

# Relación entre violencia e integración social en las aulas de Educación Primaria.

## Relationship between violence and social integration in classrooms of Elementary Education

*Fco. Javier Rodríguez Díaz*

*Universidad de Oviedo*

*Eva Hernández Granda*

*Universidad de Oviedo*

*Juan Herrero Olaizola*

*Universidad de Oviedo*

*Cristina Estrada Pineda*

*Universidad de Guadalajara*

*Claudia Chan Gamba*

*Universidad de Guadalajara*

*Carolina Bringas Molleda*

*Universidad de Oviedo*

### ABSTRACT

The aggressiveness in the school classrooms is a growing up phenomenon that is now in the center of the social concern. This study was conducted in a Elementary School Center at The Principality of Asturias, and aims to establish the relationship between the interactions the children make with their peers and the violent behaviors inside of the school based on the age and gender. Participants were 132 students. The results support the idea that boys show more violent behavior than girls, the age issue was significant (the upper grade of the student means more use of the violence). Besides the kids seen by their teacher as violent are rejected and less popular in the class; this does not happen in the case of both girls and the children of the lower grades, because there is not a significant correlation between aggressiveness and integration into the group.

**Key Words:** Aggressiveness, social integration, primary school, socialisation.

### RESUMEN

La agresividad en las aulas de los centros escolares es un fenómeno que se está observando con una creciente preocupación social. El estudio se ha realizado en un centro concertado de Educación Primaria del Principado de Asturias, siendo su objetivo establecer la relación entre las interacciones que los niños realizan en su grupo de iguales y las conductas violentas de ésta en los centros escolares, en función del género y la edad. Los participantes son 132 alumnos. Los resultados confirman que los niños presentan una mayor aparición de conductas violentas que las niñas, siendo significativa la variable edad (los niños de los cursos superiores ofrecen índices de agresividad mayores que sus compañeros de los cursos inferiores). Igualmente, los niños vistos por sus profesores como agresivos son los rechazados y menos populares entre su grupo de clase; ello no sucede tanto en el caso de niñas como en el de niños de cursos inferiores, al no encontrarse correlaciones significativas entre agresividad e integración en el grupo.

**Palabras clave:** Agresividad, integración social, educación primaria, socialización.

---

Artículo recibido/Article received: Septiembre, 2010/September, 2010, Artículo aceptado/Article accepted: Noviembre 2010/November 2010

Dirección correspondencia/Mail Address:

Fco. Javier Rodríguez Díaz. Universidad de Oviedo, España. Plaza Feijoo, s/n. Despacho 215. 33003 Oviedo (España). Email: [gallego@uniovi.es](mailto:gallego@uniovi.es)

INTERNATIONAL JOURNAL OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH esta incluida en PSERINFO, CENTRO DE INFORMACION PSICOLOGICA DE COLOMBIA, OPEN JOURNAL SYSTEM, BIBLIOTECA VIRTUAL DE PSICOLOGIA (ULAPSY-BIREME), DIALNET y GOOGLE SCHOLARS. Algunos de sus artículos aparecen en SOCIAL SCIENCE RESEARCH NETWORK y está en proceso de inclusión en diversas fuentes y bases de datos internacionales.

INTERNATIONAL JOURNAL OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH is included in PSERINFO, CENTRO DE INFORMACIÓN PSICOLÓGICA DE COLOMBIA, OPEN JOURNAL SYSTEM, BIBLIOTECA VIRTUAL DE PSICOLOGIA (ULAPSY-BIREME), DIALNET and GOOGLE SCHOLARS. Some of its articles are in SOCIAL SCIENCE RESEARCH NETWORK, and it is in the process of inclusion in a variety of sources and international databases.

## INTRODUCCIÓN

La violencia escolar cada vez va adquiriendo más importancia en nuestra sociedad, al igual que en las de otros países desarrollados, que se considera se encuentran a la vanguardia en el mantenimiento de la sociedad del bienestar (Farrington, 2000; Kazdin y Buela Casal, 1999; López Latorre, Garrido, Rodríguez y Paño, 2002; López Latorre, Garrido y Ross, 2002; Paño, Rodríguez y Garrido, 1996; Rodríguez, Hernández, Herrero y otros, 2002; Rodríguez y Paño, 1994). El problema de la agresividad infantil se entiende relacionado con aquella conducta que pretende herir o causar daño –de forma directa o indirecta, como medio o como fin en sí misma- a otra persona, que llega a convertirse en un patrón de conducta para posteriores trastornos de conducta antisocial y desajustes sociales.

La explicación de la agresividad infantil y adolescente debe de comprender, pues, tres procesos básicos. El primero abarca los procesos más generales que conforman el clima educativo y las relaciones interpersonales de los niños con sus iguales y con los adultos, que tienen lugar en los distintos contextos en los que se desenvuelven tanto niños como adolescentes – escuela, familia, vecindario, etc.-. Es importante considerar que un inadecuado proceso de socialización tendría como resultado conductas agresivas iniciales; lejos de ser sustituidas éstas, por otras estrategias y habilidades prosociales, serían reforzadas llegando a constituir una pauta habitual de comportamiento para nuestros escolares (Musitu, 2002; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001; Musitu y Fernando García, 2004) En segundo lugar, en el proceso de socialización estarían influyendo diferentes factores, es decir, desde los hereditarios, innatos o biológicos, hasta los que están definiendo las características de los contextos de convivencia. La violencia entre iguales es un problema que aparece a raíz del escaso o erróneo desarrollo de la competencia social, que todo individuo debe poseer para ofertar respuestas significativas que le permitan la adaptación a su entorno físico y social (Ovejero y Rodríguez, 2005; Rodríguez, 2002).

Por último, en el desarrollo de la agresividad de los menores no se pueden ignorar las relaciones horizontales, es decir, las relaciones entre iguales; está claro que tales relaciones desempeñan un papel importante en la socialización y, en consecuencia, en el desarrollo de la competencia social, así como en la prevención de la aparición de determinados trastornos (Ericson, 2001; Kosair y Pecjack, 2005; Schwartz, Proctor, y Chien, 2001). En este sentido, hay un nexo de unión entre las relaciones de este tipo y la adaptación posterior del niño o adolescente (Alves, 2004; Cillessen y Bukowski, 2000; y McDougall, Hymel, Vaillancourt; Rieffe, Villanueva y Terwogt, 2005; Wicks-Nelson e Israel, 2000).

Por otra parte, la escuela, como institución social encargada de la transmisión de valores culturales, de la educación en la tolerancia y del desarrollo de la personalidad, las habilidades y aptitudes e incremento de conocimientos tiene un papel fundamental –junto con la familia- en el proceso de adaptación social del individuo y en el logro de competencia social por su parte. El centro escolar se convierte en uno de sus primeros contextos, además de la familia, en el que el niño debe aprender a desenvolverse. Si realiza ese aprendizaje tendrá consecuencias a corto, medio y a largo plazo, y no sólo en el marco académico, sino también en el social. Por ello, se debe prestar atención a lo que ocurre en las aulas, tanto en lo referido a la transmisión de conocimientos formales, como a otro tipo de aprendizajes incluidos en los contenidos transversales y que surgen tanto en la relación con el profesor como en la que se establece con sus iguales y demás personal no docente de la comunidad educativa (Gómez Cabornero, 2006; Rodríguez, 2002; Rodríguez, Hernández, Herrero, Cuesta, Hernández, Gómez Cabornero, y Jiménez, 2002; Rodríguez, Hernández, Herrero, Abuerne, Cuesta, Hernández, Gómez Cabornero, y Jiménez, 2004).

Analizar si los alumnos agresivos son aceptados o no por sus iguales, de esta manera, ofrece una visión de cuál es la sociedad que los niños perciben y reproducen en sus interacciones diarias. Bajo este planteamiento, nuestro objetivo es: Identificar las características diferenciales de los niños que muestran comportamientos agresivos en el contexto escolar y comparar los niveles de aceptación y rechazo de los que son objeto los niños agresivos frente a los no agresivos.

## MÉTODO

**Participantes.** La muestra de estudio proviene de un colegio concertado ubicado en el municipio de Mieres, población del Principado de Asturias (España). El colegio se encuentra situado en una población con una fuerte regresión socioeconómica. La población quedó conformada por todo el alumnado de Educación Primaria del centro: 132 estudiantes - 73 varones (55,3%) y 59 mujeres (44,7%)-, estando sus edades comprendidas entre los 6 y los 12 años. Las características económicas de la mayoría de los niños participantes en el estudio proceden de familias sin problemas económicos graves –sólo un 9,3% de las familias tienen ingresos mensuales inferiores a 500 €. y el 17,3% declaran ingresos inferiores a los 1000 €. El 64% de los padres tienen estudios primarios finalizados o no y sólo el 12% tienen estudios universitarios. En el caso de las madres la situación es muy similar.

**Instrumentos y Procedimiento.** La recogida de información se llevó a cabo en el mes de octubre de 2005, mediante el test sociométrico y la escala de agresividad de

la Batería de Socialización para profesores (BAS-1) de Silva y Martorell (1989).

El test sociométrico se utiliza para registrar la información referida a dos ámbitos: las relaciones que los niños mantienen con sus compañeros en el contexto lúdico y en el académico, evaluándose la popularidad (número de elecciones positivas que recibe el niño de sus compañeros dividido entre el número de compañeros) y la antipatía (número de rechazos que recibe el niño del resto de alumnos de su clase dividido entre el número de ellos).

La escala de agresividad (BAS-1 de Silva y Martorell, 1989), a su vez, fue completada por el profesorado con el objetivo de analizar la conducta del alumno, el nivel de adaptación en el medio escolar o, lo que es lo mismo, el nivel de oposición, de desafío perturbador; es decir, se evalúa la resistencia a las normas en sus manifestaciones conductuales de dificultad para la disciplina, la terquedad, la desobediencia, el negativismo, la provocación, la oposición frente a la autoridad, así como la agresividad verbal y física.

Los datos recogidos del test sociométrico fueron previamente tratados con el programa informático "SOCIO", de González Álvarez (1990), que explora y procesa las respuestas de todos los alumnos. Posteriormente se realizaron los análisis estadísticos utilizando el paquete estadístico SPSS 15.0, siendo conscientes que únicamente las variables sociométricas de popularidad cumplen los requisitos para la aplicación de las pruebas paramétricas (distribución normal, igualdad de varianzas, variable cuantitativa y muestra grande); es decir, se ha utilizado la prueba no paramétrica de la U de Mann-Whitney, que es el equivalente no paramétrico de la prueba T y más potente que la prueba de la mediana, pues utiliza los rangos de los casos, y la H de Kruskal-Wallis, equivalente al ANOVA de un factor.

## RESULTADOS

El primer paso que nos planteamos es establecer la incidencia de variables mediadoras en las relaciones postuladas. De las posibles, que se han venido refiriendo a lo largo de otras investigaciones, el género y la edad son las que han mostrando una mayor relación con los comportamientos violentos y las diversas relaciones interpersonales

La variable mediadora de género ofrece diferencias significativas en las variables: Agresividad-Terquedad, Antipatía en el ámbito lúdico y Antipatía en el ámbito académico (ver tabla 1), siempre mostrando valores superiores para el grupo de varones. Una situación similar aparece en el análisis de la relación con la edad, donde como tal se ha tomado el curso académico.

Tabla 1: Prueba de Mann-Whitney para la variable de agrupación género

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

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

a. Variable de agrupación: Sexo

Utilizando el coeficiente de correlación Pearson, encontramos que, el curso que se realizaba se relaciona significativamente, pero negativamente, con Antipatía en lúdico, Popularidad en académico y Antipatía en académico (ver tabla 2); es decir, que a medida que el alumnado asciende de curso suben también los índices de popularidad y de antipatía. De igual manera, la agrupación dicotomizada de los cursos mediante la utilización pruebas no paramétricas, como se puede apreciar en la tabla 3, nos ofrece unos resultados donde aparecen las mismas diferencias entre los dos grupos de curso considerados, a las que se añade también una diferencia significativa en la medida de Agresividad.

Tabla 2. Correlaciones entre curso y variables predictivas y criterio

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

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01

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

Tabla 3: Prueba de Mann-Whitney para la variable de agrupación ciclo escolar

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

Estadísticos de contraste<sup>a</sup>

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

a. Variable de agrupación: Curso agrupado

Mediante la utilización de la prueba de Kruskal-Wallis (para un nivel de confianza de .95), observamos una relación significativa entre el nivel cultural del padre y la popularidad en lúdico. Los niños cuyos padres tienen estudios medios (Bachiller o Formación Profesional) resultan ser más populares que aquellos con padres con nivel de estudios bajo (Primarios) o superiores (Universitarios). La relación entre el nivel económico familiar y las variables criterio y predictiva con las que se ha trabajado ha tenido importancia únicamente a la hora de predecir los niveles de popularidad en académico. En este caso, los niños que cuentan con familias con ingresos altos son los que disfrutan de niveles de aceptación más elevados (significativo para un nivel de confianza de .95).

A pesar de estos resultados, los posteriores análisis no tratarán a la muestra diferencialmente teniendo en cuenta su agrupación en estas variables, en tanto el alto nivel de pérdida de información que ello supondría, pues únicamente nos fue posible establecer con suficiente

precisión los niveles económico-culturales del 57% de la muestra.

Análisis descriptivos de las variables criterio y predictivas

1. Agresividad-Terquedad. El análisis de la información aportada por los profesores permite afirmar que tenemos niveles bajos de violencia en los cursos de Educación Primaria, como queda reflejado en que la media de la muestra es 5, siendo ésta superada por el 27% de la población, mientras que el 47,7% de los niños y niñas reciben de sus profesores una puntuación nula en agresividad (0 puntos). El percentil 75 está situado en el valor 7, siendo el límite superior de la escala 51.

Los niveles más acentuados de comportamiento agresivo se hallan en los varones más que en las mujeres de la muestra, como ya se había dicho - cuatro puntos de diferencia en la media y dos en la mediana, al mismo tiempo que se refleja una mayor variabilidad de las puntuaciones en esta variable (cuatro puntos de diferencia en la desviación típica)-. De igual manera, los alumnos de los cursos superiores muestran comportamientos violentos en mayor medida que sus compañeros más pequeños (media cuatro puntos superior y tres la mediana); Cinco puntos de diferencia en la desviación típica nos indica una mayor dispersión de las puntuaciones en los alumnos de los cursos superiores (4º, 5º y 6º).

2. Valores sociométricos. Un 8% de niños son rechazados por más de la mitad de sus compañeros de clase en el contexto lúdico (puntuación en antipatía superior a .50) y un 10% en el académico, mientras que un 15% de los alumnos no es rechazado por ningún compañero para las tareas lúdicas y un 14% para las referidas al estudio.

Los niños son más rechazados, de manera significativa, que las niñas en los dos dominios analizados: lúdico y académico (.097 puntos de diferencia en el primero y .068 en el segundo), como puede comprobarse en la tabla 4.

Tabla 4: Descriptivos de las variables sociométricas

		Muestra total	Mujeres	Varones	Primer Ciclo	Segundo Ciclo
Popularidad en lúdico	Media	,257	,251	,262	,276	,243
	Mediana	,250	,240	,250	,250	,222
	Moda	,000	,000	,000	,250	,000
	Desviación Típica	,187	,188	,187	,191	,184
Antipatía en	Media	,218	,163	,260	,285	,168
	Mediana	,167	,154	,177	,250	,167

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

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

**3. Tipos sociométricos.** Teniendo en cuenta el estatus sociométrico positivo y negativo de los niños en los dos ámbitos (lúdico y académico), y si éste es significativamente diferente al de la media de su clase, hemos analizado distintos tipos sociométricos que encontramos en la muestra. En este sentido, un 84,7% de individuos en el ámbito lúdico podrían definirse como *medios* sociométricamente, constatándose que sus niveles de popularidad o antipatía no rebasan los límites considerados significativos estadísticamente. Este

porcentaje es similar en el otro dominio, el académico (85,5%).

En el dominio lúdico hay un 6,5% de los alumnos puramente *rechazados*, de los cuales un 87% son varones. Estos alumnos rechazados se distribuyen de forma similar en los dos ciclos escolares. El porcentaje de rechazados se eleva hasta un 8,9% para el ámbito académico, siendo un 72% de este alumnado del género masculino y el 63% cursa primer ciclo de Enseñanza Primaria.

Frente a los rechazados encontramos los niños *populares*. El 3,2% de la muestra total percibe un alto número de elecciones y no es apenas rechazado por sus compañeros de clase a la hora de realizar juegos y pasar el tiempo de ocio. Estos alumnos se distribuyen por igual en los dos géneros y en los dos ciclos. El porcentaje de niños populares en el contexto académico es muy similar al del lúdico (4%); sin embargo, en este caso, sólo un 20% son niños y el porcentaje es ligeramente superior en los últimos cursos (60%) frente a los iniciales (40%).

En la muestra aparece un 3,2% de *olvidados* o *ignorados* en el aspecto relativo al tiempo de ocio, recibiendo estos niveles bajos tanto en el apartado de elecciones positivas como en el de negativas. De ese porcentaje, un 75% son niñas y todos ellos se encuentran cursando el ciclo inicial.

El 2,4% son lo que hemos denominado niños *controvertidos*, es decir, por un lado reciben un número significativamente alto de elecciones positivas a la hora de escoger compañeros de juego, pero, por otro, este número también es alto en cuanto a los rechazos. Todos estos niños pertenecen a los cursos de 1º, 2º o 3º. La distribución en relación a la variable género es de un 66,7% de niños frente al 33,3% restante de niñas.

La aparición de estos dos tipos sociométricos en el ámbito académico es mucho más escasa, habiendo encontrado únicamente un 0,8% de individuos en cada uno de los tipos, *controvertidos* y *olvidados*.

**Relación entre agresividad y variables sociométricas.**

Utilizamos el coeficiente de correlación de Pearson para estudiar la relación entre las variables predictiva y criterios, en tanto todas ellas son variables cuantitativas (ver tabla 5). Las puntuaciones de la escala de *agresividad-terquedad* evaluada por el profesor correlacionan con las variables sociométricas en una dirección negativa cuando hablamos de popularidad y positiva cuando hablamos de rechazo o antipatía. La variable predictiva correlaciona significativamente con todos los valores sociométricos analizados en el presente estudio, excepto el nivel de *Antipatía* que el niño recibe en el dominio lúdico. Las relaciones más fuertes las encontramos con *Popularidad en académico* y *Estatus total en académico* (.363\*\* y .346\*\* respectivamente).

Tabla 5: *Correlaciones entre agresividad y los distintos valores sociométricos para toda la muestra.*

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

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01

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

Sin embargo, pensamos que estos resultados generales necesitan un análisis que tenga en cuenta las variables de agrupación significativas en el estudio que están mediando en las puntuaciones del test sociométrico y de agresividad, lo que nos permitiría comprender la realidad de la integración en el grupo de clase de los alumnos agresivos.

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

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

Dividiendo la muestra en dos grupos por la variable *sexo*, se ha podido comprobar que los comportamientos agresivos de los niños no están relacionados con sus niveles de *rechazo* en ninguno de los dominios analizados; sin embargo, sí lo están con los de *popularidad*. Y, como ya sucedía anteriormente, de forma más elevada aún con las elecciones de las que son objeto a la hora de realizar tareas escolares (-.507\*\*) que con las que lo son para el tiempo libre, de recreo o de ocio (-.320\*). Estas correlaciones se traducen en unos *estatus generales* más elevados de los niños menos agresivos (índices de Pearson de -.396\*\* y -.237\*, escolares y lúdicas respectivamente).

En cambio, en el caso de las niñas la variable que mide los comportamientos agresivos no mantiene relación estadísticamente significativa con ninguna de las variables del test sociométrico analizado.

**DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

A la luz de los resultados obtenidos en este estudio, en el que el 47% de los escolares son puntuados por sus

profesores con un nivel nulo de agresividad, es posible afirmar que, como ya otros autores han venido apuntando (Rodríguez, 2002; Musitu, 2002), los niveles de agresividad y violencia que los alumnos de educación primaria muestran en nuestras aulas están lejos de ser motivo de alarma social y de asemejarse a los registrados en otros países. No obstante, no debemos de olvidar la gravedad de las conductas agresivas, pues las conductas violentas se dan entre los niños y niñas que acuden a nuestras aulas diariamente, con claras consecuencias negativas en los diferentes ámbitos del desarrollo del niño (intelectual, social, emotivo,...) tanto para los que las sufren como para los que las emiten.

Uno de los datos más preocupantes es el hecho de que, a pesar de que las puntuaciones de rechazo no son en general muy elevadas, un 8% de los niños de la muestra son muy rechazados en el ámbito lúdico. Esto se acentúa en el ámbito académico, donde el porcentaje de niños muy rechazados se eleva hasta casi el 10%. Este hecho viene a sugerir que quizá el estilo educativo, los rasgos del currículum, los métodos docentes y evaluativos no sean los adecuados para la promoción de conductas de cooperación y tolerancia y sí en cambio para la competitividad y el individualismo que los niños muestran a la hora de elegir a sus compañeros de tareas escolares (Ovejero y Rodríguez, 2005). La importancia de estos niveles de rechazo viene definida por las consecuencias que el padecer esta situación ha demostrado tener para el incremento de los desordenes psicológicos, problemas en el desarrollo evolutivo, aparición de ciertos tipos de conducta social, mal ajuste escolar, descenso de la autoestima, ... (Ericson, 2001; Farrington, 2000; McDougall, Hymel, Vaillancourt y Mercer, 2001).

Las variables económico-culturales ("*nivel económico familiar*" y "*nivel de estudios del padre*") no están en ningún caso relacionadas con la agresividad de los niños. Esto viene a coincidir con otros estudios (Musitu y Fernando García, 2004) que han confirmado que éstas no eran variables significativas a la hora de predecir los comportamientos no prosociales de los hijos, por lo menos en nuestro entorno y, en cambio, atribuyeron mayor importancia a las variables relacionadas con el clima familiar, el tipo de relaciones que se establecen en el seno de la familia y el estilo educativo que los padres utilizan con sus hijos (Musitu, 2002; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). Sin embargo, aunque nuestros datos apunten en esta dirección, no podemos extraer conclusiones definitivas de la presente investigación, debido al bajo porcentaje de la muestra que ha colaborado para recoger esta información. Con todo, los resultados están en la línea de que ni el nivel de ingresos, ni el nivel cultural de los padres influya en el desarrollo de una pauta de comportamiento violento si no viene asociado con otras características, como el clima familiar (cohesión, conflicto, afecto, ...), los estilos

educativos (métodos punitivos, inexistencia de normas claras, rigidez o falta de supervisión, inconsistencia entre los padres en lo que se refiere al comportamiento del niño,...) u otros problemas psicosociales existentes en el seno de la familia (adicciones, problemas legales, trastornos psicológicos,...) (Musitu, 2002).

En cuanto a la evolución de la conducta agresiva, aunque éste no sea un estudio longitudinal, se ha encontrado una tendencia al incremento de los niveles de agresividad en los cursos superiores frente a los inferiores. Esto contradice numerosas investigaciones que hablan de un descenso en los índices de agresividad conforme aumenta la edad de los niños, debido al proceso de socialización, a la sustitución de los medios agresivos por otros más prosociales y a la utilización de ellos de forma selectiva, predominando las conductas agresivas de tipo verbal e indirecto en los años posteriores, más focalizados, y la agresión instrumental será utilizada de una forma más selectiva (Musitu y Fernando García, 2004; Rodríguez y Paño, 1994). Si este resultado se confirmara en posteriores estudios, con diferentes muestras representativas e investigaciones de tipo longitudinal, estaríamos hablando de una tendencia de socialización en nuestra sociedad en la que primaría el estilo competitivo, la falta de respeto hacia los derechos y sentimientos de los demás, donde las conductas violentas serían de una u otra forma reforzadas por las personas significativas de su entorno, así como un fracaso de la escuela y, por otro lado, de la familia, en sus objetivos y funciones básicas. En este sentido, estamos asistiendo ya al hecho de que en los medios de comunicación, y en muchas ocasiones en la programación destinada a la infancia, así como en la industria del juguete, la agresividad es vista como un atributo apreciado, y es un instrumento frecuentemente utilizado y atribuido a los protagonistas para conseguir metas y objetivos en principio "prosociales".

Relacionado con este incremento de la agresividad, en los cursos superiores, se encuentra el hecho de que en el primer ciclo de enseñanza primaria los niños agresivos no muestran diferencia con sus compañeros más prosociales en cuanto a la integración en el grupo de iguales, excepto en el ámbito lúdico, en el que los primeros son menos elegidos. Sin embargo, el presentar conductas violentas parece ser mucho más importante para los niños mayores a la hora de escoger los compañeros con los que se relacionarán preferentemente. Otros autores (Alves, 2004) también han afirmado que en los primeros años de escolarización, la agresividad no es tan consistentemente predictora como en los posteriores. Ello puede explicarse por el hecho de que en los cursos superiores hay una mayor heterogeneidad en la frecuencia con la que los individuos muestran comportamientos agresivos, y en ellos este tipo de actitudes y conductas empiezan a ser diferenciadas y a mostrarse como un problema de mayor envergadura. (Musitu, 2002;

Musitu y Fernando García, 2004; Rodríguez y Paño, 1994). Se asume, pues, que no toda la conducta agresiva tiene las mismas implicaciones en relación con el estatus; existirían diferencias con la edad en el rol social que juega la conducta agresiva en las relaciones interpersonales entre iguales. Así, en los niños más pequeños estas conductas podrían interpretarse como afirmación de uno mismo en la jerarquía de dominación-sumisión de los iguales y no presentarían relación con el rechazo.

Por otro lado, se confirma una vez más, como ya lo hicieran estudios previos que los niños tienen una mayor tendencia a mostrar conductas violentas y menor respeto por las normas establecidas que las niñas –aunque las diferencias cuantitativas entre ambos géneros no sean comparables con las obtenidas por otros autores debido a la variabilidad en los instrumentos utilizados-. Estas diferencias no se atribuyen a factores de origen biológico, sino a factores contextuales y sociales, a los procesos de socialización y los roles diferenciados que la sociedad atribuye a cada uno de los géneros. Además, ya desde la infancia, los distintos sexos parecen mantener patrones de comportamiento agresivo diferenciados: en las niñas se encuentran más conductas agresivas de tipo verbal que físico y, a la par, la agresividad evaluada de forma general mostrará niveles más bajos que en sus compañeros de género masculino.

En lo referido al estatus sociométrico, no hay diferencias en el estatus general lúdico o académico entre los dos géneros. Sin embargo, sí que son significativas las diferencias en lo que se refiere a los niveles de rechazo de los que son objeto por parte de sus compañeros para ambos tipos de actividades: los niños son rechazados por más compañeros que las niñas; las niñas consiguen una mejor integración en su grupo de clase. A su vez, los varones agresivos no coinciden exactamente con los más rechazados en ninguno de los dos ámbitos –en los niños, la agresividad y el estatus negativo no guardan una correlación significativa-; sin embargo son los que gozan de una menor popularidad entre sus compañeros. El grupo no les rechaza de una forma explícita, pero demuestran su escaso deseo de compartir su tiempo y tareas con ellos olvidándolos a la hora de escoger compañeros.

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

En términos generales, pues, tomando la muestra completa y a la luz de los resultados podemos afirmar que los niños agresivos no coinciden exactamente con los más

rechazados a la hora de las actividades lúdicas, pero sí para las académicas; en ocasiones otras características individuales, como la etapa evolutiva en la que se encuentren, influyen en la integración de cada chaval en su grupo de iguales. Igualmente, concluimos que los escolares más populares son los que menos comportamientos agresivos muestran habitualmente, lo que se traduce en un mayor estatus general (lúdico y académico) de los alumnos con menor índice de conductas violentas. Este resultado está en la línea de los obtenidos por Schwartz, Proctor y Chien (2001) y Rieffe, Villanueva y Terwogt (2005), entre otros.

Aún queda, con todo, por confirmar una relación causal entre ambas variables, analizar si las conductas agresivas son las que determina que el resto del grupo les rechace o, si por el contrario, otras variables inciden en que el niño sufra la exclusión del grupo y esto genere respuestas de tipo violento. Es preciso destacar, igualmente, el hecho de que la variable “agresividad” esté siempre más relacionada con la integración de los individuos, en el aspecto académico y en el lúdico.

A esto hay que añadir que se confirma que en los grupos en los que hay menores índices de agresividad y mayor homogeneidad en la frecuencia de este tipo de conductas (mujeres y alumnos de los cursos iniciales) es en los que las relaciones entre estos comportamientos y la integración en el grupo de iguales es menor. Las causas del rechazo en estos grupos, a su vez, debemos buscarlas en otro tipo de variables, pues se pueden encontrar niños agresivos rechazados y no rechazados por igual. Este hecho ya lo han planteado autores como Wicks-Nelson e Israel (2000), al mismo tiempo que se llega a cifrar en un tercio los niños agresivos que no son rechazados. Algunas de las características que la investigación apunta como diferenciadoras, entre los niños agresivos rechazados y los que no lo son, tienen que ver con el tipo de conductas violentas exhibidas, la gravedad percibida de otras conductas de tipo antisocial, niveles de cooperación, problemas de atención, empatía hacia los otros niños, atractivo físico, pertenencia a etnias,...., que en posteriores investigaciones con un objetivo más específico los autores buscarán confirmar.

## REFERENCIAS

- Alves, P. (2004). Análise de estatuto sociométrico e a sua relação com o rendimento académico num grupo de crianças do 1. Ciclo. *Psicologia, Educação, Cultura*, 8(1), 235-248.
- Cillessen, A. H. N. y Bukowski, W. M. (2000). Conceptualizing and measuring peer acceptance and rejection. En A. H. N. Cillessen y W. M. Bukowski (Eds.), *New Directions in Child and Adolescent Development: Vol. 88. Recent*



- advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ericson, N. (2001). Addressing the problem of juvenile bullying. In Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention Fact Sheet. Washington, DC: U.S. Department of Justice. Book Citation
- Farrington, D. P. (2000). Adolescent violence: Findings and implications from the Cambridge Study. En G. Boswell (Ed.), *Violent Children and Adolescents: Asking the question why*. London: Whurr Publishers.
- Gómez Cabornero (2006). *La Competencia Social en los adolescentes asturianos. Resultados de la aplicación del Programa de Pensamiento Prosocial (PPS)*. Oviedo: Tesis Doctoral no publicada.
- González Álvarez, J. (1990). *Sociometría per ordinador. El test sociomètric*. Generalitat Valenciana: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Valencia
- Kazdin, A. y Buela-Casal, G. (1999). *Conducta antisocial*. Madrid: Pirámide.
- Kosair, K. y Pecjack, S. (2005). Sociometry as a method for investigating peer relationships: What does it actually measure?. *Educational Research*, 47(1), 127-144.
- López Latorre, M<sup>a</sup>. J., Garrido, V., Rodríguez, F.J. y Paíno, S.G. (2002). Jóvenes y competencia social. Un programa de intervención. *Psicothema*, 14(Supl.), 155-163.
- McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T. y Mercer, L. (2001). The consequences of childhood peer rejection. En M. Leary (Ed.). *Interpersonal rejection*. London: Oxford University Press.
- Musitu, G. (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela. El rol de la familia. *Aula Abierta*, 79, 109-138.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M.S. y Cava, M.J. (2001). *Familia y Adolescencia: Análisis de un modelo de intervención psicossocial*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G. y Fernando García, J. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16 (2), 288-293
- Ovejero, A. y Rodríguez, F.J. (2005). *La convivencia sin violencia. Recursos para educar*. Sevilla: MAD, S.L
- Paíno, S.; Rodríguez, F. J. y Garrido, V. (1996). Socialization, drug abuse and criminal career. *VI European Conference on Psychology and Law*. Agosto. Siena
- Rieffe, C., Villanueva, L. y Terwogt, M.M. (2005). Use of trait information in the attribution of intentions by Popular, Average and Rejected Children. *Infant and Child Development*, 14(1), 1-10.
- Rodríguez, F. J. (2002). Violencia en la Escuela. Análisis desde la perspectiva de la Educación Prosocial. En L. Benites Morales (Coord.), *Estrategias de Prevención e Intervención en la problemática psicossocial actual*. (pp. 15-60). Lima: Universidad San Martín de Porres
- Rodríguez, Fco. J., Hernández, C., Herrero, Fco. J., Abuerne, F., Cuesta, M., Hernández, E., Gómez Cabornero, P. y Jimenez, A. (2004). Violencia en La Enseñanza Obligatoria: Alternativas desde la perspectiva del Profesorado. *REMA (Revista Electrónica de Metodología Aplicada)*, 9(1), 12-27.
- Rodríguez, Fco. J., Hernández, C., Herrero, Fco. J., Cuesta, M., Hernández, E., Gómez Cabornero, P. y Jiménez, A. (2002). Violencia en el marco escolar de la Enseñanza Obligatoria. El profesorado como referencia. *Aula Abierta*, 79, 139- 152.
- Rodríguez, F. J. y Paíno, S. G. (1994). Violencia y desviación social: bases y análisis para la intervención. *Psicothema*, 6, 229-244.
- Schwartz, D., Proctor, L. J. y Chien, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. En J. Juvoncn y S. Graham (Eds.). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford.
- Silva, F. y Martorell, C. (1989). *BAS 1 y 2*. Madrid: TEA
- Wicks-Nelson, R. e Israel, Allen, C. (2000). *Psicopatología del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.