualizada, (d) los roles de profesor y alumno, y (e) las dimensiones de la escuela y el elevado número de alumnos.

Resulta crucial diferenciar agresión y violencia, siendo la primera una expresión conductual de esta última, razón por la cual Vélez (2000) define la violencia como las múltiples formas de imponer o tratar de imponer los intereses de una persona o grupo de personas sobre los otros, recurriendo para ello al uso de la fuerza. Así mismo, la violencia escolar en niños y jóvenes no es más que la punta de un enorme iceberg que viene gestándose progresivamente en la sociedad mundial, con raíces múltiples y complejas, y cuya cobertura no se limita a los estratos de mayor edad ni a los estratos marginales de la población (González Orta, 2001).

El problema de la violencia, aún cuando existe en todos los sectores sociales, ha cobrado mayor auge en los barrios, donde se manifiesta en los aspectos más íntimos de la vida social, tales como la familia, la escuela y el grupo de amigos; en este sentido, estos espacios sociales funcionan como esquemas o pautas de referencia para el comportamiento y estructuración de conductas de carácter agresivo, en concreto, para la reproducción de la dinámica experienciada por los individuos en la vida social diaria (Castillo, 1994).

Diversas investigaciones han sido efectuadas tomando en consideración los factores individuales y contextuales en el estudio de las conductas antisociales y agresivas, una de ellas es la de Acle, Roque, Zacatelco, Lozada y Martínez (2007; cp. Guevara y Rodríguez, 2010), quienes realizaron una investigación exploratoria con la finalidad de establecer el perfil de riesgo educativo de niños de primero y segundo grado de primaria, analizando su relación con factores escolares y familiares; para ello se utilizaron 206 niños de una edad media de seis años y en la cual hallaron que, en los niños que presentaban conductas antisociales y agresivas (6%), existen factores de riesgo como son relaciones familiares complicadas o disfuncionales, vivían en familias extensas, en las cuales las reglas que se manejan dentro de la familia no son claras, manifestándose la agresión a partir del hecho de que los niños viven o vivieron experiencias agresivas en sus casas, están inmersos en círculos de violencia, usando la agresión como medio para defender sus ideas o para desenvolverse como parte de patrones de comportamiento y además, presentan baja autoestima.

Igualmente, a partir de estudios e investigaciones realizadas en Colombia, Sandoval, González, Moritz, Blandón y Bustamante (1994), plantean que dentro de la violencia escolar tradicional cabe destacar que la violencia tanto física como verbal en la relación maestro-alumno es prácticamente omnipresente en las escuelas primarias y secundarias; en este sentido, aunque algunos maestros aceptan que la violencia pedagógica existe en sus planteles, la mayoría afirma rotundamente que no existe, es decir, los maestros hablan de violencia como un fenómeno propio de la sociedad, pero ausente en el mundo escolar, lo cual se traduce en la negación de la violencia escolar.

La agresión tradicional que el maestro ejerce sobre el alumno tiende a tomar una de las tres formas siguientes: (a) la acción física, que se lleva a cabo sobre el alumno por causas disciplinarias o de aprendizaje, tanto en el aula como fuera de ella; (b) el regaño constante a la llegada del colegio, al comenzar las clases del día, a la entrada de los recreos, en las reuniones con padres de familia, en el trabajo de aula, así como en el diálogo y la comunicación; (c) la humillación se presenta con mucha frecuencia como una manera de castigar, de hacer sentir la autoridad o como forma extrema del regaño, es decir, la humillación como pedagogía (Sandoval et al., 1994).

Con base en todo lo anterior, se plantea que las variables ambientales cobran una gran importancia a la hora de comprender la conducta agresiva, destacándose tres fuentes importantes de la agresión dentro de la sociedad actual, cuyos grados de influencia varían de acuerdo a la situación: (a) moldeamiento simbólico, a través de imágenes y palabras, (b) influencias subculturales y (c) influencias familiares (Bandura, 1978; Miller y Eisenberg, 1998; Wicks-Nelson e Israel, 1997).

Además, la tolerancia social hacia la victimización infantil mencionada en párrafos anteriores también influye positivamente, ya que, de acuerdo con Cerezo (1997), los niños, dada su condición inmadura, necesitan vivir en un grupo social que no han elegido ni pueden cambiar, que les proteja y alimente, lo que se traduce en un elevado nivel de dependencia; esta ausencia de capacidad de elección sobre la gente y su entorno les confiere un alto grado de vulnerabilidad.

Sin embargo, el comportamiento violento en las escuelas no se debe reducir a las características individuales de quienes son agresores o víctimas, pues es un fenómeno relacionado a una significación grupal, se asocia al ganar estatus y aceptación grupal y se suele llevar a cabo con quienes perteneces a grupos diferentes y con menos valoración social. En este último sentido, es posible afirmar que el estudiante que es molestado, acosado o intimidado lo es en muchas ocasiones por formar parte de una categoría social o grupo estereotipado y discriminado en la cultura escolar o social (Rodríguez y Zarco, 2009).

Un aspecto importante de la vulnerabilidad infantil se pone de manifiesto en los episodios de violencia familiar, donde ellos no son directamente agredidos, pero si observadores aterrados de situaciones de malos tratos, generalmente del padre hacia la madre. Los hijos de madres maltratadas, que ven la violencia en el hogar, pueden aprender que la violencia es una conducta aceptable, que forma parte de la intimidad y que esa violencia y miedo se puede usar para extender el control sobre el resto de la familia. Es por ello que los niños, en estos casos, sufren un trauma emocional y experimentan mucho miedo, ansiedad y confusión que distorsiona sus vidas (Jaffe y cols., 1990; cp. Cerezo 1997). Como consecuencia de esto tienen una mayor propensión a trastornos de estrés post-traumático, que se manifiestan en conductas como alteraciones del sueño, en la alimentación, regresiones y afecta profundamente a todas las áreas del funcionamiento incluidas las relaciones de apego y de aprendizaje.

Aunque en un principio se compadecen de su madre, conforme van creciendo esta solidaridad se transforma en hostilidad. Cuando son adolescentes, las chicas pueden desarrollar una extrema aversión hacia los hombres llegando a mostrar actitudes negativas hacia el matrimonio, mientras que los chicos, con frecuencia, se ponen del lado de sus padres e incluso pasan a agredir a sus madres. La repercusión a nivel escolar es importante y se observan algunas diferencias por sexos: los chicos suelen ser más disruptivos y actúan de forma agresiva hacia las cosas y las personas, mientras que las chicas muestran trastornos somáticos, son introvertidas y pasivas (Jaffe et al., 1997; cp. Cerezo, 1997).

Las consecuencias de la victimización en la agresión infantil dependen estrechamente del nivel de desarrollo del niño y de la gravedad del hecho; en los niños más

pequeños son más frecuentes los malos tratos físicos, mientras que en los mayores es más habitual el abuso sexual. Además de las lesiones físicas, la victimización tiene efectos a más largo plazo en la salud mental de los niños (Cerezo, 1997).

Se han estudiando las distintas consecuencias psicológicas que se derivan de la victimización de agresión escolar (agresión física, verbal e indirecta) durante la educación primaria, en estudiantes universitarios. En relación a esto, Ranf, Báguena, Toldos y Beleña (2006), realizaron una investigación retrospectiva con 366 estudiantes entre 17 y 28 años, quienes respondieron un cuestionario sobre la victimización experimentada en los años escolares, The Student Alienation and Trauma Survey (SATS), y acerca de las consecuencias de su peor experiencia en la escuela, My Worst Experience Scale (MWES), desarrollado por Hyman et al, 2002.

Estos autores encontraron que los sucesos más frecuentes informados por la muestra total donde se esgrimía abuso verbal o castigo fueron perpetrados por profesores. Más específicamente los siguientes: “Me castigaron” (83.3%), “Me gritaron” (36.6%), “Me castigaron injustamente” (62.0%), y “Me expulsaron de clases” (61.2%). Los otros sucesos más frecuentes: “Se burlaron de mí” (69.7%), “Me avergonzaron” (30.1%), “Me empujaron” (54.6%), “Estuve en una pelea” (51.9%) y “Otros alumnos dejaron de hablarme” (51.9%) fueron perpetrados la mayoría de las veces por otros estudiantes (Ranf et al., 2006).

Los sucesos que se refieren a las conductas agresivas de tipo físico, verbal e indirecto, se pudo observar que, para los sucesos que implican agresión física existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres de manera que ocurren más en los primeros, siendo, además perpetradas por otros estudiantes. Tanto los hombres como mujeres informaron de las mismas cantidades de agresión verbal. En cuanto a la agresión indirecta, las diferencias entre hombres y mujeres son menos claras, aunque parece ser que las mujeres experimentan algún tipo de abuso indirecto más que los hombres. Finalmente, cuando se preguntó a los sujetos sobre su peor experiencia en la escuela de todas las expuestas, los sucesos que con mayor frecuencia citaron hombres y mujeres fueron bastante similares. Los ítems “Se burlaron de mí” (12.9% para los hombres y 23%

para las mujeres) y “Me avergonzaron” (5.7% para los hombres y 14.9% para las mujeres), fueron los más seleccionados como la peor experiencia por ambos sexos, sin embargo, los hombres frecuentemente citaron además una forma de agresión física (“Estuve en una pelea”, 7.1%), mientras que las mujeres mencionaron una forma de agresión indirecta (“Otros alumnos dejaron de hablarme”, 4.4%) como su peor experiencia (Ranf et al., 2006).

Respecto a la relación de la victimización con los síntomas psicológicos, los síntomas que manifestaron la mayor parte de los sujetos, como resultado de su peor experiencia en la escuela, son los síntomas depresivos (0.72) y los relacionados con estrés post-traumático con un peso similar (0.66, 0.64 y 0.63). No obstante, los síntomas de hipervigilancia fueron los más frecuentemente informados (1.02). Por otro lado, los síntomas que menos manifestaron los sujetos fueron: desajuste general (0.20), disociación/sueños (0.33) y síntomas somáticos (0.36) (Ranf et al., 2006).

En cuanto a las diferencias entre hombres y mujeres, éstas son prácticamente irrelevantes. Para la mayor parte de los síntomas no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, sin embargo, si se observó que las mujeres obtuvieron puntuaciones más elevadas que los varones en las siguientes escalas: desajuste general ($t = -1.73$), re-experienciación ($t = -1.60$), disociación ($t = -1.24$), desesperanza ($t = -1.19$) y evitación ($t = -1.07$) (Ranf et al., 2006).

Contextualización Situacional y Cultural del fenómeno Agresividad.

Desde un contexto situacional, Ugalde et al. (1994), afirman que en cualquier sociedad todas las personas y grupos tienen frustraciones, como las limitaciones de las condiciones de vida, así como el impacto y la intensidad de éstas sobre la población; en este sentido, plantea que los obstáculos pueden generar actitudes donde las personas buscan su realización en oposición a otros, siendo partícipes y actores en un ambiente hostil.

Con base en esta postura, Anzola y Guinand (1996), plantean que debe tomarse en cuenta el interpretar aprendizajes tan amplios como las pautas de socialización, educación y

comunicación, las costumbres, las prácticas culturales, las reacciones emocionales y las conductas morales y sociales, a partir de las cuales se configuran el pensamiento, los sentimientos y las acciones.

Para comprender la relatividad del significado de la conducta agresiva de los niños de acuerdo a su edad, es importante considerar el nivel evolutivo de su desarrollo moral y el contexto en el cual se desenvuelven; es por ello que autoras como León (2007), proponen que los modelos del enfoque procesual permiten insertar el proceso de adquisición y de expresión de la moralidad en el contexto sociocultural del niño, adoptándose una postura más justa al evaluar la conducta agresiva. Se proponen cuatro etapas: 1. La sensibilidad ante un evento, reconociéndolo como problema moral. 2. El juicio moral o la capacidad para decidir la moralidad ideal ante un evento. 3. El valor moral o la capacidad para mantener un plan de acción a pesar de las influencias externas. 4. La conducta moral debe ser congruente con el juicio establecido. En síntesis, desde la primera etapa planteada se puede diferir el reconocimiento o no de un evento como moral, de acuerdo a la cultura y al grupo de edad al que se pertenezca.

La competencia social también es un área del desarrollo fundamental que influye en la naturaleza de las interacciones del niño con la autoridad, la familia y los pares, esto quiere decir que, en función de lo que se valore socialmente, la aprobación social puede favorecer el desarrollo de la conformidad, la agresividad, el altruismo, la creatividad, la cooperación, la competitividad o cualquier otro estilo de comportamiento (Bandura, 1986; Gonda, 1994).

En relación a las influencias subculturales, se ha encontrado que el contexto sociocultural donde reside la persona constituye otra fuente de agresión. Los resultados obtenidos sobre la relación entre la clase social y la frecuencia de conducta agresiva han sido confusos, pues el papel del nivel socioeconómico es difícil de evaluar; se ha sugerido que los efectos del nivel socioeconómico sobre la conducta agresiva son explicados a través de los eventos estresantes del contexto y de las creencias a favor de la conducta agresiva (Anzola y Guinand, 1996).

El nivel socioeconómico es la combinación de factores económicos y sociales que describen a un individuo o familia, los cuales incluyen: el ingreso, la educación y la ocupación (Papalia et al., 2001).

Investigaciones como la de Alarcón, González, Konietzny, Ramírez, Santamaría, Sayago y Silva (2001), reportan que el nivel socioeconómico es un factor que se ha encontrado asociado a los índices de violencia y agresividad; estos autores destacan que, de forma general, en los países en donde existe un bajo ingreso per cápita, es decir, mayor predominio de la pobreza y un nivel socioeconómico bajo, se reportan mayores márgenes de violencia. Las condiciones mencionadas también están caracterizadas por desigualdades sociales, situaciones de hacinamiento en barrios, carencias de servicios básicos y ansiedad creada por la fuerte competitividad a la que están expuestos los individuos para alcanzar un estatus social mejor, todo esto hace que sean frecuentes estados de tensión y frustración en la población sometida a dichas situaciones, resultando ser una de sus expresiones más comunes las conductas violentas (Guevara y Rodríguez, 2010).

Las conductas antisociales y agresivas en niños y adolescentes, se encuentran íntimamente ligadas con el fenómeno de la exclusión, en este sentido, se suele relacionar el término exclusión con un ámbito principalmente económico. De manera específica, el fenómeno de exclusión económica se relaciona con procesos que impiden que ciertos grupos o individuos accedan a los medios para participar en los sistemas de intercambio productivo, tales como la capacitación, el trabajo y los recursos financieros. Otros factores que actúan como desencadenantes o potenciadores de este fenómeno son la pobreza, problemas educacionales y bajo acceso al trabajo, los que en sí mismos están ligados directamente con un bajo nivel socioeconómico (Papalia et al., 2001; Guevara y Rodríguez, 2010).

Se ha encontrado que la relación entre sexo y conducta agresiva es significativa en todos los niveles socioeconómicos, acentuándose en los niveles de pobreza; así mismo, se halló que el nivel socioeconómico ejerce una influencia estadísticamente significativa sobre la conducta agresiva, de manera que el estrato de nivel socioeconómico bajo muestra

mayores montos de conducta agresiva física y verbal, en comparación con los niveles medios y altos (Anzola y Guinand, 1996). Sin embargo, estas mismas autoras señalan que el papel de la clase social es difícil de evaluar, pues está asociado a múltiples factores como el grado de instrucción educativa, el hacinamiento y el tamaño de las familias, sugiriendo así una mayor precaución al interpretar los resultados obtenidos, proponiendo indagar más profundamente sobre los factores de riesgo propios de cada nivel socioeconómico antes de formular explicaciones sobre esta relación.

De igual modo, con respecto al sexo, varias investigaciones han reportado diferencias en la manifestación de la agresión, los hombres resultan más propensos que las mujeres a llevar a cabo, o ser objeto de conductas agresivas; también se reporta en los hombres mayor frecuencia de agresión física e incluso verbal que en las mujeres (Matos, 1995; Anzola y Guinand, 1996; Guevara y Rodríguez, 2010).

Se han encontrado tasas más elevadas de conducta agresiva en medios donde abundan modelos agresivos y en donde se considera la agresividad como un atributo valioso y fuente de estatus; de esta manera, la agresividad imitativa se incrementa al aumentar la posición social del modelo y se redujo con el descenso de dicha posición. En contextos de extrema pobreza, la insatisfacción provocada por la privación de servicios básicos y por las discrepancias desfavorables experimentadas entre lo deseado y lo propio, actúa como un instigador significativo de conductas agresivas instrumentales, las cuales, en ocasiones son reforzantes y al mismo tiempo modeladas, ocurriendo esto de manera frecuente y particular para el caso de los varones, en los cuales no necesariamente la presencia de conductas agresivas se traduce en baja autoestima, pudiendo ocurrir todo lo contrario debido al refuerzo que recibe la ocurrencia de estas conductas en algunos contextos sociales (Bandura, 1986; Matos, 1995; Anzola y Guinand, 1996).

Mientras en un nivel socioeconómico bajo prevalecen los modelos de agresión física representados por los delincuentes, en el nivel socioeconómico alto puede advertirse una clase de agresión de tipo pasiva, relacionada con conductas de trampeo, amenazas, desafíos, que en su extremo se manifiestan por actos de corrupción (Sánchez y Pedrazzini,

1992; cp. Anzola y Guinand, 1996). Se hace evidente a partir de todos estos hallazgos el hecho de que, el entorno sociocultural y la familia, poseen relevancia como fuentes de aprendizaje modelado en la determinación de la presencia y el tipo de conducta agresiva en la población infantil.

Guevara y Rodríguez (2010), realizaron una investigación cuyo principal objetivo consistió en determinar la influencia de las variables violencia intrafamiliar, autoestima, estructura y dinámica familiar, nivel socioeconómico y sexo en la manifestación de conductas antisociales en los adolescentes; los participantes de la muestra fueron 402 adolescentes escolarizados de Caracas, de los cuales 180 eran mujeres y 222 hombres, pertenecientes a tres instituciones educativas, una privada y dos públicas. Por medio de un análisis de ruta, las mencionadas investigadoras evidenciaron que la mayoría de los adolescentes encuestados no manifiestan conductas antisociales, sin embargo, aquellos que manifestaron dichas conductas eran hombres ($p = 0.000$), que padecen de violencia intrafamiliar de tipo psicológica ($p = 0.04$) y los que poseen menor autoestima familiar ($p = 0.016$).

Así mismo, quienes presentaron violencia psicológica son los que pertenecen a familias extendidas ($p = 0.034$), presentan menores niveles de cohesión ($p = 0.000$) y expresividad ($p = 0.003$) pero altos niveles de conflicto familiar ($p = 0.023$). A su vez, aquellos con baja autoestima familiar presentan violencia psicológica en su hogar ($p = 0.000$), bajos niveles de cohesión ($p = 0.001$) y expresividad familiar ($p = 0.000$) (Guevara y Rodríguez, 2010).

En lo que respecta a la familia venezolana y la cultura de la agresión, se puede comentar que el fenómeno encuentra sus bases en el modelo estructural, real y preponderante en Venezuela, como es la familia constituida por madre e hijos, es decir, matricentrada, en la cual la madre es concebida como mujer sin pareja, mientras que el hijo varón aparece como un padre sustituto que se apega a patrones típicos del machismo como mecanismo social y cultural de control; de esta manera, el hijo hombre se orienta a la búsqueda de poder a través de la actividad sexogenital y de la fuerza física, mecanismos

que son apoyados por la sociedad, la ley, la tradición y la costumbre venezolana (Moreno, 1995).

De igual modo, dentro del proceso de contextualización del fenómeno de la agresión, se puede establecer que la misma se relaciona con las creencias culturales asociadas al problema del conflicto intrafamiliar, definiéndose desde un entorno más amplio como *sociedad patriarcal*, dentro de la cual, el poder conferido al hombre sobre la mujer y a los padres sobre los hijos, se constituye en el eje que estructura los valores sostenidos históricamente por nuestra sociedad. Esto quiere decir que hay un sistema de creencias acerca del poder y la obediencia en el contexto familiar, formas rígidas que prescriben obediencia incondicional de la mujer hacia el marido y de los hijos hacia los padres (Ruíz, Roperó, Amar y Amarís, 2003).

Estas creencias culturales acerca de lo que es un hombre, han definido estereotipos de masculinidad que asocian al varón con la fuerza; reforzándole la sociedad el uso de la fuerza para la resolución de conflictos. Las creencias culturales acerca de lo que significa ser mujer, hombre o niño, junto con la concepción sobre la familia, tienen una relación directa con el nivel macrosistémico, con el problema de la violencia familiar ya que proporciona el marco general en el cual transcurre ésta (Ruíz et al., 2003).

A su vez, desde el microsistema se consideran aspectos como la estructura de la familia y los patrones de interacción familiar, tanto como las historias personales de quienes constituyen la familia, ya que con familias que presentan problemas de violencia y agresión, muestran un predominio de estructuras familiares de corte autoritario, en las cuales la distribución de poder sigue los dictámenes pautados por los estereotipos culturales. Por otro lado, los antecedentes que emergen de la historia personal de quienes están involucrados en relaciones agresivas muestran un alto porcentaje de contextos violentos en las familias de origen; así, los hombres violentos en su hogar suelen haber sido niños maltratados o, al menos, testigos de violencia de su padre hacia su madre (Ruíz et al., 2003).

Por otra parte, investigadoras como Landázuri (2007), se han propuesto estudiar la asociación entre el rol de agresores y el rol de víctimas de intimidación escolar, con la autoestima y las habilidades sociales de estudiantes de colegios mixtos a través de estudios no experimentales de tipo correlacionales. Landázuri, realizó su estudio en un colegio particular mixto del distrito de San Borja en Lima, Perú, proponiéndose indagar acerca de los motivos y formas de intimidación más frecuentes. Para todo ello, aplicó un conjunto de tres pruebas: el *Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales* de Ortega (versión modificada), el *Inventario de Autoestima* de Coopersmith y la *Lista de Chequeo de Habilidades Sociales* de Goldstein. Entre las variables independientes que se eligieron figuran el sexo, la edad y el grado de estudio; mientras que, entre las variables dependientes se encuentra el nivel de autoestima, las habilidades sociales y los motivos de intimidación.

En este sentido, se seleccionó deliberadamente una muestra de 671 estudiantes de educación secundaria, alumnos de un colegio particular mixto de nivel socioeconómico medio ubicado en el distrito de San Borja, en Lima. Las edades de estos estudiantes fluctuaban entre los 11 y los 17 años. En cuanto a la asociación entre el rol de agresor y el rol de víctima con la autoestima, se encontró que el área de Autoestima Social tuvo la mayor magnitud de asociación ($r = .357$), aunque dicha magnitud fue moderada. En las otras áreas, es decir, Autoestima General, Escolar y Hogareña, la magnitud de la asociación fue débil. En términos de la asociación entre el rol de agresor y el rol de víctima con las habilidades sociales, se halló una asociación débil entre las diferentes áreas de Habilidades Sociales y dichos roles. El área que tuvo mayor asociación fue la de Habilidades Alternativas a la Agresión ($r = .269$). Respecto a los factores predictores entre el rol de agresor y el rol de víctima con las habilidades sociales y la autoestima, se halló que sólo el área de Autoestima Social ($B = -0.551$) y Autoestima Escolar ($B = 0.299$) son las que tienen mayor magnitud en la predicción, mientras que las Primeras Habilidades Sociales dejaron de ser un predictor importante. La Autoestima Social se asocia con el rol de víctimas, mientras que la Autoestima Escolar se asocia con el rol de agresor. Se halló una asociación débil entre sexo y rol de víctima y agresor ($r = 0.203$); la mayoría de víctimas y agresores resultaron ser varones (Landázuri, 2007).

Con respecto a los motivos y las formas de intimidación, se encontró bastante similitud entre los motivos de intimidación desde los diversos roles: ambos grupos refirieron que el motivo por el cual intimidaban era una combinación de alternativas como: “provocación, broma, por molestar, todos lo hacen, diferencias”. Desde el punto de vista de la víctima y el espectador, el principal motivo era: “por provocación” y, luego, “por bromear”; y desde el punto de vista del agresor fue: “por bromear” y, luego, “porque lo provocaron”. Por último, en cuanto a la prevalencia de la población según rol de intimidación, se encontró que el 12.4% eran víctimas (83 adolescentes) y el 13.6% eran agresores (91 adolescentes), haciendo ambos un total de 26%. El 72.9% eran espectadores y el 1.2% eran víctimas/ agresores (Landázuri, 2007).

Con base en los resultados obtenidos, uno de los hallazgos principales de esta investigación, tenía que ver con la relación entre el sexo del agresor o víctima y su nivel de autoestima. En este sentido, la víctima tiende a vivenciar la situación de agresión de manera culposa y disminuye su autoestima, y además, tanto los agresores como las autoridades escolares suelen considerar que son las características de la víctima las que provocan la agresión. Los agresores, por su parte, no se sienten culpables, pues su acción es reforzada por el grupo y esto los hace populares, intocables, y se crea alrededor de ellos un halo de respeto; además de ello, el agresor suele ser más fuerte físicamente, lo cual está asociado a una elevada autoestima física y, como menciona la autora, esto se relaciona a su vez con una elevada Autoestima Global (Landázuri, 2007).

Siguiendo esta línea, con referencia a la asociación entre el rol de agresor y el rol de víctima según género, se encontró una asociación de mayor magnitud entre esta variable y la intimidación. Se pudo apreciar que el porcentaje de varones en ambos roles fue mayor en los agresores y en las víctimas, pues hasta una tercera parte de la población evaluada de mujeres identificaron al “grupo de chicos” como los que frecuentemente intimidaban. Estas diferencias también han sido reportadas en las investigaciones de otros autores mencionados por Landázuri (2007), donde los varones estaban más implicados en el problema de intimidación, con la excepción de dos países estudiados, Rusia y Hungría. Las diferencias de género pueden deberse a la creencia de que el carácter y la agresividad son

consideraciones importantes del rango social, así como también por el hecho de que la agresividad sea percibida como un factor socio-cultural biológico identificado con el género masculino (Landázuri, 2007).

Relación entre Sexo y Agresividad Escolar.

Uno de los elementos a considerar para el establecimiento de pautas para la exhibición de conductas agresivas es el sexo de la persona, entendido este último como la división biológica de los animales y los organismos humanos basándose en su papel reproductivo (Wolman, 1996). También puede definirse como la condición de varón o hembra, determinada por factores genéticos presentes en la concepción, cuyo resultado es manifestado por las diferencias fisiológicas y anatómicas, así como también en función de las características genéticas, hormonales, fisiológicas y funcionales que diferencian a los seres humanos biológicamente (Baron y Byrne, 1998).

Se ha encontrado que la frecuencia de agresión o acoso escolar es predominantemente mayor en los niños que en las niñas, tanto en su manifestación física como verbal; esto resulta coherente con los patrones de interacción social que refuerzan en los miembros del género masculino un comportamiento más agresivo y en las mujeres un comportamiento más bien pasivo y dependiente (Anagnostopoulos, Buchanan, Lichty y Pereira, 2009; Anzola y Guinand, 1996).

Aunado a lo anterior, Bringas, Herrero, Cuesta y Rodríguez (2006; cp. Guevara y Rodríguez, 2010) expresan que la conducta agresiva y antisocial parece variar en función del sexo; con respecto a este punto, se ha demostrado que durante el curso del desarrollo, estas conductas son más frecuentes en los niños que en las niñas. Así, las conductas a resaltar entre los hombres serían hurtos, ausentismo escolar, mentiras o destrucción, mientras que las mujeres muestran más timidez o sensibilidad a la hora de realizar estas conductas.

Las personas del género masculino, presentan con mayor frecuencia una agresión física y amenazas verbales a los demás; mientras que las del género femenino, manifiestan

conductas agresivas del tipo relacional, como rumores respecto a otra persona, bromas, manipulación e instigación por el control (Papalia et al., 2001). Esto se corrobora con la investigación de Crick y Grotpeter (1995) con 491 niños cursantes de cuarto, quinto y sexto grado de colegios públicos, de la cual se obtuvo que las niñas mostraban a sus pares agresión a partir de la manipulación y el daño en las relaciones de los demás; y los niños dirigían su agresión a los otros dañándolos físicamente, haciendo amenazas verbales y utilizando la intimidación instrumental.

Esta relación entre el sexo y la agresión se atribuye, entre otros factores, a diferencias en los patrones de socialización, que refuerzan en los varones interacciones de mayor actividad física con el medio, y en las hembras, conductas prosociales e interacciones más pasivas, orientadas al desempeño de roles familiares (Matos, 1995; Anzola y Guinand, 1996).

Tal como lo plantea Dilluvio (2007), los resultados demuestran que la naturaleza de la relación entre el sexo y la agresión varía, es decir, los resultados presentes indican que es más fuerte o más intensa la agresión hecha por los niños que por las niñas, indicando que la agresión hecha por estas últimas, se debe a un problema en el ajuste social y psicológico de las mismas; esto aunado al hecho de que en la sociedad no le es permitida a las mujeres una agresión abierta. Por su parte, la agresión en hombres está más relacionada con características en las cuales se asocia el valor del hombre con el dominio, el control absoluto y la violencia (Díaz, 2005).

Resulta importante destacar que la influencia del sexo en la conducta agresiva resulta en un aspecto de amplio estudio y de mucha controversia, sin embargo, lo que se encuentra en las investigaciones como más significativo, es que las conductas agresivas se manifiestan en mayor proporción en los varones, ya que cuando se encuesta a niños de un salón acerca de ¿quién es más dominante?, ¿quién manda todo el tiempo? y ¿quién insulta, riñe y pelea?, nominan en mayor medida a los compañeros varones, mientras que a las niñas las catalogan con un estilo de relación interpersonal más asertivo y prosocial (Matos, 1995).

En relación con lo anterior, Matos (1995), al analizar los patrones de procesamiento de información social asociados a la calidad de conducta prosocial y agresiva, obtuvo diferencias significativas entre las conductas presentadas por niños y las conductas presentadas por niñas; los primeros se caracterizaron por ser más agresivos y las niñas por mostrar mayor cantidad de comportamientos prosociales. En los niños, además, se mantiene la calidad de conducta agresiva por un período de tiempo más prolongado que en las niñas, ya que decrece a edades más tardías.

De igual forma, otra evidencia de que se han encontrado diferencias por sexo en los patrones de conducta agresiva se reportó a partir del hecho de que, los niños, en comparación con las niñas, tienden a interpretar de forma negativa los indicios sociales, lo cual les lleva a reaccionar predominantemente con hostilidad y agresión (Matos, 1995).

Dichos estereotipos se han presentado debido a que, en muchas culturas, se asume a los hombres con características como fortaleza, confianza, ambición y racionalidad; mientras que a las mujeres, se les atribuyen estereotipos de pasividad, sumisión indecisión y dependencia (Baron y Byrne, 1998). En relación con este punto, Matos (1995), plantea que los hombres reciben una mayor permisividad para la expresión abierta de la agresión, mientras que las mujeres, participan en interacciones más pasivas y en donde el componente físico es menos reforzado, predominando el componente verbal.

Sin embargo, una evidencia relevante la suministran Crick y Werner (1998), quienes demostraron que el patrón de procesos de decisión de la respuesta agresiva en los niños difiere significativamente como una función de la normativa del género y como una función del tipo de contexto. De manera semejante a los muchachos abiertamente agresivos, las muchachas abiertamente agresivas muestran decisiones parciales en situaciones de conflicto, es decir, los niños abiertamente agresivos de ambos géneros evaluaron comportamientos abiertamente agresivos de maneras relativamente positivas en los contextos que incluyeron provocaciones instrumentales. Estas comparaciones entre géneros también demostraron que las muchachas evaluaron la agresión relacional en situaciones conflictivas más positivamente que los muchachos, esto es consistente con la evidencia que demuestra que los comportamientos agresivos son más frecuentes en muchachas que en muchachos (Crick y Grotpeter, 1995; Crick y Werner, 1998).

Maccoby y Jacklin (1980; cp. Kerbaje y López, 2002), hicieron un metanálisis de estudios observacionales y encontraron que, de 32 estudios, 24 mostraban que los niños eran más agresivos y en los 8 estudios restantes, no se encontraban diferencias entre los géneros. A su vez, en una investigación observacional llevada a cabo por Archer y Westeman (1981; cp. Kerbaje y López, 2002), se utilizó una muestra de igual número de niñas y niños, con edades comprendidas entre los 6 y los 11 años, se observó a cada niño por un período de cinco minutos durante varias semanas, se encontró que los niños de 11 años mostraron más agresión física que las niñas, y éstas, a su vez, mostraron mayor agresión verbal que los niños; estas diferencias por género y agresión, no se encontraron en la edad de 6 años.

Otra investigación relevante fue la realizada por Chen y Astor (2010), mediante el primer estudio exploratorio nacionalmente representativo sobre los problemas de violencia escolar en Taiwán como un paso para probar la aplicabilidad de los factores de riesgo asociados con estudios de violencia escolar a través de las culturas. El propósito principal de esta investigación fue probar si los múltiples factores de riesgo que se encontraban que eran predictivos de violencia escolar en los países occidentales también se encontraban relacionados con violencia escolar en una muestra taiwanesa representativa. Un segundo objetivo fue el de analizar las relaciones entre factores de riesgo y la perpetración de violencia escolar en Taiwán.

En este estudio, el término *violencia escolar* fue usado para significar comportamientos de estudiantes que están en la escuela, orientados a dañar a otros estudiantes o a causar daño a sus pertenencias o a la propiedad de la escuela. La definición incluyó violencia física y verbal, comportamiento amenazante, y daño a la propiedad (Astor, Benbenishty, Pitner, y Zeira, 2004; Benbenishty y Astor, 2005; cp. Chen y Astor, 2010). Tomaron en cuenta como variables independientes aquellas variables orientadas a la persona (sexo, edad, actitudes agresivas, control de impulsos, rasgos de ira, victimización directa o presenciada y uso de sustancias), orientadas a la familia (nivel socioeconómico, conflicto familiar y nivel de supervisión parental), y orientadas a la escuela (relación estudiante-maestro, involucración con un par en-riesgo, compromiso escolar y desempeño académico); por su parte, como variable dependiente se tomó a la violencia escolar, este

dominio incluyó pedirles a los estudiantes que indicaran cuántas veces realizaron comportamientos violentos en la escuela durante el pasado año. Los ítems en este dominio estaban codificados entre “nunca” y “al menos una vez” (Chen y Astor, 2010).

El estudio examinó 3058 estudiantes pertenecientes a 16 escuelas secundarias de Taiwán. Cerca de la mitad de estos estudiantes eran varones (48.2%), 49.5% eran hembras y 2.3% no indicaron su sexo; la distribución de nivel de grado fue 30.8% de los estudiantes estaba en 7mo grado; 33.9% en 8vo grado; 35% en 9no grado; y 0.2% no indicó el grado que cursaba. Por otro lado, se utilizó un cuestionario que fue desarrollado sobre la base de estudios de violencia escolar recientes y teorías tanto de Taiwán como de países occidentales, y fue validado, según los investigadores, por otros autores como son Wu y colegas (2000). El cuestionario incluyó más de 150 ítems en 8 dominios respecto a los antecedentes demográficos básicos de los estudiantes y otra información acerca de su experiencia personal, familiar y escolar (Chen y Astor, 2010).

Finalmente, para determinar la distribución básica de las variables de interés se obtuvieron estadísticos descriptivos. Cada ítem de violencia escolar fue examinado por sexo para explorar la prevalencia de cada comportamiento violento entre varones y hembras. Se calcularon las correlaciones entre todos los predictores, y también se aplicó un análisis de regresión múltiple simultáneo para determinar la asociación de las relaciones entre diversos factores de riesgo y la violencia escolar (Chen y Astor, 2010).

Los estudiantes varones reportaron haber estado involucrados en incidentes violentos en un número significativamente mayor comparado con las estudiantes hembras. El 68% de la muestra reportó que se involucró como perpetrador en al menos un tipo de comportamiento violento durante el año anterior (Chen y Astor, 2010).

A su vez, no se encontraron correlaciones significativas entre violencia escolar y nivel de grado, así como entre violencia escolar y nivel socioeconómico de la familia. Los resultados del modelo de regresión también indican que los estudiantes que eran varones ($p = .00$), más jóvenes ($p = .00$), que bebían alcohol ($p = .00$), y/o fumaban tabaco ($p = .00$), fueron más propensos a implicarse en comportamientos violentos en la escuela. Las

asociaciones significativas también fueron encontradas entre violencia escolar y victimización directa ($p = .00$), victimización presenciada ($p = .00$), rasgos de ira ($p = .00$), actitud positiva hacia la violencia ($p = .00$), y falta de control de la impulsividad ($p = .00$). También se observaron asociaciones positivas con violencia escolar para el caso de la relación pobre con el maestro ($p = .00$) e involucramiento con pares en riesgo ($p = .00$), pero no para conflictos familiares ($p = .16$), nivel socioeconómico de la familia ($p = .31$), nivel bajo de supervisión parental ($p = .03$), bajo nivel de compromiso escolar ($p = .02$), o desempeño académico ($p = .33$). En este modelo, el involucramiento con pares en riesgo ($b = .18$) y sexo ($b = .16$), fueron identificados como los mejores predictores de violencia escolar. En el modelo simultáneo, los predictores combinados explicaron 39.2% de la varianza total en violencia escolar, $F(16, 2177) = 85.49$, p menor a .001 (Chen y Astor, 2010).

En relación con lo anterior, Chen y Astor (2010) reportaron como hallazgo significativo el hecho de que insultar verbalmente o maldecir, son los actos violentos más comunes entre estudiantes en las escuelas secundarias taiwanesas. Aunque en otros países se ha medido esta variable con otros instrumentos, la información aún indica una tasa relativamente alta de violencia entre estudiantes de secundaria taiwaneses comparados con los de otros países. Los resultados del estudio no indicaron correlaciones significativas entre violencia escolar y conflicto familiar, lo cual se reporta a su vez como un hecho controvertido dentro del área de investigación en violencia escolar. Paralelamente, los resultados del análisis de regresión mostraron que la mayoría de las relaciones entre factores de riesgo y violencia escolar reportados en estudios de países occidentales, también se encuentran presentes en los contextos culturales asiáticos, especialmente en Taiwán.

Hernández, Sarabia y Casares (2002), efectuaron un estudio en el cual pretendían evaluar la incidencia de variables contextuales discretas en la violencia o bullying dentro del recinto escolar, tomando en cuenta variables estructurales de contexto tales como el área geográfica, el distrito municipal, la familia, la escuela, el género, la cultura machista y la exposición a los medios de comunicación. Para ello, trabajaron con estudiantes navarros (España) entre los 12 y los 17 años, los cuales cursaban la educación secundaria obligatoria.

Dicho estudio, tuvo una fase cualitativa y una fase cuantitativa, en relación a la primera, comprendió diez entrevistas en profundidad a profesores de educación secundaria obligatoria, así como la observación participante en los patios de colegios, haciendo a partir de allí un análisis del discurso; para la parte cuantitativa utilizaron un cuestionario basado en el modelo de Olweus confeccionado por Fernández y Ortega en 1999, el cual fue aplicado a 603 alumnos y alumnas, estratificados por género, 313 varones y 290 mujeres (Hernández, Sarabia y Casares, 2002).

Se encontró que para la comprensión de la violencia en recintos educativos, influyen conjuntos de variables que los autores agruparon como variables ecológicas urbanas, familiares, escolares y de exposición a los medios de comunicación, es decir, cuatro clusters de factores a considerar. Efectivamente, se encontraron diferencias en cuanto a la violencia por género y edad, ya que, en cuanto a violencia física, la forma de expresión más común para ambos sexos era empujar (67%), pero para los varones también se incluían dar puñetazos (38%), “echar la zancadilla” (36%) y dar patadas (29%), tomando en cuenta que, aunque las chicas también podían fungir como agresoras, nunca tomaban represalias ya que además, existían altas probabilidades de que ellas mismas pudieran ser las víctimas en el futuro (Hernández, Sarabia y Casares, 2002).

Finalmente, en el estudio se reporta que la violencia verbal como las burlas, alcanzaban al 26% de los estudiantes, aunque eran testigos del suceso el 52%, siendo una práctica más habitual en chicos que en chicas; sin embargo, la exclusión social era una práctica típica de chicas, la cual alcanzaba al 11% de ellas (Hernández, Sarabia y Casares, 2002).

Otras investigadoras como Anagnostopoulos et al. (2009), encontraron relaciones entre el sexo y la presencia de acoso escolar (una forma de agresión escolar), lo cual fue denominado por las autoras como “bullying basado en el género”, esto incluye acoso sexual masculino y femenino, bullying homofóbico y bullying por relaciones y/o citas tanto masculinas como femeninas; de igual modo, estas investigadoras reportaron que, aquellos

alumnos que eran víctimas de acoso escolar presentaban un bajo rendimiento académico así como problemas de tipo emocional.

Efectivamente, la presencia de bullying escolar basado en el género parece tener efectos negativos sobre el rendimiento académico y la vida emocional de los estudiantes, haciéndose énfasis en el hecho de que, en la mayor parte de los planteles educativos, los docentes y autoridades directivas no atienden efectivamente esta problemática, ni a nivel preventivo ni a nivel remedial (Anagnostopoulos et al., 2009).

Relación entre Autoestima y Agresividad Escolar.

Tomando en consideración todos los indicadores reportados hasta el momento, se acota que otra variable crucial para la comprensión del fenómeno global de la agresividad escolar, tiene que ver con la autoestima como dimensión evaluativa del autoconcepto.

Se entiende por *autoestima* la evaluación que el individuo hace de los aspectos contenidos en su autoconcepto, basándose en una combinación de información objetiva acerca de sí mismo y una evaluación subjetiva de dicha información (Pope, Mc Hales y Craighead, 1988). También puede ser definida como la evaluación que hace el individuo en el ámbito mental, respecto a sí mismo, la cual expresa una actitud de aprobación o desaprobación, indicando la medida en la cual el individuo se considera capaz, significativo, digno y afortunado (Coopersmith, 1967).

De acuerdo con los autores anteriores, los niños desarrollan una idea acerca de sí mismos basándose en la forma en la cual son tratados por las personas significativas, tales como padres, maestros y compañeros. Así, se van conformando un conjunto de actitudes y creencias con las cuales el niño se enfrenta al mundo y, en las cuales se encuentran implícitas las creencias relacionadas con el éxito que espera obtener y el esfuerzo necesario para lograrlo.

En los Estados Unidos de Norteamérica, cerca de uno de cada tres estudiantes reportan que se han visto envueltos de forma moderada y frecuente en una relación de agresión o acoso en su contexto educativo, y muchos investigadores han encontrado que dicho involucramiento, bien sea como acosador, víctima o ambos, se encuentra asociado con un pobre ajuste psicosocial y con consecuencias negativas a largo plazo (Pollastri, Cardemil y O'Donnell, 2010). Estos mismos autores plantean que la relación agresión-autoestima es muy importante debido a que la autoestima es uno de los aspectos más importantes y centrales del autoconcepto, encontrándose que esta afecta el ajuste psicosocial a través de elementos como la competitividad, conformidad social, atracción y afrontamiento de los eventos estresantes de la vida.

En niños en edad escolar, tal como se comentó en el párrafo anterior, buena parte del desarrollo de la autoestima y del sentido de sí mismo, viene asociado a la impresión que tienen los padres, maestros y amigos acerca de ellos, por lo cual si un niño es víctima de agresión escolar, muy probablemente este hecho tienda a disminuir su nivel de autoestima (Salmivalli, Kaistaniemi, Kaukiainen y Lagerspetz, 1999). A su vez, estos autores también han reportado que los niños que acosan física o verbalmente a otros (acosadores), también presentan problemas de autoestima aunque cualitativamente distintos a los problemas presentados por los niños que son acosados (víctimas).

A su vez, se ha investigado que la autoestima se encuentra fuertemente influenciada por factores como las experiencias familiares, interacciones con los pares y eventos vitales, haciéndola en este sentido vulnerable o afectada por experiencias como el bullying, la agresión y la victimización. Igualmente, al analizar el estatus del alumno dentro de su grupo de pares en la escuela primaria, se ha encontrado que éste se mantiene en el bachillerato, lo cual resulta sumamente importante para comprender las vías o formas en las cuales el estrés social ocasionado por las situaciones de agresión y acoso, afectan o impactan negativamente la autoestima durante esta transición evolutiva que se ubica entre el final de la niñez y el comienzo de la adolescencia (Pollastri et al. 2010).

La investigación de la relación entre agresión y autoestima, se ha focalizado, principalmente, en el autoestima de las víctimas, y los resultados consistentemente indican que los niños que son victimizados, poseen niveles significativamente bajos de autoestima en comparación con aquellos que no lo son (Pollastri et al. 2010).

Entre las características del agresor se encuentran una actitud positiva hacia la violencia, de temperamento impulsivo, frecuentemente molesto, baja tolerancia a la frustración, poca empatía hacia la víctima, actitud de prejuicio y poca tolerancia a la diversidad, autoestima muy baja aunque conductualmente manifiesten lo contrario, se destacan en deportes y en peleas usando la fuerza, tienen necesidades de dominancia y de someter a otros, hay dificultad para aceptar normas, son vistos como “populares” y tienen un pequeño grupo que los apoya y, finalmente, suelen provenir de familias poco afectivas, conflictivas y negligentes (Salmivalli et al., 1999; Ranf et al., 2006).

Por su parte, las víctimas, suelen tener una actitud negativa acerca de la violencia y del uso de ella, mayor ansiedad e inseguridad, baja autoestima, traducida en experiencias de rechazo y fracaso, parecen deprimidos, infelices y llorosos, tienen una percepción negativa de sí mismos y de su situación, responden a la agresión con llanto y aislamiento, son niños excluidos del grupo que tienen muy pocos amigos, generalmente tienen debilidades físicas, los sentimientos predominantemente presentes en ellos son la rabia, el miedo, la tristeza y la desesperanza, pudiendo llegar a convertirse en agresores violentos; finalmente, estos niños, víctimas de la agresión escolar, suelen pertenecer a familias con patrones de crianza inadecuados, caracterizándose por la sobreprotección, la indiferencia y la pobre comunicación entre los miembros (Salmivalli et al., 1999; Ranf et al., 2006).

Un grupo recientemente incluido en los estudios sobre bullying y agresión escolar se encuentra conformado por aquellos niños y jóvenes que agreden y acosan a otros pero también son víctimas del maltrato de los compañeros de clases; se ha sugerido que este grupo presenta mayores niveles de disturbios en el funcionamiento y ajuste psicosocial en comparación con aquellos que son solo acosadores, solo víctimas y/o no involucrados en este tipo de situaciones (Pollastri et al. 2010). El grupo de niños y jóvenes que se ubican en la categoría de agresores/víctimas, tienden a exhibir reacciones exageradas y/o patrones de comportamiento emocional desregulado, además, sus comportamientos agresivos se

encuentran en menor medida orientados hacia una meta y son más reactivos a la estimulación social en comparación con el comportamiento de los grupos de niños que son solo agresores, es decir, que no presentan la condición de victimización (Olweus, 1978; Pollastri et al., 2010).

González Orta (2001), plantea que la asociación autoestima-agresión escolar resulta consistente, pues la primera es una dimensión interna del individuo (autovaloración), que puede resultar afectada negativamente como consecuencia de eventos o dimensiones externas como es el caso de la agresión en el contexto escolar, la cual implica factores sociales pues, pudiera ser ejercida por uno o más compañeros acosadores (Salmivalli et al., 1999).

Autores como Satir (1988), postulan que los niveles de autoestima pueden ser afectados por la agresividad escolar como factor social; en este sentido, Satir sostiene que no existen genes que transmitan el sentido de valor propio, sino que, por el contrario, esto es aprendido y modificado por el contexto o entornos sociales significativos. En lo que respecta a la relación familia-autoestima, esta autora también pone de manifiesto que el desarrollo de altos niveles de autoestima sólo es posible en ambientes familiares en los que se consideran las diferencias individuales, se toleran los errores, la comunicación es abierta y las reglas tienden hacia la flexibilidad.

Tanto Satir (1988), como Salmivalli et al. (1999), consideran que las personas con alta autoestima se sienten importantes, tienen fé en sus propias competencias, ponderan y respetan el valor de los demás, irradian confianza y esperanza, aceptándose plenamente a sí mismos con virtudes y defectos. A su vez, las personas con baja autoestima suelen pensar que valen poco, esperando ser engañadas y menospreciadas por parte de los demás, mostrando como defensa sentimientos de desconfianza, soledad y aislamiento social, lo cual puede traducirse en indiferencia hacia sí mismas y hacia otras personas.

Nuevamente, la Teoría de Bandura aporta elementos significativos para la comprensión del fenómeno de la agresión, haciendo referencia a que el autoestima depende del valor que la cultura del individuo (ej. grupo de pares) otorga a las habilidades que éste

posee y de la medida en que su propio comportamiento coincide con los criterios personales de valía (Bandura, 1986).

Otros autores como Mruck (1999) y Alcántara (1993), proponen que la autoestima tiene tres componentes, los cuales son:

1. Cognitivo: Se refiere a la opinión que se tiene de la propia personalidad y de sus conductas.
2. Afectivo: Se refiere a la valoración de lo positivo y negativo que hay en un individuo, el sentimiento de capacidad personal que implica un diagnóstico del merecimiento propio o valor como ser humano. Consiste en una autoestimación que nace de la propia observación de uno mismo y de la asimilación e interiorización de la imagen y opinión que los demás tienen y proyectan de nosotros.
3. Conductual: Referida a la autoafirmación y a la autorrealización dirigida hacia el llevar a la práctica un comportamiento consecuente, lógico y racional.

Por su parte, investigadores como Joseph, Markus y Tafarodi (1992), realizaron tres experimentos para explorar si hombres y mujeres desarrollan su autoestima por mecanismos diferentes, sus resultados indicaron que la autoestima de los hombres puede estar relacionada con procesos de individuación en los que se enfatiza la capacidad de una persona para distinguir logros, mientras que la autoestima de las mujeres puede relacionarse más bien con procesos en los cuales se enfatizan como importantes los apegos y vinculaciones, de igual modo, estos autores concluyeron que, a medida que la gente se adhiere a normas culturalmente dispuestas, tiende a sentirse valorada y apreciada como miembro de su grupo. Igualmente, estos autores comentan que el desarrollo de la autoestima ocurre en contextos históricos y culturales en los que se reflejan las demandas de la clase social, raza, cultura y género, por lo cual a medida que la gente se adhiere a normas culturalmente dispuestas, se siente valorada y apreciada como miembro de su grupo.

Se ha reportado igualmente que, los niños, necesitan un ambiente que les permita la plena vivencia de sus experiencias y la plena aceptación de sí mismo, a fin de garantizar el desarrollo de un self sano (Silva, 1996); es por ello que se ha encontrado que los niños que tienden a percibir el entorno escolar como hostil y castigador, posiblemente como consecuencia de experiencias previas de agresión escolar por parte de uno o varios compañeros, tienden a desarrollar niveles bajos de autoestima e inclusive bajo autoconcepto académico (Salmivalli et al. 1999).

El desarrollo de un self sano requiere del establecimiento de relaciones en las que el adulto demuestra al niño la capacidad de expresar sentimientos y emociones de la manera que menos huellas negativas deje en él, es decir, ser padres llega a significar para los hijos, la construcción de una historia sobre la base de la historia que sus padres construyeron en la relación con su núcleo primario de socialización, la familia. En este sentido, Rogers (1972) señala que muchos de los conflictos familiares frecuentes pueden evitarse si los padres y las otras personas significativas para el niño aceptan sus puntos de vista y valores, aún cuando no estén necesariamente de acuerdo con él, ya que de esta forma el niño gana seguridad en sí mismo y aprende a aceptarse.

Se ha concebido a la autoestima como un constructo con cinco dimensiones o áreas (Pope et al. 1988), las cuales se clasifican en: área social, área académica, área familiar, área corporal y autoestima global. En este sentido, dichos autores entienden la autoestima como la evaluación de los aspectos contenidos en el autoconcepto, derivada de los sentimientos del niño acerca de todas sus características.

El *área social* abarca los sentimientos infantiles acerca de sí mismo como amigo de otros, incluyendo la aceptación por parte de otros niños, integración a grupos de pares y patrones de interacción. Se refiere al nivel de seguridad y mérito personal en las relaciones interpersonales, percepción de sí mismos con respecto a los pares significativos, expectativas sociales de aprobación y nivel de receptividad percibido por parte de otras personas, además, las habilidades en las relaciones con amigos y extraños en diferentes marcos sociales; *el área académica* se refiere a la evaluación de sí mismo como estudiante, es decir, que tan satisfecho se siente el niño con el desempeño en sus actividades escolares. Se refiere también a la capacidad percibida con respecto al afrontamiento de las principales

tareas, capacidad para aprender en las áreas de conocimiento especiales y formación particular, trabajo tanto en forma grupal como individual y rendimiento académico (Pope et al., 1988; Coopersmith, 1967).

El *área familiar* abarca los sentimientos de sí mismo como miembro de una familia, es decir, si el niño se siente valorado y apreciado en su núcleo familiar. Referida a su vez a las cualidades y habilidades en las relaciones íntimas con la familia, nivel de consideración, respeto e independencia percibido, también se relaciona con las pautas y valores del sistema familiar así como con las aspiraciones que el sujeto posee de la familia y concepciones acerca de lo que está bien o mal dentro del marco familiar; en lo que respecta al *área corporal*, consiste en una combinación entre la apariencia y las capacidades físicas (satisfacción del niño en torno a su cuerpo) y, finalmente, la *autoestima global o general*, constituye una apreciación más global de sí mismo, reflejándose en sentimientos de ser una buena persona y/o estar satisfecho consigo mismo, aunado a que se refiere a la valoración de sí mismo y el nivel de aspiraciones, estabilidad, confianza y atributos personales, es decir, se constituye en la habilidad para construir defensas hacia la crítica y designación de hechos, opiniones, valores y orientaciones favorables respecto de sí mismo (Pope et al. 1988; Coopersmith, 1967).

Así, si el niño valora las áreas en las cuales se siente bien, su autoestima global será positiva, mientras que una desvalorización de estas áreas dará como resultado la presencia de sentimientos negativos hacia sí mismo, es decir, hacia su propio self (Pope et al. 1988).

Para diversos autores, el bullying escolar es entendido como un tipo de agresión en el cual el niño, niña o adolescente es expuesto de manera sostenida a situaciones de acoso y ataque por parte de uno o varios compañeros de clase, siendo la incapacidad para defenderse la principal característica para ser potencial víctima de esta situación (Salmivalli et al. 1999). Estas autoras han venido planteando sistemáticamente que el fenómeno de acoso o bullying en los centros educativos es de carácter multidimensional, con relevantes implicaciones a nivel conductual, académico y socioemocional.

En relación al ámbito socioemocional, se han encontrado correlaciones significativas entre las medidas de autoestima referidas al sí mismo y por parte de los pares,

tanto para chicos como para chicas en relación a la participación en situaciones de bullying ($r = 0.26$ para los chicos y $r = 0.18$ para las chicas), tomando en consideración además que las chicas tienden a tener niveles de autoestima más bajos que los chicos, por lo cual Salmivalli et al., (1999) plantean que la autoestima es una variable crucial para comprender el fenómeno de la agresión en los contextos educativos, específicamente porque los patrones de aceptación a sí mismo parecen ser distintos entre los niños y jóvenes que agreden versus aquellos que son agredidos.

También se encontró que las personas que participan en situaciones de bullying y agresión escolar, tendían a participar en dichas situaciones con roles referidos a: molestar a otros (iniciar el bullying), actuar como asistentes, actuar como reforzadores de la conducta de agresión, actuar como defensores de las personas victimizadas, manteniéndose al margen de las situaciones de bullying (no tomar partido) o siendo ellos mismos las víctimas de la agresión escolar (Salmivalli et al., 1999).

Pollastri et al. (2010), realizaron una investigación de corte longitudinal en el cual, analizando el fenómeno bullying como parte del fenómeno de agresión escolar, evaluaron las distinciones entre agresores/acosadores, también llamados bullies, estudiantes victimizados o víctimas de acoso, estudiantes que se categorizan en ambas partes, es decir, bullies/víctimas y estudiantes que suelen no involucrarse en dichas situaciones, utilizando para ello una muestra de 307 niños estudiantes de la escuela básica. En dicha investigación, también se reporta un hallazgo significativo en relación al efecto del sexo como variable relevante, y es que las niñas que estaban presentes en los grupos de acosadores y en los grupos de agresores/víctimas, reportaron incrementos significativos en cuanto a autoestima a través del tiempo, mientras que los chicos en estos grupos no reportaron cambios significativos de autoestima a través del tiempo.

Las hipótesis planteadas para este estudio fueron, principalmente que, un patrón de afrontamiento emocional desregulado, así como el pobre ajuste psicosocial para los niños que son acosadores/víctimas, serán variables predictoras con respecto a la presencia de bajos niveles de autoestima en estos niños, niveles que a su vez irán disminuyendo con el tiempo (Pollastri et al., 2010). Un aspecto importante que resalta de esta investigación consiste en las diferencias por sexo, ya que estos autores plantean que tanto en la niñez

como en la adolescencia, las niñas tienden a experimentar una disminución en su autoestima, mientras que para los chicos ésta tiende a aumentar o permanecer en el mismo nivel.

Los participantes de la investigación eran estudiantes provenientes de cuatro escuelas de dos ciudades localizadas en el noreste de Estados Unidos; en dichas escuelas había gran diversidad racial y étnica. Fueron enviados 565 formatos de consentimiento informado a los padres de niños estudiantes de quinto y sexto grado de las escuelas participantes. De este modo, 307 niños recibieron el consentimiento por parte de sus padres para participar en la investigación, de los cuales 170 eran de quinto grado y 137 de sexto grado. El promedio de edad de los niños era de diez años y siete meses al momento del tiempo 1 y de doce años y dos meses al momento del tiempo 2 al tratarse de un estudio longitudinal. Al momento del tiempo 2, el número total de participantes se redujo a 215 estudiantes, 122 chicas y 93 chicos (Pollastri et al., 2010).

Los estudiantes completaron una serie de cuestionarios de autoreporte y fueron premiados con vales de diez dólares para canjearlos por algún premio. Fueron utilizados instrumentos como el *Self-Perception Profile for Children* (SPPC de Harter, 1985) que consistía en una escala tipo Likert, así como el *Bullying Behavior and Peer Victimization Scales* (BBPVS de Austin y Joseph, 1996); la consistencia interna para ambas escalas era aceptable, con un Alpha de Cronbach de 0.82 y 0.83 respectivamente (Pollastri et al., 2010).

Un elemento crucial proveniente de los resultados de la investigación, consiste en que el grado de involucramiento y participación de la mitad del grupo (52%) en situaciones de acoso y agresión escolar se mantuvo estable del tiempo 1 al tiempo 2, haciendo uso para ello de un ANCOVA. Se llevaron a cabo varios análisis de varianza simple (One Way ANOVA) para el tiempo 1, encontrándose diferencias significativas por sexo, $F(1, 284) = 7.44$, p menor a .01, así como del tipo de involucramiento en las situaciones de agresión y acoso, $F(3, 261) = 12.27$, p menor a .0001, sobre la autoestima global de la muestra empleada. En líneas generales, los chicos reportaron alta autoestima en comparación con las chicas, así como también los niños que no se involucran en estas situaciones reportaron el índice más alto de autoestima, seguidos de los acosadores, víctimas y agresores/víctimas.

Finalmente, los puntajes de autoestima para el grupo de agresores/víctimas fueron significativamente bajos en comparación con el grupo de agresores, $t(122) = 2.53$, p menor a .05. Los resultados de este estudio contribuyen a una mejor comprensión en relación a cómo el sexo y las conductas de agresión escolar se encuentran relacionados con la autoestima, específicamente durante la niñez y la adolescencia temprana (Pollastri et al., 2010).

Por otra parte, existe evidencia empírica de la repercusión que tiene el ambiente familiar sobre los niveles de agresión y de autoestima en los niños escolarizados. Musitu, Clemente, Escarti, Ruipérez y Román (1990), elaboraron una investigación respecto a este tema, con el propósito de categorizar las causas estructurales y familiares por las que un niño es, generalmente, institucionalizado en España. También se buscaba analizar la agresividad y la autoestima de niños institucionalizados versus niños que viven en ambientes familiares en los que no se han detectado carencias físicas o psicológicas, y por último, recoger evidencia empírica que apoye la hipótesis de que los niños institucionalizados que perciben a sus padres o cuidadores como más agresivos, son, a su vez, más agresivos y tienen una autoestima más baja que los niños del grupo control.

Para esto, los mencionados autores seleccionaron una muestra de 733 niños, de edades comprendidas entre 1 y 16 años, de los cuales 383 son niños y 350 niñas. Se encontró que la principal causa de que un niño sea institucionalizado, es que proceden, en la mayor parte de las ocasiones, de familias de economía precaria. Esto en interacción con las variables familiares tiende a producir la institucionalización del niño. También es una causa importante de la institucionalización del niño el abandono físico, esto hace referencia a la delincuencia (prisión y droga). Una tercera causa es la ausencia de núcleo familiar (madre soltera y padres desaparecidos). Respecto al segundo objetivo, se halló que los niños institucionalizados tienen una menor autoestima que los no-institucionalizados; también se comprobó que las tasas de agresividad recibida, emitida e inhibida son superiores en los niños institucionalizados. Por último, en relación al tercer objetivo, se encontró que existe relación entre la agresividad recibida por los niños, de sus padres y cuidadores, y la agresividad emitida por el niño y dirigida o bien a los otros o bien a los objetos (Musitu et al., 1990).

Otra evidencia empírica relevante es la encontrada por Estévez, Martínez y Musitu (2005), quienes efectuaron un estudio que tuvo como objetivo analizar las diferencias en autoestima entre adolescentes con problemas de agresividad en la escuela, adolescentes victimizados por sus iguales y adolescentes que son al mismo tiempo agresores y víctimas en el contexto escolar; tomando en cuenta una perspectiva multidimensional de la autoestima, es decir, autoestima social, emocional, escolar y familiar. La variable independiente en este estudio era el rol de los estudiantes, es decir, si eran víctimas, agresores o víctimas y agresores. Mientras que la variable dependiente estaba representada por el nivel de autoestima de los sujetos, desglosada en las cuatro dimensiones anteriormente nombradas (autoestima social, emocional, escolar y familiar).

En primer lugar, se aplicó la Escala de Violencia Escolar (Estévez et al., 2005), compuesta por 19 ítems, en la que los sujetos indicaron la frecuencia con que habían participado en 19 comportamientos de carácter violento en la escuela en los últimos 12 meses, en un rango de respuesta de 1 (nunca) a 5 (muchas veces). A partir de los resultados de esta escala se agruparon a los sujetos en las siguientes tres categorías: agresor, víctima y agresor/víctima. Seguidamente se suministró la Escala Multidimensional de Autoestima de Musitu, García y Gutiérrez (1994), para medir las 4 dimensiones de autoestima ya mencionadas, a través de 36 ítems que evalúan de 1 (nunca) a 5 (siempre), a un total de 965 adolescentes escolarizados de ambos sexos con una edad comprendida entre los 11 y 16 años (Estévez et al., 2005).

Los resultados obtenidos confirman la existencia de diferencias entre agresores, víctimas y agresores/víctimas en la siguiente dirección: el grupo de agresores presenta las puntuaciones más elevadas en las dimensiones de autoestima social y emocional; el grupo de víctimas muestra los mayores niveles de autoestima familiar y escolar; finalmente, el grupo de agresores/víctimas es el que presenta, en general, las puntuaciones más bajas en las cuatro dimensiones de autoestima analizadas en el estudio (Estévez et al., 2005).

En la dimensión autoestima familiar se encontraron diferencias significativas (F familiar, 5, 956 = 18.23, $p < .001$) en la siguiente dirección: tanto el grupo de agresores como el de agresores/víctimas presentó una autoestima familiar más baja que el grupo de víctimas y el de adolescentes no implicados. Para el caso de la autoestima escolar las diferencias encontradas fueron en la misma línea (F escolar, 5, 956 = 27.12, $p < .001$): los dos grupos de adolescentes agresivos, tanto victimizados como no victimizados, informaron de una autoestima escolar más baja, en comparación con las víctimas y el grupo de no implicados (Estévez et al., 2005).

Con respecto a la autoestima social (F social, 5, 956 = 7.30, $p < .001$), el grupo de agresores mostró las puntuaciones más elevadas en esta dimensión, seguido del grupo de agresores/víctimas y de adolescentes no implicados (estos dos grupos no presentaron diferencias significativas entre sí en su percepción de autoestima social) y finalmente, el de las víctimas. Por último, los resultados señalaron diferencias significativas en la dimensión autoestima emocional (F emocional, 5, 956 = 10.60, $p < .001$) entre el grupo de adolescentes agresivos y los otros tres grupos. En este caso, los agresores obtuvieron las puntuaciones más elevadas en autoestima emocional en comparación con las víctimas, los agresores/víctimas y los adolescentes no implicados (Estévez et al., 2005).

Los resultados obtenidos en la presente investigación sugieren que la imagen de las víctimas como personas tristes, deprimidas y solas es, de hecho, compartida por las propias víctimas. A su vez, sugieren que los adolescentes agresivos sí se perciben a sí mismos como altamente competentes en los dominios social y emocional, más competentes incluso que sus compañeros no implicados en problemas de agresión o victimización en la escuela. Por último, el grupo de agresores/víctimas es el que presenta un cuadro más negativo de autopercepciones. Comparte características tanto con los agresores como con las víctimas, pero refleja el lado más negativo de cada uno de ellos. Así, por un lado, los agresores/víctimas se valoran más negativamente que los agresores en las dimensiones social y emocional de la autoestima. Para concluir, los resultados de esta investigación también señalan la importancia de adoptar una perspectiva multidimensional en el estudio de la autoestima en agresores y víctimas en la escuela, así como la necesidad de considerar

las dimensiones familiar y escolar en este análisis, puesto que ambas dimensiones han presentado claras diferencias entre los grupos de estudiantes considerados. No obstante, la interpretación de estos resultados debe realizarse con cautela debido a la naturaleza correlacional de los datos (Estévez et al., 2005).

En síntesis, con respecto a la variable autoestima y su relación con la presencia de conductas agresivas dentro del contexto escolar en poblaciones infanto-juveniles, se ha encontrado que los adolescentes que presentan menor autoestima familiar tienden a manifestar en mayor medida conductas antisociales y agresivas. Se ha demostrado además que la autoestima tiene un efecto mediador entre las características de funcionamiento familiar y las conductas antisociales, ya que la percepción del joven de sentirse poco valorado dentro de su grupo familiar, hace que no adquiera la capacidad de asumir y respetar reglas de convivencia establecidas desde las figuras de autoridad, presentando conductas poco integradas y fuera de la norma, generalizando así el comportamiento agresivo de un contexto a otro (Musitu et al., 1990; Guevara y Rodríguez, 2010).

Relación entre Clima Familiar y Agresividad Escolar.

Así como la autoestima de un individuo se encuentra relacionada con las situaciones de vivencia académica y escolar, también tiende de igual manera a vincularse con las implicaciones propias del clima y la dinámica familiar.

Es por ello que la *familia* constituye la unidad social básica, en virtud de lo cual ha sido considerada un importante agente socializador para sus integrantes; a partir de esta, los individuos desarrollan actitudes, creencias y conceptos que son la base de su formación individual, permitiéndole además adaptarse a su entorno social (González Orta, 2001). Otros autores como Bear y Cos (1988), conciben a la unidad familiar como la base del desarrollo emocional, siendo ésta la principal responsable de la satisfacción de necesidades físicas, intelectuales y afectivas de sus miembros.

Una familia es una agrupación social de personas, formada por adultos y por los hijos de los adultos, los cuales pueden ser biológicos, adoptados o criados, quienes por vivir juntos en una unión, ya sea consanguínea o de otro tipo de vinculación, forman una unidad económica y emocional (Dadds, 1995; cp. Kerbaje y López, 2002).

Carter y McGoldrick (1989; cp. Dilluvio, 2007), consideran a la familia como un ciclo, ya que tiene un proceso de desarrollo, el cual consiste en atravesar una serie de etapas que implican cambios y adaptaciones. Dichos cambios pueden provocar crisis, de menor y mayor intensidad en el núcleo familiar, puesto que, al pasar de una etapa a otra, las reglas de la familia cambian, provocando en el sistema familiar situaciones adversas. Las familias difieren principalmente en cómo atraviesan cada etapa y cuánto se tardan, además de que, cada etapa se clasifica por un evento de vida particular.

Las etapas del ciclo de vida familiar son, según Arenas (2006), son: (a) formación de la pareja y comienzo de la familia (familia sin hijos), (b) etapa de crianza inicial de los hijos, (c) familia con hijos pre-escolares, (d) familia con hijos en edad escolar, (e) familia con hijos adolescentes y (f) período medio, término de la familia.

Para el interés de la investigación, resulta importante apreciar la etapa de *familia con hijos en edad escolar*, la cual es una etapa de aceptación del crecimiento y desarrollo del niño, en donde se establecen nuevos límites y responsabilidades, teniendo como reto evolutivo el proceso de aprendizaje del niño tanto a nivel académico, social, cultural y emocional (Glick, 1996; McGoldrick, 1998; cp. Arenas, 2006).

Según Nolasco y Vivas (1998), el hogar es el lugar donde las personas adquieren experiencias y destrezas para cumplir con una variedad de roles sociales. Las relaciones familiares tienden entonces a regular la corriente emocional, facilitando o no algunos canales de desahogo de emociones e inhiben otros. De igual modo, la dinámica familiar existente, favorecerá o no la ocurrencia de patrones de éxito y fracaso en la actuación personal y social.

Son funciones de la familia, la satisfacción de necesidades esenciales para la subsistencia del ser humano (función económica); brindar afecto, respeto y seguridad entre los miembros (satisfacción de necesidades psicológicas); desarrollo de la identidad sexual

de los hijos y, la socialización de los hijos, favoreciendo la transmisión de representaciones sociales y de valores colectivos, razón por la cual esta última función es considerada la más importante (Arenas, 2006; Dilluvio, 2007).

Con base en esta última función familiar, se pone en evidencia que el enfoque principal de la familia no es sólo la crianza, sino también fundamentar las interacciones entre los miembros y entre las demás personas de la sociedad, lo cual da paso a lo que se ha llamado *clima social familiar* o *ambiente de interacción*, donde se le da el reconocimiento a la familia como un agente socializador (Williams, 1995).

La mayor parte de los procesos educativos desarrollados en el seno familiar, se llevan a cabo partiendo del supuesto fundamental de la teoría cognitiva-social de Bandura (1986), a partir de lo cual se ha establecido que, en la medida en la cual un miembro de la familia actúa, sirve de modelo a los otros y su conducta puede ser imitada de acuerdo con las consecuencias que esa determinada conducta haya tenido.

Los padres de niños agresivos son de alguna forma transmisores de valores y actitudes generadoras de agresividad y, a través de la interacción con sus hijos, modelan y refuerzan interacciones de tipo agresivo; de manera similar, la inconsistencia en la disciplina y la poca supervisión que ejercen los padres sobre los niños, los altos niveles de conflicto y el poco involucramiento entre los miembros de la familia, moldea en los niños comportamientos agresivos, lo cual trae a su vez como consecuencia, un detrimento en las interacciones entre padres e hijos, pudiendo esto llegar a predecir conductas delictivas en la adolescencia (Loeber y Dishion, 1983; Patterson, DeBaryshe y Ramsey, 1989; Ary y cols., 1999; Bickett, Milich y Brown, 1996, cp. Kerbaje y López, 2002).

En cuanto a su dinámica de funcionamiento, la familia constituye un espacio en el cual convergen roles e intereses tanto individuales como grupales, asumiéndose una morfología histórico-social, que se define sobre la base de vivencias e intercambios en los que se articulan las diferentes posiciones de sus miembros en un sistema de uso, transferencia y control de poder en torno a actividades cotidianas (González Orta, 2001).

Tomando en cuenta la información contenida en estos últimos planteamientos, se considera a la familia como una variable relacionada con la adquisición de conductas

agresivas, ya que, se ha observado que las formas de crianza de los padres con respecto a sus hijos en la niñez temprana, puede ser un factor importante en el desarrollo de comportamientos agresivos y oposicionistas (Patterson, Reid y Dishion, 1992; Ary, Duncan, Biglan, Metzler, Noell y Smolkowski, 1999; cp. Kerbaje y López, 2002).

Desde el enfoque sistémico y los postulados de la psicología de la gestalt, la familia es algo más que la suma de las personas que la integran. Es un organismo compuesto por varios miembros, todos importantes, con necesidades, capacidades, contextos y objetivos propios, que interactúan en una continua búsqueda de integración y bienestar, haciendo énfasis en que la conducta de sus integrantes no puede ser comprendida de manera aislada, sino en el seno de la red de relaciones que en ella se establecen (Barroso, 1995).

Con base en la información mencionada anteriormente, se entiende por *clima o dinámica familiar*, al conjunto de características que describen la interacción que se desarrolla en el grupo familiar, y que cada miembro lo percibe de forma diferente de acuerdo con sus necesidades, motivaciones, satisfacciones y creencias personales. Este ambiente de interacción, coadyuva al desarrollo y a la adaptación personal de sus miembros, o por el contrario, los perjudica (Williams, 1995).

Cabe destacar que el clima familiar no solamente está determinado por los patrones de influencia recíproca de los integrantes de la familia, sino también por los ambientes físicos y sociales en los cuales el grupo familiar está inserto; por este motivo, en la presente investigación el clima familiar se amolda a un modelo ecológico y es considerada la familia como un ecosistema, en donde todo lo que ocurre en el interior de la familia tiene sus causas en los sistemas externos (Bronfembrenner, 1986; cp. Papalia et al. 2001).

Es por ello que, la comunicación familiar, se define como la disposición al intercambio de información en la familia, que implica los aspectos positivos de la comunicación entre padres e hijos con énfasis en la libertad para expresar los acuerdos y los desacuerdos en las interacciones (Williams, 1995).

De acuerdo con Williams (1995), el constructo *clima familiar* cuenta con tres dimensiones: (a) dimensión de relación, (b) dimensión de crecimiento personal y (c) dimensión del mantenimiento del sistema; sin embargo, a efectos de la presente

investigación, se estudiará únicamente la dimensión de *relación*, junto con sus tres subdimensiones, las cuales son, *cohesión*, *expresividad* y *conflicto*. A saber:

Dimensión de Relación: Establece el grado de compromiso, ayuda y apoyo que los miembros de la familia se brindan entre sí.

1) Subdimensión de Cohesión Familiar: Representa la intensidad de la unión en la cual, los miembros de la familia están interesados y comprometidos entre ellos y en qué medida se apoyan unos a otros. Se refiere al grado de separación o unión entre los miembros de la familia, es decir, el grado de vinculación emocional que los miembros de la familia tienen hacia los otros.

2) Subdimensión de Expresividad Familiar: Es el grado en que se estimula a los miembros de la familia para que actúen abiertamente y expresen de forma directa sus opiniones y sentimientos. Incluye la presencia de herramientas positivas como son las destrezas para escuchar, hablar, el respeto, la capacidad de autodescubrimiento, las cualidades afectivas y la continuidad de la comunicación.

3) Subdimensión de Conflicto Familiar: Referida al grado de expresiones de ira y agresión que los miembros de la familia se manifiestan entre sí.

En el área de dinámica o clima familiar, Bandura (1986), sugiere que, los padres que emplean formas castigadoras favorecen la aparición de soluciones agresivas a los problemas; esto se relaciona con lo planteado por Bornstein y Lamb (1988) sobre la tendencia de los delincuentes a presentar un nivel bajo de razonamiento moral, ocasionado por sus limitaciones empáticas y las prácticas familiares, ya que hay una dependencia del control externo para su funcionamiento, pues el estilo de crianza no les permite desarrollar criterios internos; de igual forma, estos autores expresan que en las familias donde los modos de disciplina más comunes aluden a aproximaciones punitivas como castigos, amenazas rechazos, combinado con un contexto de crianza severo, está positivamente asociado con la agresión.

Según Bornstein y Lamb (1988), las familias en las cuales prevalece la individualidad y la falta de cohesión constituyen un ambiente adverso para el aprendizaje de reacciones empáticas con las demás personas, por lo tanto, la habilidad que tienen los integrantes de la familia para tomar perspectiva afectiva y cognitiva de los otros, pareciera vincularse con bajos niveles de agresividad.

Leizaola (2002; cp. Dilluvio, 2007), realizó una investigación con niños de nivel socioeconómico bajo de la ciudad de Caracas, en la cual estudiaba la relación entre la presencia de patrones y características familiares y su relación con la presencia de agresividad escolar, encontrando como resultados que, las familias con componentes de poca cohesión eran familias que no compartían entre sí y que se tenían poca confianza entre ellos, generando en sus hijos manifestaciones de conductas agresivas. Adicionalmente, se encontró que realizar pocos juegos y salidas recreativas en familia, fomentar muy poco el intercambio social cálido y placentero entre sus miembros, y las fallas donde los adultos no coinciden con el modo de manejar a los hijos, se asocia o vincula con conductas agresivas en los niños.

En relación con lo anterior, Williams (1995), reportó que los niños con problemas de agresión tenían familias en donde se manifestaban conductas de poca cohesión, falta de expresividad entre sus miembros, poca orientación al logro y baja organización, complementando esto con altas puntuaciones en conflicto familiar.

Al referirse al funcionamiento interno de la familia, se emplean los términos de *funcional* y *disfuncional*, donde la rigidez de las normas y reglas, resulta ser el indicador característico de los sistemas disfuncionales. De acuerdo con Mejía (1997), la familia funcional es aquella que posee una adecuada organización que se ajusta a los requerimientos de actividades específicas en una determinada circunstancia. Este tipo de familia, tiene a su disposición una cantidad de habilidades tanto de comunicación, como de solución de problemas y negociación de desacuerdos, lo cual le permite adaptarse a las circunstancias cambiantes del entorno. Se trata de un sistema en continuo cambio y crecimiento, en el cual existe flexibilidad en las interacciones y sus miembros son capaces de admitir y tolerar diferencias; utiliza además sus recursos para enfrentar situaciones

estresantes, fortaleciéndose al lograr superarlas, promoviendo la independencia y la orientación al logro, dando como resultado individuos más asertivos y seguros de sí.

Por otro lado, la familia disfuncional se caracteriza por no lograr reunir los recursos suficientes para enfrentar las situaciones de estrés, permitiendo esto que la misma se fragmente; es un sistema en el cual la rigidez de normas y reglas impide los cambios adecuados como respuesta a la aparición de nuevas exigencias, disminuyendo además la expresión de sentimientos entre sus integrantes. La comunicación de este patrón de dinámica familiar se caracteriza a su vez por la presencia de círculos viciosos en la interacción, donde las normas se transmiten en forma rígida y distorsionada, además de una organización jerárquica con límites difusos entre los subsistemas generacionales (Mejía, 1997).

Tomando como base lo planteado en párrafos anteriores, se podría afirmar que los niños que presentan comportamientos agresivos, pertenecen a grupos familiares disfuncionales; a su vez, en diversas investigaciones reportadas por Kerbaje y López (2002), se enfatiza el hecho de que los padres de niños agresivos, son de alguna forma transmisores de valores y actitudes generadoras de agresividad y, a través de la interacción con sus hijos, modelan y refuerzan interacciones de tipo agresivo; de igual modo, la inconsistencia en la disciplina y la poca supervisión ejercida por los padres sobre los niños, los altos niveles de conflicto y la poca involucración entre los miembros de la familia, moldea en los niños conductas agresivas, lo cual trae a su vez un detrimento en las interacciones positivas entre padres e hijos, generalizándose dichos patrones comportamentales al ambiente escolar y social por parte de los niños (Bickett, Milich y Brown, 1996; cp. Kerbaje y López, 2002).

Williams (1995) analizó 1.261 familias venezolanas y, de acuerdo con las dimensiones más resaltantes del clima familiar de las mismas, construyó una tipología conformada por seis categorías, a saber:

Tipo I. Familia orientada hacia el conflicto y el control: Se caracteriza por un alto grado de interacción conflictiva, lo que implica la prevalencia de expresiones de enojo y de

agresión, asimismo enfatiza medianamente en los aspectos morales y religiosos y acentúa el control.

Tipo II. Familia solamente orientada hacia el conflicto: Presenta un clima familiar en el cual prevalece la manifestación frecuente de agresividad y violencia en las interrelaciones entre sus miembros, entre quienes no existe un compromiso de ayuda mutua ni se estimula la libre expresión de opiniones y sentimientos; contexto familiar caracterizado por relaciones interpersonales poco cálidas y afectuosas entre sus miembros.

Tipo III. Familia orientada hacia el conflicto y con bajas puntuaciones en las otras subdimensiones: El conflicto se desarrolla dentro de una relativa cohesividad, expresividad e independencia, lo que indica que si bien sus miembros se agreden mutuamente, también se brindan apoyo y ayuda mutua; las actividades domésticas se realizan de acuerdo a una estructuración flexible y las normas de funcionamiento no se encuentran claramente definidas.

Tipo IV. Familia orientada hacia la obtención de logros, con énfasis en los aspectos morales y religiosos y en el control: Las actividades laborales y escolares se desarrollan en un ambiente competitivo. No hay cohesión entre sus miembros, lo que dificulta la ayuda y el apoyo mutuo entre ellos, siendo el control el rasgo dominante en este tipo de familia, aun cuando permite cierto grado de expresividad e independencia.

Tipo V. Familias orientadas hacia la cohesión, la expresividad, la independencia, la orientación hacia actividades culturales, intelectuales y recreacionales: Sus miembros tienden a ser asertivos y autosuficientes, son unidos entre sí, y la expresión libre de opiniones y sentimientos está permitida.

Tipo VI. Familia con igual orientación en las distintas dimensiones, exceptuando el conflicto: Poseen un elevado grado de cohesión, el cual se evidencia en la preocupación, apoyo y ayuda mutua que se brindan sus miembros, estimulándose la expresión abierta de los sentimientos y opiniones de sus integrantes. Luchan por el éxito y se muestran interesados en actividades de carácter intelectual y cultural, así como por acontecimientos políticos y sociales; las normas de funcionamiento y responsabilidades se encuentran suficientemente explícitas para cada uno de sus miembros.

A su vez, la primera forma en que la violencia en el contexto familiar puede ser un antecedente de la agresión es a través de un aprendizaje social de carácter indirecto. La segunda forma es el adiestramiento explícito de la conducta agresiva, y la tercera forma es la existencia en el hogar de discordia y falta de afecto (Morales, Moya, Reboloso, Fernández, Huici, Márques, Páez y Pérez, 1994). El alcoholismo, el uso de drogas, el maltrato y descuido familiar, así como la desintegración del núcleo familiar constituyeron predictores confiables del desarrollo de conductas agresivas en niños y adolescentes (González Orta, 2001; Dilluvio, 2007).

Bear y Cos (1988), expresan que la presencia de trastornos de conducta en preadolescentes se encuentra relacionada con un clima familiar caracterizado por escasa organización, baja cohesión, escasa expresividad y orientación al logro, elevado grado de conflicto y de énfasis en lo moral religioso, así como con un inadecuado establecimiento del control en el cumplimiento de normas.

A medida que no se estimule la ayuda y el apoyo entre los miembros de la familia, que existan limitaciones en la comunicación y restricciones para actuar de manera autónoma (conflicto familiar), aumentan las posibilidades de que niños y adolescentes que pertenezcan a un grupo familiar con dichas características desarrollen problemas de conducta (Bear y Cos, 1988).

Nolasco y Vivas (1998), al vincular el clima familiar con la aparición de conductas oposicionistas desafiantes en niños de edad escolar, encontraron que el clima familiar está asociado con la aparición de conductas oposicionistas tales como desafío directo, desobediencia pasiva y simple negación, pero no con la negociación. Existe una asociación inversa a nivel de la relación entre la subdimensión de conflicto familiar y la aparición de conductas de simple negación; la orientación al logro se relaciona inversamente con la desobediencia pasiva. Se encontró también que la subdimensión orientación al logro y el nivel socioeconómico son variables supresoras de la relación entre el clima familiar y el oposicionismo.

Anzola y Guinand (1996), al examinar la influencia de la cohesión y la comunicación familiar sobre la conducta agresiva de alumnos y alumnas de sexto grado de

diferentes niveles socioeconómicos, encontraron que la cohesión familiar y la comunicación con la figura materna se relacionan inversamente con la conducta agresiva. Sin embargo, esas asociaciones no alcanzaron las magnitudes necesarias para ser consideradas estadísticamente significativas (ni a nivel de 0.05 ni a nivel de 0.01 como niveles de significación).

Es por ello que Papalia et al. (2001), enfatizan en que el mejor tipo de crianza es la democrática, en donde los padres insisten en la importancia de las reglas, las normas y los valores; pero están dispuestos a escuchar, explicar y negociar; estimulando a sus hijos a formar opiniones propias, lo cual va a permitir menor conflictiva familiar.

Por su parte, autores como Vanderwater y Lansford (1998), han estudiado las influencias de la estructura y del nivel de conflicto familiar sobre el bienestar psicológico de los niños, concluyendo que la magnitud de la relación entre familias biparentales intactas y los problemas de exteriorización en niños, era menor ($r = 0,35$) que la relación observada para familias uniparentales y problemas de externalización ($r = 0,41$); encontrándose a su vez diferencias significativas entre el género y la agresividad.

En esta misma investigación, a través de la respuesta a cuestionarios estandarizados, los niños percibían a sus familias más cohesionadas y con mayor cordialidad entre los miembros cuando vivían con sus dos padres biológicos o progenitores; y destacando como principal asociación, que los niños que percibían peor organización familiar y mayor conflictividad, eran los niños con mayores conductas agresivas en el colegio.

De acuerdo con la revisión anterior, se puede apreciar cómo la dinámica y el clima familiar pueden jugar un rol determinante en los niveles de comportamiento agresivo del niño, así como también las demás variables del presente estudio.

Tomando en consideración todo lo expuesto hasta el momento, resulta crucial reportar los hallazgos encontrados por González Orta (2001), la cual, en su trabajo de investigación pretendía evaluar la relación entre el nivel socioeconómico, el sexo, el clima familiar la autoestima y el nivel de agresividad en un grupo de 380 niños, reportando que la presencia de conductas agresivas tanto verbales como físicas puede obedecer al sexo de los

niños y preadolescentes, bajos niveles de independencia familiar y elevados niveles de cohesión y orientación hacia las actividades recreativas.

A modo general, Díaz (2005) destaca como principales factores del contexto familiar desencadenantes de conductas agresivas en niños, los siguientes: (a) la ausencia de una relación afectiva, cálida y segura por parte de los padres, (b) actitudes negativas o escasa disponibilidad para atender al niño, (c) fuertes dificultades para hacer respetar los límites, y (d) el frecuente uso de métodos coercitivos, empleando muchas veces el castigo.

Dodge y Frame (1982; cp. Dilluvio, 2007), argumentaron que a los niños que tienen reputación de ser agresivos, los pares les atribuyen características de hostilidad a sus conductas; mientras que si los niños no son agresivos, y manifiestan eventualmente alguna conducta agresiva, los pares le atribuyen a dicha conducta una intención benigna o como represalia de algún acto. Esto sugiere que el procesamiento de una conducta como agresiva, puede estar influenciada por las intenciones o atribuciones de los pares.

En este sentido, se plantea que vivir en un ambiente familiar agresivo produce gran cantidad de consecuencias negativas, generando en el niño conductas internalizadoras como ansiedad, depresión, baja autoestima, entre otras, y conductas externalizadoras como comportamientos agresivos o conductas delincuentes (Anzola y Guinand, 1996; Guevara y Rodríguez, 2010).

Con base en lo anterior, se ha dado una importancia central al tema de la agresión escolar como fenómeno social, razón por la cual autoras como Salmivalli y Voeten (2004), concluyeron que las actitudes y normas de grupo tienen una contribución directa sobre la participación de los estudiantes en situaciones de, por ejemplo, bullying o acoso escolar; de igual modo, estas autoras también confirmaron lo propuesto por Anagnostopoulos et al. (2009) con respecto a que existen diferencias por género en la realización y/o participación en situaciones de acoso y agresividad escolar.

De manera sistemática, se ha observado que la defensa o apoyo a la víctima en situaciones de bullying y agresión escolar disminuye con la edad, es decir, a mayor edad, menor apoyo o solidaridad con los compañeros de aula ante situaciones de bullying; sin embargo Salmivalli y Voeten (2004) reportaron que se han observado patrones de agresión

escolar en niños de educación primaria, es decir, que inclusive a menor edad se evidencian conductas agresivas entre los estudiantes. La oposición a las conductas de bullying resultó más frecuente entre las niñas que entre los varones, los cuales tendían a reforzar las conductas de agresión y acoso a otros estudiantes, es decir, se legitima entre los grupos masculinos la presencia del bullying, el acoso y la agresión (Salmivalli y Voeten, 2004).

Como otra evidencia empírica relevante, se menciona el trabajo realizado por Álvarez et al. (2006), quienes realizaron un análisis factorial para la presentación del Cuestionario de Evaluación Escolar (CUVE), encontrando cuatro factores generales, los cuales se denominaron: Violencia Física por parte del Alumnado (VFA), Violencia del Profesorado hacia el alumnado (VPA), Violencia verbal de alumnado hacia alumnado (VVAA) y Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado (VVAP), estos factores explicaban más del 50% de la varianza total, planteándose *diferencias por sexo*, con mayor incidencia en estudiantes de género masculino. Estos autores también concluyeron que el bullying escolar es un fenómeno social, complejo y multidimensional, de ocurrencia mundial, estimándose que, en España, cuatro de cada diez alumnos son víctimas de algún tipo de agresión o acoso por parte de sus compañeros de aula, observándose que las cifras y reportes de incidencia aumentan progresivamente.

En una investigación realizada por Wienke, MacKinnon, Gesten, Gadd, Divine, Dunham y Kamboukos (2008), acerca de los patrones de bullying, agresión y victimización en niños y niñas de la escuela media, se encontró evidencia acerca de las asociaciones entre emocionalidad, bullying y percepciones de la familia y del ambiente escolar. Este estudio contó con la participación de 55.000 estudiantes de 11 escuelas primarias, siendo la mayoría de los sujetos de la muestra de origen caucásico y latino; específicamente, los hallazgos indican que internalizar y externalizar las dificultades, conjuntamente con muchos de los factores relacionados al contexto (desempeño académico) y la evaluación de los estudiantes de las variables contextuales moderadoras (funcionalidad familiar, ambiente escolar y factores del clima de ambos contextos), fueron asociados con el compromiso de los estudiantes y la experiencia de bullying y victimización por sus pares (correlaciones simples significativas con un nivel de significancia de 0.05).

Sin embargo, estas asociaciones variaron según el género, ya que, patrones diferentes de factores estuvieron asociados con la probabilidad de presencia de niñas siendo victimarias de bullying, o siendo víctimas del mismo, en comparación con los niños. Además, se encontró que las niñas tendían a desarrollar problemas de internalización ante la agresión escolar ($r = 0.75$) mientras que los niños acosadores, por su parte, mostraban características de problemas externalizadores debido a la ejecución y participación en comportamientos agresivos dentro del contexto escolar ($r = 0.74$) (Wienke et al., 2008).

Chen y Astor (2009), llevaron a cabo un estudio en el cual se usó la primera muestra nacional representativa en Taiwán para explorar los problemas de la violencia escolar. Este estudio incluyó una examinación comprehensiva sobre cómo la violencia escolar está relacionada con el género, la edad y el tipo de escuela (escuela elemental, media y secundaria) en Taiwán. Las variables independientes utilizadas fueron: género, edad, grado, tipo de escuela y contexto social de Taiwán, mientras que la variable dependiente fue violencia escolar.

La muestra empleada contó con más de 14.000 estudiantes de la escuela elemental (4to a 6to grado), escuela secundaria junior (7mo a 9no grado), escuela secundaria vocacional y académica (10mo a 12vo grado). Estos alumnos fueron seleccionados de escuelas escogidas aleatoriamente. Se desarrolló y empleó un cuestionario con base en los estudios y teorías actuales de violencia escolar tanto de Taiwán como de los países occidentales; en dicho cuestionario se midió la violencia escolar, razones para perpetrar la violencia, género, grado y tipo de escuela (Chen y Astor, 2009).

En general, 59.7% de los estudiantes taiwaneses reportaron que estuvieron envueltos como perpetradores en al menos un acto de violencia escolar durante el último año. Esto sugiere que el clima escolar taiwanés no es enteramente pacífico. La violencia verbal es más prevalente que otros tipos de violencia. Entre todos los actos de violencia, maldecir o insultar verbalmente fue el acto de violencia más común entre todos los estudiantes (43.8%). Aproximadamente, 71.2% de los estudiantes varones y 48.5% de las estudiantes hembras reportaron haberse involucrado en al menos un acto violento. Adicionalmente, los varones reportaron índices más altos de cada comportamiento violento en comparación con las hembras (rango de 3.3% a 53.2% para los varones versus 0.8% a

34.7% para las hembras). Los índices de perpetración se incrementaron desde el 4to grado (52.3%), alcanzando su pico en el 8vo grado (71.4%) y cayendo a medida que se incrementaban los grados (Chen y Astor, 2009).

Las razones que dieron los estudiantes para ser perpetradores de violencia son muy variadas. Las más comunes fueron, por diversión, desacuerdo de opiniones y por ser provocado. Cerca de la mitad (53.3%) de los perpetradores reportó involucrarse en perpetración de violencia escolar mientras se divertía, y 41.1% reportó involucrarse debido a desacuerdos o por ser provocados por otros. Estas tres razones comunes fueron dadas consistentemente entre los géneros (oscilando desde 42.3% a 56.2% para varones y desde 32.7% a 49.2% para hembras) y tipo de escuela (oscilando desde 34.4% hasta 37.6% para escuelas elementales, desde 47.6% hasta 54.3% para escuelas secundarias junior, desde 38.5% hasta 62% para escuelas secundarias académicas). Algunos perpetradores reportaron involucrarse en actos de violencia escolar debido a estar emocionalmente disgustados (28.2%), haber sido golpeado o victimizado previamente (16.6%), la debilidad de la víctima (15.0%), alguien que había contado cuentos o delatado (14.8%), ser castigado debido a las acciones de otro (13.8%) y/o a causa de que alguien más había estado haciendo cosas erróneamente hacia ellos (12.6%) (Chen y Astor, 2009).

Por su parte, investigadores chinos como Wong, Lok, Wing Lo y Ma (2007), han estudiado el fenómeno de bullying y agresividad escolar en los grados superiores de las escuelas primarias, concluyendo efectivamente que este patrón de agresión infantil se ha vuelto un problema común de las escuelas primarias, especialmente en niños y jóvenes cuyo rango de edad se ubica entre los 10 y los 14 años. Estos autores categorizaron el comportamiento de bullying en cuatro tipos: agresión física, agresión verbal, extorsión y exclusión social; en líneas generales, 68% de su muestra de investigación, reportó haber experimentado agresión física en el colegio alguna vez y 14% reportó haber sufrido agresión en general por lo menos en unas 10 oportunidades. La muestra utilizada fue un total de 7.025 niños, niñas y jóvenes, pertenecientes a 47 escuelas primarias en Hong Kong.

En esta misma investigación, con respecto a las diferencias de género en las conductas de bullying y agresión escolar, la prueba de chi cuadrado indicó una relación significativa entre el sexo y las conductas de agresión escolar (196.31, $p < .001$); en este

sentido, los varones mostraron mayor participación e involucramiento en conductas de acoso que las niñas, de igual modo, la mayor cantidad de víctimas eran de género masculino. La diferencia también resultó significativa para la relación niños varones-uso de la agresión física a través de la prueba de chi cuadrado (249.52, p. 001). No se encontraron diferencias significativas en cuanto al involucramiento en situaciones de agresión verbal y exclusión entre ambos sexos (Wong et al., 2007).

Un estudio efectuado por Ortega, Sánchez, Ortega-Rivera, Del Rey y Genebat (2005), tuvo como objetivo principal comprender cómo es la convivencia de alumnos y alumnas nicaragüenses de educación primaria en los contextos educativo y social inmediato, partiendo del análisis de las condiciones de vida de los estudiantes, la valoración que hacen sobre sí mismos y las relaciones que establecen, sus experiencias de riesgo y, finalmente, su implicación directa en fenómenos de violencia interpersonal. Para ello, se empleó el “Cuestionario sobre convivencia, violencia y experiencias de riesgo en primaria” (Ortega y Del Rey, 2003); y se procesaron los datos obtenidos mediante el análisis descriptivo de los tipos y formas de violencia escolar donde están involucrados las y los escolares de educación primaria, también se utilizó el análisis estadístico chi cuadrado.

El análisis descriptivo de los datos señala que el porcentaje de quienes sufren violencia por parte de sus iguales fluctúa entre 25 y 50, dependiendo del tipo de la que reciben. La excepción aparece con la agresión sexual ya que en este caso el porcentaje desciende por debajo de 5. En concreto, los datos muestran que a 48.3% lo roban en la escuela; 45.3% es insultado; 37.5%, golpeado; 37.2%, excluido o aislado; 25.5%, amenazado y 4% afirma ser víctima de agresiones sexuales. Si se tiene en cuenta la frecuencia con que estos episodios suceden, las y los niños que afirman ser robados muchas veces alcanza 28.9%; violencia verbal, 21.8%; golpes, 20.2%; exclusión, 16.8%; amenazas reiteradas, 12.2% y, finalmente, agresión sexual de forma sistemática, 2.2 por ciento (Ortega et al., 2005).

En cuanto al maltrato y el abuso de adultos hacia escolares, 11.3% manifiesta ser insultado por sus maestras(os), y de este segmento, 6.2% afirma que esto les ha ocurrido muchas veces en los últimos tres meses. Cuando el tipo de agresión es física, el porcentaje

desciende hasta 7.5, incluyendo los que contestan “muchas” y “pocas” veces. La victimización por parte de padres y madres se ha medido con la pregunta “mis padres me han pegado, insultado, amenazado o despreciado”; los porcentajes de quienes dicen sufrir esta violencia aumentan con respecto a la ejercida por profesores, ya que 21.1% de las y los alumnos manifiesta ser objeto de agresiones parentales, y de dicho segmento, 8.5% afirma que son continuas. Respecto a la victimización sexual de adultos, los datos muestran un porcentaje de implicada(os) muy alarmante; concretamente 3.4% de las y los escolares afirma haber sido objeto de abusos sexuales por parte de adultos en los últimos tres meses (Ortega et al., 2005).

La autopercepción que tienen los encuestados acerca de ser agresores de sus compañeras(os), la violencia verbal es la que presenta un mayor nivel de incidencia; en total, 51.7% dice insultar a los demás, aunque sólo 10.7% lo hacen de forma reiterada. En la agresión física hay una disminución, con respecto a la verbal, en este caso es de 29.8%, donde 11.9% afirma hacerlo muchas veces. Por otro lado, excluir a un compañero o amenazarle suponen dos conductas violentas que presentan porcentajes similares cuando se realizan en muchas ocasiones (7.2 y 7.5%, respectivamente). También se encontró que 4.6% del alumnado utiliza armas en riñas. Por último, en relación a si habían abusado sexualmente de otra persona: 4.3% dijo que sí (2.5% en muchas ocasiones y 1.8% en pocas) (Ortega et al., 2005).

Se encontraron diferencias de género en muchos aspectos, pues los porcentajes de quienes afirman haber sufrido agresiones físicas son 45.8% para varones y de 28.8% para mujeres ($\chi^2 = 88.123$, 2, $p = .000$). Para la violencia verbal, también aparecen diferencias significativas: 24.9% de alumnos *versus* 18.8% alumnas ($\chi^2 = 24.053$, 2, $p = .000$), al afirmar que la han sufrido muchas veces. Lo mismo ocurre para los robos, donde son más los varones los que dicen sufrirlos ($\chi^2 = 18.107$, 2, $p = .000$). Finalmente, están las amenazas, donde 29.9% de los hombres dice sufrirlas *versus* 21.5% de las mujeres ($\chi^2 = 27.783$, 2, $p = .000$), aquí es importante resaltar que el porcentaje masculino que afirma haber recibido amenazas muchas veces en los últimos tres meses supera en cuatro puntos al femenino (14% y 9.9%, respectivamente). Las agresiones

sexuales también suponen una diferenciación estadística significativa por género: 5.3% de los varones y 2.7% de ellas manifiestan que las han sufrido, ya sean en muchas o pocas ocasiones, por parte de sus propios compañeros o compañeras ($\chi^2 = 12.119$, 2, $p = .002$). No se encontraron diferencias significativas en función del género en cuanto a agresión física por parte de los hermanos ni en relación con la violencia relacional (Ortega et al., 2005).

Por otro lado, más hombres que mujeres dicen ser insultados en muchas ocasiones por sus maestros y maestras (7.5 y 4.5%, respectivamente) ($\chi^2 = 17.600$, 2, $p = .000$); al mismo tiempo, es mayor la proporción masculina ($\chi^2 = 47.137$, 2, $p = .000$) que manifiesta que sus maestras(os) los han golpeado muchas veces (4.7 de hombres y 1.8% de mujeres) o en pocas ocasiones (6.2% y 2.4%, respectivamente). En cuanto a la victimización por parte de sus padres, 22.8% de los varones y 19.2% de mujeres manifiestan que la han sufrido al menos en algunas ocasiones en los últimos tres meses y la diferencia es significativa en quienes dicen haberlo sido muchas veces: 9.6 y 7.2%, respectivamente ($\chi^2 = 6.720$, 2, $p = .035$). Finalmente, en cuanto a abuso sexual por parte de adultos no se han encontrado diferencias significativas: 4% de mujeres y 3.5% de varones dicen haberlo sufrido (Ortega et al., 2005).

Como evidencia empírica de la relación entre la autoestima y las variables de índole familiar en la niñez y adolescencia, se presenta el estudio realizado por Schmitz (2006), en el cual examinó la influencia de los contextos sociales y familiares sobre la autoestima de una muestra de niños latinoamericanos provenientes de México ($n = 287$), Américos-Mexicanos ($n = 558$) y de Puerto Rico ($n = 212$). La investigación fue de tipo longitudinal y se demostraron efectos significativos de los contextos sociales y familiares sobre la autoestima de los niños, específicamente en lo relativo a la estimulación cognitiva, el apoyo emocional en el hogar, así como también sobre la autoestima académica.

El objetivo del estudio consistió en evaluar los efectos mediadores del ambiente familiar, el estatus socioeconómico y estructura familiar sobre la autoestima en niños latinos (Schmitz, 2006). El mencionado autor plantea que existe una gran diversidad entre

los subgrupos de la población latina en comparación con el resto de la población de otros continentes.

Al tratarse de un estudio longitudinal, las puntuaciones en relación a la autoestima fueron tomadas cuando los niños tenían entre ocho y diez años, y luego cuando tenían entre once y trece años; las medidas fueron tomadas de dos subescalas del *Self-Perception Profile for Children*, en relación a la autoestima global y a la autoestima académica (Schmitz, 2006). El inventario para la medida del clima o ambiente familiar se basó en criterios como aceptación por parte de la figura materna y grado de involucración de ésta con el niño, presencia de materiales para el aprendizaje, variedad de estimulación cognitiva y responsividad materna tanto a nivel verbal como emocional. De igual modo, fueron utilizados autoreportes de las madres y algunas entrevistas a las mismas que fueron realizadas en español (Schmitz, 2006).

En relación con los análisis estadísticos, fueron efectuados diversos análisis multivariados, entre ellos, análisis de rutas, en los cuales, las variables demográficas (educación de la madre y nivel de pobreza), las variables de la estructura familiar (estatus marital, edad de la madre al momento del nacimiento del niño y sexo del niño), así como las entrevistas en español, sirvieron como variables exógenas que predecían dos sets de variables intermedias, como eran la autoestima global y la autoestima académica de los niños (Schmitz, 2006).

Entre los resultados de la investigación se encontraron diversos elementos, entre ellos que las familias México-americanas mostraron niveles más altos y significativos de estimulación cognitiva en el hogar, en comparación con las familias mexicanas; así mismo, las madres mexicanas tenían menor nivel educativo que las madres México-americanas y las puertorriqueñas a pesar de que, a su vez, las últimas presentaban mayores niveles de índices de pobreza familiar en comparación con los otros dos grupos. Se encontraron resultados significativos con respecto a los efectos contextuales sociales y familiares sobre la autoestima académica de los niños mexicanos y puertorriqueños ($b = 0.35$; p menor a .05 para los niños mexicanos y $b = 0.42$; p menor a .05 para los niños puertorriqueños). A su vez, los niños mexicanos presentaron menores niveles de autoestima global en comparación con las niñas mexicanas entre los ocho y diez años; esta relación encontrada con respecto al

sexo fue significativamente diferente en relación a los otros dos grupos, en los cuales ésta no resultó significativa (Schmitz, 2006).

Los resultados de la investigación indicaron que el estatus socioeconómico y la estructura familiar influyen la presencia de estimulación cognitiva y apoyo emocional en el hogar, como parte del clima familiar, pero estos aspectos en sí no influyen en desarrollo o desenvolvimiento del autoestima global y académica de los niños latinos utilizados en la investigación (Schmitz, 2006), siendo dicho resultado parcialmente contradictorio con los encontrados por investigaciones reportadas en párrafos anteriores en relación a los efectos del clima familiar, en los cuales se han utilizado poblaciones no latinoamericanas. Sin embargo, se consideran algunas limitaciones importantes del estudio reportadas por Schmitz (2006), entre las cuales se encuentran el hecho de que no se dispone de medidas directas del proceso de aculturación o desarrollo cultural y cómo influyó éste en el desarrollo de las familias, lo cual pudo generar confusión en la delimitación entre las familias mexicanas y México-americanas a nivel cultural.

Con base en todos estos reportes de investigación, puede evidenciarse la importancia que tiene la familia y el entorno sociocultural dentro del proceso de aprendizaje del comportamiento humano, en este caso de la conducta agresiva. Sin embargo, el hecho de conocer dicha relevancia no conduce a una postura determinista sobre la explicación de la conducta agresiva de los niños, sino que más bien permite identificar otros factores protectores en el contexto del niño, que sirvan para contrarrestar las adversidades presentes; en este punto se destaca el papel fundamental de instituciones como la escuela, la iglesia, la familia extendida y la comunidad, como posibles promotoras de la resiliencia en los niños o la capacidad de preservar la integridad en circunstancias difíciles y de reaccionar positivamente a pesar de las dificultades. Aunado a lo anterior, de todos los hallazgos reportados se puede concluir el que los niños y jóvenes de familias disfuncionales tienen mayor probabilidad de presentar problemas de conducta, siendo el riesgo aún mayor si la estructura de ésta familia en la que se desarrolla la persona, es reconstituida o extensa e incompleta (Anzola y Guinand, 1996; Guevara y Rodríguez, 2010).

A partir de toda la información reportada en apartados anteriores, resulta necesario puntualizar el hecho de que, para el desarrollo de la presente investigación, se concibe a la

agresividad escolar como una variable o fenómeno de base social y multidimensional, enmarcada en el contexto general de la agresión como conducta aprendida, es decir, en relación estrecha con el ámbito educativo, familiar e individual/personal, por lo cual este aspecto de *multidimensionalidad* se constituye en el principio rector para la realización del proyecto (Salmivalli et al., 1999; Anagnostopoulos et al., 2009; Eliot y Cornell, 2009).

Para el desarrollo de la presente investigación se adoptaron como referentes teóricos, en primer lugar, a la teoría cognitiva social de Bandura, por cuanto permite explicar el origen y mantenimiento de la conducta agresiva, a su vez, se toma como punto guía la noción de la familia como un sistema complejo y sistémico, tomándose en cuenta igualmente el hecho de que la autoestima representa un componente evaluativo del autoconcepto. De igual forma, se asumió la presencia de patrones de socialización distintos, de acuerdo con el sexo de los individuos, resultando que a los niños se les permite con mayor frecuencia la expresión abierta de la agresión y a las niñas no. Se partió de la consideración de la familia como primer agente socializador, espacio dentro del cual se establecen relaciones significativas que permiten a niños y preadolescentes aprehender una serie de principios y valores que fungirán como rectores y marco de referencia de su comportamiento; igualmente, se asumió que el contexto sociocultural y el nivel socioeconómico eran variables que influían sobre la presencia de conductas agresivas en el contexto escolar, por lo cual se consideró relevante incluir dicha variable en el estudio para controlar y conocer de esta manera los efectos que pueda tener sobre el comportamiento agresivo en escolares (Anzola y Guinand, 1996; Guevara y Rodríguez, 2010).

Finalmente, de acuerdo con la revisión teórica y empírica reportada, la presente investigación tuvo como *propósito u objetivo principal* conocer el tipo de relación existente entre el sexo, la autoestima, el clima familiar y la presencia de conductas de agresividad escolar en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria pertenecientes a diversos colegios ubicados en la ciudad de Caracas, tomando en cuenta los efectos del nivel socioeconómico de los mismos sobre la frecuencia y el mantenimiento de dichos comportamientos agresivos; es por ello que éste estudio se constituye en un aporte más para el conocimiento y la comprensión de los comportamientos agresivos en escolares y sus posibles variables asociadas.

III. MÉTODO

PROBLEMA A INVESTIGAR.

¿Cómo es la relación entre el sexo, el clima familiar, la autoestima y la agresividad escolar en niños de cuarto a sexto grado de primaria?.

HIPÓTESIS.

Hipótesis General: El sexo, el clima familiar y la autoestima se asocian con la presencia de conductas agresivas en los(as) alumnos(as) de cuarto a sexto grado de primaria pertenecientes a distintos colegios ubicados en la ciudad de Caracas.

Hipótesis Específicas:

1. Existe relación significativa entre el sexo y la conducta agresiva. Específicamente, los niños mostrarán una mayor frecuencia de conducta agresiva en comparación con las niñas.
2. Los niños obtendrán mayores puntajes de conductas agresivas de tipo físico en comparación con las niñas.
3. Las niñas obtendrán mayores puntajes de conductas agresivas de tipo verbal en comparación con los niños.
4. Controlando la variable sexo, mayores puntajes en conducta agresiva estarán asociados a mayores puntajes en conflicto familiar.
5. Controlando la variable sexo, mayores puntajes en conducta agresiva estarán asociados a menores puntajes en cohesión familiar.
6. Controlando la variable sexo, mayores puntajes en conducta agresiva estarán asociados a menores puntajes en expresividad familiar.

7. Para niños y niñas, los puntajes obtenidos en conducta agresiva estarán asociados con los puntajes obtenidos en autoestima global.
8. Para niños y niñas, mayores puntajes en conducta agresiva estarán asociados con puntuaciones menores de autoestima familiar.
9. Para niños y niñas, mayores puntajes en conducta agresiva estarán asociados con puntuaciones menores de autoestima académica.
10. Para niños y niñas, mayores puntajes en conducta agresiva estarán asociados con puntuaciones mayores de autoestima social.
11. Existen diferencias significativas entre los distintos estratos socioeconómicos en cuanto a la frecuencia y el tipo de conducta agresiva que manifiestan los alumnos de cuarto a sexto grado. Específicamente, se reportará mayor frecuencia de comportamientos agresivos en estudiantes pertenecientes a estratos socioeconómicos bajos, siendo dichos comportamientos predominantemente de tipo físico, mientras que, en estudiantes pertenecientes a estratos socioeconómicos medios y altos, el comportamiento agresivo tenderá en mayor medida a ser de tipo verbal.

VARIABLES DE ESTUDIO.

VARIABLE DEPENDIENTE.

1. AGRESIVIDAD ESCOLAR.

Definición Conceptual: Toda conducta física o verbal que resulta en un daño personal y destrucción física dirigida hacia otras personas u objetos (Bandura, 1986). Se entiende por agresión física aquella conducta dirigida a hacer daño físico, la cual se expresa por medio de actos violentos tales como golpear, patear, empujar, lanzar objetos que pueden hacer daño a personas o cosas, destruir la propiedad de los demás o propia; por su parte, la

agresión verbal es la conducta verbal dirigida a hacer daño psicológico, manifestándose a través de indicadores de amenazas, desafíos, insultos y apodos molestos (Matos, 1995).

Definición Operacional: El puntaje total de comportamiento agresivo que se estimó a partir de la sumatoria de los puntajes de dos cuestionarios, uno dirigido a alumnos y otro a maestros para la clasificación de sus compañeros y alumnos, respectivamente, de acuerdo a sus conductas agresivas más frecuentes (Matos, 1995). La medida obtenida corresponde al puntaje total en las dimensiones de agresión física y verbal para cada sujeto de la muestra utilizada, indicándose así la mayor o menor frecuencia de ocurrencia de comportamientos agresivos en un rango que va, producto de la transformación lineal de los puntajes, de 0 a 1, en donde (0) significa la ausencia de comportamientos predominantemente agresivos y (1) el máximo nivel de frecuencia de comportamientos predominantemente agresivos abarcados por las escalas de Matos (1995). Se obtuvo un puntaje para la dimensión de agresión física, otro para la dimensión de agresión verbal y, finalmente, un puntaje en agresión total para cada sujeto de la muestra.

VARIABLES INDEPENDIENTES.

1. SEXO.

Definición Conceptual: Condición de niño o niña, determinado por factores genéticos presentes en la concepción, cuyo resultado es manifestado en las diferencias fisiológicas y anatómicas (Baron y Byrne, 1998).

Definición Operacional: Autoatribución realizada por los individuos de la muestra en el cuestionario de datos personales, la cual constituye una variable categórica con dos valores, “femenino” y “masculino”, los cuales se codificaron como 0 y 1, respectivamente.

2. CLIMA FAMILIAR.

Definición Conceptual: Conjunto de características que constituyen la interacción familiar, donde cada miembro contribuye a la presencia de dichas características y a la vez, las percibe y valora de acuerdo a sus objetivos, necesidades, satisfacciones y creencias personales, en un punto temporal de su vida (Williams, 1995). Se han identificado tres dimensiones, de las cuales, a fines de esta investigación, se utilizará solo la dimensión *relación*, junto a sus tres subdimensiones: cohesión, expresividad y conflicto. En este sentido, la dimensión *relación*, es el grado de cohesión, expresividad y conflicto percibido dentro del contexto familiar. *Cohesión*, se define como el grado de compromiso, ayuda o apoyo familiar que se brindan los miembros de la familia entre sí. *Expresividad* es el grado en que se estimula a los miembros de la familia para que actúen abiertamente y expresen de forma directa sus opiniones y sentimientos. *Conflicto*, es el grado de expresión de ira y agresión que los miembros de la familia se manifiestan entre sí (Williams, 1995).

Definición Operacional: Puntaje obtenido en la adaptación venezolana de la Escala de Clima Familiar de Moos y Moos (1981), realizada por Williams (1995) en un formato de respuesta de tipo “verdadero” o “falso”. Para la medición de esta variable, se consideraron sólo las subdimensiones de conflicto, expresividad y cohesión, de la dimensión *relación*. La escala se compone de 27 reactivos, en la cual nueve (9) pertenecen a la escala de cohesión, nueve (9) a la de expresividad y nueve (9) a la de conflicto. De este modo, una mayor puntuación en la escala, indica un mayor grado de la dimensión o subdimensión. Puntajes extremos, sean muy altos o muy bajos en cualquiera de las escalas, implican una connotación negativa en el clima familiar, mientras que mayores puntajes en las subdimensiones de cohesión y expresividad y, menores puntajes en conflicto, reflejarán un clima familiar favorable.

3. AUTOESTIMA.

Definición Conceptual: Evaluación que el individuo hace de los aspectos contenidos en su autoconcepto, basándose en una combinación de información objetiva acerca de sí mismo y una evaluación subjetiva de dicha información. Se trata de la capacidad de percibirse, de conocerse y reconocerse, a las ideas y calificación que cada quien se da e implica valoraciones y calificaciones aprendidas (Pope et al. 1988; Nieves, 1997).

Definición Operacional: Puntajes obtenidos en el Test de Autoestima para Niños de Alice Pope (Traducido y Adaptado por M. Matos en una versión tipo Likert), el cual cuenta con 60 ítems y 6 subescalas, las cuales se denominan: escala de validez, escala global, escala familiar, escala social, escala académica y escala corporal. Sin embargo, para efectos de esta investigación, solamente serán utilizadas las puntuaciones totales obtenidas de las subescalas de autoestima familiar, social, académica y global/general.

4. NIVEL SOCIOECONÓMICO.

Definición Conceptual: Se refiere a la combinación de factores económicos y sociales que describen a un individuo o familia, los cuales incluyen el ingreso, la educación y la ocupación de sus miembros; es el estrato o grupo social determinado por el nivel de ingresos, caracterizado por diferentes posibilidades de acceso a los servicios sociales, satisfacción de necesidades básicas de alimentación, vivienda, vestido, salud, y por un estilo de vida común (Papalia et al., 2001).

Definición Operacional: Puntaje reportado por uno de los padres/representantes de los sujetos en la Escala Global de puntajes Graffar, la cual se conforma por la suma simple de las puntuaciones asignadas en cuatro escalas componentes de carácter social, como son: (a) profesión del jefe de la familia, (b) instrucción de la madre, (c) fuente y/o modalidad de

ingreso y (d) condición de vivienda actual; en donde a mayor puntaje, mayor es el nivel socioeconómico del sujeto (Contasti, 1999, cp. Guevara y Rodríguez, 2010).

VARIABLES A CONTROLAR Y ESTRATEGIAS DE CONTROL.

Debido a que no es posible en las investigaciones no experimentales el control de las variables mediante la manipulación o la aleatorización, en el presente estudio se utilizaron las siguientes estrategias de control basadas en el *carácter intencional (no aleatorio) de la selección de los participantes*:

1. **GRADO ESCOLAR:** Los alumnos y las alumnas que participaron en la investigación, debían cumplir con el requisito de estar cursando el 4°, 5° o 6° grado en colegios mixtos de la ciudad de Caracas, de no ser así, eran excluidos de la muestra; esto se enmarca en una estrategia de control denominada *homogenización*, la cual consiste en seleccionar a los sujetos muestrales de modo que sean o resulten homogéneos en cuanto a determinadas características y condiciones (Z. Santalla, comunicación personal, 2007).
2. **NIVEL SOCIOECONÓMICO:** La estrategia de control a utilizar para esta variable, consistió en el procedimiento de *incorporación al conjunto de las variables independientes*; para lo cual se seleccionaron colegios mixtos y sujetos provenientes de distintos niveles socioeconómicos, estudiándose así su relación con la conducta agresiva. Los colegios fueron seleccionados de forma intencional dentro del área metropolitana de la ciudad de Caracas, Venezuela.

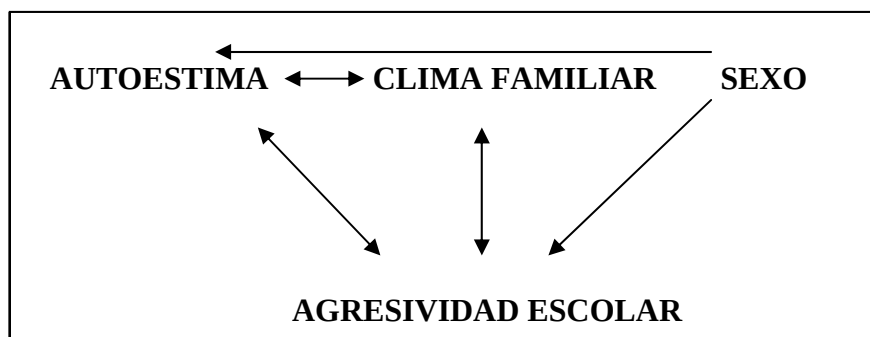


Gráfico 1. Modelo Hipotético de relaciones entre las variables de estudio.

TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

La investigación fue de tipo No Experimental, en función del grado de control sobre las variables de estudio, ya que, no era posible manipular ninguna de las variables debido a su naturaleza inherente a la muestra. Adicionalmente, se trata de una investigación de campo, en función del contexto en el cual fue realizada, porque las variables eran medidas en su ambiente natural (Sierra-Bravo, 1992).

Las variables de esta investigación son de tipo atributivas, ya que podían ser medidas, pero no manipuladas, por lo cual se concibió como un estudio de campo de tipo no experimental, al ser una indagación científica, empírica y sistemática, en donde no se tuvo control directo sobre las variables independientes porque sus manifestaciones ya han ocurrido o porque son inherentemente no manipulables; de modo que las inferencias acerca de las relaciones entre las variables en este tipo de estudios se hacen, sin una intervención directa, a partir de la variación concomitante de las variables (Kerlinger y Lee, 2002).

Se caracterizó como un estudio de campo al ser una investigación científica y no experimental dirigida a descubrir relaciones e interacciones entre variables sociológicas, psicológicas y educativas en estructuras sociales reales (Kerlinger y Lee, 2002).

Así mismo, la investigación fue de tipo correlacional en función del propósito de la investigación, el cual consistió en medir la relación que existe entre el sexo, autoestima, clima familiar y la presencia de conductas de agresividad escolar entre niños y niñas,

estudiantes de cuarto a sexto grado en colegios mixtos de la ciudad de Caracas, tomando en cuenta la influencia de la variable nivel socioeconómico (Salkind, 1998 y Sierra-Bravo, 1992).

A su vez, el diseño de investigación era *ex post facto*, ya que no existió un control directo sobre las variables, sino que éstas ya estaban presentes en la muestra al momento de su medición; dicha medición se llevó a cabo de forma transversal, tomando las medidas de una cantidad de sujetos en un solo momento y espacio. De igual modo, en esta investigación se trabajó con un diseño de regresión múltiple, ya que, se hizo uso de técnicas estadísticas correlacionales y de regresión (simples, parciales y múltiples) con la finalidad de evaluar las magnitudes de los efectos estandarizados de cada variable en particular, para delimitar así el tipo de relación existente entre dichas variables y, a su vez, con la presencia de conductas de agresión escolar, usando principalmente para ello, principios estadísticos de correlación y regresión (Sierra-Bravo, 1992; Kerlinger y Lee, 2002).

Se eligió el diseño por la imposibilidad de manipular las variables tomadas para este estudio, siendo imposible asignar aleatoriamente a los participantes a cada una de las categorías de las variables agresión escolar, clima familiar, autoestima y nivel socioeconómico, debido a que estas variables poseen una naturaleza que imposibilita su manipulación (relaciones bidireccionales no causales).

Además de las mencionadas variables, el sexo de los sujetos tampoco tiene una selección aleatoria, y es por esto que se procedió a incluir en la muestra a todos los alumnos que pertenecieran a los salones de 4º, 5º y 6º grado de los colegios seleccionados, y que tuvieran aproximadamente la misma cantidad de alumnos como de alumnas.

Finalmente, tal como se reportó con anterioridad, las variables principales del estudio fueron: agresividad escolar, sexo, clima familiar y autoestima, siendo la primera de ellas la variable dependiente y el resto se constituyeron en las variables independientes de la investigación, junto con la variable nivel socioeconómico; por su parte, las variables de control estuvieron representadas por el grado escolar (niños y niñas estudiantes de cuarto, quinto o sexto grado, homogenizando así a los sujetos en cuanto a esta condición) y por el

nivel socioeconómico (incluida entre las variables independientes del estudio como estrategia de control).

POBLACIÓN Y DISEÑO MUESTRAL.

La población de la presente investigación estuvo constituida por niños en edad escolar (niñez intermedia), estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria en colegios mixtos de la ciudad de Caracas. Se seleccionaron estos grados escolares debido a que, en esta etapa, los estudiantes ya comienzan a tener un dominio en cuanto a comprensión lectora, expresión escrita y razonamiento básico para la solución de problemas (Strommen, McKinney y Fitzgerald, 1982; Papalia et al., 2001).

La muestra empleada en el estudio fue de 185 niños y niñas en total, garantizándose que estuviesen autorizados por sus padres o representantes para formar parte del estudio; igualmente, se encuestó a un total de diez (10) docentes titulares en los salones participantes de cuarto a sexto grado de las diferentes instituciones educativas. En relación con este punto, los colegios utilizados para los fines de la presente investigación, fueron escogidos y seleccionados de forma intencional, ubicándose los mismos en el Área Metropolitana de la ciudad de Caracas, Venezuela; éstos fueron: Colegio San Agustín – El Paraíso, Colegio Santa Rosa de Lima y la Escuela Fé y Alegría “Enrique de Ossó” ubicada en Artigas.

La muestra final del estudio estuvo conformada a partir de la estrategia de *muestreo no probabilístico y propositivo*, ya que, se requirió escoger intencionalmente unidades de estudio con ciertas características particulares (niños de ambos sexos estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria en colegios de la ciudad de Caracas). No se empleó la selección aleatoria de los participantes y, el muestreo se hizo de modo intencional debido al uso de juicios y esfuerzos deliberados para obtener muestras representativas (Silva, 1992; Kerlinger y Lee, 2002). En tanto que Arnau (1981), define a este último tipo de muestreo como un conjunto de condiciones prácticas que son predefinidas y en las que “no se conoce

la probabilidad que tiene cada elemento de la población de ser incluido en la muestra, (...) se toman los casos hasta que la muestra alcanza el tamaño deseado” (p. 204).

Finalmente, se acota que no resultó necesario realizar un estudio piloto para cumplir con los objetivos de la presente investigación, ya que, todos los instrumentos de medición a utilizar, se encontraban traducidos al español, fueron contruidos, diseñados y adaptados por profesionales de la psicología, así como también, ya han sido utilizados por otras investigaciones y trabajos de grado anteriores en la población venezolana.

INSTRUMENTOS.

Cuestionario dirigido a los alumnos para la clasificación de sus compañeros de acuerdo a sus conductas más frecuentes de Milena Matos (1995) y Cuestionario dirigido a los maestros para la clasificación de los alumnos de acuerdo a sus conductas más frecuentes de Milena Matos (1995). (Anexos A y B, respectivamente).

El instrumento está conformado por dos cuestionarios, los cuales son administrados en dos formatos diferentes, ambos contienen preguntas adicionales que actúan como distractores de la intención básica. Uno es administrado a los alumnos y otro a los maestros, en los cuales se incluyen preguntas sobre diferentes aspectos y situaciones propias del ámbito escolar, que además de contemplar ítems relacionados con conductas agresivas, contiene otros adicionales que evalúan conducta prosocial (Matos, 1995).

Estos cuestionarios se caracterizan por ser del tipo de evaluación conductual, en los que se expresan una descripción de conductas y se les pide a todos los niños de la muestra que escriban los nombres de los compañeros que identifiquen en tal proposición. Esta escala ofrece un puntaje obtenido de cada sujeto en agresión física, agresión verbal y de agresión total, la cual resulta de la sumatoria de los dos anteriores.

Con la combinación de ambos instrumentos se obtiene una apreciación global del grado de conducta agresiva de cada sujeto, que se puntúa en una escala de rangos desde los menos agresivos a los más agresivos y del tipo de conducta agresiva que se categoriza en verbal o física.

El formato aplicado a los alumnos posee originalmente 38 ítems que se refieren a sus compañeros de clase para la clasificación de sus pares, incluye preguntas sobre diferentes aspectos y situaciones propias del ámbito escolar, las cuales contemplan tendencias a la manifestación de conductas agresivas y no agresivas (prosociales), según Matos (1995); igualmente contiene otros ítems referentes a deportes, aptitudes artísticas y habilidades académicas que encubren la intención primaria de detectar a los niños percibidos como predominantemente agresivos o prosociales.

Los ítems de conducta agresiva en el cuestionario de niños son: 2, 5, 8, 11, 13, 15, 18, 21, 24, 29, 32, 34, 36. Mientras que los ítems distractores son: 1, 3, 6, 10, 12, 16, 20, 23, 26, 28, 33, 35, 37.

El otro formato de 42 ítems es respondido por los maestros, mide las conductas predominantemente agresivas y no agresivas expresadas por sus respectivos alumnos, en el que se incluyen preguntas sobre diferentes aspectos y situaciones propias del ámbito escolar. También cuenta con ítems distractores, de conductas agresivas y de conductas no agresivas (prosociales).

Los ítems de conducta agresiva en el cuestionario para los maestros son: 2, 5, 6, 9, 11, 14, 17, 21, 24, 27, 30, 33, 37 y 39. Mientras que los ítems distractores son: 1, 3, 8, 10, 12, 15, 18, 20, 23, 26, 28, 31, 35, 38 y 40.

En cuanto a la confiabilidad, Matos (1995), reportó para la subescala de agresión física un Alpha de Cronbach de 0.92, para la de agresión verbal 0.85 y 0.93 para el indicador de agresión total. De igual forma, reportó un índice de Alpha de Cronbach de 0.92 para los comportamientos de tipo no agresivos; estos indicadores psicométricos permiten considerar al instrumento como una escala que posee una consistencia interna muy alta. De igual modo, ha sido utilizada por investigaciones anteriores (González Orta, 2001, Kerbaje y López, 2002; Dilluvio, 2007), obteniéndose indicadores altamente

confiables (coeficientes de confiabilidad superiores a 0.70), razón por la cual, se ha ido robusteciendo el valor aplicado del instrumento a la realidad venezolana. En los mencionados estudios, se han utilizado los cuestionarios de Matos (1995) en muestras de estudiantes de educación básica, ubicados en etapas evolutivas de niñez intermedia y preadolescencia, así como también para el caso de docentes y maestros que atienden a este tipo de población escolar.

Para el proceso de validación del instrumento, se realizó una observación directa del ambiente escolar con el objetivo de identificar las conductas más frecuentes y representativas de la población escolar, incluyendo comportamientos vinculados con los conceptos teóricos investigados por Matos (1995), aumentando así la validez de contenido.

Posteriormente, los cuestionarios se elaboraron con apoyo en la teoría y en las observaciones realizadas, siendo luego modificados conforme al criterio de siete jueces expertos en el área de psicología infantil, escolar y social, para finalmente ser aplicados en una prueba piloto y cotejados con observaciones directas al grupo sometido por el cuestionario (Matos, 1995). Todo ello con la finalidad de estimar la validez de contenido para confirmar la representatividad o la adecuación muestral del contenido temático de un instrumento de medición (Kerlinger y Lee, 2002), evidenciándose de esta manera el valor aplicado del instrumento a la realidad venezolana.

Para fines de la presente investigación, se tomaron en cuenta solamente los puntajes de agresión de la escala de Matos (1995), más no los puntajes de conducta prosocial, ya que, aunque fueron obtenidos, no se emplearon para el análisis de resultados porque no constituían el foco del estudio.

Otro aspecto a considerar es que, las escalas de Matos (1995) no han sido normalizadas, por lo cual los puntajes arrojados carecen de un rango predefinido de valores, al ser los puntajes máximos afectados por el tamaño de los salones a muestrear; en este sentido, debido a las diferencias que se tienen en cuanto al número de estudiantes por cada salón, se realizó una corrección del puntaje de agresión para cada niño; a partir de un porcentaje, tomando en cuenta el número de señalamientos obtenido por cada niño entre el número total de señalamientos posibles que puede obtener el niño por cada salón.

Dicho porcentaje se obtuvo aplicando una fórmula, en la que se dividió el puntaje que obtuvo cada niño entre el puntaje máximo posible derivado del producto de los 13 ítems correspondientes a la conducta agresiva por número de niños que conforman el grupo del salón al que pertenece, y se le resta 1 ($\text{Puntaje obtenido} / 13 * N^{\circ} \text{ alumnos} - 1$) * 100. Esto permitió a los puntajes variar en un rango fijo de valores, en donde 0 supone la ausencia de comportamientos predominantemente agresivos hasta 1 que representa el máximo nivel de comportamientos predominantemente agresivos abarcados por la escala de Matos (1995).

Escala de Clima Familiar de Moos y Moos (1981) adaptada por Williams (1995).
(Anexo C).

Constituye una medida perceptual personal del medio ambiente familiar, esto es, de la estructura e interacción intrafamiliar en la que participa el miembro activo. La escala completa cuenta con 90 ítems de dos alternativas cada uno: verdadero o falso, según la apreciación de la persona que lo contesta; distribuidos en tres conjuntos de dimensiones: (a) relación, (b) crecimiento personal y, (c) mantenimiento del sistema (Williams, 1995). Este instrumento ha sido aplicado en la población infanto-juvenil en investigaciones como las de González Orta (2001), Pietri (2003), Dilluvio (2007) y Guevara y Rodríguez (2010), obteniéndose altos indicadores de confiabilidad (0.80).

Para efectos de la presente investigación, se trabajó sólo con la dimensión de relación (27 ítems), ya que evalúa el grado de compromiso y ayuda que los miembros de la familia se brindan entre sí, así como también el grado en que se estimulan para actuar abiertamente y expresar sus sentimientos directamente (Williams, 1995).

Dichas dimensiones se subdividen a su vez en 10 subdimensiones, de las cuales en esta investigación, solamente se utilizaron tres (cohesión, expresividad y conflicto). De esta forma, el instrumento final administrado quedó constituido por 27 ítems ante los cuales los sujetos debían seleccionar, entre dos opciones de respuesta (verdadero-falso) la que más se adecuaba con su situación particular para cada una de las afirmaciones planteadas; esto

además se fundamentó en el hecho de que, al tratarse de una población infantil como centro de la investigación, un excesivo número de ítems pudiera genera fatiga en los sujetos de estudio. Los ítems en la escala estuvieron distribuidos de la siguiente manera:

Cohesión: 9 ítems, los cuales son: 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25. Una respuesta de “verdadero” tuvo un valor de (1), mientras que una respuesta de “falso” tuvo un valor de (0), en este sentido a mayor puntaje, mayor nivel de cohesión familiar.

Conflicto: 9 ítems, los cuales son: 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27. Una respuesta de “verdadero” tuvo un valor de (1), mientras que una respuesta de “falso” tuvo un valor de (0), en este sentido a mayor puntaje, mayor grado de conflicto familiar.

Expresividad: 9 ítems, los cuales son: 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26. Una respuesta de “verdadero” tuvo un valor de (1), mientras que una respuesta de “falso” tuvo un valor de (0), en este sentido a mayor puntaje, mayor grado de expresividad permitida por la familia.

Para la interpretación de los resultados de esta escala, se consideró que no existe un patrón rígido o exacto que caracterice una dinámica familiar favorable o desfavorable, sin embargo, se debe tener en cuenta que todo puntaje extremo, sea muy bajo o muy alto, en cualquiera de las escalas, pudiera tener más bien una connotación negativa, por lo que puede ser recomendable una evaluación cualitativa de los resultados (Williams, 1995).

Finalmente, el instrumento presenta una confiabilidad satisfactoria, evaluada a través de los métodos de Alpha de Cronbach, método de Hoyt y test-retest, la cual presenta un valor de 0.69. Los índices de consistencia interna de las dimensiones oscilan entre 0.31 y 0.80, y se consideran adecuados para un instrumento que intenta medir la variable clima familiar a través de diez subescalas en total (Williams, 1995). A su vez, García y Tachón (2008), realizaron un estudio en el cual utilizaron la dimensión “relación” para medir el clima familiar en una muestra de 332 estudiantes (187 masculinos y 145 femeninos) con edades entre los 12 y los 16 años que asistían a escuelas en la zona metropolitana de Caracas; los resultados obtenidos en este estudio arrojaron un índice de confiabilidad de 0.60 (alfa de Cronbach), mostrando que los ítems se correlacionan entre sí, por lo cual, de

esta manera, las autoras consideran que esta escala resulta apropiada para medir clima familiar en la población caraqueña.

Test de Autoestima para Niños de Alice Pope (Traducido y Adaptado por Milena Matos en un formato tipo Likert). (Anexo D).

Constituye una medida de ejecución típica del tipo cuestionario de autoreporte, en tanto intenta evaluar los sentimientos que habitualmente tiene el sujeto sobre sí mismo. Representa a su vez, una medida del grado en el cual los niños hacen una evaluación subjetiva y objetiva acerca de sí mismos y sus habilidades/potencialidades, en líneas generales, el sentido de autovalía (Pope et al. 1988). El test cuenta con 60 ítems y 5 subescalas, las cuales exploran la autoestima y el autoconcepto infantil en cinco áreas: global, familiar, social, académica y corporal; además, el instrumento cuenta con una escala de validez para determinar si los protocolos de respuesta son válidos y/o si resultan influidos por los efectos de la deseabilidad social.

Tal como se dijo anteriormente, para efectos de la presente investigación, solamente se utilizarán las medidas de las subdimensiones: autoestima global, autoestima familiar, autoestima social y autoestima académica.

La escala está presentada en un formato tipo Likert, cuyas opciones de respuesta indicarán el grado de valoración que hacen los sujetos en relación a las afirmaciones presentadas; el formato de respuesta se ubica en un continuo que va desde “casi siempre” hasta “casi nunca”. La respuesta “Casi Siempre” tiene un valor asignado de dos (2) puntos, la opción “Algunas Veces” vale un (1) punto y la respuesta “Casi Nunca” vale cero (0) puntos. Sin embargo, los ítems entre paréntesis deben puntuarse al revés, es decir, “Casi Siempre” = 0, “Algunas Veces” = 1 y “Casi Nunca” = 2.

Los ítems que componen la Escala Global son: 1, 7, (13), (19), 25, 31, 37, (43), (49), (55).

Los ítems que componen la Escala Académica son: (2), 8, (14), 20, (26), 32, (38), 44, (50) y 56.

Los ítems que componen la Escala Familiar son: 4, 10, (16), (22), 28, 34, 40, (46), (52) y (58).

Los ítems que componen la Escala Social son: (5), (11), 17, 23, (29), (35), (41), 47, 53 y 59.

Tovar y Zavarce (1992), al realizar un análisis psicométrico exploratorio de esta escala obtuvieron los siguientes índices de confiabilidad:

- (a) Escala Global: 0.63 por Alpha de Cronbach y 0.44 en división por mitades.
- (b) Escala Académica: 0.73 por Alpha de Cronbach y 0.59 en división por mitades.
- (c) Escala Familiar: 0.70 por Alpha de Cronbach y 0.50 en división por mitades.
- (d) Escala Social: 0.56 por Alpha de Cronbach y 0.41 en división por mitades.

De acuerdo con estos resultados, la prueba posee un alto grado de consistencia interna y, por tanto, homogeneidad en el rasgo medido por cada una de las escalas. Las escalas académica, familiar y social correlacionan significativamente con la prueba como totalidad, lo que apoya la existencia de variabilidad global y unitaria para toda la prueba (Tovar y Zavarce, 1992 y González Orta, 2001).

Cuestionarios de Datos Personales. (Anexo E).

Consiste en un instrumento de autoreporte que tuvo como objetivo recoger la información personal básica de los sujetos participantes en el estudio (niños y docentes). En este instrumento también se colocaron las instrucciones generales para contestar los

cuestionarios, tomando en cuenta la edad y el desarrollo cognitivo de los sujetos participantes. Comprendía preguntas de datos demográficos tales como el sexo, grado escolar, así como el nombre y tipo de institución educativa en la cual se cursaban estudios.

Escala de Nivel Socioeconómico de Graffar. (Anexo F).

Consiste en un instrumento de aplicación grupal, cuyo objetivo es clasificar a los sujetos en distintos niveles socioeconómicos. La escala consta de cuatro (4) dimensiones: (a) profesión del jefe de la familia, (b) nivel de instrucción de la madre, (c) fuente de ingreso familiar y (d) condiciones de la vivienda de la familia.

Cada una de estas dimensiones presenta cinco (5) opciones de respuesta que tienen un valor comprendido entre uno (1) y cinco (5) puntos, de las cuales, el sujeto escogerá la opción que más se ajuste con su situación. Para el caso de la presente investigación, la escala fue contestada por algún padre o representante de cada alumno encuestado. El puntaje total de esta escala fue tomado de manera continua, sumando algebraicamente los valores de las opciones escogidas por los padres y representantes en cada dimensión, de manera tal que los puntajes pueden ir desde un mínimo de cuatro puntos hasta un máximo de 20 puntos. Este puntaje ubicó al alumno(a) en una de las categorías del instrumento, las cuales son:

PUNTAJE	ESTRATO	NIVEL SOCIOECONÓMICO
4-6	1	BAJO
7-9	2	OBRERO
10-12	3	MEDIO BAJO
13-16	4	MEDIO ALTO
17-20	5	ALTO

Delgado y Moreno (2003, cp. Guevara y Rodríguez, 2010), evaluaron la confiabilidad y validez de este instrumento en una muestra de 120 estudiantes de la Universidad Simón Bolívar en Caracas, Venezuela, obteniendo una confiabilidad de 0.68, estimada a través del coeficiente Alfa de Cronbach, mientras que la validez fue evaluada mediante un análisis factorial utilizando el método de componentes principales con rotación Varimax, hallándose una estructura factorial constituida por un solo factor que explicó el 52.71% de la varianza total, por lo que se consideró que la escala resultaba adecuada para su aplicación a la población caraqueña.

Cada una de estas dimensiones presentaba cinco opciones de respuesta, de las cuales el representante del sujeto escogía la opción que más se ajustaba con su situación. En esta escala, una puntuación máxima (20) significa alto nivel socioeconómico, y una puntuación mínima (4) significa bajo nivel socioeconómico.

PROCEDIMIENTO.

Una vez aprobado el proyecto de investigación en la Comisión de Trabajo de Grado, se procedió a organizar el material, las instrucciones, la forma de aplicación/administración de las escalas de medición, así como los tiempos de aplicación. Seguidamente, se seleccionaron de manera intencional colegios y/o instituciones educativas de la ciudad de Caracas, pudiendo tener algunas de ellas carácter público y otras carácter privado. Las escuelas seleccionadas fueron: Colegio San Agustín del Paraíso, Colegio Santa Rosa de Lima y la Escuela Fé y Alegría “Enrique de Ossó” en Artigas; se realizaron los contactos con las escuelas finales seleccionadas, entregándosele a los directivos de las mismas, cartas de solicitud con la intención de darles información relacionada con el objetivo de la investigación para que, de esta forma, autorizasen la obtención de la muestra definitiva en las mencionadas unidades educativas. Dichas instituciones cumplían con algunos requisitos, tales como, que se impartía la educación primaria en las mismas, con el fin de escoger sólo las aulas donde se ofrecía desde 4° hasta 6° grado, explorando además el número de alumnos tanto femenino como masculino.

A su vez, se les envió a los padres y representantes de los niños que conformaron la muestra de estudio, un formato de consentimiento informado que debían aprobar para que su hijo o representado pudiera formar parte de la investigación y, adjunto a dicho consentimiento, se les envió también a los padres la Escala de Nivel Socioeconómico de Graffar para que la llenaran con los datos correspondientes.

El criterio para escoger el conjunto de escuelas en las que se administraron las escalas, fue la selección intencional de las mismas en el Área Metropolitana de la ciudad de Caracas. Consecutivamente, se planificó con los maestros y coordinadores de estas aulas los horarios pertinentes para que ellos y los alumnos completasen los instrumentos o escalas seleccionadas; así como también, se discutió el tiempo estimado que tardarían en completarlos, e igualmente el número de sesiones de aplicación de los mismos. Luego de planearse el momento indicado de aplicación de los instrumentos, se explicaron las instrucciones a los niños acerca de la actividad a realizar. Una vez concluidas las aplicaciones de los instrumentos a todos los sujetos de la muestra (niños y algunos maestros), se procedió a organizar los puntajes derivados de sus respuestas; teniendo en cuenta que cada niño obtuvo una puntuación determinada para cada una de las variables del estudio.

Para establecer las puntuaciones de cada niño, en cuanto a la agresión escolar, se procedió a tabular el porcentaje de veces que es evaluado un mismo sujeto por los compañeros de su salón, obteniendo una proporción de señalamientos de cada alumno según el número de señalamientos totales posibles; esta corrección del puntaje de agresividad se realizó debido a que el número de alumnos por cada salón y en cada colegio es distinto. Luego, se tabularon los puntajes obtenidos en las escalas restantes del estudio para cada niño. Posteriormente, se ordenaron todos estos puntajes obtenidos por cada sujeto de la muestra seleccionada, en una base de datos, con el objetivo de realizar los análisis estadísticos pertinentes para la posterior conclusión acerca de la relación entre las variables de estudio. Para dichos análisis, se empleó el programa computacional de Estadística para las Ciencias Sociales (SPSS), versión 13.0. Seguidamente, se realizó la discusión de los resultados obtenidos, así como la elaboración de las conclusiones y limitaciones pertinentes a la investigación.

Finalmente, y posterior a la realización de lo mencionado con anterioridad, se procedió a informar a los maestros y directivos de la Escuela Fé y Alegría “Enrique de Ossó” ubicada en Artigas, acerca de los resultados generales obtenidos en la investigación, ya que esto fue solicitado por los mismos, como una forma de retribución a la gran ayuda recibida por dicha institución educativa; en este sentido, la información les fue comunicada con fines formativos, preventivos y educativos. El desarrollo y la ejecución del proyecto culminaron con la defensa y exposición del mismo ante el jurado evaluador designado por la Escuela de Psicología de la UCAB, quien emitió la calificación final obtenida por los investigadores.

IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

De acuerdo con lo planteado en el objetivo de investigación, y para los fines del presente trabajo, fueron realizados los siguientes análisis estadísticos: en primer lugar, se efectuó la descripción general de la muestra final de investigación, luego fueron detallados los resultados obtenidos en el análisis psicométrico para las escalas de clima familiar, autoestima y nivel socioeconómico; seguidamente, el análisis descriptivo de cada variable estudiada, análisis factoriales de las escalas de autoestima y clima familiar, y, finalmente, se analizaron las correlaciones simples y parciales estimadas para evaluar la relación entre las variables de estudio en función de las hipótesis de trabajo. Todos los indicadores y análisis estadísticos fueron estimados a partir del programa estadístico SPSS en su versión 13.0.

En lo que respecta al análisis descriptivo o análisis exploratorio de datos, se enfatizó básicamente en la utilización de indicadores estadísticos de tendencia central (media y modo), dispersión, desviación típica, asimetría y kurtosis, e igualmente en la presentación de gráficas para analizar el comportamiento de cada una de las variables de estudio, en función del nivel de medida que corresponda.

La muestra final utilizada en la presente investigación estuvo conformada por 185 niños y niñas, estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de primaria en colegios mixtos ubicados en la ciudad de Caracas, Venezuela. Dicha muestra estuvo constituida por 102 niñas (55.1% de la muestra total) y por 83 niños (44.9% de la muestra total). Los sujetos fueron seleccionados a partir de un muestreo intencional en tres (3) colegios de la ciudad de Caracas. Esto puede ser observado en la tabla 1 y en el gráfico 2.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulativo
Femenino	102	55,1	55,1	55,1
Masculino	83	44,9	44,9	100,0
Total	185	100,0	100,0	

Tabla 1. Descriptivos Muestrales de la variable Sexo.

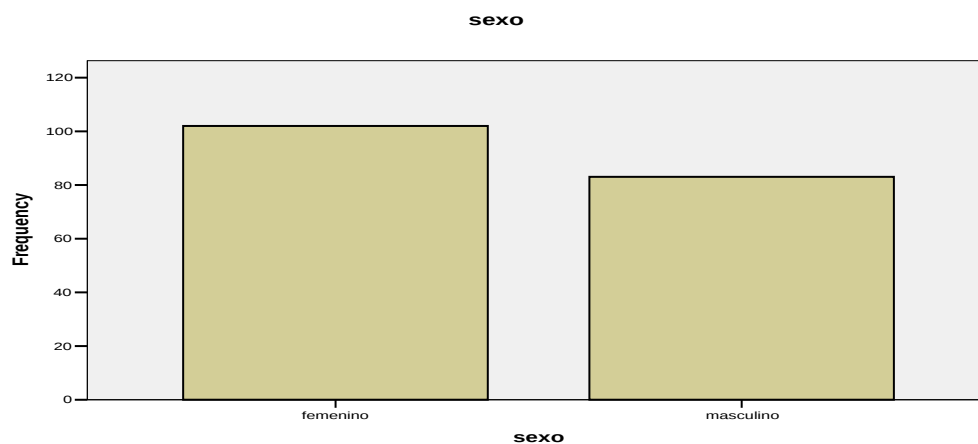


Gráfico 2. Distribución del Sexo en la Muestra Empleada.

La muestra final se distribuyó de la siguiente manera entre los tres colegios encuestados: 97 alumnos del Colegio San Agustín del Paraíso, lo cual representa un 52.4% de la muestra total, 7 alumnos del Colegio Santa Rosa de Lima, quienes representan el 3.8% del total y, finalmente, 81 alumnos de la Escuela Fé y Alegría “Enrique de Ossó”, que a su vez constituyen el 43.8% de la muestra encuestada.

Colegio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulativo
San Agustín del Paraíso	97	52,4	52,4	52,4
Santa Rosa de Lima	7	3,8	3,8	56,2
Fe y Alegría Enrique de Ossó	81	43,8	43,8	100,0
Total	185	100,0	100,0	

Tabla 2. Descriptivos Muestrales por Colegio.

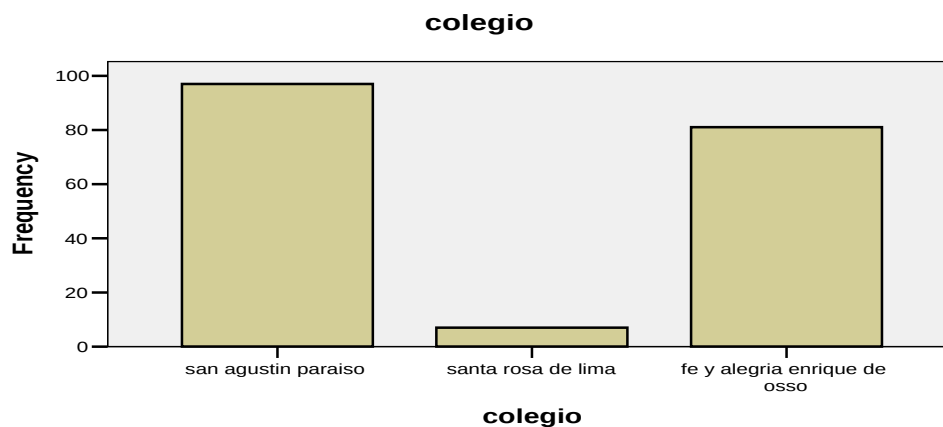


Gráfico 3. Distribución de la Muestra por Colegios.

A su vez, tal como se muestra en la tabla 3 y en el gráfico 4, la muestra de niños y niñas empleada, estuvo conformada principalmente por alumnos de 5to grado (67 alumnos, correspondientes al 36.2% de la muestra final), seguidos por alumnos de 4to grado (64 alumnos, correspondientes al 34.6% del total) y, en menor medida, por alumnos de 6to grado, de los cuales se pudo encuestar a 54 alumnos que representan el 29.2% de la muestra final.

Grado Escolar	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulativo
4to grado	64	34,6	34,6	34,6
5to grado	67	36,2	36,2	70,8
6to grado	54	29,2	29,2	100,0
Total	185	100,0	100,0	

Tabla 3. Descriptivos Muestrales en función del Grado Escolar.

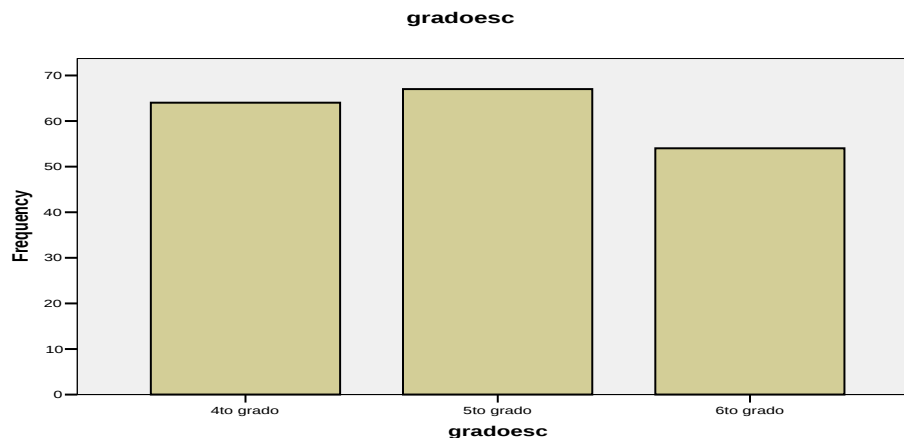


Gráfico 4. Distribución de la Muestra por Grado Escolar.

En lo que respecta a la variable Nivel Socioeconómico (NSE), se puede observar que la mayor parte de los sujetos pertenece a la categoría “Obrero” (Media = 8.63. Modo = 7), puntaje que corresponde con la ubicación de dicha categoría en la Escala Graffar (puntajes totales entre 7 y 9). Se obtuvo una desviación estándar de 2.45, con una asimetría positiva de 0.942 y una kurtosis de 0.769, representando esto una distribución de tipo leptocúrtica.

Media	8,63
Modo	7
Desviación Típica	2,45
Asimetría	0,942
Kurtosis	0,77
Valor Mínimo	4,00
Valor Máximo	18,00

Tabla 4. Estadísticos de Tendencia Central y Forma en relación a la variable NSE.

Nivel Socioeconómico	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulativo
Bajo	36	19,5	19,5	19,5
Obrero	92	49,7	49,7	69,2
Medio Bajo	47	25,4	25,4	94,6
Medio Alto	9	4,9	4,9	99,5
Alto	1	0,5	0,5	100,0
Total	185	100,0	100,0	

Tabla 5. Frecuencias de las Categorías de NSE a partir de la Escala Graffar.

En relación a las frecuencias relativas al número de sujetos que se agrupan en cada uno de los puntajes obtenidos en la escala Graffar de nivel socioeconómico, cuyos puntajes van desde el 4 hasta el 20; solo una persona se ubicó en el nivel socioeconómico alto con 18 puntos, esto indica que es una muestra homogénea, agrupada en la categoría obrera (92 personas que representan el 49.7% del total), tal y como se reportó con anterioridad. Un 94.6% de la muestra pertenece a las categorías correspondientes a los tres estratos socioeconómicos más bajos de la escala (medio bajo, obrero y bajo).

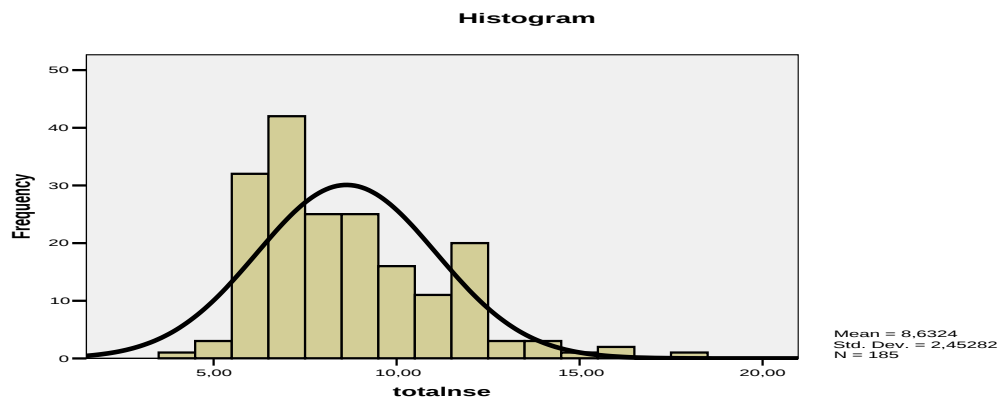


Gráfico 5. Histograma de Distribución de la Variable NSE.

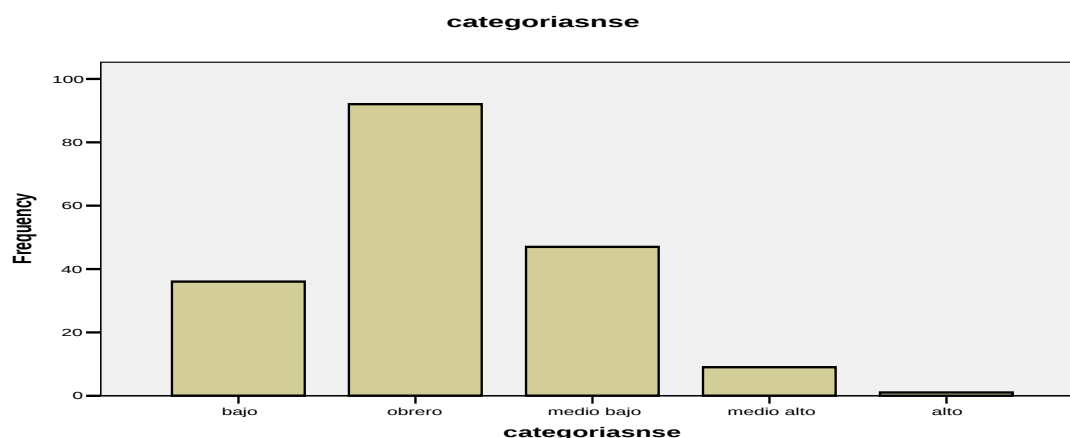


Gráfico 6. Distribución por categorías de NSE.

Respecto a la variable clima familiar, en su dimensión “relación”, se puede observar en la tabla 6, que la mayoría de los niños de la muestra reporta una cohesión familiar de 7, la cual tiende a ser alta (los puntajes van de 0 a 9), igualmente, en relación a la expresividad familiar, la media reportada fue de 5 puntos (en un recorrido de 0 a 9), lo cual señala que el grado de expresividad permitida en el grupo familiar, fue valorada en un punto medio por los niños de la muestra. Finalmente, en lo que respecta a la subdimensión de conflicto familiar, se obtuvo una media de 3.68, lo cual señala que los niños encuestados tienden a valorar como bajo el nivel de conflicto en sus núcleos familiares (los puntajes también se ubican en un recorrido que va de 0 a 9).

Estadísticos	Cohesión Familiar	Expresividad Familiar	Conflicto Familiar
Media	7,00	5,05	3,68
Desviación Típica	1,10	1,62	1,51
Asimetría	-0,736	-0,142	0,326
Kurtosis	1,80	-0,23	-0,376
Valor Mínimo	2,00	1,00	1,00
Valor Máximo	9,00	9,00	7,00

Tabla 6. Estadísticos Descriptivos para Clima Familiar.

En relación a la asimetría para la subdimensión de cohesión familiar, se obtuvo que esta es negativa, con un valor de (-0.736) lo cual señala que existe tendencia a que los valores se agrupan en la parte superior de la distribución, percibiéndose mayor cohesión. La kurtosis obtenida para esta subdimensión fue de 1.8, lo cual indica que la distribución es leptocúrtica. Por su parte, para el caso de la expresividad familiar, la asimetría obtenida fue de (-0.142) lo cual indica la tendencia a que los valores se

agrupen hacia la parte superior de la curva de distribución, sin embargo ocurre en menor medida en comparación con la cohesión familiar; la kurtosis para expresividad fue de (-0.232) indicando dicho valor la presencia de una distribución mesocúrtica. Finalmente, para la subdimensión de conflicto familiar, se obtuvo una asimetría de 0.326 lo cual señala que los datos tienden a agruparse hacia los valores bajos de la distribución, como reflejo de una baja percepción de conflicto familiar; la kurtosis para dicha subdimensión correspondió con un valor de (-0.376) tendiendo a ser una distribución de tipo leptocúrtica.

En lo que respecta a la variable “Autoestima”, se calcularon los estadísticos descriptivos para las dimensiones evaluadas en la presente investigación, las cuales son autoestima global, autoestima familiar, autoestima académica y autoestima social.

Para el caso de la dimensión de Autoestima Global, se obtuvo una media aritmética de 15.31 (véase tabla 7), lo cual refiere que la muestra de niños encuestados tendió a reportar niveles adecuados/aceptables de autoestima, tomando en cuenta que los puntajes obtenidos tienen un recorrido que va desde 5 hasta 20. La asimetría es negativa (-0.754), lo cual señala una tendencia de los datos a agruparse hacia los valores superiores de la distribución, a su vez, en lo que respecta a la kurtosis, fue de 0.489, tratándose en consecuencia de una distribución leptocúrtica.

En relación a la dimensión de Autoestima Familiar, la media global obtenida fue de 16.64, valor que a su vez refiere una tendencia por parte de los sujetos de la muestra a tener un buen concepto de sí mismos en relación a su vida familiar y en la relación con sus familiares, los puntajes obtenidos en esta dimensión se ubican en un recorrido que va de 5 a 20. La asimetría es negativa (-1.202), ubicándose los puntajes en mayor medida hacia los valores superiores de la distribución; la kurtosis para dicha subdimensión tuvo un valor de 1.308, constituyéndose en una distribución claramente leptocúrtica (véase tabla 7).

Para la dimensión de Autoestima Social, se obtuvo una puntuación media de 13.32, reflejando esto nuevamente la percepción de los niños encuestados en relación a una valoración adecuada y/o aceptable de su autoestima en relación a vínculos con los

demás, el recorrido de los puntajes obtenidos para esta subdimensión va de 2 a 20, tendiendo solamente un sujeto a percibirse con una baja autoestima social (ubicado en el valor extremo inferior). La asimetría obtenida fue de (-0.425), indicando que la mayor parte de los valores tienden a agruparse hacia la parte superior de la distribución, tratándose a su vez de una distribución de tipo leptocúrtica al estimarse una kurtosis de 0.359 (ver tabla 7).

Finalmente, para el caso de la Autoestima Académica, se obtuvo una puntuación media de 13.48, lo cual señala una tendencia a la valoración adecuada o aceptable por parte de los niños encuestados en este ámbito, ubicándose las puntuaciones en un recorrido que va de 3 a 19 en total. Para dicha dimensión, se obtuvo una asimetría de (-0.223), tendiendo los valores a ubicarse en la parte superior de la curva de distribución, con una kurtosis de 0.177, lo cual indica que se trata de una distribución con tendencia platicúrtica (véase tabla 7).

Estadísticos	Autoestima Global	Autoestima Académica	Autoestima Familiar	Autoestima Social
Media	15,31	13,48	16,64	13,32
Desviación Típica	2,86	3,06	3,07	3,18
Asimetría	-0,754	-0,223	-1,202	-0,425
Kurtosis	0,489	0,177	1,308	0,359
Valor Mínimo	5,00	3,00	5,00	2,00
Valor Máximo	20,00	19,00	20,00	20,00

Tabla 7. Estadísticos Descriptivos para la variable Autoestima.

En relación a la variable principal de estudio, la cual es Agresividad Escolar, se midieron tres dimensiones, de acuerdo con las dimensiones presentes en la escala, las cuales son, Agresividad Total, Agresividad Física y Agresividad Verbal. Para el caso de la Agresividad Total, se obtuvo un puntaje medio de (0.0737), lo cual indica que existe un bajo reporte de conductas agresivas entre los niños de la muestra encuestada, esto debido a que, en líneas generales, se reportaron niveles muy bajos de agresividad entre compañeros de clases, aunado a que no se pudo encuestar a todos los niños de cada salón por no disponer del consentimiento de los padres para algunos de ellos (véase apartado de limitaciones). De acuerdo con el instrumento utilizado, los puntajes por transformación lineal de agresividad se ubican en un rango que puede ir desde 0 (ausencia de comportamiento agresivo) hasta 1 (comportamiento predominantemente

agresivo), distribuyéndose para el caso de la muestra encuestada en un recorrido que va desde 0 hasta 0.60 como máximo, encontrándose la mayor parte de los niños con puntuaciones bajas en Agresividad Total. La asimetría obtenida fue positiva y con un valor de 3.137, lo cual indica que los valores tienden a agruparse en la parte inferior de la distribución (puntuaciones bajas), tratándose además de una distribución marcadamente leptocúrtica, a partir de una kurtosis de 12.929 (véase tabla 8 y gráfico 7).

En relación a la dimensión de Agresividad Física (tabla 8 y gráfico 8), se obtuvo una puntuación media de (0.0555), lo cual señala que hubo un bajo reporte de conductas predominantemente agresivas de tipo físico en la muestra encuestada (puntajes en la escala que van de 0 a 1), ubicándose los valores obtenidos por los sujetos en un rango que va de 0 a 0.60, valor extremo superior en el cual solo se ubica un sujeto, encontrándose en este sentido la mayor parte de los niños con puntuaciones bajas en Agresividad Física. La asimetría estimada tiene un valor de 3.320, siendo de tipo positiva e indicando que los valores tienden a ubicarse en la parte inferior de la distribución (puntuaciones bajas), tratándose a su vez de una distribución marcadamente leptocúrtica (kurtosis de 15.103).

Finalmente, para el caso de la dimensión de Agresividad Verbal, fue obtenida igualmente una puntuación media de tipo baja (0.0816), lo cual apunta a que la mayor parte de los niños de la muestra, no son señalados por sus compañeros y docentes como agresivos verbalmente (las puntuaciones transformadas en la escala van de 0 a 1), obteniéndose un rango en los sujetos encuestados que va desde 0 hasta 0.55 como valor máximo obtenido, ubicándose en dicha puntuación solamente un sujeto. La asimetría estimada resultó ser positiva, y con un valor de 2.325, lo cual apunta a que los valores tienden a agruparse hacia el extremo inferior de la distribución (puntuaciones bajas), encontrándose además que se trata de una distribución leptocúrtica, ya que se estimó una kurtosis de 7.768 (véase tabla 8 y gráfico 9).

Estadísticos	Agresividad Total	Agresividad Física	Agresividad Verbal
Media	0,0737	0,555	0,0816
Desviación Típica	0,84	0,079	0,086
Asimetría	3,137	3,320	2,325
Kurtosis	12,929	15,103	7,768
Valor Mínimo	0,00	0,00	0,00
Valor Máximo	0,60	0,60	0,55

Tabla 8. Estadísticos Descriptivos para la variable Agresividad Escolar y sus Dimensiones.

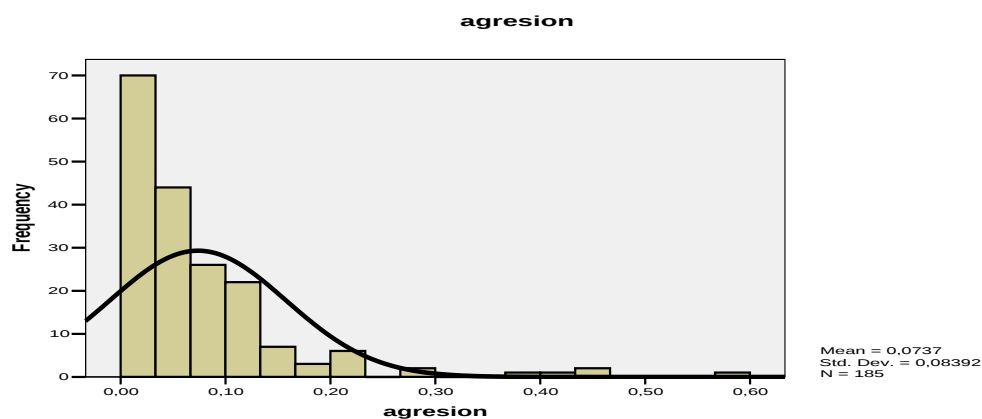


Gráfico 7. Histograma con Curva Normal para Agresividad Total.

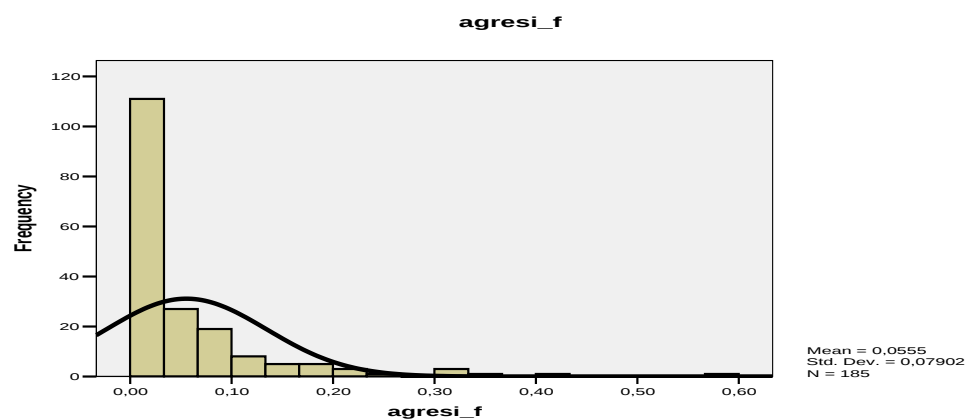


Gráfico 8. Histograma con Curva Normal para Agresividad Física.

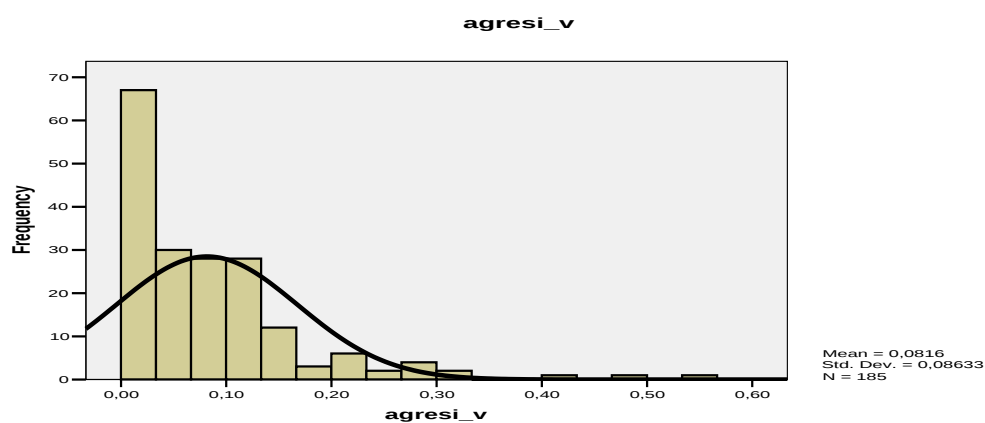


Gráfico 9. Histograma con Curva Normal para Agresividad Verbal.

Ahora bien, antes de comentar los hallazgos obtenidos a partir de cada una de las variables de estudio, resulta necesario hacer referencia a las propiedades y descripciones

psicométricas de los instrumentos/escalas utilizados en la presente investigación, enfatizando en los indicadores obtenidos acerca de la validez y confiabilidad de los mismos.

Se encontró un bajo coeficiente de confiabilidad para la escala de Clima Familiar de Moos y Moos (1981) adaptada por Williams (1995), con un Alpha de Cronbach de 0.36; esto pudo ocurrir debido a la reducción en la longitud del instrumento, ya que solamente se utilizaron los 27 ítems correspondientes a la dimensión de relación de dicha escala sobre clima familiar (no se aplicó la escala completa), aunado al efecto de la deseabilidad social en los niños en cuanto a no evaluar objetivamente las relaciones familiares por posible temor a castigos por parte de los padres o por el hecho de ser desleales a los mismos si reportaban elementos relativos a alto conflicto, baja expresividad y/o baja cohesión familiar. Si algún ítem de la escala fuese eliminado, los aumentos en la confiabilidad del instrumento no resultan significativos, alcanzándose como máximo un puntaje de 0.38, razón por la cual debe evaluarse con mayor precaución la forma de utilización de este instrumento para medir clima familiar en la población infantil para futuras investigaciones.

Se encontró un alto coeficiente de confiabilidad en la Escala de Autoestima de Pope (Alfa de Cronbach= 0.856), la cual dispone de 60 reactivos, indicando esto que los resultados obtenidos por esta escala serán similares al ser ésta re-aplicada bajo las mismas condiciones. Por lo cual, se puede decir que los resultados arrojados por este instrumento de medición resultan confiables y con puntuaciones consistentes.

Igualmente, se comenta que todos los ítems de la escala resultaron ser confiables, aportando cada uno de ellos altos valores a la confiabilidad del instrumento, pues, si alguno de estos se eliminara, la confiabilidad disminuiría o aumentaría en muy pocos niveles, por lo cual el instrumento tiene una consistencia interna homogénea. (Ver anexo K al final del trabajo).

Para el caso de las dimensiones de la Escala de Autoestima para Niños de Alice Pope (Autoestima Global, Familiar, Académica y Social) también pudieron ser obtenidos los coeficientes de confiabilidad por Alpha de Cronbach en relación a las mismas. Los resultados obtenidos fueron: 0.57 para autoestima global, 0.67 para

autoestima familiar, 0.55 para autoestima social y 0.60 para autoestima académica. Estos coeficientes se ubican en un rango medio-alto, por lo cual las mediciones obtenidas acerca de dichas subdimensiones son confiables y con puntuaciones consistentes.

	Alfa de Cronbach	N° de Ítems
Escala sobre Clima Familiar	0,359	27
Escala de Autoestima Completa	0,856	60
Autoestima Global	0,573	10
Autoestima Familiar	0,666	10
Autoestima Social	0,548	10
Autoestima Académica	0,603	10
Nivel Socioeconómico	0,723	4

Tabla 9. Análisis Psicométrico para las Escalas sobre Clima Familiar, Autoestima (Global, Familiar, Social y Académica) y Nivel Socioeconómico.

En relación con la Escala de Nivel Socioeconómico de Graffar, tal como se puede apreciar en la tabla 9, se obtuvo un Alpha de Cronbach de 0.723, el cual se considera alto y se puede decir que dicho instrumento de 4 ítems resultó confiable y apropiado para la medición de dicha variable, mostrando a su vez consistencia interna entre los resultados obtenidos con esta muestra y con la de estudios reportados anteriormente en la documentación teórica y empírica de la presente investigación. Con respecto a esta escala, también se obtuvo una alta consistencia entre los ítems que la componen, pues cada uno de ellos aporta altos índices de fiabilidad (es psicométricamente equivalente), sin embargo resulta de especial interés el efecto de los ítems 1, 2 y 4 de la mencionada escala, los cuales parecen aportar el mayor índice de fiabilidad, pues, de llegar a ser eliminados del instrumento, la confiabilidad del mismo disminuiría hasta el valor de 0.638. (Ver Anexo K).

En relación a la confiabilidad de las escalas utilizadas para medir Agresividad Escolar, no se pudo calcular el Alpha de Cronbach debido a que se trabajó con transformaciones lineales de puntajes que iban de 0 a 1 y con ítems específicos, debido a que dichas escalas también medían comportamiento prosocial infantil. Sin embargo, en apartados anteriores se reportó que tanto el Cuestionario dirigido a los alumnos para la clasificación de sus compañeros de acuerdo a sus conductas más frecuentes de Milena Matos (1995) como el Cuestionario dirigido a los maestros para la clasificación de los alumnos de acuerdo a sus conductas más frecuentes de Milena Matos (1995), presentan índices elevados de confiabilidad y validez que oscilan entre 0.85 y 0.93 para el caso de

agresividad total y las dimensiones de agresión física y verbal, por lo cual el instrumento posee una consistencia interna muy alta.

Finalmente, diferentes estudios reportados con anterioridad, tales como los de González Orta (2001), Kerbaje y López (2002) y Dilluvio (2007), han utilizado los cuestionarios de Matos (1995) en muestras de estudiantes de educación básica, ubicados en etapas evolutivas de niñez intermedia y pre adolescencia, así como también para el caso de docentes y maestros que atienden a este tipo de población escolar, reportándose que el instrumento resultó válido y confiable.

Con respecto a la validez de las escalas aplicadas para este estudio, se encuentra que todas ya habían sido analizadas psicométricamente a partir de investigaciones anteriores, obteniéndose indicadores sólidos y consistentes para estos instrumentos (lo cual se vio confirmado además por los indicadores obtenidos en el presente estudio, a excepción de la Escala sobre Clima Familiar por las razones anteriormente especificadas). En líneas generales, los instrumentos administrados lograron medir de forma consistente y adecuada todos los constructos que se pretendían estudiar en esta investigación.

Análisis Factoriales:

La técnica estadística de análisis factorial, fue realizada en esta investigación con la finalidad de encontrar las dimensiones comunes entre las escalas administradas a la muestra de niños y niñas encuestados, facilitando de esta manera la interpretación de los resultados obtenidos, siendo además un indicador de validez de constructo. Igualmente, a partir de dicho análisis se obtuvieron índices y dimensiones específicas para las escalas sobre clima familiar y de autoestima infantil, aumentándose de este modo el número de indicadores válidos que permitieron dar respuesta a las hipótesis de investigación planteadas.

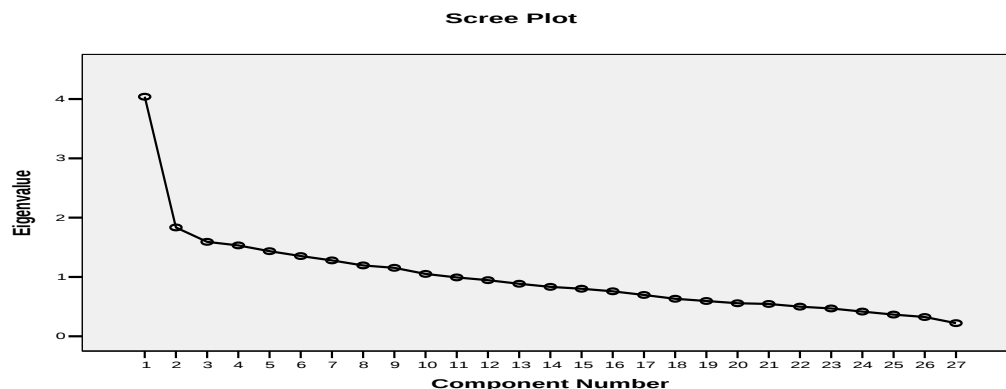
Se efectuó el primer análisis factorial del estudio para la Escala sobre Clima Familiar de Moos y Moos (1981) adaptada por Williams (1995) a la población venezolana; los resultados obtenidos se describen y analizan en las tablas y gráficos que se presentan a continuación.

Medida de Adecuación a la Muestra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0,636
Prueba de Esfericidad de Bartlett	Chi-Cuadrado Aproximado	904,695
	Grados de Libertad	351
	Significancia	0,000

Tabla 10. Prueba de Adecuación Muestral y de Homogeneidad a partir de los datos obtenidos en la Escala sobre Clima Familiar.

Se obtuvo un índice KMO de (0.636), el cual indica que existe adecuación muestral en los datos de la variable, ya que dicho valor se encuentra cercano a 1. Igualmente, la significancia asociada al test de esfericidad de Bartlett, arrojó un valor de (0.000), lo cual permite concluir que no existe esfericidad en la variable, específicamente, no existe homogeneidad entre las medidas obtenidas, razón por la cual, resulta estadísticamente viable continuar con la interpretación de los datos obtenidos a partir del análisis factorial.

Se obtuvieron tres factores o componentes a partir de los datos de la escala sobre Clima Familiar (Ver en el anexo K del análisis factorial las tablas correspondientes), el primero de ellos explica el 12.74% de la varianza, el segundo explica un 7.91% de dicha varianza y el tercero un 7.02%, obteniéndose un total de varianza explicada del 27.66%, valor que se considera alto de acuerdo con la mayor parte de las investigaciones realizadas en el ámbito psicológico.



Gráfica 10. Representación de Sedimentación (Scree Plot) para los tres factores obtenidos a partir de la Escala sobre Clima Familiar.

Tal como se puede observar en la gráfica anterior, existen tres factores principales que explican la mayor cantidad de varianza para la variable Clima Familiar, ya que, son estos tres puntos los que se alejan marcadamente de la inflexión de la curva.

Como se comentó anteriormente, fueron obtenidos tres factores o dimensiones para la variable Clima Familiar, a partir de la realización de un análisis de componentes principales, con rotación de tipo Varimax. Se interpretó la matriz rotada o matriz de datos posterior a la rotación ortogonal, obteniéndose claramente tres factores generales, los cuales fueron denominados “cohesión” (Factor 1), “expresividad” (Factor 2) y “conflicto” (Factor 3), coincidiendo esto con lo esperado en relación al sustento teórico de la escala utilizada para medir dicha variable y se constituye igualmente en un indicador de validez para la escala empleada. Sin embargo, muchos de los ítems que cargaron para un factor determinado no coinciden necesariamente con el orden establecido en el instrumento, presentándose diferencias en la varianza estadística de cada ítem; esto puede ser explicado a partir de las dificultades encontradas con dicha escala por las razones especificadas en párrafos anteriores.

En el anexo K se incluyen las salidas obtenidas a partir del análisis factorial, con la evaluación específica para cada ítem de la escala sobre clima familiar, ubicándolos en el respectivo factor para el cual cargaron; se reportan a continuación cuáles de los ítems de la escala clasificaron para cada factor estimado.

Factor 1. Cohesión Familiar	Factor 2. Expresividad Familiar	Factor 3. Conflicto Familiar.
Ítem 1	Ítem 3	Ítem 2
Ítem 7	Ítem 5	Ítem 4
Ítem 10	Ítem 8	Ítem 6
Ítem 11	Ítem 13	Ítem 9
Ítem 16	Ítem 14	Ítem 12
Ítem 21	Ítem 15	Ítem 18
Ítem 22	Ítem 17	Ítem 24
Ítem 23	Ítem 19	
Ítem 25	Ítem 20	
	Ítem 26	
	Ítem 27	

Tabla 11. Ítems de la Dimensión Relación de la Escala sobre Clima Familiar de Moos y Moos (1981) adaptada por Williams (1995) que cargaron para los tres factores obtenidos.

En este sentido, la tabla 11 se constituye en una tabla comparativa entre el estudio de validez realizado en el presente estudio, con el de la propia dimensión de Relación perteneciente a la Escala sobre Clima Familiar de Moos y Moos (1981) adaptada por Williams (1995); los ítems que cargan para cada una de las dimensiones en la escala original, pueden ser consultados en el apartado de Método, así como en el Anexo C de la presente investigación.

El segundo análisis factorial efectuado, se realizó para la Escala de Autoestima para Niños de Alice Pope, para la cual fueron obtenidos los resultados que se presentan a continuación.

Prueba de Esfericidad de Bartlett	Medida de Adecuación a la Muestra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0,684
	Chi-Cuadrada Aproximada	3447,884
	Grados de Libertad	1770
	Significancia	0,000

Tabla 12. Prueba de Adecuación Muestral y de Homogeneidad a partir de los datos de la Escala de Autoestima para Niños de Pope.

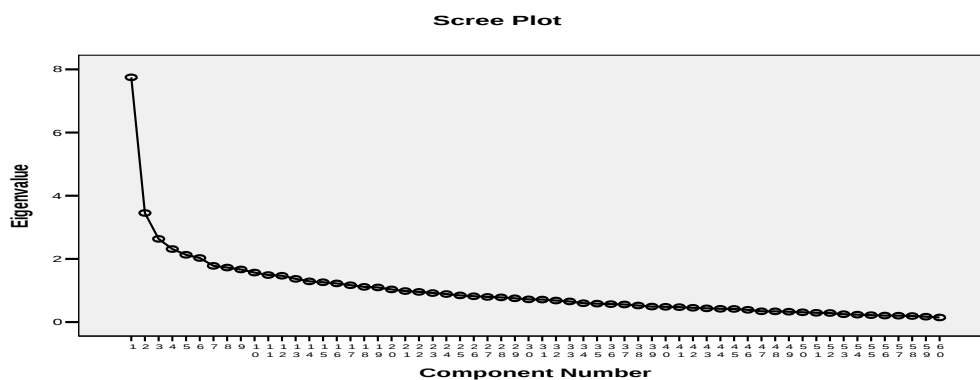
A partir de la información contenida en la tabla anterior, se reporta la obtención de un índice KMO para la escala de autoestima con un valor de (0.684), lo cual indica la existencia de adecuación muestral en los datos recolectados a partir de la escala, pues dicho valor se encuentra cercano a 1. Igualmente, la significancia asociada al Índice de esfericidad u homogeneidad de Bartlett presentó un valor de (0.000), lo cual permite rechazar la hipótesis de existencia de esfericidad, acotando que no existe homogeneidad entre las medidas obtenidas. El análisis de estos dos indicadores permite continuar analizando los valores arrojados por el análisis factorial para la escala de autoestima.

Fueron estimados cuatro (4) factores para la mencionada escala, los cuales no coincidieron en buena medida con las cuatro dimensiones de la escala de Autoestima Original, las cuales eran Autoestima Global, Autoestima Familiar, Autoestima Social y Autoestima Académica. Esto se constituye en un indicador no adecuado para la validez del instrumento de acuerdo con lo obtenido en el presente estudio, ya que, muchos de los ítems de la escala cargaron para factores o dimensiones que no correspondían con la escala original; ello se pudo observar a partir de los nombres dados a los factores obtenidos, los cuales implican o agrupan a más de una dimensión de la autoestima,

razón por la cual, se plantea que estas dimensiones posiblemente no resulten tan adecuadas y válidas como se plantea teóricamente para medir autoestima infantil, cobrando especial relevancia la autoestima global y social en relación a las otras, por lo cual se evidencia la importancia de medir la autoestima infantil como un constructo global y unitario.

A pesar de esto, se decidió continuar realizando los análisis estadísticos con las dimensiones originales de la escala de autoestima que teóricamente estaban delimitadas, con la finalidad de dar respuesta a las hipótesis de investigación, sin embargo, se tuvo en cuenta este hallazgo a partir de lo obtenido en este estudio, en contra de la validez del instrumento.

El primero de los factores, titulado “Autoestima Global-Integral” explica el 7.37% de la varianza total (es el factor que más varianza explica), el segundo, denominado “Autoestima Global-Familiar” explica un 7.01% de varianza, por su parte, el tercer factor llamado “Autoestima Social-Académica” explica el 6.70% de la varianza y, finalmente, el cuarto factor, “Autoestima Global-Social” explica el 5.86% de dicha varianza; en este sentido, los cuatro factores obtenidos explican un 26.91% de la varianza total de la variable autoestima, porcentaje que se considera adecuado para el caso de investigaciones psicológicas (en virtud de que los factores estimados explican casi el 30% de la varianza total obtenida en relación a la autoestima).



Gráfica 11. Representación de Sedimentación (Scree Plot) para los factores obtenidos a partir de los valores de la Escala de Autoestima para Niños de Pope.

La gráfica 11 permite mostrar la existencia de cuatro factores que explican en mayor medida la varianza obtenida a partir de los valores de la escala de autoestima, ya que, dichos factores se encuentran representados por los puntos que se encuentran más alejados de la inflexión de la curva.

Para la obtención de los cuatro factores de la escala de autoestima, reportados con anterioridad, fue realizado un análisis de componentes principales, con Rotación Ortogonal de tipo Varimax. Al analizar la matriz rotada (ver anexo K), efectivamente se evidencian cuatro factores que componen a la escala mencionada, los cuales fueron denominados “Autoestima Global-Integral” (Factor 1), “Autoestima Global-Familiar” (Factor 2), “Autoestima Social-Académica” (Factor 3) y “Autoestima Global-Social” (Factor 4); la denominación de factores obtenidos en el presente estudio se realizó de esta forma debido a que todas las dimensiones de autoestima se relacionan o se componen en alguna medida por elementos referidos a la autoestima global, aunado al hecho de que solo se midieron para esta investigación cuatro de las dimensiones totales de la escala de Pope.

A pesar de que se obtuvieron cuatro factores, los ítems que cargaron para los mismos no coinciden necesariamente con los ítems señalados por la escala como pertenecientes a cada dimensión (posibles efectos de las dificultades de comprensión lectora en los niños en relación a los ítems de la escala), sin embargo, se encontró que la mayor parte de las dimensiones relacionadas con autoestima se asocian en gran medida con la dimensión global/general, lo cual explica la denominación asignada a cada uno de los factores obtenidos en el presente análisis factorial, tal y como se explicó en el párrafo anterior.

En el anexo K se incluyen las tablas obtenidas a partir del análisis factorial, con el valor específico obtenido para cada ítem, ubicándolos en el respectivo factor para el cual cargaron, por lo cual, se sugiere revisar dichas tablas para aumentar la comprensión de la información reportada hasta el momento. Sin embargo, se especifican a continuación cuáles de los ítems de la escala de autoestima de Pope clasificaron para cada factor estimado.

Factor 1. Autoestima Global-Integral	Factor 2. Autoestima Global-Familiar	Factor 3. Autoestima Social-Académico	Factor 4. Autoestima Global-Social
Ítem 1	Ítem 8	Ítem 3	Ítem 17
Ítem 2	Ítem 11	Ítem 5	Ítem 21
Ítem 4	Ítem 15	Ítem 12	Ítem 22
Ítem 6	Ítem 16	Ítem 13	Ítem 23
Ítem 7	Ítem 29	Ítem 14	Ítem 27
Ítem 9	Ítem 40	Ítem 18	Ítem 28
Ítem 10	Ítem 43	Ítem 19	Ítem 37
Ítem 20	Ítem 46	Ítem 24	Ítem 39
Ítem 25	Ítem 49	Ítem 26	Ítem 42
Ítem 30	Ítem 51	Ítem 35	Ítem 45
Ítem 31	Ítem 52	Ítem 38	Ítem 57
Ítem 32	Ítem 53	Ítem 41	
Ítem 33	Ítem 54	Ítem 48	
Ítem 34	Ítem 55	Ítem 50	
Ítem 36	Ítem 58	Ítem 60	
Ítem 44	Ítem 59		
Ítem 47			
Ítem 56			

Tabla 13. Ítems de la Escala de Autoestima para Niños de Pope que cargaron en los cuatro factores obtenidos.

La tabla 13 representa una tabla con fines comparativos entre los resultados del estudio de validez mediante el análisis factorial realizado en esta investigación, con respecto a la Escala de Autoestima para Niños de Pope, cuyos ítems originales que cargan para cada una de las dimensiones pueden ser consultados en el apartado Método, así como en el Anexo D de la presente investigación.

Análisis Correlacional: Coeficientes de Correlación Simples y Parciales.

Con la finalidad de dar respuesta a las hipótesis de investigación, fueron estimados diversos coeficientes de correlación bivariada (simple) y de correlación parcial, ya que se planteó como objetivo de investigación el estudio de las relaciones entre las variables planteadas; dichos coeficientes de correlación obtenidos fueron analizados bajo los parámetros de investigaciones correlacionales, permitiendo esto la delimitación del número de interacciones o relaciones significativas entre las variables de estudio planteadas para la presente investigación (sexo, clima familiar, autoestima y agresividad escolar); igualmente se calcularon algunas diferencias de medias. En el anexo K, fueron colocados otros estadísticos y procedimientos calculados, tales como modelos de regresión lineal simple para complementar los hallazgos encontrados en este estudio, así como las salidas originales del programa estadístico utilizado para analizar los datos.

Para el caso de las primeras tres hipótesis, se encontró una relación significativa entre el sexo y la agresividad escolar ($r = 0.225$) con un coeficiente de correlación simple de magnitud media, dirección positiva y resultando significativa la relación a nivel de 0.01. Esto confirma el hecho de que existe relación entre la condición de niño o niña y la presencia de conducta agresiva. Esto resultó de mayor significación para el caso de los niños. En relación a las dimensiones de conducta agresiva, la relación entre sexo y agresividad de tipo física también resultó significativa, obteniéndose un coeficiente de correlación de Pearson de 0.320, con una magnitud media, dirección positiva y resultando en una relación significativa a nivel de 0.01. Para el caso de la relación entre sexo y agresividad de tipo verbal, la relación también fue significativa a nivel de 0.01, aunque con la magnitud más baja de los tres coeficientes estimados ($r = 0.160$), teniendo esto también una dirección positiva. Los niños fueron reportados como más agresivos en comparación con las niñas para el caso de la agresividad física y verbal.

Así mismo, fue encontrada una relación significativa entre el grado escolar y la conducta agresiva, a partir de un coeficiente de correlación simple de Pearson que arrojó un valor de 0.198, con una magnitud baja, dirección positiva y resultando significativa

la relación a nivel de 0.01. Con la finalidad de estimar en cuál de los tres grupos de grados escolares (cuarto, quinto y/o sexto) hubo mayor reporte de agresividad, se hizo una diferencia de medias, la cual arrojó mayor frecuencia para los quintos grados, sin embargo, tal como fue reportado con anterioridad, hay bajos señalamientos de comportamiento agresivo, lo cual hace que la media sea baja (.0982 en un rango que va de 0 a 1), siendo el mayor valor obtenido el de quinto grado en comparación con los demás grados escolares.

Grado Escolar	Media	N	Desviación Típica
4to grado	0,0417	64	0,045
5to grado	0,0982	67	0,074
6to grado	0,0811	54	0,115
Total	0,074	185	0,084

Tabla 14. Diferencia de Medias para la Agresividad Escolar en función del Grado Escolar.

No se encontró una relación significativa entre el grado escolar y la dimensión de agresividad física ($r = 0.085$), obteniéndose un coeficiente de correlación simple de Pearson con una magnitud muy baja y dirección positiva. Sin embargo, aunque la relación entre dichas variables no sea significativa, se halló por diferencia de medias que hubo mayor reporte de agresividad física para el caso de quinto grado (media de 0.0770 en una escala cuyos puntajes fueron transformados para un recorrido que va de 0 a 1) en comparación con los demás grados escolares, tomando en cuenta que en líneas generales los puntajes en agresividad tienden a ser bajos por las razones anteriormente mencionadas (poca disponibilidad de acceder a todos los niños de cada salón para que fueran encuestados y bajo señalamiento de comportamientos agresivos entre compañeros de clases para los niños y niñas encuestados).

Los puntajes obtenidos en las diferencias de medias permiten complementar el análisis estadístico realizado a partir de los coeficientes de correlación estimados.

Grado Escolar	Media	N	Desviación Típica
4to grado	0,0366	64	0,053
5to grado	0,0770	67	0,069
6to grado	0,0513	54	0,107
Total	0,056	185	0,079

Tabla 15. Diferencia de Medias para la Agresividad Física en función del Grado Escolar.

Para el caso de la agresividad verbal, se encontró una relación significativa con el grado escolar, a partir de un coeficiente de correlación simple de Pearson ($r = 0.176$) con una magnitud baja y dirección positiva, siendo una relación significativa a nivel de 0.05. De igual modo, se realizó una diferencia de medias y se encontró un mayor reporte de comportamientos agresivos de tipo verbal para el caso de quinto grado (media de 0.12 en una escala cuyos puntajes fueron transformados linealmente y van de 0 a 1) en comparación con los demás grados escolares; debe tenerse en consideración que las medias en general fueron bajas en el reporte de comportamientos agresivos por las razones anteriormente especificadas, sin embargo la relación estimada resultó significativa.

Grado Escolar	Media	N	Desviación Típica
4to grado	0,0434	64	0,057
5to grado	0,1212	67	0,083
6to grado	0,0778	54	0,098
Total	0,082	185	0,086

Tabla 16. Diferencia de Medias para la Agresividad Verbal en función del Grado Escolar.

Para la cuarta hipótesis, no se halló una relación significativa entre la conducta agresiva y el conflicto familiar ($r = -.096$) con un coeficiente de correlación simple de magnitud muy baja y una dirección negativa, en la cual pudo haber influido el bajo reporte de conductas agresivas por parte de los niños y niñas que conformaron la muestra encuestada.

En lo que respecta a la influencia de la variable sexo en la relación agresividad-conflicto familiar, tampoco se halló una relación significativa, a partir de un coeficiente de correlación parcial en el cual se controló el efecto de la variable sexo, arrojando un valor de $-.085$, con magnitud muy baja y direccionalidad negativa. En este sentido, se puede decir que el sexo no influye en la relación agresividad-conflicto familiar, la cual de por sí no resultó ser significativa, rechazándose en consecuencia esta hipótesis.

Para el caso de la hipótesis referida a la relación entre agresividad y cohesión familiar, se encontró que no existe relación significativa entre ambas variables, a partir del valor arrojado por un coeficiente de correlación simple de Pearson ($r = -.041$) el cual tiene una magnitud muy baja y direccionalidad negativa; al igual que en el caso anterior, pudo haber influido el bajo señalamiento de comportamientos agresivos por parte de los

niños que conformaron la muestra, así como la deseabilidad social en las respuestas suministradas al cuestionario sobre clima familiar.

La variable sexo tampoco tiene una influencia importante en la relación agresividad-cohesión familiar, ya que se obtuvo un coeficiente de correlación parcial de $-.062$ controlando la variable sexo, lo cual indica que la relación no es significativa, obteniéndose a su vez un coeficiente con una magnitud muy baja y con direccionalidad negativa, rechazándose en consecuencia la mencionada hipótesis.

En lo que respecta a la sexta hipótesis referida a la relación planteada entre expresividad familiar y agresividad escolar, se encontró que la relación resultó ser significativa a partir del valor arrojado por un coeficiente de correlación simple de Pearson de -0.124 , con una magnitud baja y direccionalidad negativa, la cual señala que a menor expresividad familiar, mayor presencia de conductas agresivas, resultando en una relación significativa a nivel de 0.05 .

Sin embargo, un hallazgo interesante consistió en que la variable sexo modula la relación entre agresividad escolar y expresividad familiar, ya que, al controlarse el efecto del sexo, la relación entre las mencionadas variables deja de ser significativa (coeficiente de correlación parcial con un valor de $-.096$), razón por la cual, el ser niño o niña influye en la modulación de la relación entre la presencia de agresividad escolar y el grado de expresividad en el núcleo familiar. En consecuencia, se rechazó la hipótesis ya que la variable sexo pareciera modular o tener algún efecto en la relación agresividad-expresividad familiar.

Otro hallazgo importante encontrado consistió en la presencia de una relación significativa entre agresividad de tipo física y la dimensión de conflicto familiar, a partir de un coeficiente de correlación simple de Pearson con un valor de $-.142$, con una magnitud baja y direccionalidad negativa, resultando en una relación significativa a nivel de 0.05 . Esto implica que aunque existan altos niveles de conflicto familiar en el hogar, no necesariamente se expresan conductas agresivas de tipo físicas en el contexto escolar, siendo esto un elemento llamativo tomando en consideración que los patrones de socialización y de relación familiar suelen ser generalizados al recinto académico, de

acuerdo con lo reportado teóricamente por diversos autores, entre ellos Bandura (1986) y Williams (1995).

De igual manera, existe una relación significativa a nivel de 0.05 entre la variable sexo y la dimensión de expresividad familiar, obteniéndose un coeficiente de correlación simple con un valor de $-.142$, tomando en cuenta el hecho de que, aunque la magnitud del mismo resultó ser baja, la relación es significativa. Específicamente, para el caso de las niñas, hay un mayor predominio de reporte y valoración de la expresividad familiar a diferencia de los niños.

Para el caso de la séptima hipótesis planteada acerca de la relación entre agresividad escolar y autoestima global, se encontró una relación no significativa a partir de un coeficiente de correlación simple de Pearson con un valor de $-.083$, con una magnitud muy baja y una direccionalidad negativa. En dicho sentido, parece no haber relación entre la autoestima global y las conductas de agresividad escolar aunque, nuevamente, influye el bajo reporte de conductas agresivas encontradas en la muestra de estudio.

La variable sexo tampoco tiene un efecto significativo en la modulación de la relación entre autoestima global y agresividad escolar, en función de lo hallado a partir del coeficiente de correlación parcial estimado, el cual, controlando la variable sexo, arrojó un valor de $-.055$, indicador que no resultó significativo y que por consiguiente llevó al rechazo de esta hipótesis de investigación.

A pesar de lo anterior, fue hallada una relación significativa entre el sexo y la autoestima global, siendo esta dimensión de especial interés para el caso de las niñas; fue estimado para ello un coeficiente de correlación simple de Pearson con un valor de $-.135$, con una magnitud baja y resultando en una relación significativa a nivel de 0.05.

La octava hipótesis del estudio, hace alusión a la relación entre la dimensión de autoestima familiar y agresividad escolar, encontrándose una relación estadísticamente significativa a nivel de 0.05, con un valor de $-.124$ para el coeficiente de correlación simple calculado. Esta relación indica que a mayor nivel de autoestima familiar, menor

agresividad escolar, resultando importante destacar el hecho de que se ve la influencia de las variables familiares sobre la conducta agresiva, cuando están matizadas con la autoestima, reforzándose de este modo la influencia de la deseabilidad social en los niños al momento de contestar la escala sobre clima familiar, medidas que no resultaron significativas en el estudio, a excepción de la dimensión de expresividad familiar.

Conviene resaltar que la variable sexo tiene influencia sobre la relación autoestima familiar-agresividad escolar, esto se evidencia a partir del coeficiente de correlación parcial estimado, el cual arrojó un valor de $-.125$ y no es estadísticamente significativo, es decir, cuando se controla el efecto del sexo, la mencionada relación entre autoestima familiar y agresividad escolar deja de ser significativa, siendo en consecuencia relevante la variable sexo (condición de ser niño o niña) para la significación de la relación entre las mencionadas variables, llevando esto a la confirmación de la hipótesis planteada.

En relación a la dimensión de autoestima académica, fue hallada una relación no significativa entre la misma y la variable agresividad escolar ($r = -.079$), con una correlación simple de magnitud muy baja y direccionalidad negativa. Tampoco hay relación estadísticamente significativa entre sexo y autoestima académica ($r = .064$), obteniéndose una correlación simple de magnitud muy baja y dirección positiva. En consecuencia, esta hipótesis específica fue rechazada al no cumplirse la relación planteada.

Para el caso de la hipótesis que hace alusión a la relación entre la dimensión de autoestima social y agresividad escolar, no se encontró una relación estadísticamente significativa entre ambas variables de estudio ($r = -.092$), obteniéndose un coeficiente de correlación simple de magnitud muy baja y direccionalidad negativa. Sin embargo, se obtuvo relación significativa a nivel estadístico entre la autoestima social y el sexo, a partir de un coeficiente de correlación simple con un valor de $-.188$ con un nivel de significancia de 0.01 . Esta relación encontrada implica que, para el caso de las niñas, existe mayor valoración y reporte de importancia en lo que respecta a la autoestima y pertenencia social; en consecuencia, la hipótesis de investigación se cumple de modo

parcial, pues la relación planteada resultó estadísticamente significativa solo para el caso de las niñas.

Adicionalmente, resulta crucial reportar una relación estadísticamente significativa encontrada entre las dimensiones de agresividad verbal y autoestima familiar ($r = -.139$ significativa a nivel de 0.05), planteándose a partir de esta relación el hecho de que, a menor percepción o valoración de autoestima familiar, mayor posibilidad de presencia de conductas agresivas de tipo verbal en los alumnos dentro del contexto escolar.

Ahora bien, para el análisis relativo a la última hipótesis de investigación planteada, que toma en cuenta el efecto de la variable control (nivel socioeconómico) sobre la agresividad escolar y sus dimensiones (física y verbal), se encontró que existen relaciones estadísticamente significativas entre los puntajes de nivel socioeconómico obtenidos y las distintas categorías de la escala Graffar con la variable agresividad escolar.

En primer término, se obtuvo un coeficiente de correlación simple con un valor de 0.221, de magnitud baja y con dirección positiva, resultando en dicho sentido significativa la relación entre los puntajes de nivel socioeconómico y la agresividad escolar, con un nivel de significación de 0.01. Este puntaje indica que, efectivamente, existe relación significativa entre los grupos respecto a la agresividad en los distintos estratos socioeconómicos. De igual manera, existe relación significativa entre la agresividad escolar y las categorías de la escala de nivel socioeconómico de Graffar, tomando en consideración que la mayor parte de los niños y niñas de la muestra pertenecen a familias cuyo nivel socioeconómico corresponde a la categoría de “obreros”; esto se evidenció a partir del valor arrojado por el coeficiente de correlación simple de Pearson ($r = 0.269$, estadísticamente significativo a nivel de 0.01).

Adicionalmente, se efectuó un análisis por diferencia de medias el cual permitió evidenciar la distribución de los puntajes medios reportados en agresividad escolar por categoría de nivel socioeconómico, encontrándose medias con puntajes mayores hacia los estratos medio-alto y alto, en comparación con los bajos, sin embargo, hay que

recordar que la mayor parte de los sujetos encuestados se agrupa en los estratos socioeconómicos bajos, por lo cual el reporte de conductas agresivas en los estratos altos tiende a verse “inflado” por la poca cantidad de sujetos en dichas categorías, mientras que en los bajos, las medias tienden a ser menores, evidenciándose la posible naturalización del fenómeno agresividad escolar en dichos estratos socioeconómicos al no ser reportada la misma de manera frecuente.

Categorías NSE	Media	N	Desviación Típica
Bajo	0,0378	36	0,045
Obrero	0,0717	92	0,069
Medio Bajo	0,0934	47	0,098
Medio Alto	0,1256	9	0,179
Alto	0,1500	1	.
Total	0,074	185	0,084

Tabla 17. Diferencia de Medias de los Estratos Socioeconómicos en función de los puntajes medios obtenidos en Agresividad Escolar.

Se encontró un hallazgo relevante concerniente al hecho de que, cuando se controla el grado escolar, la relación entre agresividad escolar y nivel socioeconómico se ve disminuida y deja de ser significativa aunque no de modo importante (coeficiente de correlación parcial con un valor de 0.232, de magnitud baja y dirección positiva), situación que se puede explicar a partir del hecho de que la mayoría de los niños encuestados pertenecen a quinto grado, razón por la cual los puntajes medios de agresividad tienden a verse aumentados para dicho grado, aunque no llegan a ser significativos dados los bajos reportes de conducta agresiva general obtenidos. Esto es lo que puede explicar el efecto parcial que tiene el grado escolar sobre la relación nivel socioeconómico-agresividad escolar.

De igual modo, la variable nivel socioeconómico correlacionó de manera positiva y estadísticamente significativa con las dimensiones de agresividad escolar tanto física como verbal, obteniéndose coeficientes de correlación simple de Pearson con valores de 0.187 y 0.275, respectivamente, ambos significativos a nivel de 0.01.

En este sentido, la variable nivel socioeconómico resultó de suma importancia para la comprensión del fenómeno “agresividad escolar” debido a que, cuando se controla el efecto de la misma, la importante relación entre sexo y agresividad deja de

ser estadísticamente significativa, ocurriendo lo mismo para ambas dimensiones de conducta agresiva tanto física como verbal. Esto se estimó a partir de coeficientes de correlación parcial, en los cuales se controlaba el efecto del nivel socioeconómico, obteniéndose valores como 0.239 para agresividad total-sexo, 0.330 para agresividad física-sexo y 0.171 para agresividad verbal-sexo, resultando que ninguna dio estadísticamente significativa.

Finalmente, en relación a la distribución de las dimensiones de agresividad escolar por estrato socioeconómico se encontró, a partir de la realización de una diferencia de medias que, para el caso de la agresividad física, existe una media de mayor reporte hacia el estrato medio-alto (media de 0.11 en una escala cuyos puntajes van de 0 a 1), sin embargo, en el mismo solo hay 9 sujetos, por lo cual el puntaje se encuentra “inflado”; a su vez, se encuentran puntuaciones medias bajas hacia los estratos socioeconómicos bajos, en los cuales se encuentran ubicados la mayor parte de los niños que conformaron la muestra de estudio. Dichas puntuaciones bajas en las medias de agresividad física en los estratos socioeconómicos bajos pueden ser explicadas por la disminución en el reporte de agresividad en líneas generales que hubo en la investigación por parte de los niños encuestados, así como también por la naturalización del fenómeno agresividad en dichos estratos socioeconómicos.

El mismo patrón se evidenció para el caso de la dimensión de agresividad verbal, en la cual se obtuvo una media de 0.12 y 0.32 en el reporte de agresividad escolar para el caso de los estratos medio-alto y alto respectivamente (las puntuaciones van en un rango de 0 a 1), pero debe tomarse en cuenta que, nuevamente, la puntuación se encuentra “inflada” por la poca cantidad de sujetos que están ubicados en dichas categorías (9 sujetos para el estrato socioeconómico medio-alto y 1 sujeto en el estrato socioeconómico alto), mientras que, en los estratos más bajos, donde están concentrados la mayor parte de los sujetos de investigación encuestados, hay puntuaciones medias menores de agresividad verbal reportada, razón por la cual también aplica en este sentido el efecto de la naturalización del fenómeno agresividad en dichos estratos socioeconómicos, lo cual pudo haber conllevado o influido en la disminución de los reportes generales de agresividad encontrados en la presente investigación.

La hipótesis planteada acerca de la relación entre el nivel socioeconómico con la variable principal de estudio, es decir, con la agresividad escolar, se cumplió efectivamente según lo estimado.

Categorías NSE	Media	N	Desviación Típica
Bajo	0,0361	36	0,042
Obrero	0,0523	92	0,063
Medio Bajo	0,0662	47	0,094
Medio Alto	0,1067	9	0,186
Alto	0,0900	1	.
Total	0,555	185	0,079

Tabla 18. Diferencias de Medias en la dimensión de Agresividad Física respecto a las categorías de Nivel Socioeconómico de la Escala Graffar.

Categorías NSE	Media	N	Desviación Típica
Bajo	0,0464	36	0,059
Obrero	0,079	92	0,073
Medio Bajo	0,1002	47	0,096
Medio Alto	0,1211	9	0,164
Alto	0,320	1	.
Total	0,082	185	0,086

Tabla 19. Diferencias de Medias en la dimensión de Agresividad Verbal respecto a las categorías de Nivel Socioeconómico de la Escala Graffar.

En síntesis, y tomando en consideración lo planteado en la hipótesis general, se puede decir que, en función de los resultados obtenidos, efectivamente existe relación entre el sexo y la agresividad escolar, modulada por el nivel socioeconómico, constituyéndose estas tres variables en las más relevantes del presente estudio. En relación al clima familiar y a la autoestima, se halló que estas no tienen un peso explicativo tan alto para la comprensión de la agresividad escolar tal y como se esperaba en esta investigación; sin embargo, debe tenerse en consideración el bajo reporte general de conductas agresivas por parte de los niños y niñas que conformaron la muestra de investigación, ya que esto evidentemente influyó sobre los resultados obtenidos y se convirtió en un factor relevante a ser considerado a la luz de la discusión y análisis de los resultados obtenidos, todo ello aunado a la importancia que cobró medir la autoestima infantil como un puntaje único y global, debido al alto solapamiento entre las otras dimensiones planteadas; los hallazgos reportados anteriormente permitieron dar respuestas adecuadas al problema de investigación formulado.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El objetivo principal de la presente investigación consistió en conocer la(s) relación(es) existente(s) entre el sexo, el clima familiar, la autoestima y la agresividad escolar en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria, pertenecientes a diferentes colegios ubicados en la ciudad de Caracas, tomando en consideración el efecto de la variable nivel socioeconómico (variable de control). Con base en todo lo expuesto en esta investigación, se plantean a continuación las implicaciones a nivel psicosocial de las relaciones significativas encontradas entre las variables de estudio.

En primer término, se halló una relación estadísticamente significativa entre la agresividad escolar y el sexo, es decir, que la condición de ser niño o niña se relaciona con la presencia de conductas agresivas, en este caso dentro del contexto escolar. Específicamente, se reportó el hecho de que los niños fueron percibidos como agresivos de forma más frecuente que las niñas, tanto a nivel físico como verbal. Estos hallazgos resultan consistentes con lo expuesto por diversos autores que han investigado al respecto tales como Anagnostopoulos et al., (2009), Anzola y Guinand (1996), Dilluvio (2007) y González Orta (2001).

De igual forma, se pudo estimar que en el grupo de alumnos de quinto grado hubo mayores reportes de conductas predominantemente agresivas en comparación con el resto de los grados escolares estudiados en la presente investigación (cuarto y sexto), sin embargo, debe tenerse precaución a la hora de entender dicha relación debido a que hubo en líneas generales frecuencias bajas en los reportes de conductas agresivas por parte de los niños y niñas que conformaron la muestra de estudio, lo cual muy posiblemente haya venido dado por la longitud del instrumento empleado y por el hecho de que no se pudo encuestar a todos los niños de cada salón por colegio, en virtud de que no estaban autorizados por sus padres; muchos de esos niños eran mencionados como agresivos por sus compañeros, pero no se les pudo encuestar por las razones anteriormente detalladas, razón por la cual, de haber sido así, posiblemente los puntajes medios obtenidos para la variable de agresividad escolar tenderían a ser mayores.

Los resultados obtenidos para el caso de la relación entre las variables clima familiar y agresividad escolar resultaron llamativos, debido a que no se encontró relación significativa entre dichas conductas y la cohesión familiar, así como tampoco con la dimensión de conflicto familiar, tal y como se esperaba de acuerdo a lo reportado por autores como González Orta (2001), Kerbaje y López (2002), así como también para el caso de la investigación reportada por Leizaola (2002; cp. Dilluvio 2007), en la cual se señaló como significativa la relación entre cohesión familiar y manifestación de conductas agresivas en la población infantil. En este sentido, los resultados hallados en esta investigación resultan discordantes con lo reportado por dichos autores, ya que la relación entre dichas dimensiones de cohesión y conflicto familiar con la agresividad escolar no resultó significativa; sin embargo, existen varios elementos que pueden ser explicativos para este resultado obtenido.

En los resultados arrojados por los análisis de esta investigación en relación a la Escala sobre Clima Familiar de Moos y Moos (1981) adaptada por Williams (1995), se encontró un bajo coeficiente de confiabilidad por Alpha de Cronbach, ya que solo fueron utilizados 27 ítems de la escala total, los cuales medían solamente la dimensión de relación (cohesión, expresividad y conflicto), aunado al hecho de que la mayor parte de la muestra reportó un clima familiar adecuado, influyendo en este sentido la deseabilidad social en la población infantil, evidenciada específicamente en el sentimiento de ser desleales a sus padres, temor al castigo y/o no concientización de aspectos conflictivos dentro del hogar; esto se sustenta en los planteamientos de la Teoría de Nagy acerca de las Configuraciones y Lealtades en las relaciones familiares (Mejía, 1997).

Uno de los hallazgos más relevantes encontrados en la investigación tuvo que ver con el hecho de que, si bien agresividad escolar como tal no correlacionó significativamente con la dimensión de conflicto familiar, sí hubo relación entre dicha dimensión y la agresividad de tipo física. Específicamente, la relación hallada indica que aunque existan altos niveles de conflicto familiar en el hogar, no necesariamente ello implica que se expresen conductas agresivas de tipo físico en el recinto escolar; ello resulta llamativo debido a que autores como Bornstein y Lamb (1988) y Williams (1995) han planteado a nivel teórico que los patrones de socialización y de relaciones familiares,

tienden a ser generalizados por niños y niñas hacia el colegio o escuela, como una forma de vinculación aprendida (Bandura, 1986). He allí el alto nivel de complejidad que tiene el fenómeno de la agresividad escolar para la psicología, planteándose nuevos retos y hallazgos que indican que la última palabra respecto a este tema aún no está dicha.

A pesar de lo reportado con anterioridad, conviene señalar que la relación entre agresividad escolar y expresividad familiar sí resultó significativa, traducándose esto en el hecho de que a mayor nivel de expresividad en el núcleo familiar, menor tenderá a ser la manifestación de conductas agresivas por parte de los niños y niñas en el contexto escolar. Este resultado es consistente con lo reportado por autores ya citados con anterioridad en sus investigaciones realizadas al respecto.

Nuevamente, resulta crucial destacar la gran relevancia de la variable sexo para la comprensión del fenómeno de la agresividad escolar, ya que la misma modula la relación planteada con anterioridad entre expresividad familiar y agresividad, es decir, la condición de niño o niña pareciera ser un factor crucial que modula la relación entre el nivel o grado de expresividad en el núcleo familiar y la manifestación de conductas agresivas en el contexto escolar, tal y como fue planteado en la documentación teórica revisada para la presente investigación; esta relación obtenida resultó de mayor relevancia para el caso de las niñas, quienes tendieron a valorar en mayor medida la absoluta relevancia de la expresividad entre los miembros de la familia para un clima familiar adecuado.

Ahora bien, en lo que concierne a las relaciones planteadas para la agresividad escolar con la variable autoestima global, se halló una relación no significativa entre ambas, contrario a lo que se esperaba en función de las hipótesis planteadas y del sustento teórico consultado, sin embargo, a pesar de no constituirse en una relación estadísticamente significativa, la autoestima global se destacó como la más importante de las dimensiones, ya que, como constructo unitario, resultó válida a partir del análisis factorial efectuado en la presente investigación, estando presente y formando parte inclusive de las otras dimensiones teóricas de la escala de autoestima empleada (familiar, social y académica). Nuevamente, estos resultados obtenidos pudieron ser explicados por los bajos reportes de conducta agresiva en general obtenidos en la muestra de estudio. Sin embargo, sí se

encontró relación significativa entre el sexo y la autoestima global, siendo esto de especial relevancia para el caso de las niñas, tal y como ha sido documentado teóricamente por autoras como Satir (1988).

Existe una relación significativa de suma importancia entre la dimensión de autoestima familiar y la agresividad escolar, siendo esto llamativo en tanto y en cuanto, se había reportado que las variables relativas al clima familiar no tuvieron el impacto esperado en la relación con la manifestación de conductas agresivas, por lo cual la variable autoestima se considera relevante en el sentido de que permitió demostrar que los temas y dinámicas familiares sí se relacionan con las manifestaciones de conductas agresivas en la población infantil, siendo una relación inversamente proporcional tal y como se esperaba, siendo consistente con los postulados de autores como Satir (1988) y Williams (1995), es decir que, a mayor autoestima familiar, menor agresividad escolar. Esta relación significativa hallada permitió reforzar la explicación relativa a los efectos de la deseabilidad social en la muestra de niños encuestada al momento de valorar y responder a la escala sobre clima familiar empleada en esta investigación.

La relación entre autoestima familiar y agresividad escolar, también se encuentra modulada por la variable sexo, es decir, por la condición de niño o niña, reforzándose de esta forma el impacto de la variable sexo a la hora de comprender la manifestación del comportamiento agresivo en el contexto escolar; esta afirmación ya había sido reportada por distintos autores como Salmivalli et al. (1999), Salmivalli y Voeten (2004) y Anagnostopoulos et al. (2009), quienes han realizado importantes investigaciones en el área reseñadas en la documentación teórica y empírica del presente estudio.

Otro hallazgo llamativo encontrado en esta investigación hizo referencia a la relación encontrada entre los comportamientos agresivos de tipo verbal en el contexto escolar y la autoestima familiar, planteándose en este sentido dos aspectos de suma importancia. Primero, el hecho de que a menor valoración o percepción de autoestima familiar, mayor será la posibilidad de la ocurrencia de agresividad de tipo verbal en los alumnos dentro de su contexto escolar y, en segundo lugar, el hecho de que la autoestima como constructo incluye y matiza aspectos de la dinámica familiar que pueden ser

explorados en los niños de modo más efectivo y pertinente, a diferencia de si se les presenta la evaluación sobre el clima familiar y las problemáticas conflictivas dentro de sus hogares de un modo más directo que les pueda impactar o amenazar, favoreciendo en este sentido la aparición de la deseabilidad social a la hora de responder, tal y como ocurrió para el caso de la escala sobre clima familiar empleada en el presente estudio.

Siguiendo en la línea referida a la relación entre autoestima y agresividad escolar, en la presente investigación se halló que no existe una relación significativa a nivel estadístico entre la dimensión de autoestima social y las conductas predominantemente agresivas en el contexto escolar, sin embargo, dicha dimensión de autoestima social sí se relaciona de modo significativo con la variable sexo, hallándose que, para el caso de las niñas, parece existir mayor valoración y reporte de importancia en lo que se refiere a la autoestima social y la pertenencia a grupos de pares, siendo llamativo que esto no resultara significativo para el caso de los niños, ya que se esperaba que la influencia del grupo de pares representara un factor que podría relacionarse con la ejecución de conductas agresivas en el contexto escolar por parte de ellos.

De acuerdo con la revisión teórica efectuada, los hallazgos mencionados anteriormente acerca de la autoestima social resultan consistentes en el sentido de que se están presentando en las instituciones educativas conductas de agresividad y bullying en grupos de niñas, posiblemente por el deseo de sentirse pertenecientes a algún grupo social de pares o por la presión ejercida por los mismos, cobrando esto una relevancia importante en la actualidad, pues se pensaba que solo los varones podían llegar a manifestar comportamientos de tipo agresivo en el contexto escolar.

Para el caso de las relaciones planteadas entre la agresividad escolar y el nivel socioeconómico, se halló que, efectivamente existe una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables de estudio (así como también entre el nivel socioeconómico y las dimensiones de agresividad tanto física como verbal), es decir, se confirmó a partir de este estudio que existe relación significativa entre los grupos respecto a la agresividad en los distintos estratos socioeconómicos, cumpliéndose de esta forma con la hipótesis de investigación formulada. Este resultado obtenido en el presente estudio es

consistente con lo encontrado por autores como Anzola y Guinand (1996), Landázuri (2007) y Guevara y Rodríguez (2010) en sus investigaciones al respecto de la relación entre conducta agresiva y nivel socioeconómico.

Otro elemento importante relativo al nivel socioeconómico, tiene que ver con el hecho de que en la presente investigación se encontraron niveles mayores de reporte de agresividad hacia los estratos socioeconómicos más altos, sin embargo, esto debe ser interpretado con precaución ya que se dispuso de poca cantidad de sujetos en dichas categorías. En este sentido, conviene recordar que el 49.7% de los niños encuestados pertenece a familias que se ubican en la categoría de “obreros”, razón por la cual las puntuaciones aumentadas de reporte de comportamientos agresivos en los estratos socioeconómicos más altos se encuentran “infladas” por la poca cantidad de sujetos que hay en las mismas.

Así mismo, tomando en cuenta que la mayor parte de los sujetos encuestados se ubican hacia los estratos socioeconómicos bajos, se obtuvieron puntuaciones medias bajas de reporte de agresividad escolar, ello pudiera venir dado por la naturalización del fenómeno agresión hacia dichos estratos, no siendo percibido como un problema, sino más bien como una forma de vincularse y de sobrevivir; esto es coincidente con lo reportado por Álvarez et al. (2006), quienes comentan que la agresividad escolar se ha constituido en un término tan frecuente, que ya forma parte de nuestro vocabulario, tendiendo a naturalizarse la agresividad especialmente en los estratos socioeconómicos bajos, elemento que también es referido por Anzola y Guinand (1996) en su estudio sobre la influencia de la cohesión y la comunicación familiar sobre la conducta agresiva de alumnos(as) de sexto grado de distintos niveles socioeconómicos.

Si bien la variable sexo se constituyó en una de las principales variables del estudio, el nivel socioeconómico superó con creces el impacto de la condición de ser niño o niña en lo relativo a la comprensión de los comportamientos agresivos en el contexto escolar, ya que, cuando se controló el efecto del nivel socioeconómico, la relación entre sexo y agresividad escolar dejó de ser estadísticamente significativa, ocurriendo lo mismo para las dimensiones de agresividad física y verbal. El hecho de que esto haya ocurrido,

refuerza la importancia del contexto y de las variables sociales en la comprensión del fenómeno agresividad escolar y de otras situaciones de riesgo como el bullying o acoso en las escuelas, razón por la cual, se plantea el hecho de que deben hacerse planes de prevención contra la violencia escolar que permitan garantizar la salud mental de la población estudiantil, especialmente en el caso de los niños, ya que estos fenómenos se evidencian desde etapas cada vez más tempranas en la formación escolar.

En este sentido, y de acuerdo con los resultados obtenidos en la presente investigación, el pertenecer a un estrato socioeconómico particular se relaciona con la manifestación de conductas agresivas en el contexto escolar, pudiendo constituirse esto o no en un factor de riesgo que potencie la aparición y el mantenimiento de las mismas en el tiempo, aunado al hecho de si se es niño o niña, lo cual lleva a patrones diferenciales de agresividad tanto a nivel físico como verbal, pues ambas variables (sexo y nivel socioeconómico) se relacionan de modo importante con la agresividad escolar y se constituyen en factores importantes para la comprensión y prevención de este fenómeno en los recintos educativos, en este caso de primaria, que fue la muestra encuestada para la presente investigación.

Es por ello que distintos autores que sirvieron como pilares fundamentales para orientar la presente investigación, tales como Anzola y Guinand (1996), González Orta (2001) y Kerbaje y López (2002), incluyeron tanto el sexo como el nivel socioeconómico entre las variables de estudio de sus respectivas investigaciones para tratar de comprender el fenómeno del comportamiento agresivo en la infancia, especialmente en el nivel educativo de primaria (anteriormente II etapa de educación básica), encontrándose resultados parcialmente similares, tomando en consideración el hecho de que en las mencionadas investigaciones el nivel socioeconómico fue tomado como una de las variables principales de estudio, mientras que en la presente investigación, el nivel socioeconómico se tomó como una variable de control, cuyas asociaciones con la agresividad escolar fueron evaluadas a partir de su inclusión a las variables independientes pero como una forma de estrategia de control, encontrándose resultados prometedores tal y como fue reportado anteriormente.

Por otro lado, conviene reportar otro hallazgo significativo encontrado en la presente investigación, y es el concerniente al efecto parcial del grado escolar en la modulación de la relación entre agresividad escolar y nivel socioeconómico, es decir, que pueden presentarse diferentes comportamientos predominantemente agresivos en función de los grados escolares que se estudien, reforzándose de esta forma la conclusión relativa a que la agresividad escolar, como fenómeno, se presenta desde etapas escolares tempranas como es el caso de la educación primaria, siendo esto congruente con lo planteado por autores como Álvarez et al. (2006) y Dilluvio (2007), lo cual refuerza la importancia de establecer y diseñar planes de prevención e intervención contra fenómenos como la agresividad escolar, bullying y/o acoso escolar, los cuales traen consecuencias negativas para niños y niñas víctimas de estas situaciones, tal y como lo plantea Olweus (1978), quien ha estudiado en profundidad las situaciones de bullying y agresividad en las instituciones escolares.

Ciertamente, ni la variable clima familiar, ni la autoestima tuvieron los efectos esperados en la presente investigación (especialmente en el caso del clima familiar), resultando muy pocos elementos significativos, pero hallándose relaciones no esperadas que fueron reportadas en párrafos anteriores y que se consideran de utilidad para la comprensión del fenómeno agresividad escolar. Hay que considerar el hecho de que hubo bajos reportes en general de comportamientos predominantemente agresivos por parte de los niños que conformaron la muestra encuestada, así como el efecto de la deseabilidad social al momento de responder la escala sobre clima familiar empleada, todo ello aunado a su vez al bajo coeficiente de confiabilidad por Alpha de Cronbach obtenido para dicha escala.

Finalmente, para cerrar con la discusión de los resultados obtenidos en la presente investigación, se comenta que fueron cumplidas cinco de las hipótesis específicas planteadas, así como también la hipótesis general, constituyéndose el sexo, la agresividad escolar y el nivel socioeconómico en las variables principales del estudio, seguidas por la autoestima (en especial la dimensión de autoestima global) y en menor medida por el clima familiar, tomando en consideración las razones anteriormente especificadas, así como

también la importancia asociada al grado escolar para la comprensión de los comportamientos predominantemente agresivos en las escuelas.

VI. LIMITACIONES

Una de las principales limitaciones de la presente investigación estuvo constituida por el tiempo invertido en el proceso de recolección de datos (administración de las escalas a los niños y niñas de la muestra), ya que dicho proceso requería de una gran cantidad de pasos previos al proceso de encuesta, muchos de los cuales no se podían controlar de forma directa por parte de los investigadores, tales como que los padres de los niños devolvieran contestados tanto el consentimiento informado como la escala de nivel socioeconómico de Graffar, que todos los niños autorizados por grado, sección y colegio asistieran el día fijado para la administración de los instrumentos, así como también que los colegios pudieran facilitar algún espacio u horario en los cuales los alumnos llenaran los instrumentos sin que esto interfiriera significativamente con la rutina académica o con la jornada diaria de clases; todos estos aspectos llevaron a una reducción de la muestra final obtenida.

En relación a la baja proporción de señalamientos obtenidos para la conducta agresiva, se puede decir que, influyeron factores como el tipo de escala utilizada para medir la variable y la no autorización a algunos niños/as para participar en el estudio, debido a que algunos sujetos eran mencionados como agresivos por parte de sus compañeros de clases en la escala, pero dichos sujetos no podían llenar los instrumentos debido a que no tenían el consentimiento informado llenado por sus padres, razón por la cual no se les pudo encuestar y se perdieron dichos datos. Esto posiblemente hubiese llevado a un aumento importante en el puntaje medio obtenido para la conducta agresiva y sus dimensiones física y verbal.

De igual modo, algunos colegios de la ciudad de Caracas no se mostraron interesados en el proyecto y no permitieron la recolección de datos en sus sedes, lo cual limitó el número de instituciones encuestadas a tres (3), dos de las cuales pertenecían a estratos socioeconómicos medio-altos y una a estratos socioeconómicos bajos. Hubo una institución que atendía a población infantil de nivel socioeconómico predominantemente bajo, que había accedido a formar parte de la investigación pero que, por razones ajenas a la voluntad de los investigadores, no se pudo contactar más con ellos y se decidió no aplicar los instrumentos en dicha institución educativa.

Otra limitación importante que se encontró en el desarrollo de la investigación, tuvo que ver con la longitud de los instrumentos administrados, lo cual fue reportado por los propios niños, en especial con la escala utilizada para medir agresividad escolar (Matos, 1995), ya que, los sujetos se demoraban escribiendo los nombres y apellidos de sus compañeros de clase por cada ítem y la duración aproximada de encuesta por cada salón era de una hora (60 minutos).

En relación con el punto anterior, tanto la recolección de los datos como el análisis de los mismos resultó en un proceso de gran esfuerzo y que demandó enormes cantidades de tiempo, pues algunas de las escalas requerían de codificaciones específicas al cargar los datos en el programa estadístico SPSS, tales como la Escala de Autoestima para niños de Pope y la Escala sobre Clima Familiar de Moos y Moos (1981) adaptada por Williams (1995); igualmente, con el Cuestionario dirigido a los alumnos para la clasificación de sus compañeros de acuerdo a sus conductas más frecuentes (Matos, 1995), hubo que hacer una transformación lineal con fórmulas específicas elaboradas por investigadores anteriores que habían utilizado el instrumento en la población infantil, antes de proceder a colocar el puntaje obtenido por cada sujeto en las dimensiones de agresión total, agresión física y agresión verbal, ya que debía obtenerse un puntaje para cada sujeto en las distintas dimensiones de agresividad, que se ubicara entre 0 y 1, lo cual implicó una mayor cantidad de tiempo invertido.

Sin embargo, a pesar de las limitaciones reportadas anteriormente, la investigación pudo ser concluida a cabalidad y en el tiempo estipulado, obteniéndose una gran satisfacción al haber realizado un estudio con población infantil en el área de agresividad escolar, debido a la relevancia de dicho fenómeno en la actualidad a nivel mundial, y su aparición en la vida escolar de los alumnos desde etapas y momentos cada vez más tempranos, por lo cual resultaría valioso, productivo y enriquecedor el hecho de que futuros tesisistas e investigadores continuaran desarrollando esta línea de investigación, aportando conclusiones, recomendaciones y hallazgos que sean de utilidad para niños, familias, escuelas y comunidades.

VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Una vez realizado el análisis de los resultados obtenidos en esta investigación, y habiéndolos relacionado con la evidencia teórica encontrada por los principales autores que han desarrollado diversos trabajos en líneas similares de investigación (González Orta, Anzola y Guinand, Kerbaje y López, Dilluvio, entre otros), se procede a reportar las conclusiones finales para el presente estudio.

En primer lugar, uno de los aspectos más resaltantes de los resultados obtenidos, fue la confirmación de la relación entre sexo (condición de ser niño o niña) y la agresividad escolar, tanto a nivel físico como verbal, tomando en consideración que los niños fueron percibidos como más agresivos que las niñas.

El grado escolar con mayores reportes de conductas predominantemente agresivas en las escuelas fue quinto grado; así mismo, las variables de clima familiar y autoestima no tuvieron los efectos esperados en cuanto a su relación con la agresividad escolar de acuerdo con lo planteado en las hipótesis de investigación del presente estudio. De las tres dimensiones sobre “relación” evaluadas para clima familiar (cohesión, expresividad y conflicto), solo expresividad familiar tuvo una relación estadísticamente significativa con la variable principal de estudio, agresividad escolar, es decir que, a mayor grado de expresividad en el núcleo familiar, menor tenderá a ser la manifestación y expresión de conductas predominantemente agresivas en el ámbito educativo (en este caso, de primaria).

Otro aspecto relevante fue que, si bien la dimensión de conflicto familiar no correlacionó significativamente con agresividad escolar, sí lo hizo de manera específica con la dimensión de agresividad física, obteniéndose una relación inversa que señala el hecho de que, aunque exista una percepción alta de conflicto en el núcleo familiar, ello no necesariamente va a implicar la aparición de conductas predominantemente agresivas de tipo físicas en los recintos escolares, siendo este hallazgo llamativo pues contrasta con las propuestas teóricas que señalan que los patrones de socialización en el hogar son

generalizados a la escuela por parte de los niños y niñas, reflejando de esta forma la complejidad y multidimensionalidad del fenómeno estudiado.

Así mismo, el sexo modula la relación entre expresividad familiar y agresividad escolar, teniendo bastante peso la condición de niño o niña para la comprensión de la agresividad escolar. Para el caso de la autoestima, se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre la agresividad escolar y la dimensión de autoestima familiar, siendo a su vez dicha relación modulada por la variable sexo; también hubo relación significativa entre la autoestima familiar y la dimensión de agresividad verbal. Es relevante destacar el hecho de que, fue a través de la variable autoestima que se pudo comprobar la importancia de las relaciones y el clima familiar para la comprensión del fenómeno de la agresividad en las escuelas, dadas las limitaciones y dificultades reportadas a la hora de medir la variable clima familiar en la población infantil, tales como la deseabilidad social y los problemas de comprensión lectora en los niños, los cuales influyeron también para el caso de la escala de autoestima.

A pesar de que la dimensión de autoestima global no tuvo una relación estadísticamente significativa con la agresividad escolar, la misma se constituyó en la dimensión más importante de la escala de autoestima, pues, a partir del análisis factorial realizado en la presente investigación, se pudo comprobar a nivel de validez, que dicha dimensión era la base para las otras dimensiones propuestas, razón por la cual, en futuras investigaciones convendría medir la autoestima infantil de forma global y unitaria con un puntaje único y no por dimensiones.

Con relación a la variable de control, es decir, el nivel socioeconómico, se halló que efectivamente existe relación significativa entre los grupos respecto a la agresividad escolar en los diferentes estratos socioeconómicos. A pesar de que en líneas generales se encontraron reportes bajos de agresividad escolar (razón por la cual los resultados de esta investigación fueron interpretados con precaución), en los estratos socioeconómicos bajos, los puntajes medios de agresividad en el contexto escolar resultaron inferiores, tomando en cuenta que la mayor parte de la muestra encuestada se ubicó en una de las categorías más bajas de acuerdo con la escala de Graffar (categoría de obreros), lo cual se tradujo en la

posible naturalización del fenómeno agresividad escolar en dichos contextos, no siendo percibido por los niños y niñas de la muestra como un problema, sino posiblemente como una forma de vinculación o de defensa ante un entorno hostil.

Ciertamente, la variable nivel socioeconómico cobró una importancia significativa en el presente estudio, pues, cuando se controlaba estadísticamente el efecto de dicha variable, la relación entre el sexo y la agresividad escolar dejaba de ser significativa, ocurriendo lo mismo para el caso de las dimensiones agresividad física y agresividad verbal; este hallazgo hace alusión a la importancia de los factores sociales y ambientales para la comprensión del fenómeno de la agresividad escolar, pudiendo constituirse el nivel socioeconómico en un factor de riesgo que se relaciona de modo importante con la manifestación de conductas predominantemente agresivas tanto físicas como verbales en la población escolar infantil (primaria). En consecuencia, las variables que adquirieron la mayor relevancia en el presente estudio fueron la agresividad escolar, el nivel socioeconómico y el sexo, seguidas por la autoestima y en menor medida el clima familiar, las cuales no tuvieron los resultados esperados de acuerdo con las hipótesis de investigación planteadas, tomando en consideración todos los aspectos resaltados en el apartado de limitaciones en este trabajo de investigación.

Finalmente, con base en lo reportado anteriormente, se recomienda a futuros investigadores que repliquen los resultados de esta investigación y aporten nuevas evidencias que ayuden a comprender cada vez más el fenómeno de la agresividad escolar en la población infantil, así como también se recomienda que tengan una planificación y distribución adecuada de tiempo en lo referente a la recolección de datos en la muestra de estudio, específicamente en lo que concierne a las solicitudes de autorización en los colegios, el envío de consentimientos informados y escalas a los padres/representantes, entre otras etapas del proceso, tomando en cuenta que, al tratarse de población infantil, la recolección de datos toma un tiempo mucho mayor en comparación con otro tipo de muestras de estudio y plantea requisitos adicionales que hay que cumplir y respetar (apoyo de los colegios, padres, maestros y de los propios niños).

Así mismo, se halló que el grado escolar modula parcialmente la relación entre agresividad escolar y nivel socioeconómico, razón por la cual pueden presentarse diferentes tipos de conductas predominantemente agresivas en las escuelas, en función del grado escolar; específicamente, en este estudio se encontraron mayores reportes de agresividad escolar para el caso de quinto grado, en comparación con los demás grados escolares estudiados (cuarto y sexto), evidenciándose la presencia de agresividad escolar entre alumnos en las escuelas primarias encuestadas (independientemente de los reportes bajos de agresividad obtenidos en líneas generales, los cuales vinieron dados por las razones anteriormente detalladas en las limitaciones de investigación), siendo pertinente por lo tanto incluir el grado escolar como una de las variables principales y relevantes de estudio para futuras investigaciones que trabajen acerca de este tema.

Igualmente, conviene revisar con detenimiento los instrumentos a emplear, especialmente los relativos a clima familiar y a autoestima, debido a que, en la presente investigación el Cuestionario sobre Clima Familiar de Moos y Moos (1981) adaptado por Williams (1995) no obtuvo un alto coeficiente de confiabilidad por Alpha de Cronbach (0.36) dado que solo se emplearon 27 ítems de la escala total para medir la dimensión “relación” del constructo clima familiar, aunado a que se trata de un tema sensible para los niños y niñas, quienes pueden sentir temor de traicionar a sus padres por “lealtad” si responden que en el hogar suele haber conflicto, muy poca cohesión o baja expresividad, aunado al hecho de que quizá muchos de ellos no desean hacer conscientes dichos aspectos; por dichas razones resultaría de particular interés aplicar los ítems de otra dimensión que no sea la de relación en el caso de utilizar el mencionado cuestionario, ya que administrar el instrumento completo resultaría en fatiga por parte de la muestra empleada, especialmente si se trata de población infantil; igualmente podría utilizarse otro instrumento igualmente válido y confiable para medir esta variable y comparar los resultados obtenidos.

Para el caso de la Escala de Autoestima para Niños de Pope, se sugiere utilizar en futuras investigaciones solo el puntaje de Autoestima Global para medir la autoestima en los niños, pues ésta se constituyó en la dimensión más válida de la escala, encontrándose controversia en torno al hecho de medir la autoestima infantil con dimensiones, pues parece

haber un alto nivel de solapamiento entre las mismas, razón por la cual se recomienda utilizar puntajes globales y unitarios.

Específicamente, y en relación con el aspecto de la fatiga en la muestra encuestada, los niños y niñas reportaron sentirse cansados tras la administración del Cuestionario dirigido a los alumnos para la clasificación de sus compañeros de acuerdo a sus conductas más frecuentes de Matos (1995), debido a que está constituido por 38 ítems en los cuales se debían colocar los nombres y apellidos de los compañeros que frecuentemente actuaban de esa forma o que expresaban las conductas mencionadas; en este sentido, si bien el instrumento resulta confiable, válido y útil, su corrección y aplicación demora importantes cantidades de tiempo que pueden retrasar las otras fases de investigación (requiere de la transformación lineal de puntajes que van de 0 a 1, previa a la introducción de los datos en la base de datos), ya que dicho cuestionario no solo mide conducta agresiva, sino también prosocial, razón por la cual se recomienda utilizar una versión abreviada del instrumento en función de lo que se pretenda medir.

Conviene resaltar que los resultados encontrados en la presente investigación tienen un carácter limitado a la muestra encuestada, por su carácter no experimental, razón por la cual los resultados fueron analizados con precaución; sin embargo, se cumplió con el objetivo de investigación planteado y con cinco (5) de las hipótesis específicas, logrando además aportar nueva y valiosa información relativa a la comprensión de la agresividad escolar y en lo que respecta a las formas de medición de variables como clima familiar y autoestima en la población infantil, todo ello en aras de generar planes de prevención e intervención que garanticen mayores niveles de salud mental en nuestras escuelas.

De igual manera, una recomendación especial que se le hace a futuros investigadores y tesisistas que continúen desarrollando esta línea de investigación, consiste en que le encuentren utilidad al trabajo realizado para diseñar programas de intervención en las escuelas que potencien las habilidades sociales, comunicación asertiva, empatía, relaciones familiares armónicas y niveles adecuados de autoestima en los niños y niñas, así como contribuir en la ayuda a las instituciones que formaron parte de la investigación y a las comunidades en general, entregando algún reporte con los resultados y

recomendaciones precisas y pertinentes para sus directivos; esto con la finalidad de que la investigación tenga relevancia y pertinencia psicosocial en el ámbito de desarrollo educativo y bienestar psicológico infantil, ante la demanda que nos exige como psicólogos enfrentar fenómenos tan dañinos, perjudiciales y destructivos como son la agresividad escolar, el bullying, el maltrato infantil, entre otros.

VIII. CONSIDERACIONES ÉTICAS

La presente investigación es consistente con el Código Deontológico de Investigación de la Escuela de Psicología UCAB (2002), en el cual se expresa que todo proyecto de investigación debe ser conducido de forma tal que evite todo sufrimiento o injuria física o mental, orientándose las acciones de los investigadores al respeto de los participantes del estudio. Es por ello que, antes de iniciar el estudio, se realizaron los correspondientes acuerdos que aclararon las obligaciones y responsabilidades que tanto los investigadores como los participantes debían cumplir, conversando a su vez con directivos y maestros de las escuelas seleccionadas.

Se hizo uso del Consentimiento Informado, mediante la formulación de una petición a los maestros, alumnos y representantes de los niños para que participaran de manera voluntaria, completando las encuestas suministradas.

Tal como lo plantearon Kerbaje y López (2002), en este tipo de investigación se estimó una mínima invasión de la privacidad de los participantes, dado que los comportamientos registrados eran en su mayoría emitidos públicamente y de forma espontánea por los niños y niñas en su contexto escolar; de modo que, para evitar el señalamiento público y explícito, se guardó la confidencialidad de los nombres de alumnos reportados en cada una de las encuestas de agresividad escolar, aclarando que la información sería utilizada de modo objetivo, solamente con fines de investigación.

Con respecto a la confidencialidad de las respuestas y resultados, efectivamente se garantizó a los participantes que los datos obtenidos no permitirán la identificación de cada uno de ellos a las autoridades de la escuela, ni a sus familiares, debido a que se certificó la petición de nombres, edades, grado escolar y sexo.

Al evaluar a menores de edad, se requirió de un consentimiento sustitutivo, el cual debía ser dado en forma explícita por parte del personal directivo o los padres y representantes, en respuesta a una invitación que llenó los siguientes requisitos: (a) la

respuesta debía ser afirmativa, la ausencia de respuesta se tomó como negativa, y (b) el consentimiento no podía ser obtenido mediante ningún tipo de acto coercitivo o de ejercicio de autoridad, o mediante el uso de información distorsionada en cuanto a los beneficios de la investigación para el sujeto.

Igualmente, se especifica que la participación de los sujetos fue voluntaria, sin que el rechazo a participar supusiera algún tipo de castigo por parte de los investigadores o pérdida de los beneficios; y la seguridad de que el sujeto podía interrumpir la participación en cualquier momento sin consecuencias negativas de algún tipo (Código de Ética Profesional del Psicólogo, 1981, Art. 57a-57b).

Otro aspecto que se tomó en cuenta es con respecto a la fidelidad de los resultados de la investigación en ciencias del comportamiento, lo cual incluye evitar situaciones donde el investigador altera los datos del estudio de investigación para demostrar que cierta hipótesis o teoría es verdadera (Kerlinger y Lee, 2002). Evitando dichas situaciones, en la presente investigación se reportaron los datos resultantes de los análisis correspondientes de forma fidedigna, aunque esto involucrase el rechazo de algunas de las hipótesis formuladas en el estudio.

También es importante señalar que se posee el permiso de una de las autoras de los instrumentos para su uso en la presente investigación (Matos, comunicación personal, abril de 2010).

De forma que, desde el punto de vista ético, se consideró factible llevar a cabo esta investigación, dado que no representó riesgos de tipo físico o psicológico a la individualidad, intimidad e integridad de la muestra empleada, siendo la colaboración de los sujetos de la muestra totalmente voluntaria y anónima. Además, se consideró viable el problema de estudio ya que se planteó de forma resoluble, disponiéndose de los recursos humanos y materiales necesarios para su realización.

IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, M., González, S., Konietzny, M., Ramírez, A., Santamaría, A., Sayago, E., y Silva, W. (2001). *Percepción social de la violencia cotidiana en una muestra de estudiantes de colegios públicos y privados del área metropolitana de Caracas, de ambos géneros y con edades comprendidas entre los 14 y 18 años*. Trabajo no publicado. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Alcántara, J.A. (1993). *Cómo educar la autoestima*. Barcelona: CEAC.
- Álvarez, D., Álvarez, L., González-Castro, P., González-Pienda, J. y Núñez, J. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18 (4), 686-695.
- American Psychiatric Association. (1998). *DSM-IV, Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Madrid: Masson.
- Anagnostopoulos, D., Buchanan, N., Lichty, L. y Pereira, C. (2009). School staff responses to gender-based bullying as moral interpretation: an exploratory study. *Educational Policy*, 23 (4), 519-553.
- Anzola, A. y Guinand, I. (1996). *Influencia de la cohesión y la comunicación familiar sobre la conducta agresiva de alumnos(as) de sexto grado de distintos niveles socioeconómicos*. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado, Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.
- Arenas, L. (2006). *Estrategias de intervención familiar*. Material elaborado para la cátedra de Psicología Escolar. Universidad Católica Andrés Bello (UCAB).
- Arnau, J. (1981). *Diseños experimentales en psicología y educación*. México: Trillas.
- Asociación Americana de Psicología (APA). (2009). División 16. Psicología Escolar. Recuperado en Noviembre 14, 2009, de <http://www.apa.org/about/division/index.aspx>

- Bandura, A. (1978). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y delincuencia*. México: Trillas.
- Bandura, A. (1986). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. y Walters, R. (1976). Patrones de reforzamiento y conducta social: agresión. En Mergargée, E. y Hokanson, J. (Eds.). *Dinámica de la agresión*, 49-55. México: Trillas.
- Baron, R. y Byrne, D. (1998). *Psicología social*. Madrid: Prentice-Hall Iberia.
- Barroso, M. (1995). *La experiencia de ser familia*. Venezuela: Pomaire.
- Bear, S. y Cos, C. (1988). *Relación entre trastornos de conducta en preadolescentes y clima familiar*. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado, Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.
- Bornstein, M. y Lamb, M. (1988). *Developmental psychology, an advanced textbook*. United States of America: Lawrence Erlbaum.
- Campagnaro, S., León, C., y Matos, M. (2006). Psicología escolar. En Peña, Cañoto y Santalla (Eds.). *Una introducción a la psicología*. Caracas: Publicaciones de la Universidad Católica Andrés Bello.
- Castillo, A. (1994). La violencia cotidiana en un barrio de Caracas. Un acercamiento descriptivo. *Comportamiento*, 3, 54-73.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar: aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Ediciones Pirámide. Madrid: España.
- Chen, J-K. y Avi Astor, R. (2009). The perpetration of school violence in Taiwan: An analysis of gender, grade level and school type. *School Psychology International*, 30, (6), 568-584.
- Chen, J-K. y Avi Astor, R. (2010). School violence in Taiwan: Examining how western risk factors predict school violence in an Asian culture. *Journal of Interpersonal Violence*, 25, (8), 1388-1410.

- Código de Ética Profesional del Psicólogo. (1981). (Mimeografiado).
- Contribuciones a la deontología de la investigación en psicología. (2002). Caracas: Escuela de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Crick, N. y Grotpeter, J. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N. y Dodge, K. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Crick, N. y Werner, N. (1998). Response decision processes in relational and overt aggression. *Child Development*, 69, 1630-1639.
- Delgado, E. (2010, Octubre 29). Un millón de niños sufre abuso escolar. *Primera Hora. Sociedad*. p. 5. Caracas, Venezuela.
- Díaz, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17 (4), 549-568.
- Dilluvio, M. (2007). *Relación entre clima familiar, ansiedad, estrategias de afrontamiento, y conductas agresivas en preadolescentes*. Trabajo de Licenciatura no publicado. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.
- Dodge, K. y Coie, J. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer group. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Eliot, M. y Cornell, D. (2009). Bullying in middle school as a function of insecure attachment and aggressive attitudes. *School Psychology International*, 30, 201-214.
- Estévez, E., Martínez, B., y Musitu, G. (2005). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15, (2), 223-232.

- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. (1° ed.). Madrid: Narcea.
- García, J. y Tachon, D. (2008). *Influencia del nivel socioeconómico, la estructura y dinámica familiar, el sexo, la edad, la impulsividad y la búsqueda de sensaciones en la manifestación de conductas antisociales en adolescentes*. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Gonda, S. (1994). *Estudio de los componentes conductuales de la competencia social en la infancia*. Trabajo de Ascenso no publicado. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello (UCAB).
- González Orta, B. (2001). *Relación entre el nivel socioeconómico, el sexo, el clima familiar, la autoestima y el nivel de agresividad en estudiantes de educación básica*. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Guevara, L. y Rodríguez, J. (2010). *Influencia de la violencia intrafamiliar, la autoestima, la estructura y dinámica familiar, el nivel socioeconómico y el sexo en la manifestación de conductas antisociales en adolescentes*. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Hernández, T., Sarabia, B. y Casares, E. (2002). *Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia "bullying" en el recinto escolar*. *Psicothema*, (14), 50-62.
- Josephs, R., Markus y Tafarodi. (1992). Gender and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 391-402.
- Kazdin, A. (1988). *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Kerbaje, D. y López, F. (2002). *Relación entre la agresividad en escolares, la estructura familiar, empatía, género, edad y nivel socioeconómico: un análisis de ruta*. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw Hill.
- Landázuri, V. (2007). Asociación entre el rol de agresor y el rol de víctima de intimidación escolar, con la autoestima y las habilidades sociales de adolescentes de un colegio particular mixto de Lima. *Revista psicológica herediana*, 2, (2), 71-80.
- León, Ch. (2007). *Secuencias de desarrollo infantil*. Universidad Católica Andrés Bello.
- Ley Orgánica para la protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNA, 2007). Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.
- Magnusson, D. (1998). *Teoría de los test*. (3° Ed.). México: Trillas.
- Matos de V., M. (1995). *Patrones de procesamiento de información social asociados a la calidad de conducta prosocial y agresiva*. Trabajo de Ascenso no publicado, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- McGuigan, F. (1996). *Psicología experimental: Métodos de investigación*. (6° Ed.). México: Prentice-Hall.
- Mejía, E. (1997). *Conociéndome más a través de mi familia*. Jornadas de familia realizadas en la Universidad Católica Andrés Bello (monografía no publicada). Caracas, Venezuela.
- Miller, P. y Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.
- Mirabal, J. (1992). *Diccionario de psicología*. Caracas: Panapo.
- Mischel, W. (1990). *Teorías de la personalidad*. (2° ed.). México: McGraw Hill.
- Morales, J., Moya, M., Rebollosa, E., Fernández, J., Huici, C., Márques, J., Páez, D. y Pérez, J. (1994). *Psicología social*. Madrid: McGraw Hill.

- Moreno, A. (1995). La familia popular venezolana. *Curso de formación sociopolítica*. Centro Gumilla. Vol. 15, p. 10.
- Mruck, C. (1999). *Autoestima-teoría y práctica*. (2° Ed.). Desclée de Brouwer, S.A.
- Musitu, G., Clemente, A., Escarti, A., Ruipérez, A. y Román, J. (1990). Agresión y autoestima en el niño institucionalizado. *Quaderns de Psicologia*, 10, 231-250.
- Nieves, N. (1997). *El poder de la autoestima*. Barcelona, España: Paidós.
- Nolasco, M. y Vivas, J. (1998). *Relación entre el clima familiar y la aparición de conductas opositoras desafiantes en niños en edad escolar*. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado, Universidad Católica Andrés Bello. Caracas: Venezuela.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere Publishing Corporation.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R., Sánchez, V., Ortega-Rivera, J., Del Rey, R., y Genebat, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Revista mexicana de investigación educativa*. 10, (26), 787-804.
- Papalia, D.; Wendkos, S. y Duskin, R. (2001). *Desarrollo humano*. Colombia: McGraw Hill.
- Pietri, S. (2003). *Relación entre clima familiar y problemas de internalización-externalización del niño en edad preescolar*. Trabajo de Grado para la obtención del título de Especialista en Desarrollo Infantil y sus Desviaciones. Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Caracas, Venezuela.
- Pollastri, A.; Cardemil, E. y O'Donnell, E. (2010). Self-esteem in pure bullies and bully/victims: A longitudinal analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 25, (8), 1489-1502.

- Pope, A., Mc Hales y Craighead, W. (1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. New York: Pergamon Press.
- Ranf, K., Báguena, M., Toldos, M., y Beleña, M. (2006). El recuerdo de experiencias de agresión en la escuela: Consecuencias y diferencias de género. *Psicopatología clínica, legal y forense*, 6, 133-152.
- Rodríguez, A. y Zarco, V. (2009). *Violencia escolar y relaciones intergrupales. Sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolén en Santiago de Chile*. Tesis Doctoral. Editorial de la Universidad de Granada.
- Rogers, C. (1972). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Rosenzweig, M. y Leiman, A. (1992). *Psicología fisiológica*. España: Mc Graw Hill.
- Ruiz, M., Roperio, C., Amar, J., y Amarís, M. (2003). Familia con violencia conyugal y su relación con la formación del autoconcepto. *Psicología desde el Caribe*, 11, 1-23.
- Salkind, N. (1998). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L. y Lagerspetz, A. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1268-1278.
- Salmivalli, C. y Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, (3), 246-258.
- Sandoval, R., González, A., Moritz, O., Blandón, A. y Bustamante, R. (1994). *La escuela violenta*. Colombia: TM Editores; Fundación FES.
- Satir, V. (1988). *Autoestima*. México: Pax México.
- Schmitz, M. (2006). Influence of social and family contexts on self-esteem of latino youth. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 28, (4), 516-530.

- Sierra-Bravo, R. (1992). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Silva, A. (1992). *Métodos cuantitativos en psicología*. México: Editorial Trillas.
- Silva, M. (1996). *Relación entre el nivel de autoestima y la comprensión lectora en niños invidentes y videntes, de ambos sexos, cursantes de 5to y 6to grado de Educación Básica y pertenecientes al nivel socioeconómico bajo*. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado, Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.
- Strommen, E., McKinney, J. y Fitzgerald, H. (1982). *Psicología del desarrollo. Edad escolar*. México: El Manual Moderno.
- Tovar, M. y Zavarce, B. (1992). *Análisis psicométrico exploratorio de la escala de autoestima para niños de Alice Pope*. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado, Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.
- Ugalde, L.; España, L.; Scotto, C.; Castillo, A.; Hernández, T.; Luengo, N.; Bisbal, M., y Ponce, M. (1994). *La violencia en Venezuela*. Monte Ávila Editores. Latinoamericana. Universidad Católica Andrés Bello.
- Vanderwater, E. y Lansford, J. (1998). Influences of family structure and parental conflict on children's well-being. *Family Relations*, 47, 323-330.
- Vélez, L. (2000). El mito de vivir en un mundo más violento. *Nueva Sociedad*, 167, 157-165.
- Wicks-Nelson, R. e Israel, A. (1997). *Psicopatología del niño y del adolescente*. (3° Ed.). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Wienke, C., MacKinnon, C., Gesten, E., Gadd, R., Divine, K., Dunham, S. y Kamboukos, D. (2008). Bullying and victimization among boys and girls in middle school: The influence of perceived family and school contexts. *The Journal of Early Adolescence*, 29, 571-609.

- Williams, N. (1995). *Normalización de la escala Moos para medir clima familiar*. Trabajo de ascenso para optar a la categoría de titular, Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela.
- Wolman, B. (1996). *Diccionario de las ciencias de la conducta*. México: Trillas.
- Wong, D., Lok, D., Wing Lo, T., y Ma, S. (2007). School bullying among Hong Kong Chinese primary schoolchildren. *Youth & Society*, 40, (1), 35-54.

ANEXO A

**Cuestionario dirigido a los alumnos para la clasificación de sus compañeros(as) de
acuerdo a sus conductas más frecuentes
(Matos, 1995)**

**CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS ALUMNOS PARA LA CLASIFICACIÓN DE SUS
COMPAÑEROS(AS) DE ACUERDO A SUS CONDUCTAS MÁS FRECUENTES**

Milena Matos de Vigas (*)

NOMBRE DEL ALUMNO(A): _____

ESCUELA: _____ No. de Lista: _____

GRADO: _____ FECHA: ____/____/____

INSTRUCCIONES

En este cuestionario se describen una serie de conductas que puedes presentar tu o cualquiera de tus compañeros(as) de clase. Léelas cuidadosamente y luego escribe en el espacio destinado para ello, los nombres de los niños o niñas de tu salón QUE ACTÚE así siempre o casi siempre. Tus respuestas serán absolutamente confidenciales.

Algunos(as) niños(as) pueden presentar una sola de las conductas descritas, o pueden presentar varias de ellas. Es **IMPORTANTE** que escribas su nombre al lado de todas las conductas que esos niños tengan con mucha frecuencia, aunque el nombre aparezca repetido varias veces a lo largo del cuestionario. Ejemplo:

CONDUCTA	ALUMNO
a. Se chupa el dedo	María Pérez
	Julián Fernández
b. Pellizca a los(as) compañeros(as)	María Pérez
	Luisa García

Observa el ejemplo. El nombre de María Pérez aparece repetido porque ella acostumbra a chuparse el dedo y también frecuentemente a sus compañeros.

OBSERVACIONES

1. En caso de que en tu salón haya más de 5 niños que presenten algunas de las conductas desadaptadas y no quepan nombres en los espacios que hay para ellos, escribe por detrás de la hoja en número de la conducta y los nombres de los niños(as).
2. Si en tu salón hay dos niños con el mismo nombre, coloca su número de lista al lado del nombre para saber de quién se trata.
3. Si alguna de las conductas descritas en el cuestionario **NO** se observa en ningún(a) niño(a) del salón, anótalo en el espacio destinado para escribir los nombres de los alumnos.

POR FAVOR LEVANTA LA MANO PARA CONSULTAR CUALQUIER DUDA QUE TENGAS CON
RESPECTO A LO QUE TIENES QUE HACER.

(*) Se prohíbe su reproducción parcial o total sin la autorización escrita de la autora.

CONDUCTA	NOMBRE	N L	CÓDIGO (uso técnico)
1. Se distrae en clases. Siempre esta como en la luna.			D
2. Casi siempre se busca peleas provocando, golpeando, pellizcando, empujando o tropezando. Acostumbra a provocar a los demás molestando físicamente.			Aa2
3. Es muy bueno(a) en clases de Educación Física o algún deporte.			D
4. Le gusta prestar sus cosas a los demás.			Pa2
5. Contesta mal, de forma grosera a los maestros.			Aa1
B. Demuestra habilidad para las manualidades.			D
7. Trata amablemente a los maestros (saluda con cortesía, da las gracias, pide por favor, sonríe, pide permiso, etc.).			Pa1
8. Casi siempre destruye sus propios útiles, uniformes, zapatos o cualquier otra cosa de su propiedad.			Aa2
9. Ayuda a los demás con sus tareas. Le gusta enseñar lo que sabe a alguno(a) que tenga dificultad.			Pa1

10. No tiene grupo de amigos(as) en la escuela.			D
11. Dice palabras ofensivas a sus compañeros(as) (groserías, insultos, burlas).			Aa1
12. Parece que algunas cosas le dan miedo. Da demostraciones de temor.			D
13. Pone sobrenombres molestos que dejan en ridículo a sus compañeros(as).			Aa2
14. Se comporta generosamente con sus compañeros(as). Ej: Comparte su merienda con alguno(a) que no tenga.			Pa2
15. Acostumbra a hablar mal de los demás. Casi siempre critica de forma negativa lo que otros hacen.			AB1
16. Casi siempre se ve como si estuviera triste.			D
17. Le gusta ayudar al maestro en todo lo que requiera la cooperación de los alumnos. Ej. Borrar la pizarra, hacer mandados.			Pa2
18. Casi siempre se muestra en contra de lo que otros dicen. Discute mucho por este motivo.			Ab1
19. Casi siempre trata de evitar que otros peleen o ayuda a que se contenten los que han peleado.			Pa2

20. Es presumido(a). "Se la echa" ante los demás.			D
21. Golpea con frecuencia a los compañeros(as) con las manos, los pies o con objetos. Todo quiere arreglarlo a golpes.			Aa2
22. Ayuda a cualquiera que tenga un accidente, cortada, quemada, etc. Lo levanta, brinda primeros auxilios o busca asistencia de un adulto.			Pa2
23. Se molesta fácilmente cuando está jugando.			D
24. Casi siempre le cuenta chismes de sus compañeros(as) al maestro, para que los(as) castigue o regañen.			Ab1
25. Anima a sus compañeros en la ejecución de una tarea o actividad.			Pa1
26. Es desordenado(a) y sucio(a) con sus útiles, cuadernos y/o uniforme.			D
27. Consuela a sus compañeros(as) cuando están tristes o pasando por alguna situación difícil.			Pa1
28. Cuando se le presenta un problema con un(a) compañero(a), busca la ayuda del maestro u otro adulto para solucionarlo.			D
29. Acostumbra amenazar o someter por la fuerza a sus compañeros(as)			Aa1
30. Felicita a los compañeros(as) que			

sacan buenas notas, aunque cuando sean mayores que el de él(ella).			Pa1
31. Demuestra cariño por los compañeros de diferentes maneras: con saludos amistosos, apretones de mano, palmadas en la espalda, trae obsequios, etc.			Pa2
32. Se burla de los compañeros(as) que tienen dificultad para los estudios, para los deportes, para relacionarse con los otros niños o cualquier otra cosa.			Ab1
33. Tiene dificultad para hablar, dice las cosas muy claramente de manera que todos entienden. Explica muy bien lo que ha aprendido.			D
34. Acostumbra a lanzar piedras, palos, taquitos o cualquier cosa que pueda dañar a los objetos o las personas.			Aa2
35. Habla mucho en clase. Distrae a los que están alrededor de él(ella) con su conversación.			D
36. Para entrar a jugar a un grupo, casi siempre utiliza la fuerza.			Aa2
37. Es muy callado(a). No conversa con sus compañeros(as) ni siquiera en el recreo.			D
38. Casi siempre se muestra tolerante. Evita acusaciones con los(as) que lo(a) molestan o provocan.			Pb2

ANEXO B

**Cuestionario dirigido a los maestros para la clasificación de los alumnos de acuerdo a sus conductas más frecuentes
(Matos, 1995)**

**CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS MAESTROS PARA LA CLASIFICACIÓN DE LOS ALUMNOS DE
ACUERDO A SUS CONDUCTAS MÁS FRECUENTES
Milena Matos de Vigas (*)**

NOMBRE DEL MAESTRO(A): _____
ESCUELA: _____ N° de Alumnos: _____
GRADO: _____ FECHA: ____/____/____

INSTRUCCIONES:

Lea cuidadosamente la lista de conductas que se presentan a continuación. Identifique en el espacio destinado para ello a los(as) alumnos(as) que las presenten sistemáticamente y con mayor frecuencia, como para considerarlas características de esos(as) niños(as).

Algunos(as) niños(as) pueden presentar una sola o varias de las conductas descritas, es **IMPORTANTE** que lo(a) identifique en cada una de las que se presentan siempre o casi siempre, es decir, que sea tan frecuente como para caracterizarlo(a), aun cuando el mismo nombre aparezca repetidamente a lo largo del cuestionario.

OBSERVACIONES:

1. Si en algunas de las conductas descritas hay más de 5 niños que las presentan frecuentemente y no quepan en los espacios destinados para colocar los nombres, escriba por detrás de la hoja: el número asignado a la conducta y los nombres de los niños.
2. Si en la nómina de alumnos hay dos niños con el mismo nombre, favor clarificar con el número de lista de cual se trata.
3. Si alguna de las conductas descritas en el cuestionario **NO** se observa en ningún(a) niño(a) del salón, favor anotarlo en el espacio destinado para escribir los nombres de los alumnos.

(*) Se prohíbe su reproducción parcial o total sin la autorización escrita de la autora.

CONDUCTA	NOMBRE	N L	CÓDIGO (uso técnico)
1. Se distrae en clases. Parece que soñara despierto(a).			D
2. Busca peleas. Molesta físicamente a sus compañeros(as).			Aa2
3. Se destaca en clases de Educación Física o en algún deporte por su buena ejecución.			D
4. Le gusta prestar sus cosas a sus compañeros(as).			Pa2
5. Contesta de forma grosera y desafiante a los maestros.			Aa1
6. Destruye sus trabajos, útiles, uniformes o cualquier otra cosa de su propiedad.			Aa2
7. Trata amablemente a los maestros (saluda con cortesía, da las gracias, pide por favor, sonríe, pide permiso).			Pa1
8. Demuestra habilidad para las manualidades.			D
9. Dice palabras ofensivas a sus compañeros(as) (groserías, insultos).			Aa1

10. No tiene un grupo de amigos(as) en la escuela.		D	
11. Pone apodos molestos que dejan en ridículo a sus compañeros.		Ab1	
12. Se queda solo(a) en el recreo.		D	
13. Ayuda a los demás con sus tareas. Le gusta enseñar lo que sabe a alguno que tenga dificultad.		Pa1	
14. Destruye los objetos y/o muebles de la escuela (plantas, ventanas, muros, etc).		Aa2	
15. Parece que algunas cosas le dan miedo. Da demostraciones de temor.		D	
16. Se comporta generosamente. Ej. Comparte su merienda con alguno(a) que no tenga.		Pa2	
17. Acostumbra a hablar mal de los demás. Critica destructivamente a sus compañeros(as)		Ab1	
18. Se observa triste una gran parte del tiempo.		D	
19. Le gusta ayudar al maestro en todo lo que requiera cooperación de los alumnos.		Pa2	
20. Actúa como niño(a)			

mimado(a). Hace malacrianzas.			D
21. Casi siempre se muestra en contra de lo que otros dicen. Discute mucho por este motivo.			Ab1
22. Trata de evitar las peleas que se forman. Actúa de forma conciliadora.			Pa2
23. Se comporta jactanciosamente "se la echa" ante los demás.			D
24. Golpea con frecuencia a sus compañeros(as), con las manos, pies y objetos.			Aa2
25. Ayuda a sus compañeros(as) cuando tienen algún accidente, caída, cortada, etc. Los levanta o brinda primeros auxilios.			Pa2
26. Le gusta participar en actos culturales que se organicen en la escuela.			D
27. Se burla de sus compañeros(as) que tienen dificultad para relacionarse con los demás.			Ab1
28. Se molesta fácilmente en situaciones de juego.			D
29. Anima a sus compañeros en la ejecución de alguna tarea o actividad.			Pa1
30. Rompe o ensucia los útiles, cuadernos, o uniforme de otros años.			Aa2

31. Es muy callado(a). No conversa con sus compañeros(as) ni aún en el recreo.			D
32. Consuela a sus compañeros(as) cuando están tristes o pasando por una situación difícil.			Pa1
33. Acostumbra a amenazar o dominar por la fuerza a sus compañeros.			Aa1
34. Felicita a los compañeros(as) que van bien en sus estudios.			Pa1
35. Busca ayuda de los adultos para solucionar situaciones conflictivas que se presenten con sus compañeros(as).			D
36. Demuestra cariño a sus compañeros(as) de diferentes maneras, como apretones de manos, palmadas en la espalda, obsequios, etc.).			Pa2
37. Acostumbra a lanzar piedras, taquitos o cualquier otra cosa que pueda lesionar a otros.			Aa2
38. Demuestra facilidad para expresarse verbalmente.			D
39. Utiliza la violencia para ser aceptado(a) en un grupo de juego.			Aa2
40. Habla mucho en clase. Entorpece el desenvolvimiento de la misma.			D

41. Trata amablemente a los compañeros(as). Saluda amistosamente, da las gracias, pide por favor, sonríe, etc.			Pa1
42. Casi siempre se muestra tolerante y evita discutir con los(as) que lo(a) molesten o provoquen.			Pb2

Se le agradece revisar todas las preguntas antes de entregar el cuestionario, a fin de asegurarse de haberlas respondido todas.

ANEXO C

Escala de Clima Familiar de Moos y Moos (1981) adaptada por Williams (1995)

Escala sobre Clima Familiar
Rudolf H. Moos

Instrucciones:

Este folleto contiene unas proposiciones acerca de la vida familiar. Usted tiene que señalar cuáles de ellas son verdaderas o falsas para su situación en particular.

Si usted cree que la proposición es VERDADERA o en su mayor parte VERDADERA para su familia, encierre en un círculo la letra "V". Si usted cree que la proposición es FALSA o en su mayor parte FALSA para su familia, encierre con un círculo la letra "F". Recuerde, nos gustaría saber cómo ve USTED a su familia.

Por ejemplo: mi familia vive en una casa ☒ F

- | | | |
|---|---|---|
| 1. Los miembros de mi familia realmente se ayudan y se apoyan entre sí. | V | F |
| 2. Los miembros de mi familia, con frecuencia no expresan sus sentimientos. | V | F |
| 3. En nuestra familia, peleamos mucho. | V | F |
| 4. A menudo sentimos que "matamos el tiempo" en casa. | V | F |
| 5. En casa decimos lo que queremos sobre las cosas. | V | F |
| 6. Los miembros de mi familia raramente manifiestan su enojo en forma abierta. | V | F |
| 7. Invertimos bastante esfuerzo en las cosas que hacemos en casa. | V | F |
| 8. Es difícil "descargarse" en casa sin que alguien se moleste. | V | F |
| 9. Los miembros de mi familia, algunas veces se enojan tanto que se lanzan cosas. | V | F |
| 10. En nuestra familia existe un sentimiento de unión. | V | F |
| 11. Nos contamos nuestros problemas personales. | V | F |
| 12. Los miembros de mi familia, rara vez pierden la paciencia. | V | F |
| 13. Raramente nos ofrecemos voluntariamente cuando hay algo que hacer en casa. | V | F |
| 14. Si nos sentimos con ganas de hacer algo en un momento dado, con frecuencia, simplemente lo hacemos. | V | F |
| 15. Los miembros de mi familia, con frecuencia se critican entre sí. | V | F |
| 16. Los miembros de nuestra familia realmente se apoyan entre sí. | V | F |
| 17. Si uno se queja en nuestra familia, por lo general alguien se molesta. | V | F |
| 18. Algunas veces los miembros de mi familia se dan golpes. | V | F |
| 19. En nuestra familia existe muy poco espíritu de grupo. | V | F |
| 20. El asunto dinero y pago de cuentas, es comentado abiertamente en nuestra familia. | V | F |
| 21. Cuando existe un desacuerdo en nuestra familia, tratamos firmemente de | V | F |

suavizar las cosas y mantener la paz.

22. Nosotros nos llevamos realmente bien. V F

23. Por lo general, nosotros somos muy cuidadosos en lo que nos decimos mutuamente. V F

24. Cada miembro de mi familia a menudo trata de ser mejor que todos los demás. V F

25. En nuestra familia a cada quien se le dedica bastante tiempo y atención. V F

26. En nuestra familia se desarrollan muchas discusiones espontáneas. V F

27. En nuestra familia se piensa que no se logra llegar a ninguna parte alzando la voz. V F

ANEXO D

Test de Autoestima para niños de Alice Pope (Traducido y adaptado por Matos en un formato tipo Likert)

ESCALA DE AUTOESTIMA

Autora: Alice Pope.

Traducción para uso experimental: Milena Matos de Vigas.

Instrucciones:

Estas preguntas son para ayudarnos a conocer como se sienten acerca de diferentes cosas los varones y las hembras de tu edad.

No hay preguntas correctas o incorrectas. Solo tú conoces tus verdaderos sentimientos. Es importante que conteste de la manera que verdaderamente sientes, no como alguien piensa que debes sentir.

Ejemplo:

	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca
Me gusta leer			

Nombres y Apellidos: _____

Grado: _____ Edad: _____

Varón: _____ Hembra: _____

Puntajes:

Escala de Validez: _____

Escala Global: _____

Escala Familiar: _____

Escala Social: _____

Escala Corporal: _____

ESCALA DE AUTOESTIMA DE ALICE POPE

Traducción para uso experimental

	Me siento así		
	Casi Siempre	Algunas veces	Casi nunca
1. Me gustan la mayoría de las cosas acerca de mi mismo (a).			
2. Estoy decepcionado (a) con mis notas escolares.			
3. Soy torpe.			
4. Soy un miembro importante de mi familia.			
5. Me preocupo por gustarles a los otros(as) muchachos(as).			
6. Hago mis tareas todos los días de la semana.			
7. Soy una persona importante.			
8. Soy suficientemente bueno leyendo.			
9. Me gusta la forma en que luzco.			
10. Me siento bien acerca de mi mismo.			
11. Otros niños me hacen sentir que no soy suficientemente bueno(a)			
12. Digo cosas que no son verdad.			
13. Desearía ser otra persona.			
14. Desearía entender mas cuando el (la) maestro(a) explica.			
15. Desearía que mi estatura fuera más parecida a la de los demás.			
16. Me siento con ganas de huir de mi casa.			
17. Mis amigos(as) escuchan mis ideas.			
18. No me molesta cuando pierdo un juego.			
19. Tengo una baja opinión de mi mismo.			
20. Estoy orgulloso(a) del trabajo que realizo en la escuela.			
21. Tengo una cara agradable.			
22. Hago infelices a mis padres.			
23. Me siento bien con respecto a mi mismo(a) cuando estoy con mis amigos.			
24. Si me pongo bravo(a) con un amigo(a) podría ponerle un sobrenombre.			
25. Soy una persona interesante.			
26. Soy muy lento(a) en concluir mis tareas escolares.			
27. Me gustaría que mi peso fuera diferente.			
28. Soy un(a) buen(a) amigo(a).			
29. Soy solitario(a).			
30. Tiendo mi cama por la mañana sin que me lo recuerden.			
31. Soy una buena persona.			
32. Me siento bien acerca de mi mismo(a) cuando estoy en la escuela.			
33. Tengo una agradable sonrisa.			
34. Mis padres tiene una buena razón para estar orgullosos de mí.			
35. Me gustaría ser mejor haciendo amigos(as)			
36. Si yo realmente quiero ganar un juego, tengo que romper alguna norma.			
37. Soy feliz con mi manera de ser.			

38. Soy torpe en mi trabajo escolar.			
	Casi Siempre	Algunas veces	Casi nunca
39. Me siento mal por mi apariencia.			
40. Tengo una de las mejores familias del mundo.			
41. Desearía tener amigos(as) a quienes yo les gustara realmente.			
42. Me acuesto sin protestar cuando llega mi hora de dormir.			
43. No soy bueno para algunas cosas.			
44. Pienso que mis boletas son suficientemente buenas.			
45. Soy bueno en los deportes y en los juegos que me gusta jugar.			
46. Mi familia está desilusionada de mí.			
47. Puedo hacer amigos(as) cuando lo deseo.			
48. Me pongo bravo(a) cuando mis padres no me dejan hacer algo que realmente deseo hacer.			
49. Me siento como un fracaso.			
50. Desearía ser mejor estudiante.			
51. Me habría gustado parecerme a alguna otra persona.			
52. Pienso que mis padres serían felices si yo fuese muy diferente.			
53. Tengo suficientes amigos(as).			
54. Cepillo mis dientes después de cada comida.			
55. No me siento orgulloso de nada acerca de mi mismo.			
56. Soy suficientemente bueno en matemática.			
57. Tengo una buena forma de cuerpo.			
58. No me gusta la forma como actúo cuando estoy con mi familia.			
59. Soy un(a) buen(a) amigo(a).			
60. Yo dejaría que culparan a otra persona por algo incorrecto hecho por mí.			

CORRECCIÓN DE LAS CINCO ESCALAS DEL TEST DE AUTOESTIMA PARA NIÑOS

DE ALICE POPE.

Puntaje:	Casi siempre =	2
	Algunas veces =	1
	Casi nunca =	0

Nota: Los ítems entre paréntesis deben puntuarse al revés, es decir:

Casi siempre = 0, Algunas veces = 1, Casi nunca = 2.

SUB-ESCALAS:

Escala Global

Ítem: 1, 7, (13), (19), 25, 31, 37, (43), (49), (55)

Escala Académica

Ítem: (2), 8, (14), 20, (26), 32, (38), 44, (50), 56

Escala Corporal

Ítem: (3), 9, (15), 21, (27), 33, (39), 45, (51), 57

Escala Familiar

Ítem: 4, 10, (16), (22), 28, 34, 40, (46), (52), (58)

Escala Social

Ítem: (5), (11), 17, 23, (29), (35), (41), 47, 53, 59

Escala de Veracidad

Ítem: 6, (12), (18), (24), 30, 36, 42, (48), 54, (60)

Nota: Un puntaje de 2 (Casi siempre) en 4 o más ítem de la Escala de Veracidad, sugiere que el niño(a) puede estar respondiendo por deseabilidad social y consecuentemente, la validez de las escalas de Autoestima puede ser cuestionable.

ANEXO E

Cuestionarios de Datos Personales para Alumnos y Maestros

--

CUESTIONARIO DE DATOS PERSONALES

Nombre del alumno(a): _____

Edad: _____ Fecha de nacimiento: ____/____/____ Sexo: M _____ F _____

Escuela: _____ Pública: _____ Privada: _____

Grado: _____ No. de lista: _____ Fecha de hoy: ____/____/____

INSTRUCCIONES GENERALES

A continuación se te presentan una serie de cuestionarios que deben ser contestados por ti con la mayor sinceridad posible. Léelos cuidadosamente y luego escribe en el espacio destinado para ello tu respuesta. Todo lo que contestes será absolutamente confidencial.

Por favor levanta la mano para consultar cualquier duda que tengas con respecto a lo que tienes que hacer.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

--

CUESTIONARIO DE DATOS PERSONALES

Nombre del maestro(a): _____

Edad: _____ Fecha de nacimiento: ____/____/____ Sexo: M _____ F _____

Escuela: _____ Pública: _____ Privada: _____

Grado: _____ Fecha de hoy: ____/____/____

INSTRUCCIONES GENERALES

A continuación se le presentan un cuestionario que debe ser contestado por usted con la mayor sinceridad posible. Léalo cuidadosamente y luego escriba en el espacio destinado para ello su respuesta. Todo lo que conteste será absolutamente confidencial y con fines de investigación.

Puede consultar cualquier duda que se le presente con los investigadores.

¡Muchas gracias por su colaboración!

ANEXO F

Escala de Nivel Socioeconómico de Graffar

La presente escala tiene como finalidad conocer tu nivel socioeconómico. Ésta contiene un conjunto de preguntas ante las cuales deberás responder marcando con una X una sola casilla correspondiente a UNA alternativa de respuesta.

1. Indica con una X la profesión que corresponde al JEFE DE TU FAMILIA, según las opciones indicadas a continuación:

☐ Profesión universitaria o su equivalente. Se incluyen en este grupo; ejecutivos, empresarios o comerciantes de alto nivel.

☐ Profesionales técnicos especializados: ejercicio profesional en alguna de las menciones del ciclo diversificado. Se incluyen profesionales gerenciales medios.

☐ Empleados sin profesión universitaria o técnica definida. Se incluyen los pequeños comerciantes.

☐ Obreros especializados.

☐ Obreros no especializados.

2. Marca con una X el NIVEL DE INSTRUCCIÓN DE LA MADRE, según categorías indicadas a continuación:

☐ Instrucción universitaria o su equivalente.

☐ Instrucción secundaria completa (bachillerato completo).

☐ Instrucción secundaria incompleta (bachillerato incompleto).

☐ Instrucción primaria completa, incompleta o alfabeto.

☐ Analfabeta.

3. Indica cuál es la FUENTE DE INGRESOS de tu familia:

☐ La fuente principal de ingreso de la familia es el resultado de inversión en empresas, entidades financieras, negocios o fortunas.

☐ Honorarios profesionales, ganancias o beneficios.

☐ El ingreso es un sueldo, es decir, una cantidad de dinero anual, mensual o quincenal.

☐ Salario fijo, es decir, pago por semana o día.

☐ El ingreso proviene de la realización de trabajos ocasionales o de donaciones de origen público o privado.

4. Indica cuáles son las CONDICIONES DE VIVIENDA EN TU FAMILIA:

☐ Una casa o apartamento muy lujoso que ofrece las máximas comodidades.

☐ Un lugar de categoría intermedia, que sin ser tan lujoso como el de la categoría anterior, es espacioso, muy cómodo y en óptimas condiciones sanitarias.

☐ Un alojamiento con buenas condiciones sanitarias en espacio reducido, es decir, una casa o parte de una casa o apartamento modesto.

☐ Vivienda con ambientes espaciosos o reducidos, con deficiencia en algunas condiciones sanitarias.

☐ Rancho o vivienda con condiciones sanitarias muy deficientes.

Muchas gracias. Por favor asegúrate de haber contestado todas las preguntas.

ANEXO G

Fórmulas utilizadas por Kerbaje y López (2002) para transformar linealmente los puntajes brutos de las escalas de Matos (1995) a puntajes de índice

Explicación de las fórmulas usadas por Kerbaje y López (2002) para transformar linealmente los puntajes brutos de la escala de Matos (1995) a puntajes de índice.

$\text{Puntaje Transformado} = \text{Spuntajes subescala} / \{[\text{NIA} * \text{N}] + \text{NIP}\}$

En donde:

NIA= Número de ítems de la subescala que evalúan comportamiento predominantemente agresivo.

N= Número de alumnos pertenecientes al mismo salón de clases.

NIP= Máxima puntuación asignada por el docente en la subescalas que evalúan comportamiento predominantemente agresivo.

N= Máxima frecuencia de atribuciones del tipo de comportamiento por ítem realizadas por los compañeros de clase en esa subescala.

$[\text{NIA} * \text{N}]$ = Máxima puntuación de comportamiento por subescala asignada por los compañeros de clase.

$\{[\text{NIA} * \text{N}] + \text{NIP}\}$ = Máxima puntuación posible asignada por salón en la subescala del instrumento de Matos (1995).

Lo cual genera una distribución de valores que van desde 0 hasta 1, con una media teórica de 0,5 y una desviación estándar cercana a 0,12.

Se han empleado las siguientes fórmulas para obtener los puntajes transformados a índice para las diferentes subescalas del instrumento de Matos (1995):

Agresividad Verbal= Sumatoria de Ítems de Agresión Verbal/ ((7 Ítems Alumnos*N)+7 Ítems del Maestro).

Agresividad Física= Sumatoria de Ítems de Agresión Física/ ((6 Ítems Alumnos*N)+7 Ítems del Maestro).

Total Agresión= Sumatoria de Ítems de Agresión/ ((13 Ítems Alumnos*N)+14 Ítems del Maestro).

Total Prosocial= Sumatoria de Ítems Prosociales/ ((12 Ítems Alumnos*N)+13 Ítems del Maestro).

Total Distractores= Sumatoria de Ítems Distractores/ ((13 Ítems Alumnos*N)+15 Ítems del Maestro).

Total Agresión+Prosocial= Sumatoria de Escalas Ag-Pro/ ((25 Ítems Alumnos*N)+27 Ítems del Maestro).

ANEXO H

**Carta de autorización de la profesora Milena Matos para el uso de sus
cuestionarios con fines de investigación**

ANEXO I

Modelo de Consentimiento Informado utilizado en la Investigación

Caracas, Febrero de 2011.

Sr.(a) Representante del Alumno(a): _____

La presente notificación tiene como objetivo solicitar su consentimiento para que su representado(a) participe en una investigación cuya meta fundamental reside en estudiar la **relación existente entre el sexo, el clima familiar, la autoestima y la agresividad escolar en estudiantes de cuarto a sexto grado**. Dicho estudio es realizado por dos estudiantes del último año de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) y está diseñado siguiendo criterios éticos entre los cuales se mencionan: (a) resguardo de los datos suministrados por el estudiante, (b) autorización del representante para participar en el estudio y (c) la participación voluntaria de los estudiantes, respetando por tanto su derecho de abandonar la investigación cuando así lo prefieran. De esta manera, les garantizamos que el estudio no afectará de ninguna manera la integridad de los estudiantes.

Adjunto al presente permiso, y si autoriza a que su representado participe en la investigación, le pedimos a usted que por favor llene la **Escala de Nivel Socioeconómico de Graffar**, cuyos datos son necesarios para el desarrollo de esta investigación.

El proyecto a realizar fue aprobado por la Comisión de Tesis de la Escuela de Psicología de la referida universidad. En caso de dudas sobre el estudio o la actividad de los investigadores, puede contactarse con los tesisistas, a través de los siguientes números de contacto 0424.2113941 y 0412.2559575, o directamente con el profesor Alexander Ibarra, tutor de la presente investigación a través de la dirección electrónica: aibarra@ucab.edu.ve

Agradecemos de antemano su valiosa colaboración,

Atentamente:

Carlos Salazar y Melinda Saravo.

Yo, _____ otorgo el consentimiento para que mi

representado(a) _____, estudiante del

Colegio _____, del Grado _____
Sección _____

participe en la investigación acerca de la agresividad escolar en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria.

ANEXO J

Cartas de Autorización entregadas en los Colegios encuestados

Caracas, 25 de Enero de 2011.

Señores: **Colegio San Agustín. El Paraíso.**

Nosotros, alumnos de quinto año de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), con la finalidad de realizar el Trabajo Especial de Grado, aprobado por la Escuela de Psicología de la referida universidad, el cual tiene como objetivo evaluar la relación existente entre el sexo, el clima familiar, la autoestima y la agresividad escolar en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria, cuyo tutor es el profesor Alexander Ibarra, nos dirigimos a ustedes para solicitar la autorización para la aplicación de las escalas e instrumentos a través de las cuales se medirán dichas variables.

Los tres (3) instrumentos serían administrados a los estudiantes en el siguiente orden: **Cuestionario dirigido a los alumnos para la clasificación de sus compañeros de acuerdo a sus conductas más frecuentes de Milena Matos (1995)**, para medir agresividad escolar, luego la **Adaptación de la Escala de Clima Familiar de Moos y Moos (1981) realizada por Williams (1995)**, para evaluar dinámica familiar, seguido del **Test de Autoestima para Niños de Alice Pope, traducido y adaptado por Matos**, para medir autoestima. De igual modo, se solicitará a un docente de aula que llene el **Cuestionario dirigido a los maestros para la clasificación de sus alumnos de acuerdo a sus conductas más frecuentes de Milena Matos (1995)**, como otra medida relevante para el desarrollo de la investigación.

El proceso de administración de los instrumentos tiene una duración aproximada de 45 a 60 minutos en cada grado a evaluar (cuarto a sexto grado). La muestra requerida en su institución para el estudio está conformada por **100 niños en total aproximadamente, de ambos sexos, repartidos entre cuarto, quinto y sexto grado**, independientemente de la edad y serán seleccionados al azar.

Agradeciendo de antemano la atención brindada y, esperando su colaboración, queda de ustedes:

Atte.

Carlos Salazar.

Melinda Saravo.

Caracas, 25 de Enero de 2011.

Señores: **Colegio Santa Rosa de Lima.**

Nosotros, alumnos de quinto año de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), con la finalidad de realizar el Trabajo Especial de Grado, aprobado por la Escuela de Psicología de la referida universidad, el cual tiene como objetivo evaluar la relación existente entre el sexo, el clima familiar, la autoestima y la agresividad escolar en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria, cuyo tutor es el profesor Alexander Ibarra, nos dirigimos a ustedes para solicitar la autorización para la aplicación de las escalas e instrumentos a través de las cuales se medirán dichas variables.

Los tres (3) instrumentos serían administrados a los estudiantes en el siguiente orden: **Cuestionario dirigido a los alumnos para la clasificación de sus compañeros de acuerdo a sus conductas más frecuentes de Milena Matos (1995)**, para medir agresividad escolar, luego la **Adaptación de la Escala de Clima Familiar de Moos y Moos (1981) realizada por Williams (1995)**, para evaluar dinámica familiar, seguido del **Test de Autoestima para Niños de Alice Pope, traducido y adaptado por Matos**, para medir autoestima. De igual modo, se solicitará a un docente de aula que llene el **Cuestionario dirigido a los maestros para la clasificación de sus alumnos de acuerdo a sus conductas más frecuentes de Milena Matos (1995)**, como otra medida relevante para el desarrollo de la investigación.

El proceso de administración de los instrumentos tiene una duración aproximada de 45 a 60 minutos en cada grado a evaluar (cuarto a sexto grado). La muestra requerida en su institución para el estudio está conformada por **100 niños en total aproximadamente, de ambos sexos, repartidos entre cuarto, quinto y sexto grado**, independientemente de la edad y serán seleccionados al azar.

Agradeciendo de antemano la atención brindada y, esperando su colaboración, queda de ustedes:

Atte.

Carlos Salazar.

Melinda Saravo.

Caracas, Febrero de 2011.

Señores: **Escuela Fé y Alegría “Enrique de Ossó”**.

Nosotros, alumnos de quinto año de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), con la finalidad de realizar el Trabajo Especial de Grado, aprobado por la Escuela de Psicología de la referida universidad, el cual tiene como objetivo evaluar la relación existente entre el sexo, el clima familiar, la autoestima y la agresividad escolar en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria, cuyo tutor es el profesor Alexander Ibarra, nos dirigimos a ustedes para solicitar la autorización para la aplicación de las escalas e instrumentos a través de las cuales se medirán dichas variables.

Los tres (3) instrumentos serían administrados a los estudiantes en el siguiente orden: **Cuestionario dirigido a los alumnos para la clasificación de sus compañeros de acuerdo a sus conductas más frecuentes de Milena Matos (1995)**, para medir agresividad escolar, luego la **Adaptación de la Escala de Clima Familiar de Moos y Moos (1981) realizada por Williams (1995)**, para evaluar dinámica familiar, seguido del **Test de Autoestima para Niños de Alice Pope, traducido y adaptado por Matos**, para medir autoestima. De igual modo, se solicitará a un docente de aula que llene el **Cuestionario dirigido a los maestros para la clasificación de sus alumnos de acuerdo a sus conductas más frecuentes de Milena Matos (1995)**, como otra medida relevante para el desarrollo de la investigación.

El proceso de administración de los instrumentos tiene una duración aproximada de 45 a 60 minutos en cada grado a evaluar (cuarto a sexto grado). La muestra requerida en su institución para el estudio está conformada por **100 niños en total aproximadamente, de ambos sexos, repartidos entre cuarto, quinto y sexto grado**, independientemente de la edad y serán seleccionados al azar.

Agradeciendo de antemano la atención brindada y, esperando su colaboración, queda de ustedes:

Atte.

Carlos Salazar.

Melinda Saravo.

ANEXO K

Salidas Adicionales del SPSS