

Universidad de Huelva

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación



Relación entre iguales, personalidad y problemas de ajuste en escolares de primaria de Huelva

**Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:**

Celia María de la Corte de la Corte

Fecha de lectura: 10 de Julio de 2017

Bajo la dirección de los doctores:

Alicia Muñoz Silva

Manuel Sánchez García

Huelva, 2017



Universidad de Huelva

Departamento de Psicología Social, Evolutiva y de la
Educación

Programa de Doctorado: Ciencias de la Salud



Relación entre iguales, personalidad y problemas de ajuste en escolares de primaria de Huelva

Memoria para optar al grado de doctora presentada por:

Cecilia María de la Corte de la Corte

Fecha de lectura: X de X del 2017

Bajo la dirección de los doctores:

Alicia Muñoz Silva

Manuel Sánchez García

Huelva, 2017

TESIS DOCTORAL

**RELACIÓN ENTRE IGUALES, PERSONALIDAD
Y PROBLEMAS DE AJUSTE EN ESCOLARES DE
PRIMARIA DE HUELVA**

Cecilia María de la Corte de la Corte

Tesis Doctoral dirigida por:

Dra. Dña. Alicia Muñoz Silva

Dr. D. Manuel Sánchez García

Departamento de Psicología Social, Evolutiva y de la Educación

Facultad Ciencias de la Educación

Universidad de Huelva

Huelva, 2017



**Universidad
de Huelva**

*Quiero dedicar esta Tesis Doctoral a mis padres;
gracias por enseñarme que la constancia y la
entrega por lo que sueñas son los mejores
ingredientes para la vida.*

AGRADECIMIENTOS

Parece mentira pero me dispongo a mirar atrás y a pensar en todas aquellas personas que de una forma u otra han permitido que este sueño se hiciera realidad. Han sido cuatro años de duro e intenso trabajo, de éxitos, de decepciones, de risas y de lágrimas, de agobios y presiones....pero todo ha merecido la pena por conseguir terminar mi tesis doctoral.

A la primera que me gustaría nombrar es a mi querida profesora Ana. Ella vio en mí algo especial cuando tan sólo estaba en segundo de psicología y se ofreció a abrirme las puertas no sólo de su despacho sino de su corazón, para ayudarme en mi carrera académica. Siempre confiaste en mí y me ayudaste cuando te lo pedí. Gracias de todo corazón.

Con tan buen criterio, Ana me puso en manos de dos grandes personas y mejores profesionales, Alicia y Manuel, mis directores de tesis. Ante mi petición no dudaron en ayudarme a conseguir mi sueño y sin dudas, se ofrecieron a dirigir este trabajo con gran cariño y esmero. En este tiempo han sabido reconducir mis miedos y mis errores, alabando cada pequeño paso que daba y ofreciéndome siempre su “¡ánimo!” en cada reunión, correo o wasap que intercambiábamos. No podría haber tenido a mejores directores porque no sólo me habéis enseñado que es importante el esfuerzo, sino que me habéis apoyado en los peores momentos sin ponerme traba alguna. Gracias a los dos.

En estas sencillas palabras no puedo olvidarme de mi familia. A pocos meses de terminar, la vida me ha dado el duro golpe de perderte pero incluso así has seguido a mi lado, enseñándome que tienes que luchar por lo que quieres y que el apoyo de las personas que nos rodean es fundamental. Sé que me sigues protegiendo y velando, gracias Papá. Junto a mamá, habéis sido los principales propulsores de este paso en mi vida. Siempre he encontrado en vosotros el cobijo y protección necesarios para seguir caminando. Por ello, esta tesis también es vuestra porque no podría haberla terminado sin teneros junto a mí. Mamá, siempre

confiaste en que este esfuerzo daría su fruto, y aquí lo tienes: la tesis doctoral de tu niña. Gracias por estar incondicionalmente a mi lado. Habéis sufrido mis ausencias y mis enfados en muchas ocasiones, y siempre habéis mostrado la comprensión necesaria para que pudiera seguir. Gracias también a mis hermanos por enseñarme que juntos somos invencibles. El ejemplo que desde pequeña me habéis dado, me ha hecho alcanzar la suficiente madurez para enfrentarme a un trabajo de este tipo. No olvidéis que os necesito y os quiero por encima de todo. Mis cuñadas también habéis sido una pieza fundamental, gracias, sabéis que os quiero mucho.

Gracias también a mi tía Carmen, mis primas y mi madrina por haberme entendido cada vez que la palabra tesis salió de mi boca y era el motivo de no poder pasar tiempo con vosotras.

Pero no sólo puedo acordarme de mi familia. Otra parte importante de este trabajo va dedicada a José María. Desde los inicios siempre has estado a mi lado apoyándome en todo y has compartido junto a mi las idas y venidas a los colegios para pasarle los cuestionarios a los niños, horas delante del ordenador que me ensimismaban y no me dejaban compartir tiempo juntos, mis caras rancias o “mustias” por mis agobios, mis llantos y mis logros....gracias por todo. También has hecho posible que lo consiguiera. Prometo recuperar el tiempo que en muchas ocasiones te he negado. Te quiero.

Otra parte de esta tesis va dirigida a Lorenzo y Antonia, quienes me dieron todas las facilidades posibles cuando lo necesité. “La tesis es necesaria” y parece mentira pero aquí está. Gracias por ser como sois y por acogerme en vuestra familia como a una hija más.

Me siento afortunada y doy gracias a la vida por tener a tantos y tantos amigos que sé que me quieren y que me han demostrado en estos años que incondicionalmente me apoyan en cada paso que dé. Mis amigas de la carrera, los de la infancia, mi compañera de trabajo, esos

mejores amigos que tan bien me conocéis....no podría nombraros a todos pero bien sabéis que os llevo en mi corazón. Gracias. Vosotros también sufristeis mis ausencias por la tesis, lo recuperaremos. Quiero hacer una mención especial para mi amiga May, que con tanto cariño y dedicación ha creado la portada de este trabajo. Gracias amiga por tu tiempo y por tu entusiasmo, una parte de ti y de tu profesionalidad también va reflejada en esta tesis.

Además, mi agradecimiento va para todos los colegios que me abrieron sus puertas y que me dieron las facilidades necesarias para mi trabajo de campo. No me olvido de cada uno de los niños y niñas que participaron: vosotros sembrasteis en mí más amor por mi profesión y más entendimiento por vuestros problemas; vuestras risas y vuestra alegría me contagió para sentirme orgullosa de ser una pieza importante en vuestras vidas. Gracias por no ponerme pegas para hacer los cuestionarios, por recibir con entusiasmo la piruleta de premio y por vuestros dibujos y muestras de cariño. Ser niño es algo único, disfrutadlo.

Por último, y no por ello menos importante, quisiera darle gracias a mi Señor y a su Santísima Madre por darme la fe y la fuerza para no flaquear en los momentos duros que la vida me va poniendo en mi camino.

Dios te Salve María,
Refugio de mis miedos y Pasión de mi vida.
Me has dado todo lo necesario
para conseguir el sueño que anhelaba.
Familia, amigos, amor y fe.
¡Qué regalo más hermoso!
¡Qué dicha la mía!
Pues sin ellos no lo conseguiría,
presentar este trabajo con tanta alegría:
la tesis doctoral, gracias Madre mía.

ANOTACIONES SOBRE EL LENGUAJE

En el presente trabajo empleamos los términos generales *niños, alumnos, profesores, etc.*, con los que nos estamos refiriendo indistintamente a alumnos y alumnas, profesores y profesoras, etc., siempre que no se indique lo contrario. Hemos tomado esta decisión con el fin de facilitar la lectura del texto, sin pretender con ello utilizar un lenguaje sexista.

ÍNDICE

Agradecimientos	7
Índice.....	13
Índice de Tablas	17
Introducción	21

PARTE TEÓRICA

CAPÍTULO I. LAS RELACIONES ENTRE IGUALES EN LA INFANCIA

1.1. Las relaciones entre iguales. La relevancia de la amistad.....	31
1.2. Las Habilidades Sociales y la Competencia Social	36
1.3. Interacciones agresivas y prosociales en la infancia.....	45
1.4. El Estatus Sociométrico	59

CAPÍTULO II. LA PERSONALIDAD EN LA INFANCIA

2.1. Temperamento y Personalidad. El Modelo de los Cinco Grandes	71
2.2. La empatía como favorecedora del ajuste.....	87

CAPÍTULO III. EL AJUSTE PSICOSOCIAL EN LA INFANCIA

3.1. El ajuste psicosocial en la infancia	93
3.2. Problemas de ajuste en la infancia	94
3.2.1. Estatus sociométrico y problemas de ajuste	105
3.2.2. Personalidad y problemas de ajuste	110

PARTE EMPÍRICA

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

4.1. Objetivos del estudio.....	121
4.2. Descripción de la muestra	122
4.3. Variables e instrumentos de medida	124
4.4. Procedimiento	132
4.5. Análisis estadísticos	135

CAPÍTULO V. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Descripción de las variables de estudio	
5.1.1. Relaciones entre iguales	138
5.1.2. Personalidad.....	139
5.1.3. Empatía	140
5.1.4. Ajuste psicosocial	141
5.2. Relación entre las variables de estudio y las variables sociodemográficas	
5.2.1. Género.....	145
5.2.1.1. Relaciones entre iguales.....	145
5.2.1.2. Personalidad	146
5.2.1.3. Empatía	147
5.2.1.4. Ajuste psicosocial	147
5.2.2. Edad	150
5.2.2.1. Relación entre iguales	150
5.2.2.2. Personalidad	151
5.2.2.3. Empatía	151
5.2.2.4. Ajuste psicosocial	152

5.2.3. Titularidad del centro educativo	153
5.2.3.1. Relación entre iguales	153
5.2.3.2. Personalidad	154
5.2.3.3. Empatía	155
5.2.3.4. Ajuste psicosocial	155
5.3. Relación entre todas las variables de estudio	
5.3.1. Correlaciones entre relación entre iguales y las demás variables.....	158
5.3.1.1. Relación entre iguales y personalidad.....	158
5.3.1.2. Relación entre iguales y empatía	159
5.3.1.3. Relación entre iguales y ajuste psicosocial	160
5.3.1.4. Relación entre iguales y percepción de la agresión	161
5.3.2. Correlaciones entre la personalidad y las demás variables.....	162
5.3.2.1. Variables de personalidad y empatía	162
5.3.2.2. Variables de personalidad y ajuste psicosocial	163
5.3.2.3. Variables de personalidad y percepción de la agresión	164
5.3.3. Correlaciones entre la empatía y las demás variables	165
5.3.3.1. Empatía y ajuste psicosocial	165
5.3.3.2. Empatía y percepción de la agresión.....	166
5.3.4. Correlaciones entre el ajuste psicosocial y la percepción de agresión	167
5.4. Modelos teóricos	168

CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. Descripción de las variables de estudio y relación de las variables de estudio con las variables sociodemográficas	175
6.2. Relación entre todas las variables de estudio.....	180
6.3. Modelos de regresión	189
6.4. Conclusiones	191

6.5. Reflexiones finales: Fortalezas, limitaciones y líneas de investigación futuras .	193
--	-----

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	197
--	------------

ANEXOS.....	269
--------------------	------------

I. Cuestionario de Nominaciones entre Iguales	271
---	-----

II. Instrumento de “Percepción de la Agresión”	273
--	-----

III. Carta de solicitud de colaboración en la investigación a los colegios	275
--	-----

IV. Carta de solicitud de colaboración en la investigación a los padres/tutores de los niños	277
--	-----

V. Carta de agradecimiento por la participación en el estudio de investigación	279
--	-----

ÍNDICE DE TABLAS

Capítulo 1. Interacciones agresivas y prosociales en la infancia

Tabla 1.1. Tipos de agresión (adaptada de Jiménez y Muñoz, 2011).....	47
---	----

Capítulo 4. Apartado Participantes

Tabla 4.2. Características sociodemográficas de la muestra (N= 247).....	123
--	-----

Capítulo 5. Apartado Resultados: 1. Descripción de las Variables de estudio.

Tabla 5.1.1. Frecuencias de los grupos de estatus	138
Tabla 5.1.2. Puntuaciones de la preferencia social estandarizada	138
Tabla 5.1.3. Puntuaciones y coeficiente de fiabilidad de los factores de personalidad ...	139
Tabla 5.1.4. Correlación entre las variables de personalidad	140
Tabla 5.1.5. Puntuaciones medias de la empatía	140
Tabla 5.1.6. Puntuaciones medias de los factores del SDQ.....	141
Tabla 5.1.7. Puntuaciones medias de los problemas externalizantes e internalizantes....	142
Tabla 5.1.8. Correlación entre las dimensiones del SDQ	142
Tabla 5.1.9. Frecuencia de los tipos de agresión	143
Tabla 5.1.10. Correlación entre los tipos de agresión	137
Tabla 5.1.11. Frecuencia de las vivencias de la agresión	144
Tabla 5.1.12. Correlación entre las vivencias de la agresión	144

Capítulo 5. Apartado Resultados: 2. Relación entre variables de estudio y variables sociodemográficas.

Tabla 5.2.1. Comparación de los porcentajes del estatus en función del género.....	145
Tabla 5.2.2. Preferencia social estandarizada y género	145
Tabla 5.2.3. Comparación de las puntuaciones medias de la personalidad en función del género.....	146
Tabla 5.2.4. Comparación de las puntuaciones medias de la empatía en función del género.....	147

Tabla 5.2.5. Comparación de las puntuaciones medias del SDQ en función del género.....	148
Tabla 5.2.6. Comparación de las puntuaciones medias de los factores externalizante e internalizante del SDQ en función del género	148
Tabla 5.2.7. Comparación de las puntuaciones medias de los tipos de agresión en función del género.....	149
Tabla 5.2.8. Comparación de las puntuaciones medias de las vivencias de la agresión en función del género.....	149
Tabla 5.2.9. Relación entre el estatus y la edad	150
Tabla 5.2.10. Correlación entre la preferencia social y la edad	150
Tabla 5.2.11. Correlaciones entre las dimensiones de personalidad y la edad	151
Tabla 5.2.12. Correlaciones entre la empatía y la edad	151
Tabla 5.2.13. Correlaciones entre las subescalas del SDQ y la edad.....	152
Tabla 5.2.14. Correlaciones entre las subescalas externalizante e internalizante y la edad ..	152
Tabla 5.2.15. Correlaciones entre los tipos de agresión y la edad	153
Tabla 5.2.16. Correlaciones entre las vivencias de agresión y la edad.....	153
Tabla 5.2.17. Comparación de los porcentajes del estatus en función de la titularidad del colegio.....	154
Tabla 5.2.18. Comparación de las puntuaciones medias de la preferencia social según la titularidad del centro	154
Tabla 5.2.19. Comparación de las puntuaciones medias de la personalidad según la titularidad del colegio	155
Tabla 5.2.20. Comparación de las puntuaciones medias de la empatía según la titularidad del colegio.....	155
Tabla 5.2.21. Comparación de las puntuaciones medias del SDQ según la titularidad del colegio.....	156
Tabla 5.2.22. Comparación de las puntuaciones medias de las subescalas externalizante e internalizante del SDQ según la titularidad del colegio.....	156

Tabla 5.2.23. Comparación de las puntuaciones medias de los tipos de agresión según la titularidad del colegio	157
--	-----

Tabla 5.2.24. Comparación de las puntuaciones medias de las vivencias de la agresión según la titularidad del colegio	157
---	-----

Capítulo 5. Apartado Resultados: 3. Relación entre todas las variables de estudio

Tabla 5.3.1. Estatus sociométrico. Medias (Desviaciones Típicas) y prueba <i>F</i> de comparación de medias en función de la personalidad.....	158
--	-----

Tabla 5.3.2. Correlaciones entre la preferencia social y la personalidad.....	159
---	-----

Tabla 5.3.3. Estatus sociométrico. Medias (Desviaciones Típicas) y prueba <i>F</i> de comparación de medias en función de la empatía	159
--	-----

Tabla 5.3.4. Correlación entre preferencia social y empatía.....	159
--	-----

Tabla 5.3.5. Estatus sociométrico. Medias (Desviaciones Típicas) y prueba <i>F</i> de comparación de medias en función de las Medidas del SDQ.....	160
--	-----

Tabla 5.3.6. Correlaciones entre la preferencia social y el SDQ	161
---	-----

Tabla 5.3.7. Estatus sociométrico. Medias (Desviaciones Típicas) y prueba <i>F</i> de comparación de medias en función de las medidas de agresividad	161
--	-----

Tabla 5.3.8. Correlaciones entre preferencia social y las medidas de la agresividad	162
---	-----

Tabla 5.3.9. Correlaciones entre personalidad y empatía	162
---	-----

Tabla 5.3.10. Correlaciones entre personalidad y el SDQ.....	163
--	-----

Tabla 5.3.11. Correlaciones entre personalidad y las subescalas externalizante e internalizante.....	164
--	-----

Tabla 5.3.12. Correlaciones entre la personalidad y los tipos de agresión	164
---	-----

Tabla 5.3.13. Correlación entre la personalidad y las vivencias de la agresión	165
--	-----

Tabla 5.3.14. Correlación entre la empatía y el SDQ	166
---	-----

Tabla 5.3.15. Correlación entre la empatía y las subescalas externalizante e internalizante	166
---	-----

Tabla 5.3.16. Correlación entre la empatía y los tipos de agresión	166
--	-----

Tabla 5.3.17. Correlación entre la empatía y las vivencias de la agresión	167
---	-----

Tabla 5.3.18. Correlación entre el SDQ y los tipos de agresión.....	167
---	-----

Tabla 5.3.19. Correlación entre el SDQ y las vivencias de la agresión.....	168
--	-----

Capítulo 5. Apartado Resultados: 4. Modelos Teóricos

Tabla 5.4.1. Modelo de regresión jerárquica para la predicción de la preferencia social.....	168
Tabla 5.4.2. Modelo de regresión jerárquica para la predicción de problemas externalizantes.....	170
Tabla 5.4.3. Modelo de regresión jerárquica para la predicción de problemas internalizantes	171
Tabla 5.4.4. Modelo de regresión jerárquica para la predicción de total de problemas (SDQ).....	172

INTRODUCCIÓN

La infancia es el periodo evolutivo en el que los niños desarrollan ampliamente las habilidades y actitudes necesarias que les permitan un adecuado ajuste a su entorno. En esta etapa, además del contexto familiar, la escuela tiene una gran importancia puesto que los niños comienzan a desarrollar en ella sus primeras interacciones con los iguales. Éstas son fundamentales de cara al aprendizaje de las habilidades sociales, integrantes esenciales de una adecuada competencia social. Pero no todas las relaciones que se establecen entre los iguales favorecen de la misma manera el ajuste psicosocial de los menores, siendo algunas de ellas perjudiciales para su adecuado desarrollo social y emocional. De esta forma, nos encontramos con niños y niñas que manifiestan tener relaciones nocivas con sus compañeros y que no se sienten integrados en su entorno escolar, y otros sin embargo, que disfrutan de sus relaciones de amistad y están bien adaptados. Así, en el colegio se producen interacciones prosociales y otras de índole agresiva, generando cada una de ellas distintas consecuencias en el ajuste de los emisores y receptores de dichas conductas.

En los centros educativos es cada vez más frecuente que se produzcan situaciones agresivas entre los alumnos, que no sólo se basan en agresiones físicas que se aprecian fácilmente, sino que adoptan formas más sutiles pero igualmente dañinas para todas las partes, generando graves efectos no sólo en quienes adoptan el rol de agresores, sino también en las víctimas y en los espectadores que las presencian. La importancia de estas situaciones está provocando que aumenten los trabajos que se centran en analizar las situaciones agresivas y los factores que las mantienen.

La literatura científica revela que la carencia en habilidades sociales favorece la aparición de comportamientos disfuncionales tanto en el ámbito familiar como en el escolar, lo que

dificultaría el desarrollo de interacciones sociales sanas. Pero además, las interacciones entre iguales permiten que los niños se posicionen sociométricamente en sus grupos de clase, es decir, que adquieran un estatus que favorecerá en mayor o en menor medida la adaptación a su entorno. Los niños populares, rechazados, aislados, ignorados o controvertidos exhiben distintas conductas en sus interacciones sociales y pueden manifestar diferentes grados de ajuste y problemas externos (comportamentales) o internos (emocionales). Pero ¿de qué depende que un niño o una niña adquiera un determinado estatus en su grupo de clase?, ¿mostrar problemas de comportamiento o conductas prosociales predispone o protege del rechazo?.

Por otra parte, distintos rasgos de personalidad también parecen influir en determinados problemas externalizantes e internalizantes, que no sólo generan desadaptación en el propio niño sino que también afectan a la posición social que adquieran dentro del grupo. Asimismo, la empatía parece ser fundamental para el desarrollo de conductas prosociales que protegen a los niños del rechazo. Es decir, la personalidad, la empatía, y los problemas externalizantes e internalizantes parecen ser factores relevantes en el posicionamiento social que adquiere cada niño.

El principal objetivo del presente estudio es analizar las relaciones que se establecen entre el estatus sociométrico de niños y niñas, las diferencias individuales en personalidad y empatía, y el ajuste psicosocial en una amplia muestra de menores de 4º de primaria de Huelva capital. Todo ello con la finalidad de comprender mejor los factores que favorecen la adaptación de los niños en estas edades, donde la intervención es fundamental para evitar mayores problemas de ajuste en etapas escolares posteriores.

La presentación de este trabajo de investigación se divide en seis capítulos. En el primero de ellos, analizamos las relaciones entre iguales en la infancia, centrándonos especialmente en las relaciones de amistad. Además, se desarrolla la importancia de las habilidades sociales y de la competencia social como ingredientes clave para la adaptación de los niños. Asimismo, se analizan los dos tipos de interacciones más importantes que se producen en estas edades, las prosociales y las agresivas, profundizando en su clasificación y en sus consecuencias. Por último, se aborda ampliamente el estatus sociométrico con la técnica de la nominación como metodología idónea para su estudio, las cinco categorías clásicas de estatus, y las características de cada una de ellas.

En el segundo capítulo, se realiza una revisión del temperamento y especialmente de la personalidad en la infancia, desde la perspectiva del Modelo de los Cinco Grandes, que en la actualidad se revela como el marco teórico más abarcador para el estudio de los rasgos de personalidad, tanto en los niños como en los adultos. Se desarrollan ampliamente cada una de las cinco dimensiones que componen el modelo, así como el instrumento básico que se emplea para su evaluación. Además, en este capítulo se analiza también el papel de la empatía como favorecedora de la adaptación de los niños.

El ajuste psicosocial en la infancia se analiza en el tercer capítulo. Concretamente, primero se desarrollan los problemas de ajuste haciendo referencia, especialmente, al modelo de Goodman quien plantea una clasificación global en problemas externalizantes e internalizantes, además de contemplar las conductas prosociales. También se profundiza en ambos tipos, analizando su prevalencia por género y algunos de los factores que favorecen los externalizantes y los internalizantes. En el mismo capítulo se comentan por un lado, los

trabajos empíricos sobre las relaciones entre los problemas de ajuste y el estatus sociométrico, y por otro, dichos problemas de ajuste y los cinco rasgos de personalidad contemplados.

En el cuarto capítulo, se expone el diseño de la investigación y la metodología seguida para la obtención de los resultados de la investigación. En primer lugar, se presenta el objetivo general y la finalidad de este estudio. Seguidamente, se describe la muestra empleada en función del sexo, la titularidad del centro y la edad. A continuación, se comentan las variables y los instrumentos de medida empleados, haciendo especial mención al cuestionario diseñado específicamente para este trabajo que recoge la Percepción de la Agresión, en base a los tipos así como a las vivencias de la agresión. También se describe el procedimiento seguido en el trabajo de campo, explicando cada uno de los pasos llevados a cabo para recopilar los datos. Por último, en este capítulo se exponen los tipos de análisis de datos efectuados: descriptivos, correlaciones y modelos de regresión.

Los resultados obtenidos en la investigación se exponen en el quinto capítulo. En el primer apartado se describen cada una de las variables de estudio en la muestra total: el estatus sociométrico y la preferencia social, los rasgos de personalidad, la empatía y el ajuste psicosocial (distinguiendo las capacidades y dificultades medidas con el SDQ y la percepción de la agresión). En el segundo de sus apartados, se presentan los resultados de la relación entre las variables de estudio citadas y las variables sociodemográficas (género, edad y titularidad del centro). Las relaciones entre todas las variables mencionadas se presentan en el tercer apartado, dando paso a uno último en el que se exponen algunos modelos de regresión para la predicción de la preferencia social así como para los problemas de ajuste,

considerados tanto de forma global como diferenciando los externalizantes y los internalizantes.

Los resultados de la investigación serán discutidos en el capítulo sexto. Siguiendo los mismos apartados que en el capítulo de resultados, se aportarán datos sobre la mayor o menor relevancia de cada una de las variables contempladas en el ajuste de los niños de cuarto de primaria de Huelva. Además, se aportarán las principales conclusiones que se extraen del desarrollo de la presente investigación, así como las limitaciones encontradas que sirvan para futuros trabajos donde se continúe con esta misma línea de investigación.

Antes de finalizar la presentación de este trabajo es necesario hacer una precisión. El ámbito del ajuste psicosocial de los niños es bastante amplio, y prueba de ello, son los innumerables trabajos que se centran en analizar distintos tipos de variables que pueden influir de alguna manera en la adaptación de los niños a sus entornos. Unos se centran en el temperamento y la personalidad, otros en los estilos educativos de los padres, en el apego, en la relación con los profesores o en los estilos de vida, entre otros. Este estudio se ha centrado en analizar las relaciones entre algunas de ellas, que a nuestro entender no han sido, hasta donde conocemos, estudiadas en profundidad en los niños de la etapa de primaria. Por todo ello, entendemos que este trabajo pueda contribuir a ampliar el cuerpo teórico del ajuste psicosocial en la infancia en general, y de la integración tanto en el contexto escolar como en el grupo de iguales, abriendo a su vez nuevas líneas de investigación al respecto.

PARTE TEÓRICA

CAPÍTULO I

LAS RELACIONES ENTRE IGUALES EN LA INFANCIA

1.1. Las relaciones entre iguales. La relevancia de la amistad.

Por iguales se entiende a aquellos niños o adolescentes que tienen aproximadamente la misma edad o nivel madurativo. La interacción entre iguales, especialmente en las primeras etapas evolutivas, consiste principalmente en el juego, y permite a los niños ampliar las habilidades sociales, cognitivas y lingüísticas adquiridas inicialmente dentro de la familia (García-Bacete, Rubio-Barrera, Milan-Rojas y Marande-Perrín, 2013; Hartup y Moore, 1990). En relación a las interacciones lúdicas en la etapa evolutiva en la que nos centramos en la presente investigación, Moreno (2004) afirma que lo más llamativo en los años de la escuela primaria es que el juego de reglas y el invertir tiempo en charlar se hacen cada vez más presentes, a costa principalmente de los juegos de ficción y rudos-desordenados, que tienden a disminuir progresivamente. El desempeño de los niños y de las niñas en los juegos de reglas va a depender en gran medida de su comprensión de la cooperación, de la competencia, y sobre todo, de la idea de regla, que no aparece hasta aproximadamente los cinco años, cuando comienzan con las más elementales, que son concebidas como verdades absolutas, fijas, permanentes e inmutables. Ya a partir de los ocho años aproximadamente, los niños empiezan a entender el verdadero sentido de las reglas, al considerarlas como prescripciones que pueden ser modificadas por consenso si todos los que se ven afectados por ellas se ponen de acuerdo. Además, el juego es una situación social en la que se manifiestan y/o reciben muestras de rechazo o aceptación entre iguales, idea de especial interés para nuestro trabajo (García-Bacete *et al.*, 2013).

Existe un acuerdo unánime a la hora de considerar que las relaciones entre los iguales desempeñan un papel primordial en el desarrollo social infantil (Aguirre-Dávila, 2015; Bierman, 2004; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Monjas-Casares, 2004; Monjas, Martín-Antón y García-Bacete y Sanchiz, 2014; Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz y Buskirk, 2006). En este sentido, Ortiz, Aguirrezabala, Apodaka, Etxebarria y López (2002) señalan que la relación con los compañeros no solo es importante desde el punto de vista de la necesidad humana de afiliación, sino que la reciprocidad de las relaciones sociales resulta esencial para el desarrollo social, emocional e intelectual. El proceso de socialización que se inicia en el contexto familiar se complementa con las relaciones entre iguales, caracterizadas por ser simétricas y no incondicionales, y que aportan un contexto de apoyo para el desarrollo de la autoexploración, el crecimiento emocional y el desarrollo moral, y la validación de los intereses de los niños, de sus expectativas y de sus autopercepciones (Jiménez y Muñoz, 2011; Trianes, 2002). Este proceso tiene una influencia determinante a lo largo de la vida, especialmente en las primeras etapas donde niños y niñas aprenden a dominar sus impulsos, a satisfacer sus necesidades de la manera más adecuada, a identificar y a manejar la ira y la desconfianza, así como a manifestar comportamientos prosociales con sus iguales (Aguirre-Dávila, 2015).

Los amigos son elementos importantes de compañía, de diversión, fuente de intimidad, de afecto y de seguridad emocional en situaciones novedosas o de estrés (García, Sureda y Monjas, 2010). Además, los iguales contribuyen al conocimiento y validación del yo, facilitando la reflexión sobre uno mismo, y promueven el desarrollo de importantes competencias sociales (manejo y resolución de conflictos interpersonales, asertividad, la prosociabilidad, entre otros), facilitando el desarrollo cognitivo y el ajuste escolar (Hartup, 1996; Monjas-Casares, 2004). Por lo tanto, los contactos con iguales y especialmente con

amigos, cumplen funciones muy significativas en el desarrollo y claramente diferentes de las que tienen las relaciones de parentesco (Asher y Parker, 1989; Hartup, 1992; Trianes, 2002). En los años de educación primaria se consolida el protagonismo de los iguales como agentes socializadores, puesto que niños y niñas pasan más tiempo juntos, con menos supervisión de los adultos, las relaciones de amistad se hacen más intensas, y los grupos suelen estar formados por más miembros, más diversificados y coincidiendo en contextos y situaciones más diferentes.

Por todo lo anterior, es fácil comprender que la experiencia negativa con los iguales puede tener efectos nefastos para aquellos que padecen aislamiento o rechazo de sus compañeros (García, Sureda y Monjas, 2010). Esto es, llevarse bien con los iguales es crucial durante la edad escolar, pues como apuntan Sánchez y Cerezo (2011), “las relaciones socio-afectivas entre los escolares marcan especialmente el ajuste emocional y relacional del sujeto” (p.137), siendo la aceptación o el rechazo uno de los determinantes más ampliamente reconocidos del desarrollo socio-personal (Prinstein y La Greca, 2004). Así, por ejemplo, la aceptación de los iguales se relaciona con sentimientos de satisfacción social, autoeficacia, adecuada autoestima y buen ajuste escolar (Asher y McDonald, 2009; Contini de González, 2008), mientras que la ausencia de dichas relaciones o el rechazo continuado se relacionan con aislamiento, depresión y problemas tanto externalizados como internalizados (Brendgen, Wanner, Morin y Vitaro, 2005; Laursen, Bukowski, Aunola y Nurmi, 2007; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2015). No es de extrañar por tanto que, sobre todo en las dos últimas décadas, se haya incrementado el número de trabajos que centran su interés en las relaciones entre iguales, lo que ha aumentado considerablemente el conocimiento sobre la naturaleza y la importancia de fenómenos como el rechazo y el acoso entre iguales (Monjas *et al.*, 2014).

Dentro de los grupos se establecen las *relaciones de amistad*. En el contexto escolar los niños se hacen amigos de otros teniendo en cuenta elementos como el sexo, la edad o las actividades preferidas, aunque también influyen características psicológicas más complejas tales como el humor, la cortesía o el estilo y la complejidad del juego (Gest, Graham-Bermann y Hartup, 2001), pero es de destacar que no todos los miembros del grupo se consideran amigos ya que ésta es una relación muy especial.

Rubin, Bukowski y Parker (2006) describen la amistad como una relación subjetiva que por su propia naturaleza es diádica y recíproca, elegida libremente e igualitaria, en la que se implican más aspectos afectivos que instrumentales. Los niños perciben la relación con cada amistad como única y no intercambiable. Los amigos comparten una historia conjunta (desde muy pronto los niños y niñas dicen ser amigos desde pequeños), se sienten mutuamente comprometidos (juegan juntos, se prestan cosas, atienden a las necesidades del otro), y se encuentran a gusto siendo identificados por el resto del grupo como amigos. Como señalan Bukowski, Motzoi y Meyer (2009), casi todos los niños dicen tener amigos y asocian esta relación a experiencias positivas de las que se derivan múltiples beneficios. Aunque se estima que el 85% de los niños de primaria tienen amigos (Hartup y Abecassis, 2002), existen diferencias importantes de unos niños a otros en la calidad de su amistad, incluso en la calidad que un mismo niño tiene con amigos distintos.

Para Sullivan (1953) la amistad cumple varias funciones cruciales: provee de compañía, promueve el desarrollo de habilidades interpersonales, alienta la sensibilidad a los pensamientos y deseos de otros, y la preocupación por su bienestar. Además, es una fuente de validación del autoconcepto y de promoción de la autoestima, así como de sentimientos

personales de bienestar y de prevención de la soledad. Gifford-Smith y Brownell (2003) añaden que las relaciones de amistad estimulan las habilidades de aprendizaje y ayudan a establecer una cultura normativa que conforma la conducta. También sirven como importante fuente de seguridad fuera de la familia, aunque no sustituyen al apego con los progenitores. Además, los amigos desempeñan una función protectora en numerosas situaciones o entornos negativos, como en el caso de problemas familiares, exclusión social o victimización entre pares, amortiguando el estrés que se deriva de estas circunstancias (Bukowski *et al.*, 2009; Jiménez y Muñoz, 2011), aunque no todas las amistades son idóneas sino que es preciso valorar la calidad, es decir, considerar los beneficios y recursos particulares que ofrece una amistad determinada así como la calidad afectiva de la misma (Vitaro, Boivin y Bukowski, 2009).

Estas funciones que diferentes autores otorgan a la amistad se modifican con la edad, ya que en los primeros años se trata sobre todo de disfrutar juntos a través del juego y de los afectos compartidos. En la infancia media la amistad se relaciona ya con el logro de una identidad grupal y con sentimientos de pertenencia y aceptación. Al avanzar hacia la adolescencia, aparece el logro de la identidad individual y el comprenderse a sí mismos como insertos en las relaciones de amistad, de ahí que los conceptos de intimidad, reciprocidad, validación del propio yo, entre otros, adquieran fuerza con la edad (Hartup y Stevens, 1997; Jiménez y Muñoz, 2011). En este sentido, para los adolescentes, uno de los principales modelos de comportamiento lo conforma el grupo de iguales que aportan respaldo conductual y emocional a sus actitudes (Cerezo y Méndez, 2012).

Según todo lo anterior, los grupos de compañeros y las relaciones de amistad afectan al desarrollo y al funcionamiento de todos los demás aspectos de la vida de los niños, incluyendo la familia, la escuela y la comunidad. De este modo, las relaciones de los niños con sus compañeros y amigos están asociadas con múltiples aspectos de su desarrollo y ajuste psicosocial. Por ello, los niños sin amigos presentan más sentimientos de soledad y depresión, apareciendo además otras formas de conductas desadaptadas.

1.2. Las habilidades sociales y la competencia social.

Los niños y las niñas participan desde el inicio de los años preescolares en situaciones sociales con iguales y adultos muy diversas, que requieren de la puesta en marcha de numerosas *habilidades sociales*. Existe consenso en la comunidad científica respecto a que el período de la infancia y la adolescencia es un momento privilegiado para el aprendizaje y la práctica de las habilidades sociales y a la importancia de estas capacidades para el desarrollo infantil y el posterior funcionamiento psicológico, académico y social (Betina-Lacunza y Contini de González, 2011; Bravo y Herrera, 2011; Del Prette, Monjas y Caballo, 2006; Moreno, Moreno, Casares y Pascual, 2000; Troncoso y Burgos, 2003).

Sin embargo, y a pesar del reconocimiento de la importancia y relevancia para el desarrollo infantil y adolescente de unas adecuadas relaciones sociales, es escasa la formación y enseñanza dirigida al aprendizaje sistemático de las habilidades necesarias para el funcionamiento exitoso en esta área, lo que aumenta la probabilidad de que las interacciones sociales de algunos menores sean inadecuadas, conflictivas y generadoras de malestar y ansiedad (Caballo, Del Prette, Monjas y Carrillo, 2006). En este sentido, diversas

investigaciones con población infantil han puesto de manifiesto que la carencia de habilidades sociales favorece la aparición de comportamientos disfuncionales tanto en el ámbito familiar como en el escolar (Lacunza y de González, 2011; Monjas *et al.*, 2014; Moreno *et al.*, 2000).

Los conceptos de competencia social y de habilidades sociales son complejos, lo que se refleja en la gran cantidad y diversidad de definiciones encontradas en la literatura, considerándose en muchos casos estos términos como sinónimos. Ambos se enmarcan dentro del comportamiento adaptativo de la persona (Molina, Ipiña, Reyna y Guzmán, 2011). En este sentido, en Del Prette *et al.* (2006) se resumen algunas de las características interpersonales más comúnmente identificadas como factores protectores ante comportamiento desadaptativos, entre las que se encuentran la competencia social, las habilidades sociales, la empatía, las habilidades de solución de problemas, el temperamento fácil y los estilos adecuados de afrontamiento de adversidades, situando por el contrario el temperamento difícil, las habilidades sociales pobres, la falta de empatía, la impulsividad y la baja autoestima, entre otros, como factores de riesgo.

Como acabamos de mencionar, las *Habilidades Sociales* (en adelante HHSS) constituyen un elemento básico para el desarrollo y el mantenimiento de las relaciones interpersonales (Caballo *et al.*, 2006). A pesar del acuerdo unánime sobre su importancia, en cuanto a su definición, sin embargo, no existe tal consenso ni una única formulación aceptada por todos los investigadores, que han optado por incidir en características distintas (Villa, 2008). Por ejemplo, Garaigordobil y Peña (2014) las definen como diversos tipos de conductas que se exteriorizan en la relación con otras personas y mediante las que se expresan sentimientos,

actitudes, deseos, opiniones y derechos, de un modo adecuado a la situación, haciendo valer los propios derechos y respetando los derechos de los demás. Por su parte, Monjas (2007) plantea que las HHSS “son un numeroso y variado conjunto de conductas que se ponen en juego en situaciones de interacción social, es decir, en situaciones en las que hay que relacionarse con otras personas” (p.39). Algunos ejemplos de HHSS son solucionar conflictos con compañeros, expresar enfado, saludar, ayudar a un amigo en apuros, resistirse a las presiones del grupo, pedir un favor, expresar alegría, hacer un ruego, pedir disculpas, decir no, o hacer una crítica, entre otros muchas.

A pesar de la gran cantidad de definiciones existentes de las HHSS, de todas ellas se extraen una serie de características centrales que favorecen su conceptualización. León-Rubio y Medina-Anzano (1998) plantean cuatro características: a) su carácter aprendido, b) la complementariedad e interdependencia de otro sujeto, c) la especificidad situacional y d) la eficacia del comportamiento interpersonal. Por su parte, Monjas (2007) plantea cinco características de las HHSS que prácticamente coinciden con las anteriores: a) son conductas que se refieren a lo que se piensa, se dice, se imagina, se siente y se hace; b) se aprenden y se van conformando a lo largo de la vida mediante la relación con otras personas, ya sean con iguales o con adultos; c) son conductas específicas en respuesta a situaciones concretas (el lugar de estudio o de trabajo, el hogar, lugares de diversión, etc.), en las que existen normas propias que generan cierto grado de dificultad para cada persona; d) se producen en relación a otras personas, que pueden ser o no de diferente edad, sexo, con diferentes intereses, autoridad y formas de ser; y e) son de distinta complejidad, esto es, son multidimensionales porque están compuestas de diferentes aspectos.

Además, para conceptualizar de forma adecuada este concepto se tienen que tener en cuenta diferentes componentes básicos según los autores. En este sentido, Monjas (2007) propone los siguientes: cogniciones (lo que pienso, lo que me digo, lo que imagino), emociones (lo que siento, las sensaciones corporales) y conductas (lo que digo, lo que hago) que manifiestan las personas y que les permiten no solo relacionarse, sino también convivir con otros de manera satisfactoria y eficaz. Si bien Caballo (1993) propone cuatro: componentes comportamentales manifiestos, mediadores cognitivos-afectivos (pensamientos y sentimientos), componentes fisiológicos (procesos sensoriales y de regulación), y componentes situacionales (contexto ambiental).

Una de las características centrales de las HHSS citada anteriormente es su multidimensionalidad, es decir, que dentro de cada tipo de habilidad pueden identificarse un conjunto de habilidades de distinta complejidad, de manera que las más básicas se adquieren antes que las más elaboradas (Villa, 2008). Esto sucede, por ejemplo, con las habilidades conversacionales, ya que se aprende a saludar, a dar las gracias o a respetar el turno antes de mantenerse implicados en conversaciones. Lo mismo ocurre con prestar ayuda o con la resolución de conflictos. Según esto, la adquisición de las HHSS está íntimamente relacionada con el desarrollo de diferentes habilidades cognitivas, emocionales, lingüísticas y psicomotrices (Jiménez y Muñoz, 2011). Además, como también se ha citado, la organización de los componentes de cada habilidad varía dependiendo de la cultura, del contexto y de los interlocutores, a lo cual se le denomina especificidad situacional de las habilidades sociales (Del Prette *et al.*, 2006; Trower, 1980).

Entre las diferentes clasificaciones de las HHSS destaca la aportada por Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989), que también aparece en otros trabajos de la misma temática (Gallego, 2010; Ternera y De Biava, 2009; Torbay, Muñoz y Hernández, 2001). Esta clasificación desglosa las HHSS en seis grupos:

- El primer grupo hace referencia a las primeras habilidades sociales que abarcan la escucha, iniciar y mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse y presentar a otras personas, hacer un cumplido y saludar.
- El segundo grupo está conformado por habilidades más avanzadas tales como pedir ayuda, participar, dar y seguir instrucciones, disculparse y convencer a los demás.
- Un tercer grupo de habilidades sociales son aquellas relacionadas con los sentimientos: conocer los propios sentimientos y expresarlos adecuadamente, comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse con el enfado de otro, expresar afecto, resolver el miedo y auto-recompensarse, entre otros. Habilidades todas ellas que permiten avanzar en el proceso de diferenciación de los demás, lo que hará posible que las personas se definan como individuos únicos con necesidades e intereses propios.
- El cuarto grupo de HHSS son aquellas alternativas a la agresión. Entre estas se encuentran el pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, emplear el autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar los problemas con los demás y no entrar en peleas. Este grupo de habilidades facilitará la

convivencia con los demás, pues supone el establecimiento de vínculos y formas de participación en los grupos a los que se pertenece.

- El quinto grupo se refiere a las habilidades para hacer frente al estrés: exponer una queja, responder ante una queja, deportividad tras el juego, manejo de situaciones embarazosas, defender a un amigo, responder a la persuasión, responder al fracaso, manejo de mensajes contradictorios, responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil y manejar la presión de grupo. Estas habilidades tienen una gran importancia pues el control de las emociones posibilitará que las personas tengan mayor tolerancia ante las frustraciones y que controlen el enojo y, por ende, permitirán manejar mejor el estrés.
- Por último, el sexto grupo son las habilidades de planificación que comprenden: tomar decisiones, discernir sobre la causa de un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades, recoger información, resolver los problemas según su importancia, tomar una decisión y concentrarse en una tarea.

El desarrollo de las habilidades sociales está estrechamente vinculado a las adquisiciones evolutivas, es decir, conforme los niños y las niñas van avanzando en edad, van mejorando en la adaptación de sus habilidades sociales a las situaciones en las que se encuentren (Betina-Lacunza y Contini de González, 2011). Es decir, sus conductas se van a ajustar cada vez con mayor precisión a las condiciones en las que las situaciones tienen lugar (dónde, cuándo y con quién ocurre la interacción), siendo capaces de interpretar y evaluar mejor las situaciones sociales y de elegir las respuestas más idóneas de entre las presentes en su repertorio

conductual (Jiménez y Muñoz, 2011). En los años de educación primaria, etapa evolutiva en la que se centra este trabajo, la interacción con los iguales supone el aprendizaje y la mejora significativa en numerosas habilidades sociales. Así, los niños aprenden a proteger a los iguales, a asumir responsabilidades, a devolver favores, a considerar los otros puntos de vista y a valorar las habilidades de los otros. Asimismo, aumentan las relaciones con otros niños y niñas, por lo que son cada vez más necesarias conductas y habilidades tales como saludar, hacer críticas y alabanzas, disentir, ofrecer ayuda, expresar opiniones, negociar, o resistirse a las presiones grupales, entre otras (Monjas-Casares, 2004). Además, la comunicación entre ellos mejora ya que son capaces de interpretar las emociones y las intenciones de los otros, y tienen un mejor conocimiento de las normas prosociales, lo que les lleva a poner en práctica habilidades de ayuda cuando las circunstancias lo precisan. Es decir, a medida que los niños van madurando, se vuelven cada vez más competentes socialmente conforme van asimilando normas, valores, expectativas de su ambiente, aprenden patrones de comportamiento social más complejos y adquieren una distinción más precisa de las demandas interactivas del ambiente (Del Prette *et al.*, 2006).

Como se ha expuesto en el apartado anterior, numerosas investigaciones han puesto de manifiesto la sólida relación que existe entre el mantenimiento de unas adecuadas relaciones con los demás y la adaptación social, académica y psicológica en la infancia y adolescencia. Por ello, la educación en HHSS reduce comportamientos problemáticos en el aula y, además, contribuyen a la autoestima, empatía y la solución de problemas interpersonales de todos los alumnos. Problemas como el acoso escolar (*Bullying*), el racismo, el sexismo, u otros como los sentimientos de soledad o los cuadros de depresión o ansiedad que sufren numerosos escolares en la actualidad, tienen estrechas relaciones con las habilidades sociales (Rosa *et al.*, 2002). Es por ello por lo que cobra especial importancia la puesta en marcha de

programas de intervención para aumentar las habilidades sociales positivas (sociabilidad, empatía, asertividad, inteligencia emocional) de todos los alumnos en el contexto escolar, lo que redundaría a su vez en una mejora en las actitudes y en los comportamientos deficitarios de muchos de ellos (Garaigordobil y Peña, 2014).

Por su parte, la *Competencia Social* es un constructo más amplio, y es considerada como “una medida sumativa del rendimiento social en las interacciones con iguales y con personas adultas en distintas situaciones, valorada por agentes sociales significativos, como padres, madres y docentes, incluyendo además al propio niño o niña” (Gresham, 1986, cit en Russo, Arteaga, Rubiales y Bakker, 2015, p. 1083). Otra conceptualización sería la que entiende por competencia social “la habilidad para conseguir metas personales en la interacción social mientras que simultáneamente se mantienen relaciones positivas con otros a través del tiempo y de contextos” (Rose-Krasnor, 1997, p. 113).

Este constructo también tiene un peso importante en la adaptación y en el ajuste psicológico (Parker *et al.*, 1995) pero no es equiparable a las habilidades sociales, sino que puede considerarse una competencia de carácter más general, siendo el contexto un aspecto relevante en su evaluación (Cavell, 1990; Trianes, Cardelle-Elawar, Blanca y Muñoz, 2003). El estudio de la competencia social en niños y adolescentes es un campo de investigación complejo y amplio, compartido por varias áreas de conocimiento (Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawar y Infante, 2002), ya que se relaciona tanto con los logros escolares y sociales, como con el ajuste personal y social (Bravo y Herrera, 2011; Goldstein *et al.*, 1989).

Caldarella y Merrell (1997) identificaron en su metaanálisis las cinco clases de habilidades más utilizadas para evaluar la competencia social de los niños, siendo éstas: a) de relaciones con los compañeros (habilidades que muestran comportamientos positivos con los compañeros, tales como alabar, hacer cumplidos, ofrecer ayuda o asistencia, invitar al juego o a la interacción); b) de autocontrol (habilidades que demuestran adaptación emocional, tales como controlar el estado de ánimo, seguir las normas, respetar los límites, negociar, afrontar las críticas y tolerar frustraciones); c) académicas (habilidad para trabajar de forma independiente y productiva en la clase, implicarse en la tarea, realizarla de forma independiente y seguir las instrucciones); d) de adaptación (habilidades de cooperación, tales como seguir las normas y comportarse de acuerdo con lo esperado, emplear el tiempo libre de forma apropiada, compartir cosas y atender peticiones); y e) de aserción (habilidades expresivas, tales como iniciar y mantener conversaciones, aceptar cumplidos y hacer invitaciones). Los resultados de este estudio han sido muy relevantes para la construcción de instrumentos y para la planificación de objetivos de cara a la intervención (Del Prette *et al.*, 2006).

Finalmente, debemos destacar que el desarrollo de una adecuada competencia social no supone únicamente la adquisición de un repertorio de conductas específicas cada vez más complejas, flexibles y situadas, sino que a su vez se acompaña del desarrollo de una orientación personal general, que según Rubin *et al.* (2006) puede adoptar uno de los tres estilos siguientes: orientación hacia los otros o sociabilidad, orientación contra los otros o tendencia a la agresión, y orientación a la evitación de los otros o tendencia al retraimiento. Por lo tanto, para el desarrollo de la competencia social son importantes las relaciones que se establecen con los iguales durante la escolarización (Plazas *et al.*, 2010).

1.3. Interacciones agresivas y prosociales en la infancia.

Durante los años de educación primaria, entre los niños se producen principalmente dos grandes tipos de interacciones: las agresivas y las prosociales. Respecto a las primeras, debemos destacar es que los autores han ido perfilando el concepto de agresión y los tipos de agresión a lo largo del tiempo. Una de las distinciones relevantes entre tipos de agresión es sin duda la introducida por Dodge y Coie (1987) entre *agresividad proactiva* y *reactiva*. Se asienta sobre dos modelos de comprensión de la agresión: el Modelo de Frustración-Agresión, y la Teoría del Aprendizaje Social. El primero entiende la conducta agresiva como una reacción hostil a una frustración percibida, mientras que el segundo define la agresión como una conducta instrumental adquirida y controlada por los refuerzos externos. Ambos modelos dan lugar a la descripción de dos tipos de conductas agresivas: a) la agresión reactiva, como una respuesta a una situación que provoca frustración, y b) la agresión proactiva, una conducta intencional que se usa para obtener algo, y que por tanto es premeditada y menos emocional. Como apuntan Jiménez y Muñoz (2011), la importancia de esta distinción proviene de que ambos tipos de agresión son valorados de modo bien distinto por los iguales. La reactiva se suele entender como una reacción de inmadurez por la falta de control sobre las propias emociones, provocando rechazo en el grupo. Sin embargo, la proactiva, si destaca su componente instrumental y no hostil, se puede llegar a entender como una estrategia para conseguir objetivos propios o grupales.

Atendiendo a la finalidad de la conducta agresiva, autores como Carrasco y González (2012), diferencian entre *agresividad hostil* y *agresividad instrumental*. La primera se refiere a acciones intencionales encaminada a causar un impacto negativo sobre otro, por el mero hecho de dañarle, sin la expectativa de obtener ningún beneficio material. En el segundo de

los casos, causar daño no es el fin último sino un medio para conseguir otras metas distintas a las de la propia agresión, pretendiendo lograr o satisfacer un objetivo propio o grupal (demostrar poder, bienes materiales, etc.). La agresión hostil será siempre peor valorada, mientras que la instrumental, según las circunstancias y la conducta concreta, puede llegar a ser entendida como justificada por el grupo.

Otra forma de contemplar las conductas agresivas es desde el punto de vista de su visibilidad. De esta forma, pueden ser abiertas y visibles para todos, lo que se denomina *agresión directa*, o por el contrario puede ser un tipo de comportamiento en el que el autor intenta infligir dolor de tal forma que no parezca que hay intención de hacer daño al otro y en la que el agresor puede permanecer sin identificar y evitar cualquier posible contrataque, a lo que se le denomina *agresión indirecta* (Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1992; Owens, Shute y Slee, 2000). El primer tipo puede tener consecuencias muy negativas para quien agrede, las cuáles son menos claras en el caso de la indirecta. Por ello, cuando los costes de la agresión directa no son asumibles, se puede optar por la indirecta (Archer y Coyne, 2005).

Otra posible categorización es la basada en el tipo de conductas que se despliegan, pudiéndose diferenciar tres tipos: agresión física, agresión verbal y agresión relacional. La *agresión física* se refiere a comportamientos como pegar, empujar o patear, siendo el tipo de conducta más reconocida y ampliamente investigada. La *agresión verbal* incluye los insultos, amenazas y comentarios negativos u otras expresiones como miradas desdeñosas y expresiones faciales despectivas (Archer y Coyne, 2005; Underwood, 2004). Por su parte, el concepto de *agresión relacional*, sinónimo de agresión indirecta o social, fue introducido por Crick y Grotpeter (1995), siendo una forma más sutil de agresión que se refiere a las

conductas que persiguen excluir a la víctima de las relaciones sociales y de las actividades comunes, o devaluar su imagen, su reputación o su posición en el grupo. Se incluyen los cotilleos, la difusión de rumores, la exclusión social, los comentarios despectivos a terceros, o manipular a una parte del grupo para que no se relacione con la víctima de la agresión, entre otros (Archer y Coyne, 2005; Underwood, 2004). A continuación en la Tabla 1.1 se presentan todos los tipos de agresión desarrollados.

Tabla 1.1. Tipos de agresión (adaptada de Jiménez y Muñoz, 2011).

Tipos de Agresión	
Quién inicia la agresión	Agresión reactiva
	Agresión proactiva
Finalidad de la agresión	Agresión instrumental
	Agresión hostil
Visibilidad de la agresión	Agresión directa
	Agresión indirecta
Formas de la agresión	Agresividad física
	Agresividad verbal
	Agresividad relacional

Hay que destacar que el estudio de la agresión necesita considerar cuidadosamente tanto el sexo como el tipo de agresión (Salmivalli, Kaukiainen y Lagerspetz, 2000; Vaillancourt y Hymel, 2006) puesto que las diferentes formas que adopta la agresión (física, verbal e indirecta/relacional) y sus consecuencias, no se manifiestan del mismo modo en los niños que en las niñas. Los estudios sobre este tema refieren que, en general, los niños son más

agresivos que las niñas a todas las edades, especialmente en su forma directa (Archer, 2004; Del Rocío y Palos, 2005; Maestre *et al.*, 2006; Rose y Rudolph, 2006; Salmivalli y Kaukiainen, 2004) puesto que normalmente utilizan la fuerza o la amenaza de fuerza. Algunos estudios apuntan que las niñas emplean más la forma agresiva relacional, más improbable entre los chicos (Card, Stucky, Sawalani y Little, 2008; Owens *et al.*, 2000; Salmivalli y Kaukanien, 2004), caracterizada porque se burlan o ridiculizan a sus víctimas, se ríen de ellas o de su ropa, comportamiento, apariencia, revelan sus secretos más penosos o diseminan rumores destructivos sobre ellas.

Aunque las niñas suelen emplear las formas relacionales de la agresión, los varones también lo hacen, especialmente hacia el final de la niñez y principios de la adolescencia. En esos años, la agresión puede incrementar la popularidad y el poder en ambos sexos (Cillessen y Mayoux, 2004). No obstante, a través del proceso de socialización, la mayoría de los niños aprenden cuándo la agresión es aceptable y cuándo no. Los niños que utilizan la agresión de modo constante y sin una razón justificada suelen ser rechazados por sus compañeros a diferencia de aquellos que se defienden de otros o se niegan a ser dominados e insultados.

Además del sexo y de la edad, las conductas agresivas de niños, niñas y adolescentes se encuentran favorecidas por una serie de variables de riesgo, de forma que la acumulación de esas variables a lo largo de la historia de desarrollo del niño puede predisponerle a un patrón de comportamiento más agresivo, que dificulte la adaptación a su entorno social, familiar y escolar (Loeber, 1990). El reciente trabajo de investigación de Pelegrín y Garcés de Los Fayos (2015) identifica cuatro grupos de variables asociadas al comportamiento agresivo y violento:

1. Personales: sexo, edad, falta de empatía, neuroticismo, extroversión, entre otros.
2. Familiares: aprendizaje de comportamientos, creencias y actitudes a través de modelos familiares; estrés en la familia, castigo corporal o reprimendas verbales.
3. Escolares: inadaptación escolar, rechazo de los iguales, influencia y características de los iguales, entre otros.
4. Ambientales: videojuegos, influencia de los medios de comunicación o consumo de sustancias.

En este sentido, las reacciones que los niños y las niñas tienen ante las situaciones que les generan frustración, que varían a lo largo de un continuo entre el comportamiento pasivo en un extremo y agresivo en el otro, dependen de las variables anteriores.

En la misma línea, Jiménez y Muñoz (2011) destacan la contribución de los siguientes factores:

1. Disposiciones biológicas y temperamentales iniciales.
2. El aprendizaje de la conducta agresiva a través del reforzamiento en los contextos de desarrollo, ya sea la familia, la escuela o sus iguales.
3. El aprendizaje por observación o modelado de la conducta. Los adultos, los iguales y la televisión muestran conductas agresivas que tienen éxito o reciben refuerzo. Cuando no se cuestionan estos modelos por parte de los educadores, los niños aprenden dichos comportamiento que después reproducirán.

4. El tipo de disciplina. Tanto el autoritarismo como la permisividad se relacionan con conductas agresivas durante la infancia y la adolescencia. Familias en las que no existen unas reglas o normas determinadas, o si existen no son coherentes, favorecen la agresividad en los niños de la misma manera que lo provoca un ambiente hostil.

5. Déficit de habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales. La falta de desarrollo en algunas de las habilidades mencionadas hace que el niño tenga que recurrir a formas más agresivas de resolver sus conflictos y demandar sus intereses.

Por lo tanto, hay factores individuales y ambientales que mantienen la conducta agresiva. Aunque algunos niños tienen riesgo de una elevada agresión, si lo son o no depende de las condiciones de su educación: familias donde los conflictos son muy frecuentes e intensos, malas prácticas parentales, la convivencia con iguales agresivos y la exposición a la violencia en los medios de comunicación están muy relacionados con los actos antisociales de los niños. Además, la comunidad y las influencias culturales pueden elevar o disminuir el riesgo de adquirir un estilo interpersonal hostil.

Existe un tipo especial de violencia en el entorno escolar que está generando una creciente preocupación social: el maltrato entre iguales, *Acoso Escolar* o *Bullying*. El trabajo pionero de Olweus (1978) lo entendía como un tipo de violencia que cumplía una serie de requisitos: a) incluye comportamientos de diferentes tipos (no sólo agresión física, sino también verbal e indirecta), b) es repetida y prolongada, y c) ocurre en una relación donde hay desequilibrio de poder entre el agresor -quien a menudo es apoyado por un grupo de seguidores- y la víctima,

que no puede escapar de la situación por ella misma y que suele ser una figura sensible, tranquila, cautelosa y solitaria en la escuela.

Más recientemente, Mora-Merchán (2000) define el acoso entre iguales como “la agresión no accidental de un chico o chica, o grupo de ellos, sobre un compañero o compañera de forma frecuente o muy frecuente. Estas agresiones pueden tomar formas muy diferentes, siendo las más comunes las físicas (empujar, golpear, zarandear, etc.), verbales (insultar, decir cosas desagradables e injuriosas, reírse de alguien, etc.) y sociales (contar rumores sobre otros a terceras personas, exclusión social, impedir a alguien participar en actividades, etc.). De esta situación la víctima no puede escapar por sus propios medios, ya que el agresor es más poderoso (física, social o psicológicamente), lo que genera malestar y miedo. No se consideran maltrato entre iguales las agresiones accidentales o no frecuentes o aquellas donde dos escolares de la misma fuerza o estatus social participan” (p. 39). Por ello, el acoso o intimidación debe diferenciarse de los patrones de interacción normal de los niños. Casi todos los adultos recuerdan ataques aislados, insultos ocasionales o un desprecio social inesperado por parte de los otros niños, pero tales acontecimientos, aunque dolorosos, no se identifican con el Bullying ni tienen sus nocivos efectos. Por su parte, Jiménez y Muñoz (2011) concluyen que existen tres requisitos para considerar una situación de violencia escolar como acoso entre iguales: intencionalidad, persistencia en el tiempo y abuso de poder.

Tanto el Bullying como el rechazo tienen una gran importancia en el desarrollo y ajuste de los niños y adolescentes. Normalmente se han estudiado por separado ya que sus manifestaciones en cierto modo son distintas, pero a pesar de ser fenómenos no equivalentes, están conceptual y empíricamente relacionados. En ambos casos se trata de experiencias

aversivas repetidas y muy dolorosas que privan a los niños de las oportunidades de interacción con los iguales (Monjas *et al.*, 2014). Las consecuencias de ambos fenómenos pueden ser especialmente importantes para los menores con mayores dificultades de adaptación al entorno escolar. En este sentido, los resultados del estudio de Monjas *et al.* (2014) con una amplia muestra de alumnos de primero de primaria con necesidad de apoyo educativo, muestran que estos menores eran más rechazados, tenían peor reputación social y se autopercebían de forma más negativa. Asimismo, Pilj y Frostad (2010) informan que los niños con necesidad de apoyo educativo tienen una percepción más negativa de su autoimagen, de su competencia social y de su autoeficacia social.

Actualmente se entiende que la violencia entre iguales es un fenómeno grupal que implica y afecta a todos y no únicamente a los directamente implicados. Así, la dinámica de la violencia involucra a tres grandes grupos según el rol que adoptan (Sánchez y Cerezo, 2011; Martínez-Arias y Delgado, 2006):

- a) Los acosadores o agresores suelen ser impulsivos, con escasas habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración y dificultad para cumplir normas. Suelen tener malas relaciones con los adultos y bajo rendimiento escolar. Muestran dificultad para la autocrítica y suelen estar de acuerdo con las creencias que justifican la violencia y la intolerancia. Además, tienen dificultades para empatizar con los otros y su razonamiento moral suele estar menos desarrollado. El rol de acosador les puede proporcionar prestigio social, lo que va a ser reforzante para mantener conductas conflictivas (Gifford-Smith y Brownell, 2003).

- b) Las víctimas suelen ser chicos o chicas aislados, rechazados y que apenas tienen amigos. Generalmente son personas sumisas y pasivas. No obstante, este colectivo es heterogéneo, identificando dentro de él un subgrupo de víctimas que son agresivas y hostiles (víctimas provocativas, víctimas agresivas, bully/víctimas). Suelen padecer estrés, ansiedad, miedo, tristeza, depresión, baja autoestima e incluso fobia escolar (Jiménez y Muñoz, 2011). Es muy frecuente que tanto el acosador como las personas que lo rodean justifiquen de alguna manera el acoso, responsabilizando a la víctima, aumentando el sentimiento de culpabilidad en ella y justificando al acosador. Es preciso considerar que cualquier niño o niña es susceptible de convertirse en víctima.

Debido a que las características de este colectivo los hacen ser más vulnerables, y que las consecuencias de ser víctimas son muy perjudiciales, es necesaria una temprana intervención que permita identificar a los niños y niñas que padecen la violencia así como iniciar un tratamiento eficaz que amortigüe sus efectos nocivos.

- c) Los espectadores forman parte fundamental de las situaciones de violencia por el apoyo social más o menos directo que aportan a los maltratadores o a las víctimas. En función de su participación en el problema, Jiménez y Muñoz (2011) distinguen entre los siguientes tipos de espectadores:

- a. Reforzadores y ayudantes: se refiere a los que apoyan, ayudan y animan a los intimidadores. Su rol contribuye a mantener la situación puesto que proporcionan reputación a los agresores, dando lugar a la creación de una dinámica que encierra a víctimas y agresores en sus respectivos papeles.

- b. Defensores: son aquellos que detienen los episodios de agresión y consuelan a las víctimas.
- c. Ajenos: los que permanecen fuera del problema de forma voluntaria o no.

El estudio de Sánchez y Cerezo (2011) con niños de primaria de Murcia, confirma el papel que los tres grupos anteriores tienen en el fenómeno del bullying, ya que sus resultados indican que una parte del grupo otorga cierto estatus social a los agresores y valora positivamente su fortaleza física y su provocación, aunque al mismo tiempo sean rechazados. Esto permite que en cierta medida sean populares en relación a la cobardía de las víctimas, quienes se encuentran en una situación de mayor aislamiento e indefensión.

Jalón y Arias (2013) también identifican estos grupos de personas involucradas en la dinámica de las situaciones conflictivas en los centros escolares. Pero además, estos autores señalan que las agresiones entre iguales involucran y tienen repercusiones más generales tanto para el grupo en el que se produce, como para la propia institución en la que se inserta. Respecto al grupo, genera daño social y moral por el hecho de sostener y apoyar de alguna manera situaciones de exclusión y rechazo hacia alguno de sus miembros. En relación a la institución, las situaciones conflictivas mantenidas en el tiempo dañan profundamente la imagen del contexto escolar, ya que pone de manifiesto su dificultad para proteger y cuidar de los niños y niñas, generando desconfianza hacia la misma por parte de la comunidad.

Asimismo y en relación a los efectos que generan, Díaz-Aguado (2006) expone que las agresiones escolares en la víctima producen miedo y rechazo al contexto en el que se sufre la

violencia, pérdida de confianza en uno mismo y en los demás, así como diversas dificultades que pueden derivarse, tales como problemas de rendimiento o baja autoestima. En el agresor aumentan los problemas que le llevaron a abusar de su fuerza: disminuye su capacidad de comprensión moral y empatía, identificándose con un estilo violento de interacción que representa un grave problema para su propio desarrollo, obstaculizando el establecimiento de relaciones positivas con el entorno que lo rodea. En los niños que no participan directamente de la violencia pero que conviven con ella sin hacer nada para evitarla puede producir, aunque en menor grado, problemas parecidos a los que se dan en la víctima o en el agresor (miedo a poder ser la víctima de un agresor similar y reducción de la empatía), y contribuyen a que aumente la falta de sensibilidad, la apatía y la insolidaridad respecto a los problemas de los demás, características que incrementan el riesgo de que sean en el futuro protagonistas directos de la violencia. En el contexto institucional en el que se produce, la violencia reduce la calidad de la vida de las personas, dificulta el logro de la mayoría de sus objetivos (transmisión de valores, aprendizaje, calidad del trabajo) y hace que aumenten los problemas y tensiones que la provocaron, pudiendo activar una escalada de graves consecuencias. En el resto de la sociedad, la violencia escolar reproduce un modelo de organización social caracterizado por el dominio y la sumisión, que representa la antítesis de los valores democráticos de igualdad, tolerancia y paz con los que se identifica nuestra sociedad. Por eso su erradicación debe ser considerada como una tarea colectiva imprescindible para hacer de la escuela el lugar en el que se construye la sociedad que se desea tener, basada en el respeto mutuo y la igualdad.

Por lo tanto, es fundamental llevar a cabo intervenciones basadas en la prevención antes de que ciertos problemas de relación se consoliden y evolucionen a distintos desajustes en la niñez, la adolescencia o la edad adulta. Entre los aspectos sobre los que se puede trabajar para

prevenir las dificultades en las interacciones y los actos violentos destaca la enseñanza de habilidades sociales de comunicación, gestión emocional, resolución de conflictos y conducta prosocial. Los centros escolares deben trabajar diariamente los valores relacionados con la aceptación, el respeto y el compromiso. También es necesario actuar ante las primeras manifestaciones de problemas de conducta a la vez que se mantienen altas expectativas hacia cada niño y niña, reforzando expresamente los aspectos positivos de su comportamiento (Jiménez y Muñoz, 2011; Santrock, 2004).

Al inicio de este apartado dijimos que a lo largo de la infancia se producían dos tipos fundamentales de interacciones. Una vez comentadas las interacciones agresivas vamos a centrarnos en las *prosociales*. Tradicionalmente, la principal preocupación de los psicólogos infanto-juveniles ha sido el estudio de la conducta agresiva y antisocial, pero esta tendencia ha cambiado en los últimos años, ya que numerosos autores han comenzado a estudiar la conducta prosocial, que desempeña un papel fundamental en la formación de relaciones interpersonales positivas y en el ajuste académico (Inglés *et al.*, 2009).

La conducta prosocial es considerada una dimensión de la competencia social y resulta ser fundamental para el desarrollo de las habilidades sociales en la infancia, ya que este comportamiento tiene un efecto positivo tanto en la valoración de los demás como de sí mismo, lo que contribuye a su vez a que los niños se sientan motivados a actuar de modo prosocial (Lacunza, 2015). Los comportamientos prosociales son aquellos que favorecen la solidaridad y la armonía en las relaciones interpersonales, produciendo importantes beneficios individuales y/o colectivos. Se les denomina prosociales porque su objetivo no se centra en buscar una recompensa externa sino en favorecer a otras personas o grupos, es

decir, son acciones voluntarias que tienen por objetivo beneficiar a otros, lo que aumenta la probabilidad de generar reciprocidad positiva en las relaciones sociales futuras (Holmgren, Eisenberg y Fabes, 1998; Omar, 2009). Diversas investigaciones utilizan distintos términos para referirse a la conducta prosocial: conducta de ayuda, altruismo, cooperación y prosociabilidad (Lorente-Escriche, 2014). Según esto, la prosociabilidad se refiere a cooperar, compartir materiales, invitar a otros a jugar, entre otros, y está asociada al despliegue de conductas positivas, habilidades de comunicación, de regulación emocional, conocimiento social y sensibilidad.

La variedad de las conductas prosociales aumenta a medida que los niños se hacen mayores (Etxebarria, 1999; Lorente-Escriche, 2014). Como expone Moreno (2004), las razones de esta mejora se produce por la influencia de dos tipos de factores: unos de naturaleza afectiva-emocional y otros de índole cognitiva. En relación a los primeros, las investigaciones que se han centrado en los determinantes emocionales de la conducta prosocial han destacado el valor de las emociones vinculadas a la empatía, de manera que a medida que niños y niñas disponen de recursos que les permiten acceder a formas de empatía más simbólicas y menos reflejas, la relación empatía-prosociabilidad es más clara (Holmgren *et al.*, 1998; Gutiérrez, Escartí y Pascual, 2011). Respecto a las variables de naturaleza cognitiva, se postula que a medida que los razonamientos son más altruistas y la adopción de perspectivas es más precisa, aumenta la probabilidad de que aparezcan manifestaciones prosociales. A mayor edad, los niños experimentan mejoras en los procesos de atención, lo que les facilita detectar necesidades en situaciones en que los indicadores sean poco evidentes; además, van teniendo un sentimiento más claro de responsabilidad hacia el otro y se conocen mejor a sí mismos, lo que les permite seleccionar dentro de su repertorio conductual la conducta más apropiada a la situación (Betina-Lacunza y Contini de González,

2011; Guijo-Blanco, 2002; Lorente-Escriche, 2014). En este sentido, Mestre, Samper y Frías (2002) concluyen con que “la empatía es el principal motivador de la conducta prosocial, en sus componentes cognitivos (la comprensión del otro), pero especialmente en sus componentes emocionales (la preocupación por el otro)” (p. 231).

Tanto la empatía como el comportamiento prosocial han sido vinculados a la competencia social del niño (Lacunza, 2015). En este sentido, Martínez, Inglés, Piqueras y Oblitas (2010) apuntan que existe una relación bidireccional entre el comportamiento prosocial y las relaciones interpersonales, ya que los niños que exhiben más comportamientos prosociales son más aceptados por sus iguales, y a su vez, los niños que se sienten aceptados tienden a desarrollar más comportamientos sociales positivos. Las conductas prosociales son agradables para sus compañeros, que los ven como amigables, buenos, amables y considerados. Cuando, además, estos niños se comunican bien con sus iguales, tienen más posibilidades de hacer y mantener amigos. Por el contrario, las conductas antisociales se relacionan con un déficit de HHSS, hiperactividad y ansiedad social, entre otros. Por todo ello, la conducta prosocial es un marcador y un buen predictor de ajuste social (Betina-Lacunza y Contini de González, 2011; Jiménez y Muñoz, 2011), y es un fuerte predictor de la popularidad (Martínez *et al.*, 2010).

Respecto a posibles diferencias de género, Lacunza (2015) en su estudio con niños y niñas de entre 9 y 14 años, encontró que las niñas mostraban más comportamientos prosociales que los niños, quienes las superaban, por el contrario, en comportamientos antisociales. En la misma línea, la revisión de estudios realizada por Inglés *et al.* (2009) destaca que las investigaciones coinciden en señalar que las chicas presentan niveles significativamente más

altos de conducta prosocial que los chicos (resultados también encontrados por Plazas *et al.*, 2010), incrementándose esta diferencia con la edad. Otros estudios en este sentido son los de Etxebarria (1999), Mestre *et al.* (2002) y Tur, Mestre y Del Barrio (2004). Tal y como recoge Guijo-Blanco (2002), las diferencias entre las conductas prosociales realizadas por niños y niñas pueden deberse a distintos niveles de desarrollo, diferentes tipos de interacción con los padres, los estereotipos y roles sociales, e incluso el instrumento utilizado para su medición.

La conducta agresiva se consideran el extremo opuesto a la conducta prosocial (Lorente-Esriche, 2014). En este sentido, Plazas *et al.* (2010) encuentran correlaciones negativas entre la conducta prosocial y antisocial, y Arce, Fariña y Vázquez (2011) reconocen la relación directa y positiva entre comportamiento prosocial y competencia social, a la vez que también asumen esta misma relación directa entre los comportamientos delictivos y antisociales con la incompetencia social. Asimismo, Mestre *et al.* (2002) afirman que la empatía es facilitadora de la conducta prosocial e inhibidora de la conducta agresiva.

1.4. El estatus sociométrico.

Los grupos de iguales suelen tener una organización jerárquica: no todos los niños y niñas son igualmente queridos por todos ni tienen el mismo prestigio, no se valora de la misma manera la opinión de cada uno de ellos ni tienen la misma influencia sobre los demás. En general, los miembros que contribuyen a los objetivos del grupo son recompensados con una mejor posición, mientras que los que ponen en riesgo su consecución son castigados por el grupo y terminan siendo excluidos o rechazados. Es decir, la posición social de niños y niñas

en un grupo tiene mucho que ver con la competencia social que éstos manifiestan en ese grupo (Cerezo, 2014; Jiménez y Muñoz, 2011).

Lo anterior también se cumple en el conjunto de alumnos y alumnas que forman un mismo curso escolar. Por ello, uno de los temas clásicos en el estudio de las relaciones entre iguales ha sido el *estatus sociométrico*, que se refiere a la posición que ocupan las personas dentro del grupo al que pertenecen, fundamentado en el valor y número de elecciones que el niño o niña emite y recibe por parte de los miembros del grupo, permitiendo identificar también la capacidad y posibilidad de adaptación de este niño o niña a un grupo (Bezanilla, 2011). En definitiva, la posición sociométrica que tiene un niño o una niña en un grupo de iguales se refiere a en qué grado es querido o no en ese grupo, siendo uno de los aspectos de la relación entre iguales que más le ha interesado a los investigadores y que, junto con el apego, es el predictor más potente del ajuste social presente y futuro de niños y niñas (Jiménez y Muñoz, 2011). En esta línea, el estatus sociométrico es considerado por diferentes autores uno de los indicadores más importantes del ajuste en los niños y niñas por su relación con los problemas de conducta y con el ajuste escolar (Buhs y Ladd, 2001; Prinstein y La Greca, 2004).

El estatus sociométrico se ha estudiado a través de diversas metodologías entre las que destacan las técnicas sociométricas desarrolladas en los años treinta por Moreno (Plazas *et al.*, 2010), que permiten estudiar la vida de los grupos a partir de las fuerzas de atracción y de rechazo entre sus miembros (Tinoco, Rodríguez y Lagares, 2008). Todas estas técnicas comparten la característica de que la evaluación parte de los individuos con el objetivo de obtener medidas grupales. Cada sujeto evalúa individualmente su afecto, preferencia o percepción respecto a los otros miembros del grupo, y a partir de esos datos se obtiene una

medida conjunta de las percepciones o sentimientos que cada miembro recibe por parte del grupo. De esta manera, el punto de partida es una evaluación de un sujeto hacia otros y el índice que finalmente se obtiene es una evaluación del grupo hacia cada miembro.

La técnica más utilizada es la técnica de nominación, en la que se solicita a cada miembro que nomine o nombre a los compañeros y compañeras del grupo con los que más le gusta estar o realizar determinada actividad (jugar en el recreo, trabajar en grupo, invitar al cumpleaños, etc.) y a los compañeros o compañeras con los que menos le gusta estar o realizar una actividad concreta. Las nominaciones referidas a aquellos con los que se prefiere estar se denominan nominaciones positivas o aceptaciones (¿A quién elegirías para...?), y las referidas a aquellos con los que no les gusta estar son las nominaciones negativas o rechazos (¿Con quién no te gustaría...?) (García Bacete *et al.*, 2010; López, Ferrer y Gutiérrez, 2009; Martín y De Bustillo, 2009; Tinoco *et al.*, 2008). Dichas nominaciones suelen solicitarse para cualquier tipo de grupo. En el centro escolar se utiliza normalmente el grupo de clase como referencia, aunque también podrían hacerse evaluaciones referidas a grupos que comparten alguna actividad o espacio (por ejemplo, respecto a los compañeros que comparten el comedor o el recreo), con el inconveniente que cuanto más amplio sea el grupo de referencia, más complicados son los cálculos posteriores. La evaluación de los iguales suele estar basada en un amplio rango de experiencias y situaciones distintas, puesto que los compañeros suelen tener un acceso privilegiado a muchas conductas que no son fácilmente observables para otros informantes, como la familia o el profesorado.

El número de nominaciones puede ser limitado (habitualmente a 3 o 5) o ilimitado. Cuantas más nominaciones se permitan más complejo es el cálculo posterior. Los datos se

procesan realizando cálculos, como los propuestos por Bezanilla (2011). El análisis de los datos permite obtener para cada miembro del grupo una serie de índices sociométricos, entre los que destacamos:

- Nominaciones positivas recibidas: número total de compañeros y compañeras que lo han elegido para estar con él/ella. Se puede utilizar como indicador del nivel de aceptación por parte del grupo.
- Nominaciones negativas recibidas: número total de compañeros y compañeras que lo han nombrado para no estar con él/ella. Se puede utilizar como indicador del nivel de rechazo por parte de grupo.
- Reciprocidades positivas o simpatías mutuas: número de nominaciones positivas recibidas por parte de los compañeros/as a los que el sujeto también ha nominado positivamente. Permite identificar díadas o parejas de niños conectados entre sí por relaciones de amistad.
- Reciprocidades negativas o antipatías mutuas: número de nominaciones negativas recibidas por parte de los compañeros/as a los que el sujeto a su vez ha nominado negativamente.
- Sentimientos opuestos: número de compañeros/as nombrados de los que se ha recibido nominaciones contrarias a las emitidas por el primero (por ejemplo, recibir una nominación negativa de alguien a quien se ha nombrado positivamente).
- Preferencia social: total de nominaciones positivas recibidas menos el total de nominaciones negativas recibidas. Es una medida que combina las nominaciones positivas y negativas para obtener un indicador de aceptación en el que se excluye el nivel de rechazo recibido.
- Impacto social: suma del total de nominaciones positivas recibidas más el total de nominaciones negativas recibidas. Es una medida que combina las nominaciones

positivas y negativas para obtener un índice de visibilidad, esto es, cuanto se nombra a un sujeto en un grupo independientemente de que sea para quererlo o rechazarlo.

Los dos primeros índices, nominaciones positivas y nominaciones negativas recibidas, son indicadores del nivel de aceptación y de rechazo, muy utilizados en investigación y en educación. Sin embargo, hace unas décadas los autores se han interesado por obtener perfiles o tipos a través de la combinación de los indicadores de aceptación, rechazo, preferencia e impacto social, para obtener de esta forma clasificaciones de los sujetos en tipologías sociométricas, surgiendo de esta forma las categorías de estatus clásicas: preferidos, rechazados, ignorados, controvertidos y promedios (Bagwell, Coie, Terry y Lochman, 2000; Coie, Dodge y Coppotelli, 1982; Tinoco *et al.*, 2008). Estos grupos son los siguientes:

Populares: suelen obtener puntuaciones altas en preferencia ya que reciben numerosas nominaciones positivas y pocas negativas de sus iguales. Puntúan alto en aprecio, valoración y preferencias de sus iguales. Son percibidos como niños que cooperan y apoyan a sus iguales, atentos y considerados y se comportan conforme a las reglas, implicándose activamente en conductas prosociales y en interacciones positivas. En ocasiones estos individuos son definidos como líderes, cosa que no siempre es así. Respecto al acoso escolar o bullying, los niños populares obtuvieron puntuaciones menores en el papel de víctima y puntuaciones mayores en el rol de defensor (Molina, Valero y Canales, 2011).

Rechazados: son bajos en preferencia pero tienen un impacto social alto. En este grupo se sitúan aproximadamente entre el 10% y el 15% de los niños. Suelen ser percibidos por sus iguales como niños agresivos, hiperactivos, peleones, que violan las reglas sociales y entran

frecuentemente en conflictos con los profesores, desorganizan el grupo, o que muestran escasas habilidades sociales y de resolución de problemas y pocas conductas prosociales. En este sentido, diferentes autores (Bierman, 2004; García-Bacete *et al.*, 2013a; Jiménez-Gómez, 2015; Jiménez y Muñoz, 2011) distinguen tres subtipos de rechazados según sus patrones conductuales:

- o Rechazados agresivos: se caracterizan por altos niveles de conducta agresiva, disruptiva y molesta. El tipo de agresividad que estos niños muestran habitualmente es reactiva o incontrolada, y está asociada a situaciones negativas valoradas por el niño como frustrantes, como cuando un niño explota porque ha perdido en un juego.
- o Rechazados aislados: Suelen manifestar miedo y ansiedad, lo que les dificulta las interacciones y crea situaciones desagradables. Los niños con alta ansiedad social pueden moverse ansiosos alrededor de otros, permaneciendo mucho tiempo desocupados, sin ser capaces de integrarse o actuando de forma inoportuna.
- o Rechazados no agresivos – no aislados: subgrupo que no se caracteriza por patrones de conducta agresiva o aislada, y cuyo rechazo parece mucho más inestable en el tiempo. Son niños o niñas que gustan menos que los demás por aspectos diversos como características atípicas o inusuales (algún tipo de minusvalía, falta de atractivo físico, obesidad, etc.), o simplemente porque no encajan en el grupo (por ejemplo, falta de afinidad con los intereses del grupo).

que lo hace parecer aburridos o distantes, a pesar de mostrar conductas sociales funcionales en otros contextos de relación).

Ignorados: tienen pocas nominaciones positivas y también pocas negativas, es decir, son bajos en impacto e intermedios en preferencia social. Reciben poco interés y atención de sus iguales y se caracterizan por su timidez. Tienden a jugar en solitario y son menos interactivos. Son pacíficos, reservados, respetan las reglas y se implican en actividades socialmente aceptables, aunque de una forma aislada.

Controvertidos: reciben bastantes nominaciones positivas y bastantes negativas, es decir, suscitan una opinión ambivalente entre sus compañeros. Es el tipo de estatus menos frecuente, el grupo más reducido, aproximadamente el 5%. Se les describe como alumnos activos con destrezas intelectuales, sociales y atléticas y que, al mismo tiempo, violan con facilidad las reglas establecidas. Por lo tanto, son niños que agradan a muchos de sus compañeros y también disgustan a otros tantos.

Promedio: este grupo lo forman aquellos niños que reciben un número moderado de nominaciones positivas y negativas, lo que se corresponde con preferencia e impacto social intermedios. Es el grupo más numeroso de todos.

Estos cinco grupos de estatus difieren entre sí, al menos, en cuatro aspectos importantes: los orígenes (por ejemplo, las experiencias que dentro del ambiente familiar estarían en la raíz de su competencia social), las habilidades de procesamiento de la información y de

competencia sociopersonal que caracteriza a cada uno de ellos, su dinámica y estabilidad en el tiempo, así como las consecuencias evolutivas a las que dan lugar (Moreno, 2004).

Enlazando con los dos tipos de interacciones descritas en el apartado anterior, es evidente que niños y niñas populares, promedio e incluso controvertidos son más prosociales en sus actitudes que los del grupo de los rechazados y los excluidos (Plazas *et al.*, 2010). Por otra parte, los niños agresivos son más rechazados por sus pares (Moreno y Ison, 2013). Orue y Calvete (2011) estudian la relación entre la posición social y las conductas externalizantes agresivas, y encuentran que la agresividad física estaba relacionada con el rechazo en niños y niñas; en cambio la agresión relacional estaba relacionada con la aceptación sólo para el caso de las chicas, ya que, al parecer, algunas de las niñas que son más aceptadas muestran forma de agresión relacional en mayor medida. Ciertos estudios comparan diferentes indicadores del estatus y sugieren que se relacionan con las nominaciones que hacen los compañeros y con la competencia social que cada estatus exhibe en relación a los iguales (Gest *et al.*, 2001; LaFontana y Cillessen, 2002; Lease, Kennedy y Axelrod, 2002).

A pesar de todas las matizaciones anteriores, es evidente que uno de los predictores del rechazo es la agresión, especialmente la que no es justificada y que pretende dominar y controlar a los otros o sus recursos (Dodge, Coie, Pettit y Price, 1990; McDougall, Hymel, Vaillancourt y Mercer ,2001). En este sentido, Díaz-Aguado (2006) comenta que los niños que tratan continuamente de controlar y de dirigir a otros niños suelen ser rechazados. Además, estos niños suelen ser poco cooperativos y críticos con las actividades del grupo, manifiestan pobres habilidades de resolución de problemas y escasa conducta prosocial.

García *et al.* (2010) y López *et al.* (2009) exponen los cuatro patrones de conducta problemáticos ligados al rechazo: a) escasa conducta prosocial (colaboran poco, no reconocen el impacto de su conducta en los otros), b) elevada conducta agresiva y disruptiva (pegan, molestan, etc.), c) alta conducta inmadura y falta de atención (se distraen con los juegos, se comportan como niños más pequeños, etc.), y d) alta ansiedad social y conducta de evitación (no parece que se lo pasen bien, cuando hay que hablar casi siempre se queda el último). Muchos de los niños rechazados tienen problemas relacionados con uno de estos cuatro patrones, incluso algunos pueden tener problemas en varios de ellos. Entre los más pequeños, la conducta agresiva, disruptiva, falta de atención y conducta inmadura puede aparecer como un patrón único ligado al rechazo, puesto que la agresividad que se manifiesta en esas edades está muy relacionada con la incapacidad para inhibir los impulsos y hacer frente a las situaciones de frustración. Según esto, los niños con déficit de atención e hiperactividad están en situación de alto riesgo de rechazo puesto que se caracterizan por su dificultad para interiorizar reglas, inhibir su conducta reactiva, retrasar la gratificación, y en definitiva, controlar su conducta.

Los factores culturales también pueden determinar si un niño es popular, rechazado o promedio. Por ejemplo, en China, un grupo de investigadores puso de manifiesto en los años 90 que los niños tímidos eran respetados por sus iguales y maestros, siendo categorizados como populares (Chen, Rubin y Sun, 1992). Con el paso del tiempo y la influencia de la globalización se dieron cuenta en un estudio posterior que habían cambiado los resultados: los niños tímidos eran más rechazados que aceptados, siendo menos felices que los del estudio anterior (Chen, Cen, Li y He, 2005).

El estatus sociométrico tiene repercusión en la trayectoria vital de los niños, es decir, el grado de rechazo o aceptación de un alumno da lugar a importantes consecuencias para el bienestar psicológico de los niños y adolescentes, repercutiendo en el ajuste presente y futuro de manera positiva o negativa (Contini de González, 2008; Garcia-Bacete *et al.*, 2013; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Jiménez, Moreno, Murgui y Mutisu, 2008). En general, parece ser que el estatus sociométrico es relativamente estable en el tiempo, principalmente el del rechazo (López *et al.*, 2009). Debido a esto (más del 50% se mantienen en periodos de dos años) y a la estabilidad entre contextos (es bastante probable que un niño que es rechazado en un grupo lo sea en distintos grupos), los niños rechazados son el grupo que presenta mayores riesgos, mostrando una tendencia a mayores repercusiones socioemocionales (Jiménez y Muñoz, 2011).

El ser rechazado, sea cual sea su categorización, genera que estos chicos tengan una red de apoyo escasa o nula que no les ayudará en las transiciones escolares ni les ofrecerá oportunidades para aprender y ensayar las habilidades sociales.

El rechazo es un ciclo o espiral en el que problemas conductuales o emocionales provocan dificultades en las interacciones que derivan en el rechazo por parte del grupo (Monjas *et al.*, 2014). Sin intervención, esta espiral puede derivar tanto para los rechazados agresivos como para los aislados en sentimientos de estrés, soledad e insatisfacción social. Sin embargo, algunas investigaciones han encontrado mayores consecuencias negativas para los rechazados aislados a pesar de mostrar comportamientos menos conflictivos que los rechazados agresivos. En este sentido, Cillessen (2008) plantea que los primeros se caracterizan por tener una alta conciencia de su situación que les hace especialmente vulnerables al rechazo,

aumentando el riesgo de sufrir victimización por los iguales y pudiendo desarrollar a corto o a largo plazo ciertos problemas internalizantes como depresión, baja autoestima o ansiedad. En los casos en los que han experimentado acoso escolar se incrementarán estos, pudiendo llegar a manifestar una auténtica fobia escolar. Sin embargo, este subtipo tiene más oportunidades para cambiar su estatus. Por el contrario, los rechazados agresivos son menos conscientes de su situación porque pueden tener una posición central en el grupo y relacionarse con otros que, o bien le tienen miedo, o bien intentan estar a su lado para no ser las próximas víctimas. Además, tienden a responsabilizar a los demás de sus actos agresivos haciendo atribuciones hostiles de sus intenciones respecto a ellos. Este subtipo es bastante estable a lo largo del tiempo y puede derivar en problemas de conducta como la implicación en actividades antisociales con iguales de similares características.

Hay que considerar que tanto los factores de riesgo como los factores de protección van ligados unos a otros en cualquiera de los niveles del sistema, ya sea en el propio niño, en la familia, en los iguales, en la escuela o en la sociedad, dando lugar a una mayor probabilidad de rechazo o aceptación entre los iguales. De esta manera, si un niño o una niña tiene un temperamento difícil, conductas agresivas, ausencia de red de apoyo social en la familia, amigos problemáticos y dificultades de ajuste al entorno escolar, tendrá mayor riesgo de ser rechazado que otro niño que tenga una buena autoestima, un apego seguro, una buena red de apoyo social familiar, amigos estables y recíprocos, y un buen ajuste en el colegio (Escobar, Fernández-Baena, Miranda, Trianes y Cowie, 2011; Jiménez *et al.*, 2008; López *et al.*, 2009).

Según lo comentado en los párrafos anteriores, la estabilidad del rechazo es algo evidente así como las consecuencias negativas que esta situación genera para el desarrollo

socioemocional de los niños, siendo necesaria la intervención para mejorar la calidad de las relaciones interpersonales en los grupos de iguales y especialmente en los centros escolares. Sin embargo, la atención se ha focalizado exclusivamente en el niño rechazado tratando el tema de forma individual, bajo el objetivo de mejorar su ajuste conductual. Pero desde el planteamiento del rechazo entre iguales como un proceso interpersonal dinámico en el que juegan un importante papel las conductas y respuestas de los iguales y los procesos y dinámicas sociales que ocurren en el grupo, es obvio que se debe ampliar también la intervención involucrando activamente a los agentes educativos (padres y profesores fundamentalmente) responsables de los contextos de relación y de desarrollo de los menores.

CAPÍTULO II

LAS PERSONALIDAD EN LA INFANCIA

2.1. Temperamento y Personalidad. El Modelo de los Cinco Grandes.

Los conceptos de temperamento y personalidad son empleados para hablar de las características de las personas con mucha frecuencia, y pueden confundirse y usarse de forma indistinta tanto en la teoría como en la investigación (Bernal-Rueda, Cotrino-Villarraga y Espriella-Castro, 2012). Por ello, resulta necesario diferenciar estos conceptos. Una primera diferenciación consiste en que las características temperamentales tienen una fuerte base genética o neurobiológica (Rothbart y Bates, 1998), y la personalidad está constituida por la interacción del temperamento individual con el ambiente y la experiencia (Hartup y van Liesthourt, 1995). Es decir, el temperamento se usa para hacer referencia a rasgos que los niños heredan y que van interactuando con el medio en el que nos desenvolvemos, dando por resultado la personalidad (Méndez, 2009). En la misma línea, Aguirre-Dávila (2015) considera que el temperamento es el “núcleo constitucional genéticamente heredado de la personalidad, que se expresa en conductas y respuestas emocionales, y que es el precursor de las características psicológicas de los individuos” (p.226). De este modo, las diferencias temperamentales en la infancia son las precursoras de las diferencias en personalidad posteriores (Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser, 2000).

Así, desde la primera infancia los niños muestran una considerable variabilidad en sus reacciones al medio ambiente: podemos encontrarnos con niños temerosos que apenas mantienen su atención o que sólo se expresan mediante el llanto, mientras que otros niños son capaces de atender a un estímulo de forma sostenida, muestran interés por distintas

situaciones sociales y disfrutaban de las interacciones lúdicas. Estas reacciones, junto con los mecanismos que las regulan constituyen el temperamento del niño, “la base constitucional de las diferencias individuales en la reactividad emocional, motora, atencional y en la autorregulación” (Rothbart y Bates, 1998, p. 109). A lo largo de la historia han sido muchos los que han estudiado el temperamento y lo han conceptualizado, desde los primeros filósofos hasta la actualidad. Algunas aportaciones de teorías antiguas siguen vigentes en las teorías contemporáneas, como el factor hereditario y biológico subyacente a las características del temperamento, y las emociones como núcleo constituyente que definen a este concepto (Albores-Gallo, Márquez-Caraveo y Estañol, 2003).

A lo largo del siglo XX se han llevado a cabo distintas investigaciones sobre el temperamento. Uno de los primeros estudios de referencia en psicología para la comprensión del temperamento infantil fue el de Chess y Thomas (1977), que revolucionó el panorama teórico al considerar la influencia de la conducta innata de los niños sobre el medio. Hasta ese momento, las teorías predominantes consideraban al niño como un receptor pasivo de influencias externas (Albores-Gallo *et al.*, 2003). Chess y Thomas partieron del objetivo fundamental de clasificar el temperamento en categorías y definir su función tanto para el desarrollo normal como para el desviado. A partir de su estudio identificaron nueve dimensiones del temperamento que ya están presentes al nacer y que configuran los orígenes de la personalidad: nivel de actividad, regularidad, aproximación/alejamiento, adaptabilidad, intensidad, umbral sensorial, estado de ánimo, distraibilidad y persistencia/atención. A partir de estas dimensiones, identificaron tres categorías o tipos de niños: a) *Temperamento fácil o rítmico*, es la combinación de la regularidad biológica, de las tendencias de acercamiento a lo nuevo, de la adaptabilidad rápida al cambio, y de un afecto predominantemente positivo de intensidad leve o moderada; b) *Temperamento difícil o arrítmico*, es lo opuesto del

temperamento fácil, especialmente en relación a la irregularidad biológica. Tiende al aislamiento hacia lo nuevo, lenta adaptación al cambio y frecuentes e intensas expresiones negativas, y c) *Temperamento lento o de adaptación lenta*, caracterizado por numerosas respuestas evitativas a lo nuevo de baja o moderada intensidad, lenta adaptación al cambio y frecuentes respuestas negativas de leve intensidad. Estas personas son consideradas como inhibidas o tímidas (Thomas y Chess, 1986).

Los autores anteriores también apuntan que las características temperamentales deben ser estudiadas en el contexto de estimulación adecuado para su obtención, es decir, las dimensiones del temperamento no se reflejan en todos los comportamientos de los individuos: por ejemplo, la disposición al miedo se mostrará en situaciones novedosas e impredecibles pero no en un ambiente familiar y seguro; la disposición a la frustración se apreciará en situaciones en las que una persona se queda bloqueada al intentar alcanzar una meta, pero no cuando se han cumplido los objetivos (Rothbart, Ahadi y Evans, 2000). Además, estos autores proponen el concepto de *Bondad de ajuste* para hacer referencia al correcto ajuste entre el temperamento, las capacidades y características del individuo, y las demandas y expectativas del ambiente, que permite el funcionamiento y el desarrollo saludable (Chess y Thomas, 1991). Los adultos se tienen que ajustar al temperamento del niño desde el nacimiento y durante el crecimiento para conseguir un patrón de crianza adaptado, atendiendo y respetando las diferencias individuales entre los niños (Chess y Thomas, 1977, 1996).

En una línea de trabajo similar, Buss y Plomin (1975, cit en Quiroga-Méndez, 2009) asumen que hay una serie de tendencias innatas que subyacen a las diferencias individuales

en personalidad. Definen el temperamento como un conjunto de disposiciones heredadas, que se manifiestan de forma temprana en la vida y que se caracterizan por ser relativamente estables en el tiempo. Estos autores identifican cuatro disposiciones: a) la *emocionalidad* (equivalente a la intensidad en la reacción), que puede variar desde casi una falta de reacción a una reacción emocional intensa fuera de control; b) la *actividad*, se refiere a la salida total de energía y describe el componente motriz del comportamiento, con los subcomponentes de tiempo y vigor o uso de esa energía; c) la *sociabilidad*, se refiere al instinto de afiliación, es decir, la preferencia o deseo de estar con los demás; y d) la *impulsividad*, relativo a la rapidez frente a la inhibición, que finalmente no fue incluido en su teoría.

De forma paralela a estas aportaciones, Rothbart y Derryberry (1981) construyen el modelo sobre temperamento más popular en la investigación contemporánea basado en los grandes descubrimientos de los años setenta y ochenta en psicobiología (De Pauw, 2016). Lo definen como las diferencias individuales en la reactividad y en la autorregulación dadas por la constitución biológica del organismo, es decir, las diferencias en el temperamento están determinadas por la capacidad de respuesta de los sistemas neuronales subyacentes. La reactividad se refiere a la excitabilidad, la capacidad de respuesta y las respuestas fisiológicas provocadas por distintos estímulos; por otro lado, la autorregulación se refiere a los procesos que modulan la reactividad, la atención, la aproximación, la retirada, el ataque y la habilidad de calmarse a sí mismo (Rothbart y Derryberry, 1981). Estas diferencias en reactividad y en autorregulación se consideran relativamente consistentes a través de las situaciones y del tiempo, pudiendo ser modificadas por la maduración y la experiencia. Por lo tanto, pueden surgir nuevos rasgos de temperamento, por ejemplo, como respuesta a nuevas tareas de desarrollo o como resultado de la maduración fisiológica en un niño (De Pauw, 2016). En este modelo, el nivel superior se organiza en tres factores que se han identificado en niños y

adolescentes: afectividad negativa (se refiere a la inestabilidad psicológica y a ser propenso a experimentar sentimientos de ansiedad, ira y tristeza), extraversión (implica afectividad positiva y se refiere a características como estar sonrientes, ser asertivos y estar activos) y el *effortful control* (se refiere a la capacidad de inhibir una respuesta dominante para llevar a cabo una respuesta subdominante, e implica procesos como la regulación de la atención así como la regulación del comportamiento) (De Pauw, 2016; Muris, Meesters y Blijlevens, 2007; Rothbart y Bates, 1998).

A pesar de coincidir en algunos aspectos, los autores analizados anteriormente no han llegado a un consenso sobre cuál es el núcleo central del temperamento a tener en cuenta para valorar las diferencias entre los niños. Como exponen Rothbart *et al.* (2000), un importante problema en relación a este constructo y que, por ende, también ha afectado al estudio de la personalidad, es la tendencia que tienen diferentes investigadores a cambiar el nombre de las variables del temperamento incluso cuando el contenido es bastante similar. Mervielde y Asendorpf (2000) comparan las dimensiones incluidas en los modelos anteriores señalando las siguientes conclusiones:

(1) La dimensión de Emocionalidad está presente en todos los modelos. Podría denominarse emocionalidad negativa, dado el peso que tiene el malestar entre sus descriptores.

(2) La dimensión Sociabilidad–inhibición social se asemeja a la dimensión extraversión y está presente en todos los modelos.

(3) El componente de Actividad se encuentra en tres modelos.

(4) La Persistencia solo está presente en dos modelos, probablemente porque tiene menos peso, al menos en niños de preescolar y de escuela primaria.

Albores-Gallo *et al.* (2003) apuntan que más recientemente han surgido otros modelos estructurales del temperamento como el de Cloninger, que parte de una perspectiva psicobiológica y se centra en cuatro dimensiones o factores del temperamento genéticamente independientes. El trabajo de Cloninger, Zohar, Hirschmann y Dahan (2012) las definen de la siguiente manera: 1) búsqueda de novedad: tendencia heredada a la activación o iniciación de comportamientos como la frecuente actividad exploratoria, la toma de decisiones de manera impulsiva, la respuesta exagerada a señales de recompensa, la rápida pérdida de paciencia y la evitación activa de frustración; 2) evitación del daño: tendencia heredada a la inhibición de comportamientos que se manifiesta en la preocupación pesimista, en la anticipación, la evitación pasiva, el temor a la incertidumbre, la timidez ante los extraños y la rápida fatiga; 3) dependencia de la recompensa: tendencia heredada al mantenimiento o la continuación de comportamientos en curso, y que se expresa en forma de sentimentalismo, apego social y dependencia de la aprobación de los demás; y 4) persistencia: tendencia heredada a la perseverancia a pesar de la frustración y la fatiga, se expresa como ambición, perfeccionismo y empeño en el trabajo. Para Cloninger, que ya había presentado otro modelo en la década de los noventa, las dimensiones son de origen genético y heredado, y por tanto, su condición biológica hace que tengan una representación fisiológica en el sistema nervioso central: en el caso de la búsqueda de la novedad, con el sistema de activación de la conducta (actividad dopaminérgica); en la evitación del daño, con el sistema de inhibición conductual (actividad serotoninérgica); y en la dependencia de la recompensa y la persistencia, con el sistema de mantenimiento de la conducta (actividad noradrenérgica).

Por su parte, el modelo de Caspi (1998) describe seis procesos relacionados con el temperamento original de los niños y cuyo resultado, en interacción con el ambiente, es el desarrollo de los rasgos de personalidad. En primer lugar, es probable que el temperamento influya en los procesos que permiten que los niños aprendan en la infancia temprana. Por ejemplo, algunos individuos son más susceptibles que otros al refuerzo positivo y negativo y al castigo; los niños también difieren notablemente en su persistencia y en su atención, lo que puede influir en el aprendizaje. En segundo lugar, desde la infancia y hasta la edad adulta las reacciones de las personas significativas del entorno (padres, maestros y amigos) difieren entre unos y otros, lo que es muy importante para el desarrollo de la personalidad. El tercer proceso es la conceptualización ambiental, es decir, las percepciones subjetivas que los niños tienen de su entorno influyen en su comportamiento sobre las situaciones y las personas. En cuarto lugar, el temperamento de los niños afecta a las comparaciones que hacen de ellos mismos con otros, o de ellos mismos en distintos momentos temporales, lo que es determinante para el desarrollo posterior del autoconcepto y la autoestima. En quinto lugar, los niños van aumentando su control sobre el entorno y sobre las experiencias a las que se enfrentan a lo largo de su desarrollo, y van dando forma a los ambientes que seleccionan de forma consciente o inconsciente mediante su personalidad emergente. Así, por ejemplo, la búsqueda de la emoción y la inhibición conductual pueden ayudar a determinar su círculo de amigos, las actividades en las que participan o la forma que eligen para pasar su tiempo libre. En sexto y último lugar, es probable que el temperamento de los niños influya en la forma en la que ellos manipulan sus entornos, incluyendo sus intentos de cambiar el comportamiento de los demás.

Más tarde, Kagan y Snidman (2009) desarrollan su teoría desde una línea biológica y ambiental, y definen el temperamento como los rasgos heredados vinculados a las emociones

y a los comportamientos y a una historia de aprendizajes, que en combinación generan distintas reacciones hacia situaciones novedosas. Por lo tanto, el temperamento es comprendido como un conjunto de características psicológicas iniciales que no determinan completamente los rasgos de los adultos ya que las experiencias de la vida los van modificando en gran medida. Según estos autores, el repertorio conductual de una persona tiene influencia del temperamento pero no está determinado únicamente por éste.

A partir de los modelos expuestos, se aprecia que el temperamento ha sido tratado desde diferentes enfoques, pero siempre ha existido un cierto consenso en considerar que este constructo se refiere a diferencias individuales en la reactividad y regulación emocional de la persona, que se trata de una tendencia de comportamiento más que de un acto aislado, y que tiene una fuerte carga biológica y por tanto, cierta continuidad y estabilidad temporal (Bobes-Bascarán, Jover, Llácer, Carot y Sanjuan, 2011; Kagan, 2001; Shiner, 1998). Los autores coinciden también en afirmar que el temperamento es una estructura disposicional con una fuerte base biológica que se expresa en un estilo conductual característico del individuo (Aguirre-Dávila, 2015), aunque tiene más relación con disposiciones amplias de la personalidad que con rasgos específicos ya que el temperamento se va modulando por el efecto de la maduración y el ambiente (Quiroga-Méndez, 2009).

Como exponen diversos autores (Ato, Galián y Huéscar, 2007; Bobes-Bascarán *et al.*, 2011), determinadas características del temperamento en la infancia se han asociado con una variedad de problemas emocionales y conductuales en etapas posteriores. Por ejemplo, las tendencias agresivas se han asociado con una baja autorregulación y una alta extraversión, y la depresión con una alta tristeza, miedo, malestar y bajas puntuaciones en placer de alta

intensidad (Rothbart, Ahadi, Hershey y Fisher, 2001). Por lo tanto, es importante el estudio del temperamento infantil para predecir problemas psicopatológicos tanto en la infancia como en la adolescencia y la edad adulta (Lahey *et al.*, 2008).

Respecto al concepto de personalidad, Jiménez y Muñoz (2011) la definen como “el conjunto de pensamientos, sentimientos, actitudes y hábitos ligados a la conducta de cada individuo que persisten a lo largo del tiempo frente a distintas situaciones, distinguiendo y diferenciando peculiarmente a un sujeto de los demás” (p.152), por lo que sus principales características son la persistencia y la distinción. En este mismo sentido, Van Aken, Hutteman y Denissen (2011) apuntan que los rasgos de personalidad se pueden definir como las diferencias individuales en la tendencia a comportarse, pensar y sentir de cierta manera que son consistentes a través del tiempo y las situaciones.

La personalidad se asienta sobre dos pilares fundamentales, el temperamento y la experiencia, e incluye el desarrollo del conocimiento sobre uno mismo y sobre los demás, sobre el mundo físico y social, y sobre los valores, actitudes y estrategias de afrontamiento propias (Hartup y van Liesthourt, 1995; Rothbart, 2007). Así, la personalidad se va construyendo sobre la base de las características innatas que se ven influidas por las experiencias que los niños tienen a lo largo de su desarrollo, siendo a lo largo de la infancia cuando comienza a definirse, y adquiriendo una cierta estabilidad durante la adolescencia (Caspi, Roberts y Shiner, 2005). El aumento en las capacidades de los niños en el transcurso de la niñez, ya sea en las habilidades motoras, en el lenguaje, en la cognición, en el autoconcepto o en la empatía, provoca cambios en la estructura de la personalidad, de tal

manera que a lo largo del desarrollo se van modificando los patrones internos de cada persona (Shiner, 1998).

El modelo de personalidad más empleado es el Big Five o de los Cinco Grandes. Los antecedentes de este modelo surgen del enfoque léxico o del análisis del lenguaje, que contiene elementos o unidades básicas que contribuyen a la descripción de la personalidad (por ejemplo, Cattell, 1943). El procedimiento empleado se basó en varios pasos: en la primera fase, examinaron adjetivos, sustantivos y verbos extraídos del vocabulario; en segundo lugar, estos descriptores fueron depurados y reducidos según criterios previamente definidos junto con la selección de jueces que evaluaban su pertinencia; en tercer lugar, los descriptores seleccionados se emplearon en la evaluación de un grupo de sujetos autoinformantes y heteroinformantes; y por último, las puntuaciones obtenidas se sometieron a un análisis factorial del que se extrajeron los cinco factores que servirían para la evaluación de la personalidad (Barbaranelli, Carpara y Rabasca, 1998; Barbaranelli, Carpara, Rabasca y Pastorelli, 2003).

Partiendo de los antecedentes de McDougall (1932) por un lado, quien definió como elementos explicativos de la personalidad el intelecto, el carácter, el temperamento, la disposición y templanza, y de Thurstone (1934) por otro, quien hizo el primer estudio factorial, Allport y Odbert (1936) seleccionaron del diccionario unos 18000 términos que podían ser útiles para describir la conducta de una persona. Los trabajos de Cattell en los años cuarenta (Cattell, 1943, 1945, 1947) contribuyeron al avance de este enfoque mediante la depuración y el análisis del listado de adjetivos de Allport y Odbert, dando como resultado un conjunto de 35 escalas iniciales, bipolares en su mayoría, de las que obtuvo posteriormente

los dieciséis factores de personalidad. Más tarde, Fiske (1949) sugirió que las diferentes escalas de adjetivos podían agruparse en cuatro grandes factores (adaptabilidad social, control emocional, conformidad e intelecto), lo que fue ampliado en estudios posteriores con distintas muestras de sujetos por Tupes y Christal (1961) apareciendo éstos: surgencia o extraversión, agradabilidad, confiabilidad, estabilidad emocional y cultura. A raíz de este trabajo, Norman (1963) completó los primeros hallazgos del modelo de los Cinco Grandes seleccionando 20 de las 35 escalas de Cattell, cuatro por cada uno de los cinco factores, y eliminó aquellas que peor los representaban, obteniendo los cinco factores de personalidad similares a los de Tupes y Christal, a los que les asignó la denominación que aún hoy se conserva: surgencia-extraversión; amabilidad; conciencia; estabilidad emocional y cultura (Barbaranelli *et al.*, 2003).

La segunda fase de aproximación al Modelo de los Cinco Grandes ha venido dada por Goldberg (1990; 1992) quien partiendo de investigaciones previas ha continuado con la profundización en la estructura de la personalidad de los cinco factores. Sin embargo, la expansión más actual de este modelo se debe a los trabajos de Costa y McCrae, que han creado un instrumento de evaluación de la personalidad en adultos, el Inventario de Personalidad NEO (NEO-PI) y su posterior versión revisada NEO-PI-R (Costa y McCrae, 1992). Este modelo ha sido probado con datos procedentes de muestras que variaban en el género, la edad, la cultura o el perfil clínico de las personas analizadas (Barbaranelli *et al.*, 2003). Así, el modelo de personalidad más empleado en los últimos años es el Modelo del Big Five o de los Cinco Factores de Costa y McCrae (1992) que entiende la personalidad como un sistema dinámico en relación con el ambiente y la cultura, y basada en una estructura jerárquica de cinco dimensiones: extraversión, conciencia, amabilidad, apertura e inestabilidad emocional, que se explican detalladamente a continuación.

La *extraversión* se refiere al nivel de actividad, el entusiasmo, la asertividad y la autoconfianza, y evalúa el grado de sociabilidad, la capacidad de locuacidad, la asertividad, el dinamismo y la actividad en niños y jóvenes (Barbaranelli *et al.*, 2003). Para otros autores también se refiere a la tendencia a comportarse que consigue atraer la atención social (Ashton, Lee y Paunonen, 2002), y a la sensibilidad a la recompensa (Lucas, Diener, Grob, Suh y Shao, 2000). Los adultos y niños extrovertidos suelen ser sociables, activos, asertivos, enérgicos y experimentar afectos positivos (Mulder y Aken, 2014). Sin embargo, los introvertidos son tranquilos, inhibidos y aletargados. Es esta, por tanto, una dimensión subyacente a un amplio grupo de rasgos, como por ejemplo, la sociabilidad, la actividad, y la tendencia a experimentar emociones positivas como la alegría y el placer (Costa y McCrae, 1992).

La *conciencia* se relaciona con la autonomía, el orden, la precisión y el cumplimiento de normas y compromisos (Del Barrio, Carrasco y Holgado, 2006a). Este factor evalúa el grado de autorregulación, precisión, minuciosidad, escrupulosidad, tenacidad y perseverancia de una persona. Tanto los niños como los adultos varían ampliamente en sus capacidades para el control conductual y cognitivo: los individuos con conciencia son responsables, atentos, cuidadosos, persistentes, ordenados y planificados. Sin embargo, aquellos que manifiestan una baja conciencia son irresponsables, poco fiables, descuidados y distraídos (Barbaranelli *et al.*, 2003; Costa y McCrae, 1992). Para algunos autores las diferencias individuales en el control pueden estar relacionadas con diferencias biológicas en los sistemas de atención ejecutivos que se desarrollan a lo largo de la primera infancia y los primeros años escolares (Posner y Rothbart, 2000). De hecho, la habilidad inicial de centrar la atención predice el control posterior en la niñez (Kochanska, Murray y Harlan, 2000).

Por su parte, la *amabilidad* es una dimensión interpersonal del comportamiento que se refiere a la preocupación y sensibilidad hacia los otros y sus necesidades. Es la tendencia altruista al apoyo y la prosociabilidad, el grado de cooperación, confianza, franqueza, conciliación y sensibilidad a las necesidades del otro (Barbaranelli *et al.*, 2003). De este modo, los individuos que puntúan alto en amabilidad son cooperativos, considerados y comprensivos, empáticos, generosos y educados; por el contrario, los que puntúan bajo suelen ser hostiles, obstinados y manipuladores (Costa y McCrae, 1992). Este rasgo se asocia tanto con neuroticismo (puesto que ambos miden aspectos relacionados con la propensión hacia la ira) como con conciencia (ambos rasgos se refieren a aspectos de inhibición versus desinhibición) (Eisenberg *et al.*, 2000; Laursen, Pulkkinen y Adams, 2002; Rubin, Burgess, Dwyer y Hastings, 2003).

La *apertura a la experiencia* alude a la curiosidad por el mundo externo e interno, caracterizando a la personas que son imaginativas, sensibles al arte y la belleza, abiertas a la novedad, interesadas por la cultura y el saber, originales y creativas (Barbaranelli *et al.*, 2003; Caspi *et al.*, 2005; Costa y McCrae, 1992). Otros autores añaden que se refiere a la intensidad, la amplitud, la originalidad y la complejidad de la propia vida (Mulder y Aken, 2014). Es el rasgo más debatido y menos comprendido de los cinco grandes (Costa y McCrae, 1997). No aparece en los modelos de temperamento, a pesar de que los padres emplean palabras referentes a este dominio para describir a sus hijos (Mervielde, De Fruyt y Jarmuz, 1998).

Por último, la *inestabilidad emocional*, también denominada neuroticismo, es la dimensión más familiar para los clínicos (Costa y McCrae, 1992). Agrupa un conjunto de elementos

relativos a sentimientos de ansiedad, depresión, descontento o ira. Evalúa la tendencia al malestar, a los cambios de humor, a la tristeza, a la ansiedad y a la irritabilidad, o lo que es lo mismo, la tendencia a experimentar sentimientos negativos (Barbaranelli *et al.*, 2003). Los niños y adultos con altas puntuaciones en este rasgo son ansiosos, vulnerables al estrés, propensos a sentirse culpables, faltos de confianza, con mal humor, enojados, fácilmente frustrados e inseguros en las relaciones. Por el contrario, las personas con bajas puntuaciones en este rasgo son emocionalmente estables y adaptables (Caspi *et al.*, 2005). Es decir, apuntando a Jiménez y Muñoz (2011), es la tendencia a experimentar emociones negativas y a la vulnerabilidad.

Muris, Meesters y Dideren (2005) afirman que existe consenso en la literatura científica en considerar a la estructura de los cinco factores de orden superior o los cinco grandes como la estructura básica de la personalidad. En las últimas décadas, la investigación ha demostrado que pueden utilizarse como un modelo para representar las diferencias individuales en la personalidad de niños entre 3 y 12 años de edad (Mervielde, Buyst y De Fruyt, 1995; Mervielde, De Clercq, Fruyt y Van Leeuwen, 2005), siendo Mervielde *et al.* (1995) quienes confirmaron la validez del modelo de los cinco grandes en niños de edad escolar con diferentes tipos de escalas. Así, Mervielde y De Fruyt (2000) adaptaron y extendieron cuestionarios para descripciones entre coetáneos (entre 8 y 12 años), demostrando que las dimensiones de los cinco grandes son importantes para definir la estructura de la percepción que los niños tienen de otros niños. Tal y como exponen Halverson *et al.* (2003) o Van Leeuwen, Mervielde, Braet y Bosmans (2004), hay un amplio consenso en considerar al Modelo de los Cinco Grandes Factores como modelo para representar las diferencias individuales de la niñez a la edad adulta.

Una gran parte de los estudios que se han llevado a cabo sobre los Cinco Grandes en niños y adolescentes han partido de las puntuaciones obtenidas de los padres y profesores y no de autoinformes. Ante este vacío, Barbaranelli *et al.* (2003) desarrollaron el cuestionario para la medida de estos factores para niños a partir de los 8 años, el *Big Five Questionnaire* para niños y adolescentes (en adelante BFQ-NA), procedente del BFQ diseñado para adultos (Caprara, Barbaranelli, Borgogni y Perugini, 1993). Pero no se trata de una mera adaptación del instrumento sino de un diseño específico que incorpora las peculiaridades evolutivas de los cinco factores de personalidad en esta población. Los resultados del análisis factorial revelaron la presencia de las cinco dimensiones y que éstas correlacionaban significativamente con las calificaciones de los padres y maestros de estudios anteriores (Barbaranelli *et al.*, 1998). Por tanto, el BFQ-NA es un instrumento fiable y válido para evaluar las dimensiones de la personalidad de los Cinco Grandes en niños y adolescentes (Muris *et al.*, 2005). La adaptación española de dicho cuestionario ha sido realizada por Del Barrio *et al.* (2006a) con una muestra de 852 escolares españoles no clínicos con edades comprendidas entre los 8 y los 15 años. Los resultados revelan que la estructura de cinco factores ha mostrado adecuados indicadores de ajuste, de fiabilidad y de validez.

Los resultados de diferentes estudios empíricos han reafirmado que los factores del modelo de los cinco grandes anteriormente expuestos ya están presentes en la infancia y que son relevantes para la comprensión del funcionamiento y del ajuste de los niños (Muris *et al.*, 2005). Entre los trabajos que así lo corroboran tenemos el de Digman y Inouye (1986) en el que analizaron las calificaciones de maestros en base a 43 adjetivos que describían características de personalidad en niños de sexto grado y obtuvieron cinco componentes bastante parecidos a los del modelo Big Five. Otro de los estudios es el de John, Caspi, Robins, Moffitt y Stouthamer-Loeber (1994) en el que exploraron la estructura de la

personalidad de niños de 12 años de edad a través de las respuestas de sus madres y cuyos resultados dieron soporte a la estructura de los cinco grandes. También Kohnstamm y sus colegas (Kohnstamm, Halverson, Mervielde y Havill, 1998; Kohnstamm, Mervielde, Besevegis y Halverson, 1995) investigaron las descripciones libres que hacían padres de distintos países (Alemania, Bélgica, Grecia, Países Bajos, Polonia, China y Estados Unidos) sobre sus hijos, demostrando que el 75% de las descripciones de los niños de edades entre los 3 y los 12 años de edad podían ser asociados a los cinco grandes. En otro estudio, Mervielde *et al.* (1995) estudiaron las calificaciones que 224 maestros hicieron de una amplia muestra de niños de entre 4 y 12 años; los análisis de los componentes principales de las calificaciones de los niños de 4 a 6 años de edad revelan cuatro de los cinco factores, sin embargo, la estructura completa de los cinco factores emerge de las calificaciones de los alumnos de primaria.

En la misma línea, otros trabajos a mencionar son el de Asendorpf y Van Aken (2003a) con su estudio longitudinal de nueve años durante la infancia, quienes también confirmaron estos cinco factores que fueron evaluados en los padres, maestros y los amigos de la muestra en distintas edades. Otro de los trabajos en esta misma línea fue el de Lamb, Chuang, Wessels, Broberg y Hwang (2002) que también realizaron un estudio longitudinal y demostraron que algunas de las dimensiones de la personalidad no son evidentes en todas las edades y en todos los contextos (por ejemplo, la extraversión, la amabilidad y el neuroticismo no están bien definidos hasta el final de la infancia) puesto que los niños pequeños aún no han tenido la oportunidad de vivir experiencias sociales que les permitan consolidar sus rasgos temperamentales. En estas investigaciones longitudinales se emplean diferentes instrumentos, y aun así, se pone de manifiesto la estabilidad en el tiempo de los cinco grandes. Por su parte, Caspi *et al.* (2005), Roberts y DelVecchio (2000), y Rothbart,

Derryberry y Posner (1994) indican que los Cinco Grandes están presentes durante la infancia aunque se ha encontrado más estabilidad en estos factores en la edad adulta que en el periodo infantil, etapa en la que existe una mayor variabilidad en la expresión de esos rasgos hasta la mitad de la etapa de primaria.

Atendiendo a las diferencias por edad y por sexo de los cinco grandes en los niños, Del Barrio, Carrasco y Holgado (2006b) manifiestan tras el análisis de una amplia muestra de entre 8 y 15 años, que los niños y niñas de menor edad destacan en puntuaciones altas en neuroticismo, mayores puntuaciones en conciencia, apertura y amabilidad, y más baja extraversión, en relación a los niños de 15 años.

Por lo tanto, las dimensiones del Modelo de los Cinco Grandes cubren adecuadamente las diferencias individuales en personalidad (Cupani, Sánchez, Gross, Chiepa y Dean, 2013; Depaula y Azzollini, 2013; Halverson *et al.*, 2003; Mervielde *et al.*, 2005; y Muris *et al.*, 2005).

2.2. La empatía como favorecedora del ajuste.

Además de los factores de personalidad expuestos anteriormente, hay otra serie de habilidades que favorecen el ajuste personal y escolar, destacando entre ellos la empatía, un recurso fundamental para el desarrollo psicológico/emocional positivo (Gutiérrez *et al.*, 2011). Actualmente, se define la empatía desde una perspectiva multidisciplinar “haciendo énfasis en la capacidad de la persona para dar respuesta a los demás teniendo en cuenta tanto los aspectos cognitivos como los afectivos, y destacando la importancia de la capacidad de la

persona para discriminar entre el propio yo y el de los demás” (Garaigordobil y García, 2006, p. 180). Por lo tanto, para comprender los sentimientos de otras personas es preciso tener conciencia de los sentimientos ajenos y responder con emociones complementarias, lo que requiere de una compleja interacción entre cognición y afecto (Berk, 2008). En este sentido, la capacidad de mantener buenas relaciones con el entorno, de colocarse en el lugar de los otros y de mostrar interés por el bien ajeno, inhibe las conductas agresivas a la vez que favorece una buena estabilidad emocional y la prosociabilidad (Mestre, Tur y del Barrio, 2004).

A mediados del segundo año de vida, el contagio emocional que ocurre en los primeros momentos de la vida da paso a la empatía, que se evidencia, por ejemplo, en la capacidad para consolar a quién está llorando o triste. En los años preescolares, esta habilidad es un importante motivador de la conducta prosocial o altruista, es decir, de las acciones que benefician a otra persona sin esperar ninguna recompensa para uno mismo (Mestre *et al.*, 2002). Compartir el estado emocional de otras personas, sentir lo que otros sienten, va a ser fundamental para el desarrollo social del niño (Garaigordobil y García, 2006; Richaud de Minzi, Lemos y Mesurado, 2011). Al principio, es más fácil comprender las emociones de personas cercanas pero en torno a los diez años, niños y niñas muestran una mayor capacidad para empatizar con personas a las que no conocen. El desarrollo del lenguaje y la adquisición de un vocabulario más amplio y maduro permiten al niño el desarrollo de un nivel más reflexivo de empatía. Por lo tanto, la respuesta empática va a ir creciendo a lo largo de los años escolares. La comprensión de los niños más mayores de una amplia serie de emociones y la habilidad de tomar en cuenta múltiples estímulos a la hora de valorar los sentimientos de otros, contribuyen a este cambio. Al final de la niñez y la adolescencia se produce un avance en la toma de perspectivas, lo que favorece una respuesta empática no sólo al dolor inmediato

de las personas, sino también a cualquier situación negativa que se produzca en el entorno (Berk, 2008). En este sentido, el rasgo de estabilidad emocional es un factor fundamental para establecer relaciones de empatía, de forma que los niños y los adolescentes empáticos presentan altos niveles de estabilidad emocional (Parra-Benavides, Carvajal-Pineda y Moreno, 2012; Tur *et al.*, 2004).

Además del desarrollo cognitivo, la educación del niño tiene consecuencias muy importantes en el desarrollo de la empatía. El modelado de los progenitores, así como el establecimiento de límites claros por parte de éstos y de otros familiares o de los profesores, favorecen la aparición y maduración de esta habilidad. De esta manera, la intervención de los adultos cuando los niños manifiestan emociones inapropiadas y que les enseñan directamente la importancia de la amabilidad, predice altos niveles de empatía. Por el contrario, el que los padres sean severos y punitivos y los controlen de forma excesiva está relacionado con interrupciones en el desarrollo de la empatía y con la inhibición de las interacciones sociales en los niños (Richaud de Minzi *et al.*, 2011). La diferencia en las pautas de crianza entre ambos sexos puede ser un factor importante en los resultados en empatía entre niños y niñas, de forma que las chicas suelen obtener puntuaciones significativamente superiores, ya que el rol femenino está socialmente más ligado a la capacidad para comprender y compartir los sentimientos y emociones de los otros, en comparación con el rol masculino (Garaigordobil y García, 2006; García-Ampudia *et al.*, 2011; Mestre *et al.*, 2004).

En cuanto a sus funciones, la empatía juega un papel muy importante en la conducta prosocial y en la regulación de la agresión en los niños, ya que la habilidad de distinguir los sentimientos de los otros es una condición imprescindible para responder adecuadamente en

los conflictos sociales, siendo más sencillo lograr acuerdos mutuos cuando se toma la perspectiva del otro (Fernández, 2011). Por tanto, la empatía es un factor importante que favorece la inhibición de la agresividad y facilita la conducta prosocial (Mestre *et al.*, 2004; Mestre *et al.*, 2002). En este sentido, la investigación de Garaigordobil y García (2006) encuentra relaciones positivas y significativas entre empatía y conducta prosocial, y relaciones negativas entre esta variable y conductas agresivas en una muestra de niños españoles de entre 10 y 12 años. Además, este factor estaba relacionado con el estatus sociométrico de los niños en sus centros escolares, pues los niños con un alto nivel de aceptación por sus iguales eran más empáticos porque tenían una orientación más positiva hacia los otros.

Las investigaciones sobre la empatía han demostrado ampliamente que esta es una variable muy relevante en las relaciones interpersonales y grupales, ya que facilita u obstaculiza el tener relaciones armoniosas con los demás (García-Ampudia *et al.*, 2011). Una empatía adecuada, ni excesiva ni muy baja, supone un buen activo personal para el ajuste psicológico y la salud mental. Además, según Pelegrín y Garcés de Los Fayos (2015) la falta de empatía es una de las variables personales asociadas al comportamiento agresivo y violento. Al respecto, hay distintas líneas de investigación que lo corroboran. Así, hace ya algunos años que Feshbach y Feshbach (1982) presentaron un modelo teórico de la empatía y su efecto en la regulación de las conductas agresivas, afirmando que existen déficits en esta habilidad personal en los niños de 3º y 4º que se muestran agresivos, por lo que un entrenamiento en empatía contribuiría a generar más comportamientos sociales positivos y una autoevaluación más positiva. Más recientemente, diferentes investigaciones han encontrado correlaciones negativas significativas de la empatía con la conducta antisocial en

niños (Garaigordobil, Álvarez y Carralero, 2004), así como con agresividad física y verbal en adolescentes de entre 13 y 18 años (Mestre, Frías y Samper, 2004).

Por lo tanto, el inadecuado desarrollo de la empatía y de la toma de perspectiva social por parte de los niños violentos (dificultades para identificar el punto de vista y los sentimientos, pensamientos e intenciones de los demás, así como ponerse en su lugar) va a suponer una dificultad añadida para relacionarse con el otro, e incluso crueldad e insensibilidad ante los problemas de los demás (despreocupación por los demás, gusto por burlarse de otros y ponerles en ridículo), lo que en definitiva actúa predisponiendo a la aparición de conductas agresivas y antisociales (Garrido y López, 1995; Hernández-Granda, 2001).

CAPÍTULO III

EL AJUSTE PSICOSOCIAL EN LA INFANCIA

3.1. El ajuste psicosocial en la infancia.

A pesar de no existir una definición consensuada sobre el significado de los términos ajuste psicosocial, sí que parece entenderse básicamente como la ausencia de problemas internalizados o emocionales y externalizados o comportamentales. Dicho ajuste depende de muchas variables, pero hay dos que según Delgado-Egido y Contreras-Felipe (2008) son las primeras en ejercer su influencia: el temperamento y la educación familiar. El temperamento se refiere a las disposiciones biológicas que caracterizan un estilo de respuesta, y que se miden en parámetros como la reactividad, la intensidad, la latencia o la duración de las respuestas emocionales, concepto que ha sido ampliamente desarrollado en el segundo capítulo. Por su parte, la familia ejerce una labor que se basa en educar al niño tanto a nivel emocional como conductual, repercutiendo en su regulación emocional y en la forma de afrontar los conflictos. De hecho, los comportamientos de los niños suelen ser similares a los que manifiestan sus padres, debido a que sirven de modelos a imitar para ellos, lo que se denomina aprendizaje vicario o por observación. Las primeras influencias de la familia las encontramos a través del apego: aquellos niños con apego seguro son más tolerantes ante las circunstancias adversas y recurren a estrategias de afrontamiento más constructivas; por el contrario, los niños con apego inseguro presentan dificultades emocionales y un comportamiento más ansioso. Asimismo, estos autores apuntan al contexto cultural en el que se desarrolla la infancia como otra variable fundamental que influye en su ajuste. Así, no sólo en las familias existen normas, sino que en el contexto que rodea a los niños también hay normas más o menos implícitas que regulan su comportamiento. Por lo tanto, las disposiciones temperamentales pueden ser guiadas por el contexto social y educativo, de

forma que tanto los progenitores como el colegio pueden modificar los aspectos temperamentales más desadaptativos que pueden conducir a esos niños a tener problemas de conducta y emocionales.

La familia constituye el primer núcleo de socialización de los niños, donde comienzan sus aprendizajes en las distintas áreas del desarrollo. Pero una vez que los niños toman contacto con los contextos escolares, adquieren una gran importancia los profesores y los iguales, que de forma complementaria a la familia contribuyen a una adecuada adaptación social del niño. Todos ellos tienen funciones diferentes pero complementarias de cara al ajuste psicológico infantil y adolescente (Delgado-Egido y Contreras-Felipe, 2008).

3.2. Problemas de ajuste en la infancia.

En los últimos años, la personalidad ha sido un factor relevante para las investigaciones llevadas a cabo en el área de los problemas de ajuste en la infancia (Shiner y Caspi, 2003). Sobre la base del modelo de vulnerabilidad o predisposición, surge la hipótesis de que ciertos rasgos de personalidad predisponen a los niños a iniciar y/o mantener ciertos problemas de ajuste (Tackett, 2006), es decir, la personalidad parece ser un predictor de los problemas externalizados e internalizados, siendo una importante fuente de información para los estudios de intervención que tienen por objetivo identificar y seleccionar subgrupos potencialmente vulnerables (Caspi, Roberts y Shiner, 2005; Frick, 2004).

Pero, ¿qué entienden los autores por problemas de ajuste?. Existen dos modelos dimensionales diferentes que concluyen con la existencia de dos dominios en los que se

integran los problemas de ajuste de los niños y jóvenes. Por un lado, el equipo de investigación de Achenbach (1995; Achenbach, Edelbrock y Howell, 1987) desarrolla su modelo a partir del análisis de los descriptores de problemas conductuales y emocionales presentes tanto en la literatura como en historias clínicas de pacientes. Proponen ocho constructos sindrómicos, prestando más atención a aquellos que eran comunes en los informes de pacientes, maestros y progenitores: Ansiedad-depresión; Abandono; Quejas somáticas; Problemas sociales; Problemas con el pensamiento; Problemas de atención; Conducta delincuente (romper reglas); y Conducta agresiva. Estos constructos se miden en tres tipos de inventarios: el listado de Conductas Infantiles (CBCL), el Informe de Maestros (TRF) y el Informe Autoaplicado Juvenil (YSR), que cuantifican la gravedad de cada síndrome mediante comparaciones con muestras de individuos sanos. A partir de estos síndromes desarrolló dos escalas de segundo orden: 1) Internalización (Ansiedad-depresión, Abandono y Quejas somáticas); y 2) Externalización (Problemas sociales, problemas de pensamiento, problemas de atención, Conducta delincuente y Conducta agresiva). Estas dos escalas se usan frecuentemente en la investigación de problemas emocionales y de conducta antisocial respectivamente. Por ejemplo, Giráldez, Seco y Mena (2002) también obtienen dos factores de segundo orden que corresponden a la psicopatología internalizante y externalizante en una muestra de jóvenes españoles de 11 a 18 años.

Por otro lado, Goodman (1997) desarrolla a partir de su propuesta de clasificación el instrumento *Strengths and Difficulties Questionnaire* (en adelante SDQ), utilizado para la detección temprana de problemas mentales y comportamentales en niños y adolescentes. La estructura interna de este cuestionario está compuesta por cinco subescalas que hacen referencia a síntomas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad, problemas con los compañeros y conductas prosociales, todas ellas confirmadas mediante análisis exploratorios

y confirmatorios (Rodríguez-Hernández *et al.*, 2012). La puntuación total de problemas de conducta se genera sumando la puntuación de todas las subescalas excepto la prosocial. Estudios más recientes con esta prueba (como, por ejemplo, Goodman, Ploubidis y Lamping, 2010) proponen una estructura dimensional de orden superior, donde las subescalas de Hiperactividad y Problemas de conducta se agrupan en una dimensión mayor que denominan Problemas Externalizantes, y las subescalas de Problemas de relación con los compañeros y Síntomas emocionales se agrupan como Problemas Internalizantes. De esta forma, habría tres factores: problemas internalizantes, problemas externalizantes y el comportamiento prosocial. Este cuestionario ha sido ampliamente validado, usado en la práctica clínica y empleado en un gran número de comunidades y estudios epidemiológicos (Fonseca-Pedrero, Paino, Lemos-Giráldez y Muñiz, 2011; Gómez-Beneyto *et al.*, 2013; Goodman, Lamping y Ploubidis, 2010; Goodman y Goodman, 2012; Goodman, Ford, Simmons, Gatward y Meltzer, 2000; Goodman y Scott, 1999; López-Rubio, Fernández-Parra, Vives-Montero y Rodríguez-García, 2012; Segura-Frontelo, 2015; Stone *et al.*, 2015; Zubillaga, Rodríguez, Hinojal, Serrano y García, 2009).

El CBCL y el SDQ están fuertemente relacionados, siendo ambos instrumentos perfectamente válidos para detectar los problemas externalizantes e internalizantes en los niños, tal y como se desprende de la revisión sistemática de Warnick, Bracken y Kasl (2008), cuyo metaanálisis considera como ventaja del SDQ la sencillez en su aplicación por el número reducido de ítems que tiene, lo que promueve su pertinencia cuando la medición de los problemas de ajuste se inserta en el marco de una batería de instrumentos más amplia.

En la misma línea de los autores anteriores, Del Prette *et al.* (2006) afirman que los problemas emocionales y de conducta que normalmente interfieren en el comportamiento socialmente competente se han clasificado en la literatura psicopatológica infantil en estos dos grupos: los interiorizados y los exteriorizados (Achenbach y Edelbrock, 1978). En las últimas versiones de su modelo, Achenbach y Rescorla (2004) matizan la dimensión externalizante como manifestaciones externas que incluyen la dificultad en la conducta, la desobediencia persistente, la hiperactividad e impulsividad, y la dimensión internalizante como las manifestaciones de angustia que se expresan en sentimientos internos como la tristeza/depresión, la preocupación/ansiedad y las quejas somáticas. Otros autores refieren también como problemas externos las peleas, la rabia, la destrucción, la delincuencia y la agresividad, y respecto a los internos, el retraimiento y la timidez. Por lo tanto, el contenido de la dimensión Internalizante implica la vivencia de tensión psicológica en el propio sujeto, síntomas de angustia, depresión y estados alterados de ánimo, mientras que la dimensión Externalizante está relacionada con síntomas de agresividad, déficit de atención, hiperactividad y conducta desorganizada (Maestre *et al.*, 2006).

Numerosos estudios nos proporcionan información acerca de cómo los problemas internalizados y externalizados evolucionan a lo largo de la infancia y de la adolescencia, considerando su prevalencia en ambos sexos. De forma general, las primeras manifestaciones de ambos tipos ya se pueden observar durante el periodo preescolar, siendo los comportamientos externalizados los más predominantes en el caso de los niños, especialmente la conducta agresiva y el incumplimiento de las normas. Sin embargo, los internalizados alcanzan mayores niveles en la infancia tardía y con mayor frecuencia también durante la adolescencia, especialmente para las niñas (Achenbach y Rescorla, 2004; Bragado, Bersabé y Carrasco, 1999), por ser esta etapa del ciclo vital de mayor vulnerabilidad y donde

chicos y chicas pueden mostrar un amplio repertorio de conductas de riesgo social y para la salud (Cerezo y Méndez, 2012; Fonseca-Pedrero *et al.*, 2011). En este sentido, la reciente investigación de Segura-Frontelo (2015) demuestra que los problemas internalizantes van aumentando desde la infancia hasta la adolescencia.

Algunos autores mencionan que los problemas internalizados en los niños difieren a los encontrados en los adolescentes, en los que destaca la depresión y las alteraciones somáticas; en cambio, en los niños pequeños las conductas internalizadas se manifiestan a través de la timidez, introversión, ansiedad, tristeza, soledad o pobre autoestima (Gresham y Elliott, 1990; Hart, Olsen, Robinson y Mandleco, 1997). En este mismo sentido, Brendgen *et al.* (2005) siguieron a un grupo de jóvenes desde los 11 hasta los 14 años y pusieron de manifiesto que los niveles generales del estado de ánimo depresivo aumentan significativamente en el transcurso de la adolescencia temprana, principalmente en las niñas. No obstante, los problemas internalizantes en edades tempranas se han relacionado principalmente con dificultades de salud mental posteriores, especialmente con un aumento del riesgo para los síntomas de la depresión (Frost, Reinherz, Pakiz-Camras, Giaconia y Lefkowitz, 1999; Lewinsohn *et al.*, 1994).

En relación a los problemas externalizados, aunque la agresión física va descendiendo con el paso del tiempo (Tremblay *et al.*, 1999), el comportamiento antisocial va en aumento durante la adolescencia (Moffitt y Caspi 2001). Más recientemente, Alatupa *et al.* (2013) revelan en su estudio longitudinal a lo largo de 27 años que el comportamiento disruptivo en la infancia puede tener efectos negativos a largo plazo. Por ejemplo, una alta tasa de conducta agresiva en la infancia se asocia con un bajo nivel de estudios y un bajo estatus laboral. En

este sentido, Ehrensaft, Moffitt y Caspi (2004) también han comprobado que hay cierta relación entre el desarrollo de rasgos agresivos en la infancia y el comportamiento abusivo posterior en las relaciones románticas adultas.

El estudio de Bragado *et al.* (1999) encontró que una buena parte de los niños de su muestra con problemas externalizantes en edad preescolar continuó mostrando cierto grado de perturbación en la etapa escolar, y que un nutrido grupo de estos niños reunía los criterios diagnósticos para algún trastorno de conducta a la edad de nueve años y tenían una mayor probabilidad de fracasar en el colegio. En este sentido y más recientemente, Fonseca-Pedrero *et al.* (2011) afirman que gran parte de los trastornos mentales parecen tener su comienzo en la niñez y/o adolescencia y, en muchos casos, se mantienen estables hasta la edad adulta, es decir, que la presencia temprana de problemas emocionales y/o conductuales incrementa el riesgo de desarrollar un trastorno mental en etapas posteriores del desarrollo. En la franja de 6 a 11 años, edad en la que se sitúa la muestra de este trabajo, destacan los trastornos de conducta y el TDAH (Navarro-Pardo, Moral, Galán y Beitia, 2012), que junto a los trastornos de eliminación disminuyen al aumentar la edad de los niños, mientras que los trastornos depresivos y de alimentación aumentan a más edad, es decir, la psicopatología infantil suele seguir una pauta evolutiva (Arias, Sutil y Fernández, 2000).

Respecto a las diferencias de género, los trabajos revelan que, en general, los chicos manifiestan una mayor cantidad de problemas externalizantes que las chicas (Arias *et al.*, 2000; Navarro-Pardo *et al.*, 2012). Así, diferentes estudios ponen de manifiesto que los niños son más inquietos, agresivos y desobedientes que las niñas (Maestre *et al.*, 2006; Del Rocío y Palos, 2005). Por otra parte, como ya se ha referido anteriormente, hay una mayor intensidad

de las patologías internalizantes en las niñas y en las jóvenes (desde los 9 hasta los 18 años), como la depresión, los problemas somáticos y la ansiedad (Arias *et al.*, 2000; Cabrera-Pérez y Jiménez-Llanos, 2015; Domblas-García, 2016; Giráldez *et al.*, 2002; García, Cerezo, de la Torre, Carpio y Casanova, 2011). También hay estudios que apuntan a la coexistencia de ambas patologías (Achenbach y Rescorla, 2001; Medina-Cuevas, 2015) y que cuando los niños puntúan alto en problemas externalizados también aumenta su puntaje en los problemas internalizados y viceversa. Además, cuando no se manifiestan problemas internalizados tampoco se obtenían problemas externalizados y a la inversa. En este sentido, De la Peña-Olvera (2000) informó que los trastornos externalizados más comunes en los niños más pequeños eran los trastornos de conducta y los trastornos de déficit de oposición, y posteriormente los problemas de agresión, violencia y consumo de drogas o alcohol, mostrando una mayor incidencia en los varones que en las mujeres, quienes presentaban más problemas internalizados, resultados corroborados también en Del Rocío y Palos (2005). También se aprecian estas diferencias de género en distintas culturas (en niños y jóvenes de 6 a 17 años de edad en Australia, Bélgica, China, Alemania, Grecia, Israel, Jamaica, Holanda, Puerto Rico, Suecia, Tailandia y Estados Unidos), puesto que las niñas obtienen puntuaciones más altas en los problemas somáticos y de depresión/ansiedad que los niños, y éstos puntúan más alto en problemas de atención, conducta delictiva y conducta agresiva (Crijnen, Achenbach y Verhulst, 1999).

En general, y considerando los datos de la Encuesta Nacional de Salud en España de 2006 realizada mediante el SDQ, se estima que la prevalencia de síntomas comportamentales y emocionales en menores oscilaría entre un 10% a un 20%, estimando que de un 4% a un 6% estaba en situación grave y un 22.1% en riesgo. Asimismo, y siguiendo los resultados de investigaciones previas, se encontró que los problemas de ajuste variaban en función del sexo

y de la edad: las chicas obtuvieron mayores puntuaciones medias en la subescalas de síntomas emocionales y de conducta prosocial del SDQ; en cambio, los chicos obtuvieron mayores puntuaciones en las subescalas de problemas de conducta e hiperactividad (Fonseca-Pedrero *et al.*, 2011).

Como se ha dicho, los problemas de ajuste engloban tanto los externalizantes como los internalizantes. Sin embargo, cuando se les pregunta directamente a los niños, padres y/o maestros sobre los problemas de ajuste, normalmente sólo identifican como tales a los externalizados, es decir, sólo mencionan aquellos comportamientos que se relacionan directamente con conductas disruptivas y socialmente no aceptadas como romper reglas, la desobediencia y la agresión física y verbal. En cambio, los problemas internalizados no son reconocidos como tales. Esto es lo que ocurrió en el estudio de Del Rocío y Palos (2005), quizás porque estas conductas no involucran ni afectan a los demás y por lo tanto no son consideradas como un problema en los niños de edades entre 10 y 12 años. En este sentido, Dekovic (1999) afirma que la mayoría de los estudios sobre los factores de riesgo y de protección para el desarrollo de los problemas de ajuste se han centrado en los externalizados, probablemente porque son más visibles y tiene consecuencias sociales más negativas.

El estudio de la etiología de los problemas de conducta y de los problemas emocionales resulta complejo ya que se ha demostrado que involucran a múltiples factores tales como la cultura, el temperamento/personalidad, la interacción con los padres y las experiencias traumáticas (Leeuwen *et al.*, 2004). Algunos de ellos pueden ser o no causa por sí mismos pero pueden aumentar el riesgo, y de esta manera tener importantes repercusiones a nivel personal, familiar y social (Del Rocío y Palos, 2005; Segura-Frontelo, 2015). A pesar de esta

complejidad, la investigación epidemiológica revela un claro interés en identificar los factores de riesgo asociados a los problemas de ajuste del niño y del adolescente, con el objetivo de realizar planes de prevención que eviten la aparición o el mantenimiento de los problemas de conducta y/o emocionales hasta la edad adulta (Bragado *et al.*, 1999).

La investigación ha demostrado que uno de los factores con mayor peso en los problemas de ajuste de niños y adolescentes es el *apego* desarrollado con los cuidadores. Así, por ejemplo, en el estudio longitudinal de Warren, Huston, Egeland y Sroufe (1997), los niños clasificados con apego inseguro/ansioso sufrían en la adolescencia más trastornos de ansiedad que los niños con un apego seguro, lo que denota que el tipo de apego parece desempeñar un papel importante en el desarrollo de los trastornos de ansiedad. En este mismo sentido, Graham y Easterbrooks (2000) encontraron un claro vínculo entre el apego inseguro y la depresión en niños de 7 a 9 años. Además, el apego también parece influir en los comportamientos externalizados, siendo más probable que un niño en edad preescolar con un estilo de apego inseguro desarrolle trastornos de comportamiento disruptivo (Greenberg, Speltz, Deklyen y Endriga, 1991). Por lo tanto, de forma general, parece ser que el estilo de apego inseguro está asociado tanto con la internalización como con la externalización de problemas (Muris, Meesters y van den Berg, 2003).

Además del apego, otros estudios refieren que los *estilos educativos* de los padres están relacionados con los problemas externalizantes e internalizantes de sus hijos (Mestre *et al.*, 2004). En este sentido, tanto la falta de supervisión como el excesivo control parental mantienen relación con la frecuencia de aparición de comportamientos antisociales y disruptivos (Torrente y Vazsonyi, 2008; Zwirs, Burger, Buitelaar y Schulpen, 2006), y una

relación problemática con los padres aumenta las probabilidades de padecer depresión en los hijos (Brendgen *et al.*, 2005). García *et al.* (2011) concluyen que las prácticas positivas (afecto, comunicación, disciplina inductiva) son factores de protección, mientras que las prácticas negativas (rechazo, crítica, disciplina rígida e indulgente) son factores de riesgo con respecto a la aparición de problemas externalizantes e internalizantes, siendo en este último caso el rechazo paterno la variable más predictora. Estas relaciones se manifiestan para ambos progenitores y tanto en chicos como en chicas. Otros estudios como el de Muris *et al.* (2003) destacan que la percepción de rechazo junto a la ausencia de afecto por parte de los progenitores son factores de riesgo que predicen la aparición de conductas agresivas y delictivas; y que niveles bajos de calidez emocional y altos niveles de rechazo y sobreprotección paterna están relacionados con una mayor gravedad de síntomas psicopatológicos, ansiedad, depresión y quejas somáticas. Asimismo, López-Rubio *et al.* (2012) concluyen que un alto nivel de prácticas disciplinarias negativas (uso de castigos corporales y verbales) y un bajo nivel de pautas de crianza positivas por parte de los padres, predecían niveles más elevados de problemas psicológicos. De forma general, como afirma Prevatt (2003), las prácticas negativas más que las positivas son las que predicen los problemas de conducta de los niños, siendo fundamentales los patrones educativos de padres y madres para el ajuste socioemocional de sus hijos (Zwirs *et al.*, 2006).

Además del tipo de apego y del tipo de interacción entre padres e hijos, la aceptación de los compañeros durante la infancia es también un factor relevante de cara a sufrir problemas de ajuste (García Bacete *et al.*, 2010). Numerosos estudios afirman que sufrir experiencias interpersonales negativas se asocia a desajuste emocional en la infancia y en la adolescencia (Dodge *et al.*, 2003; Nolan, Flynn y Garber, 2003; Wentzel, 2003), destacando que el rechazo entre iguales es uno de los factores de riesgo de desajuste psicosocial más importante

en la infancia, manifestándose con problemas externalizados e internalizados (Bierman, 2004). En este sentido, varios estudios dirigidos por Escobar (Escobar et al., 2011; Escobar, Trianes, Fernández-Baena y Miranda, 2010), obtuvieron correlaciones significativas negativas entre la aceptación sociométrica y escalas de síntomas emocionales, desajuste académico y desajuste clínico. A la par, se encontraron correlaciones significativas y positivas entre la aceptación sociométrica y la escala de adaptación personal, todo ello en una muestra de alumnado de entre 10 y 12 años. A su vez, Parker y Asher (1987) exponen que el rechazo es un predictor del desajuste personal, cuyos efectos a largo plazo son entre otros la menor capacidad para socializarse (Parker *et al.*, 2006). Por lo tanto, los niños y las niñas que experimentan rechazo o que no tienen amigos pueden sufrir consecuencias negativas debido a las experiencias negativas con sus compañeros (García *et al.*, 2010). Como puntualiza Trianes (2002), cuando las interacciones no son satisfactorias y el niño sufre un rechazo activo de sus iguales, las relaciones interpersonales se convierten en una importante fuente de estrés, que se prevé, afecte a su personalidad. En este sentido, Buhs y Ladd (2001) encuentran que la negación de la entrada en un grupo, la exclusión de las actividades grupales o de la participación en clase, dispensado a los niños por sus iguales, tienen una influencia sobre el desajuste del propio niño.

Sin embargo, no todos los niños que sufren una baja aceptación por sus iguales se ven afectados de la misma manera, siendo, por ejemplo, el estrés diario –motivado por enfermedades, problemas de relación con los profesores, dificultades de concentración, acontecimientos negativos en el entorno familiar, entre otros- una variable que también puede afectar al impacto del rechazo sobre el desarrollo psicosocial de los niños. Por ello, los niños con baja aceptación de sus iguales y altos niveles de estrés diario están en riesgo de mostrar

un peor ajuste emocional y conductual que los que tienen baja aceptación pero bajos niveles de estrés diario (Escobar *et al.*, 2011).

3.2.1. Estatus sociométrico y problemas de ajuste.

A medida que se avanza en el desarrollo evolutivo, las relaciones interpersonales con los iguales son más íntimas, suponen un importante recurso emocional e intervienen más en el fortalecimiento del autoconcepto (Chen, Huang, Wang y Chang, 2012), por lo que el efecto de experiencias negativas con los iguales puede ser más intenso. Al final de la niñez y de la adolescencia el mundo de las relaciones interpersonales cobra especial relevancia y el rechazo de los iguales tiene un gran impacto a nivel emocional (Cyranowski, Frank, Young y Shear, 2000; Rudolph y Hammen, 1999), generando frustración y angustia, y actitudes negativas hacia uno mismo y hacia los demás (Chen *et al.*, 2012). En este sentido, estudios dirigidos por Escobar (Escobar *et al.*, 2011; y Escobar *et al.*, 2010), sugieren que existen diferencias en el desarrollo de sintomatología asociada a una baja aceptación sociométrica en función de la edad.

En la misma línea de los trabajos comentados anteriormente, Laursen *et al.* (2007) ponen de manifiesto que el tener o no tener amigos puede afectar a las experiencias sociales y a los resultados en el desarrollo. Estos autores observan que el rechazo social es un predictor significativo del aumento de problemas internalizantes y externalizantes para los niños de 7 a 9 años, y matizan que esto sólo sucede en los niños sin amigos pero no para los que tienen al menos un amigo. También muestran que los problemas iniciales de internalización y externalización derivan con el tiempo en mayores niveles de rechazo sólo en el caso de los

niños sin amigos. En este sentido, Goodman y Southam-Gerow (2010) apuntan que las niñas rechazadas presentan una mayor incidencia de reacciones emocionales negativas (angustia, malos sentimientos y baja autoestima) y síntomas internalizantes (soledad y depresión) respecto a los niños con baja aceptación, quienes son más propensos a manifestar problemas externalizantes como las conductas agresivas (Sandstrom, Cillessen y Eisenhower, 2003; Trianes, 2002). En la misma línea, Cabrera-Pérez y Jiménez-Llanos (1999/2015) concluyen que la falta de integración escolar puede ser un factor de alto riesgo en el padecimiento de depresiones en la infancia.

Según esto, por una parte, el estatus del niño entre sus iguales juega un importante papel en el desarrollo de uno de los problemas de conducta externalizantes más frecuentes: la conducta agresiva (McDougall *et al.*, 2001). Los niños muy rechazados por los iguales de entre 7 y 9 años de edad, presentaban altas puntuaciones en agresividad y niveles muy bajos de conducta prosocial en el aula (Ortiz *et al.*, 2002). En este sentido, los resultados de diversos estudios confirman que los problemas relacionales con los iguales en la infancia están asociados con agresión y delincuencia en la adolescencia (Kuperschmidt, Burchinal y Patterson, 1995), es decir, que el niño que se siente rechazado puede sentir frustración y desarrollar conductas negativas (Rubin *et al.*, 2006). En la sociedad actual, hablar de conflictividad escolar no es una novedad ya que cada día se es más consciente de las situaciones violentas que casi a diario se presentan en el seno de los centros educativos, y que han aumentado en los últimos años (Rodríguez y González, 2010). Además, Cerezo y Méndez (2012) encuentran una relación significativa entre ser agresor y realizar otras conductas antisociales en otros contextos (familiar, social, consumo de sustancias), por lo que afirman que una gran parte de los sujetos que presentan algún tipo de conducta agresiva en el entorno escolar realizan otras conductas antisociales en mayor medida que los no agresores.

Según esto, interesa llevar a cabo nuevas investigaciones sobre los factores asociados a los problemas de ajuste de los niños, que sirvan para elaborar futuros planes de prevención de los problemas externalizados e internalizados. En este sentido, Pelegrín y Garcés de Los Fayos (2015) afirman que los niños más inadaptados escolarmente y con bajo autocontrol en las relaciones sociales, tienen un mayor riesgo de desarrollar conductas antisociales, lo que les puede hacer más vulnerables a mostrar actitudes agresivas, indisciplinadas y violentas en los centros escolares.

Sin embargo, los comportamientos agresivos también están asociados con la posición social de los niños (Neal, 2010). Aunque la influencia social negativa de estos comportamientos agresivos están bien establecidos en la infancia media y en la temprana adolescencia (Craig, 1998; Crick *et al.*, 2001; Crick, Casas y Nelson, 2002; Putallaz *et al.*, 2007), su relación con el estatus sociométrico no es tan clara, aunque los estudios apuntan que parece tener un efecto sobre el rechazo y la preferencia. Rubin *et al.* (2006) exponen que los niños que muestran comportamientos agresivos y disruptivos son rechazados por sus compañeros ya que estas experiencias dificultan el establecimiento de relaciones cercanas con los iguales. Estos mismos resultados fueron hallados por Chen *et al.* (2012) en una amplia muestra de niños de entre 9 y 12 años, ya que la agresión tuvo un efecto directo en el incremento de los problemas en las relaciones entre iguales en los años posteriores. Además, comprobaron que la agresión también tuvo un efecto positivo sobre la depresión en la infancia tardía. Díaz-Aguado (2005) habla de los efectos del rechazo sobre el ajuste y la exclusión escolar ya que priva al alumnado de oportunidades de contactos positivos con los iguales. En este sentido, el estudio de Garaigordobil *et al.* (2004) pone de manifiesto que niños de 10 a 12 años con alta conducta antisocial delictiva fueron poco elegidos como compañeros prosociales. Un poco más tarde, Andreou (2006) afirma que tanto la agresión

verbal como la indirecta se asocian negativamente a la preferencia social de las niñas. Otro estudio más reciente realizado en este sentido es el de Robinson, Fetterman, Hopkins y Krishnakumar (2013), quienes nos presentan que la competencia social está inversamente relacionada con cualquier forma de respuesta agresiva (directa, indirecta y verbal). Todos estos resultados concluyen con que la agresividad es predictora de rechazo tanto en su surgimiento como en su estabilidad, además de generar dificultades relacionales con los profesores y otros problemas de ajuste (Ladd y Burgess, 1999). Sin embargo, Sánchez y Cerezo (2011) observaron que los agresores de entre 9 y 12 años, a pesar de ser rechazados, son valorados como fuertes y con cierta popularidad. Esto les sitúa en una posición de mayor poder frente a las víctimas, quienes son consideradas cobardes y los compañeros les tienen manía. En este sentido, Cillessen y Mayeux (2004) ponen de manifiesto que emergen dos tipos de popularidad en los niños estadounidenses de entre 10 y 14 años: algunos niños son sistemáticamente populares porque son amables, dignos de confianza y cooperativos; y entre los más mayores aparece un grupo de niños populares que son atléticos, dominantes, arrogantes y agresivos, con estatus social alto e influyentes, temidos y respetados pero no necesariamente preferidos (Cillessen y Mayeux, 2004).

Tal y como se expuso en el primer capítulo, la agresión física parece ser más normativa en los niños que en las niñas. Esto podría dar lugar a un mayor rechazo de los iguales para las niñas que para los niños (Crick, 1997). Por ejemplo, Salmivalli *et al.* (2000) encontraron que la agresión física se asoció con el rechazo en las niñas pero no en los niños. Sin embargo, Zimmer-Gembeck, Geiger y Crick (2005) no encontraron relación entre la agresión física y preferencia social posterior, ya sea para niños o niñas, aunque sí encontraron que la agresión indirecta/relacional predijo negativamente la preferencia social en las mujeres pero no en los hombres. Otros autores han encontrado que cuando los niños y las niñas se enfrentan a una

situación similar reaccionan de manera diferente: en una situación como el rechazo, los niños tienden a experimentar la ira mientras que las niñas experimentan tristeza, lo que puede explicar las tasas más altas de comportamiento agresivo en los niños (Calvete y Cardeñoso, 2005).

Por otra parte, el estudio longitudinal de Prinstein y La Greca (2004) con niñas de primaria puso de manifiesto que la preferencia social cambia la naturaleza de la asociación entre la agresión infantil y los resultados en la adolescencia. Cuando hay rechazo de los compañeros, la conducta agresiva fue moderadamente estable en el tiempo y se asoció con el uso de sustancias y con comportamientos sexuales de riesgo en adolescentes. Sin embargo, cuando hay aceptación de los iguales no había relaciones significativas entre la agresividad infantil y el comportamiento referido en la adolescencia.

En resumen, la investigación empírica ofrece resultados controvertidos en cuanto a la agresión escolar y su efecto en el grupo de iguales. Algunos trabajos sugieren que los agresores escolares carecen de amistades, son rechazados por sus compañeros y comúnmente se encuentran solos en su institución educativa (Ahmed y Braithwaite, 2004). De esta forma, la conducta agresiva conduce al rechazo y esto puede implicar que los niños tengan menos habilidades interpersonales (Bierman y Wargo, 1995), o mayores niveles de frustración y de baja autoestima (Leary, Twenge y Quinlivan, 2006), lo que les conduce a su vez a ser más agresivos. Otros estudios afirman que a pesar de tener pobres relaciones sociales, este tipo de agresores no están tan aislados e interactúan con amigos que toman parte en su conducta trasgresora (Díaz-Aguado, 2005). En esta dirección, las investigaciones de Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman y Kaukiainen (1996) indican que la red de iguales es un

entorno que puede reforzar, modelar y apoyar la agresión escolar. Espelage, Holt y Henkel (2003) destacan que las normas grupales pueden afectar a la probabilidad de agresión escolar por medio de procesos de influencia social como la conformidad y la presión grupal. Por su parte, Hawley (2002, 2007) comenta que los niños identificados como controladores biestratégicos, es decir, que utilizan tanto medios prosociales como coercitivos para obtener recursos, se distinguen de otros niños agresivos a través de su capacidad para impresionar a los demás y por la astucia moral (Hawley, 2007). Por lo tanto, no todos los niños agresivos son rechazados o tienen problemas de ajuste.

3.2.2. Personalidad y problemas de ajuste.

En los últimos años, diversos estudios han intentado explicar la implicación de la personalidad en el desarrollo de distintos problemas de ajuste en la infancia y en la adolescencia, es decir, la importancia del temperamento y la personalidad infantil y adolescente como principales antecedentes evolutivos de los trastornos de personalidad en los adultos (Goldner y Scharf, 2013; Krueger y Tackett, 2003; Shiner y Caspi, 2003). Como se expuso en el segundo capítulo, los rasgos de personalidad de los Cinco Grandes son importantes predictores de la competencia social. En este sentido, Abella y Bárcena (2014) sugieren que las características de personalidad son eficaces para entender y prevenir la aparición de problemas de conducta en los centros escolares, puesto que hay un gran número de estudios y modelos teóricos que consideran las variables de personalidad como grandes determinantes de la conducta antisocial (Garaigordobil *et al.*, 2013; Lopez-Romero, Romero y Luengo, 2011), y como determinantes del ajuste escolar y del rendimiento académico (Caspi *et al.*, 2005).

En relación a la *extraversión*, los niños agradables y extrovertidos son más competentes socialmente puesto que las personas sociables, que prefieren estar en compañía de los demás en lugar de estar solos, son más propensas a involucrarse en nuevas relaciones con los compañeros y tienen por tanto, una mejor oportunidad de recibir el apoyo de este tipo de relaciones. La extraversión es una ventaja para el establecimiento de amistades con los iguales fuera de las aulas de los colegios, donde es más difícil familiarizarse con ellos y mantener la amistad (Asendorpf y van Aken, 2003b). Además, los niños extrovertidos se describen a sí mismos como más felices en comparación con los menos extrovertidos (Fleeson, Malanos y Achille, 2002).

La *conciencia* está relacionada con la agresión y con el rendimiento académico, pues este rasgo abarca varias habilidades que permiten desarrollar un trabajo eficazmente, entre ellas la capacidad para mantener la atención, el esfuerzo hacia un nivel alto y la capacidad de inhibir el comportamiento impulsivo, de manera que como manifiestan Shiner, Masten y Roberts (2003), la presencia de este rasgo en la infancia predice mejoras en los logros académicos en etapas posteriores, es decir, la conciencia y en menor medida el resto de variables de personales (a excepción de la inestabilidad emocional) muestran una correlación positiva con el rendimiento académico en varios estudios con niños y niñas de educación primaria (Asendorpf y van Aken, 2003b; Domblas-García, 2016). Además, Asendorpf y van Aken (2003b) también ponen de manifiesto que cuando los progenitores paternos perciben el rasgo de la conciencia en sus hijos adolescentes (en una muestra de niños de 12 a 17 años) aumenta su grado de apoyo en relación a los niños que manifiestan baja conciencia, debido a la importancia de este rasgo para el rendimiento escolar. En relación a la agresión, Bullón *et al.* (2016) concluyen que el factor conciencia es el que mejor discrimina el perfil del agresor en el acoso escolar, obteniendo una correlación negativa entre ambos, es decir, a menor

conciencia, mayor nivel de agresión. Los autores explican este resultado porque la conciencia parece ser que regula los comportamientos e iniciativas de los agresores dentro de las situaciones agresivas, de forma que los alumnos más agresivos, cumplen en menor medida las normas, tienen menos perseverancia y les falta compromiso (según la definición de Del Barrio *et al.*, 2006b).

El rasgo de *amabilidad* está asociado con el mantenimiento de relaciones interpersonales positivas y permite a las personas minimizar el impacto negativo de los conflictos y negociar (Jensen-Campbell y Graziano, 2001). Los niños y adolescentes con altos niveles de amabilidad son más comprometidos y emplean menos tácticas destructivas, lo que permite un mayor ajuste interpersonal. Este factor es el que se comporta de forma más clara y sólidamente, puesto que presenta una correlación negativa con todos los tipos de agresión (Carrasco y del Barrio, 2007b). Los que presentan bajos niveles de amabilidad avalan el uso de tácticas negativas (fuerza física, amenazas) y tienen más percepción de amenaza en los conflictos respecto a aquellos con altos niveles. Asimismo, la amabilidad en la infancia (en niños de entre 8 y 12 años) permite predecir el comportamiento antisocial y el rendimiento académico en etapas posteriores (entre 17 y 23 años), puesto que los niños con bajos niveles en este rasgo fueron más propensos a tener problemas de conducta, lo que a su vez, tuvo un efecto perjudicial en su rendimiento académico posterior (Shiner, 2000). Según el trabajo de Ehrler, Evans y McGhee (1999) los niños de entre 9 y 13 años con puntuaciones bajas en amabilidad y en conciencia exhiben más problemas sociales, problemas de conducta, déficit de atención e hiperactividad, resultados también corroborados por Asendorpf y Van Aken (2003a) quienes concluyen que la baja conciencia y la baja amabilidad correlacionan con la agresividad en una muestra de niños desde los 4 a los 12 años. En consonancia con estos

resultados, Gazelle (2008) revela que los niños que presentan altos niveles de amabilidad junto con una alta extraversión, es más probable que tengan amistades de mejor calidad.

Hay autores que han comprobado que la *apertura* está relacionada con la ansiedad social y con el comportamiento social. Las personas con altos niveles de apertura son más receptivas a la nueva información sensorial, cognitiva y emocional de otros individuos y de los contextos que les rodean, de manera que altos niveles de apertura protegen a las personas de padecer ansiedad social, principalmente para los que muestran una baja confianza, es decir, la apertura también protege contra las consecuencias negativas de la baja confianza (Kaplan, Levinson, Rodebaugh, Menatti y Weeks, 2015). Además, los niños de entre 9 y 13 años con puntuaciones bajas en apertura presentan problemas en el comportamiento social, en la conducta y en la atención (Ehrler *et al.*, 1999).

En relación a la *inestabilidad emocional*, hay autores que manifiestan que los niños con una alta emocionalidad negativa tienen una variedad de dificultades sociales que pueden ser especialmente problemáticas para el funcionamiento social (Eisenberg *et al.*, 2000; Ortiz *et al.*, 2002). Por su parte, Goldner y Scharf (2013) apuntan que este rasgo está asociado a altos niveles de dificultades emocionales, conductuales y sociales. En este sentido, Mestre *et al.* (2004) muestran que este rasgo de personalidad tiene una relación negativa con la amistad. La intensidad emocional y el afecto negativo correlacionan de forma positiva con las conductas agresivas de niños de entre 7 y 9 años (Ortiz *et al.*, 2002), es decir, como apuntan Mestre *et al.* (2002), la inestabilidad emocional es el rasgo que tiene un mayor poder predictivo de la conducta agresiva.

Entre los trabajos que relacionan todas estas dimensiones destaca el de Carrasco y Del Barrio (2007b) quienes revelaron en una amplia muestra de niños de entre 8 y 15 años, que los de mayores niveles de inestabilidad emocional y baja conciencia son más vulnerables al desarrollo de conductas agresivas, pero si además poseen altos niveles de extraversión y baja amabilidad, tenderán a manifestar mayores niveles de agresión verbal. En este sentido, la conciencia junto con la estabilidad emocional son dos rasgos que están presentes en los niños con buena adaptación social (Pérez y Garaigordobil, 2004). Trabajos más antiguos como el de Gottman (1994) muestran que las personas con alto neuroticismo y baja amabilidad son propensos a expresar cuatro comportamientos identificados como perjudiciales para las relaciones: crítica, desprecio, actitud defensiva y evasiva. Además, Jurado-Sepúlveda y Román-Tabares (2015) revelan que puntuaciones altas en neuroticismo y puntuaciones bajas en extraversión son habituales en los niños con TDAH.

En cuanto a la relación entre los rasgos del modelo de los Cinco Grandes de forma general y los problemas internalizantes y externalizantes en niños y adolescentes, los datos sugieren que los externalizados correlacionan negativamente con amabilidad y conciencia (o responsabilidad), y moderadamente con extraversión; y que los internalizados correlacionan elevada y negativamente con estabilidad emocional y extraversión, y moderadamente con conciencia (esta última correlación no era esperada) (Maestre *et al.*, 2006; Mervielde *et al.*, 2005; John *et al.*, 1994; Van Leeuwen *et al.*, 2004). Más recientemente y en este mismo sentido, Stoltz *et al.* (2013) afirman que mayores niveles de extroversión, conciencia y estabilidad emocional en niños de cuarto grado, están relacionadas con un menor nivel de comportamientos agresivos; por su parte, el neuroticismo/ emotividad negativa está relacionada con síntomas o trastornos de tipo internalizante (Domblas-García, 2016; Ruipérez, Ibáñez, Lorente, Moro y Ortet, 2001), lo que se corrobora por ejemplo, con el

estudio de Cabrera-Pérez y Jiménez-Llanos (1999/2015) quienes encuentran mayores niveles de neuroticismo en el grupo de niños y niñas de primaria con síndrome depresivo respecto al grupo control, y con el estudio de Carrasco y del Barrio (2007a) o el de Goldner y Scharf (2013) donde la depresión correlaciona de forma negativa con los factores positivos de personalidad (apertura, amabilidad, conciencia y extraversión) y de forma positiva con la inestabilidad emocional en niños y en adolescentes. En este sentido, Andrés, Canet, Castañeiras y Richaud de Minzi (2016) aportan evidencia en una muestra de niños de entre 9 y 12 años de edad de la relación entre extraversión y ansiedad, y del neuroticismo con ansiedad y depresión, no encontrando relación entre el rasgo de extraversión y la depresión, al igual que John *et al.* (1994) que tampoco encontraron asociación entre la extraversión y los síntomas internalizantes, quizás porque este rasgo también se refiere a la presencia de emociones positivas y a la sociabilidad. Por su parte, Vreeke y Muris (2012) concluyen que los niños de entre 6 y 13 años con trastornos de ansiedad presentan mayor grado de neuroticismo en comparación con la muestra no clínica, además de un nivel más bajo en extraversión, conciencia y apertura. Como concluyen Ehrler, Evans y McGhee (1999), el rasgo de neuroticismo está asociado con la ansiedad y la depresión en niños de entre 9 y 13 años.

En un amplio meta-análisis de 15 estudios distintos con adultos, Saulsman y Page (2004) concluyen que las dimensiones de personalidad más consistentes y que subyacen a un gran número de trastornos de personalidad son el neuroticismo (o inestabilidad emocional) que correlaciona de forma positiva, y la amabilidad que correlaciona de forma negativa. En este mismo sentido, Maestre *et al.* (2006) en su estudio con jóvenes de entre 11 y 13 años, concluye que el mayor predictor de los problemas emocionales es el neuroticismo tanto en chicos como en chicas, siendo además éste un predictor de la conducta externalizante sólo en

el caso de las chicas; asimismo, los problemas externalizados están más relacionados con la baja amabilidad y la baja responsabilidad (o conciencia). En esta línea, Prinzie *et al.* (2003) demuestran el efecto moderador de la personalidad de los niños en la relación entre las prácticas de crianza de los padres y madres y la conducta externalizante, y revelan que los niños de baja amabilidad y baja conciencia que fueron expuestos a prácticas educativas coercitivas, mostraron más problemas externalizados. Asimismo, Van Leeuwen *et al.* (2004) también ratifican estos mismos resultados, y afirman que la baja amabilidad en el niño junto con el control parental negativo son predictores de problemas externalizados de comportamiento. El rasgo de amabilidad también ejerce de factor protector ante la victimización en niños que presentan problemas internalizados, de forma que los que muestran una mayor amabilidad sufren menos experiencias de victimización a pesar de tener problemas internalizados (Jensen-Campbell *et al.*, 2002). Por su parte, Mulder y Aken (2014) apuntan que además de la amabilidad, los niños socialmente ansiosos que también tienen puntuaciones altas en extraversión, tienen menos riesgo de sufrir victimización, es decir, parece que los rasgos de amabilidad y extraversión protegen a los niños que muestran ansiedad ante situaciones sociales del riesgo de ser victimizados.

Otro meta-análisis más reciente realizado por Jones, Miller y Lynam (2011) confirmó que los tres dominios de la personalidad más relacionados con la conducta antisocial y la agresión, han sido amabilidad, responsabilidad (o conciencia) y neuroticismo (o inestabilidad emocional). El moderado y negativo tamaño del efecto de amabilidad fue el más fuerte y consistente de todos los factores, seguido por un tamaño de efecto menor para responsabilidad y, finalmente, neuroticismo que manifestó un efecto positivo pequeño pero significativo con las conductas antisociales. Por su parte, extraversión y apertura a la experiencia no mostraron ningún efecto significativo para la conducta antisocial en dicho

meta-análisis. En la misma línea, Garaigordobil *et al.* (2013), concluyen que los chicos y chicas de entre 12 y 18 años con altas puntuaciones en conducta antisocial tienen menor capacidad de empatía, menor nivel de amabilidad y de conciencia, y mayor nivel de inestabilidad emocional y de extraversión, encontrando efecto en este último rasgo a diferencia de Jones *et al.* (2011). En cambio, existe alguna evidencia de que extraversión y apertura sean predictores negativos de problemas internalizantes y externalizantes respectivamente, como, por ejemplo, para la depresión y la agresión. Además, en la misma línea de otros estudios, apuntan que la conciencia y la estabilidad emocional predicen también los problemas internalizados, y la amabilidad y la conciencia predicen los externalizados, todos ellos de forma negativa (Klimstra, Akse, Hale, Raaijmakers y Meeus, 2010). Estos mismos autores muestran que la influencia de los problemas de conducta y la personalidad es bidireccional.

Como concluyen Klimstra *et al.* (2010), en general los cinco grandes rasgos de personalidad predicen tanto los problemas externalizados como los internalizados.

PARTE EMPÍRICA

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Objetivo del estudio.

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo general analizar las relaciones que se establecen entre las siguientes variables: el estatus sociométrico de niños y niñas, las diferencias individuales en personalidad y empatía, el ajuste psicosocial de los menores y la presencia de problemas de conducta -especialmente en cuanto a conductas agresivas y el rol que se adopta ante posibles episodios de violencia o acoso escolar-. Además se quiere conocer cómo estas relaciones pueden variar en función del sexo, la edad o la titularidad del centro educativo.

Todo ello con la finalidad última de contribuir a la comprensión de los factores que influyen en la adaptación positiva de los alumnos y alumnas a sus contextos escolares, de modo que se puedan desarrollar programas tanto de intervención sobre problemas ya existentes como, sobre todo, de carácter preventivo sobre los elementos que se muestren más importantes de cara a la promoción del bienestar psicológico del alumnado, tanto en la esfera emocional y personal como en la dimensión social y de relaciones entre iguales.

4.2. Descripción de la muestra.

La población general en la que se centra el presente estudio son todos los alumnos de 4º de primaria (en torno a 9 años de edad) de la ciudad de Huelva. La elección de esta edad para realizar el presente estudio se justifica al ser un curso en el que el entramado relacional y social ya se encuentra consolidado (Eisenbraun, 2007; Sánchez y Cerezo, 2010). En el curso académico 2014/2015 -periodo en el que se realizó el trabajo de campo de esta investigación- había en los colegios de la capital un total de 1732 alumnos matriculados en 4º de primaria.

Las pruebas se aplicaron en seis centros educativos, contando finalmente con una muestra de 247 alumnos, siendo 112 niños y 135 niñas (45,3% niños y 54,7% niñas). La muestra por tanto, representa un 14,26% de la población escolarizada en 4º de primaria de Huelva. Podemos considerar que la muestra es representativa de la población para un nivel de confianza del 95%, error máximo de estimación del 5.7%, suponiendo un tamaño del efecto medio y una potencia de la prueba del 99%. La edad de los participantes osciló entre los ocho y diez años, siendo la media de 9 ($DT=.343$).

La muestra se seleccionó utilizando un procedimiento de estratificación agrupando a los colegios en función de su titularidad (público o concertado). Dentro de cada uno de los estratos decidimos aplicar las pruebas en el mayor número posible de centros teniendo en cuenta diversos criterios:

- Alumnos escolarizados en el cuarto curso de primaria, tanto niñas como niños.
- Aceptación de la investigación por parte del centro educativo.

- Consentimiento informado de los padres/tutores de los menores.

En la Tabla 4.2 se presentan las características sociodemográficas de la muestra.

Tabla 4.2. Características sociodemográficas de la muestra (N= 247)

Variables	Distribución
Sexo	
Niños	112 (45,3%)
Niñas	135 (54,7%)
Titularidad del Centro	
Público	120 (48,6%)
Concertado	127 (51,4%)
Edad	9 (0,343)
8 años	15 (6,1%)
9 años	218 (88,3%)
10 años	14 (5,7%)

Sólo se excluyeron de la muestra a los niños que no pudieron asistir alguno de los dos días empleados para el trabajo de campo en cada centro escolar. Para aquellos que tuvieron dificultad en la lectura (por problemas de visión o alumnos inmigrantes con problemas en el uso del castellano), se les aportaron las ayudas necesarias para que pudiesen cumplimentar todos los cuestionarios.

4.3. Variables e instrumentos de medida.

Se presentan a continuación las variables que han sido medidas así como los instrumentos empleados en el trabajo de campo. Para la recogida de los datos se utilizaron algunos instrumentos estandarizados y otros de elaboración propia. A continuación se describen con más detalle cada uno de ellos:

Datos sociodemográficos: la edad, el sexo, y la titularidad del colegio. Se utilizó un cuestionario elaborado por los investigadores.

Relación entre iguales: estos datos se han obtenido a partir del **Cuestionario de nominaciones entre iguales**. Se ha realizado una adaptación del cuestionario sociométrico elaborado por el grupo GREI (2010) (Grupo Interuniversitario de Investigación del Rechazo entre Iguales en el Contexto Escolar) de nominaciones ilimitadas (ver Anexo I). Este sistema consiste en que el niño elija a compañeros de clase en función de un criterio positivo o negativo previamente establecido. En este estudio, las nominaciones se han limitado a tres nombres por ítem, sin restringir el sexo, y se circunscriben al grupo-aula, debiéndolos poner por orden de preferencia. Las preguntas efectuadas han sido las mismas que las de García-Bacete (2007): “¿Quiénes son los TRES compañeros o compañeras de tu clase que eliges como MEJORES AMIGOS?. Escríbelos por orden” y “¿Quiénes son los TRES compañeros o compañeras de tu clase que MENOS TE GUSTAN COMO AMIGOS?. Escríbelos por orden.”. Pedimos a los niños que en cada una de las elecciones pusiesen el nombre y apellidos de los niños o niñas que consideraban “mejores” o “peores” amigos.

Este procedimiento permite obtener información de las oportunidades que cada alumno tiene para el establecimiento de relaciones de amistad dentro del grupo en el que se aplica. Respecto a la fiabilidad de este cuestionario, las características de esta escala únicamente permiten obtener una fiabilidad test-retest, como exponen Jiménez *et al.* (2008). En este sentido, Cheng, Chang, He y Liu (2005) han constatado índices de fiabilidad test-retest de .77 y .97 para las nominaciones positivas y negativas respectivamente en su trabajo de investigación.

A partir de los dos ítems del sociograma, uno de nominaciones positivas y otro de nominaciones negativas, se han calculado cuatro puntuaciones para cada participante, siguiendo a Coie y Kupersmidt (1983):

- a. Total de nominaciones “Mejor Amigo” (MA): suma del número de elecciones totales en la pregunta de criterio positivo. Número de veces que un niño o niña ha sido elegido/a como MA, con valores teóricos desde 0 hasta 24 o 25, dependiendo del número de alumnos de su clase que han respondido al cuestionario.
- b. Total de nominaciones “Peor Amigo” (PA): suma del número de elecciones totales en la pregunta de criterio negativo. Número de veces que un niño o niña ha sido elegido como PA o “persona que no gusta como amigo”. Los valores en esta variable oscilan entre 0 y 25, dependiendo del número de alumnos de su clase que han respondido al cuestionario.
- c. Preferencia Social (PS): resulta de la diferencia entre el valor del mejor amigo y el peor amigo ($PS = Z_{MA} - Z_{PA}$). Esta puntuación se genera a partir de las diferencias entre las puntuaciones estandarizadas en MA y PA. Las

puntuaciones en MA y PA de los niños y niñas se estandarizan respecto a los valores normativos de su aula. Finalmente, la puntuación de preferencia social se vuelve a estandarizar respecto al total de la muestra.

- d. Impacto Social (IS): es el valor de la suma entre el valor del mejor amigo y del peor amigo ($IS = Z_{MA} + Z_{PA}$). Al igual que para las puntuaciones de preferencia social, las medidas de impacto social se generan a partir de las puntuaciones estandarizadas de MA y PA y son, a su vez, estandarizadas de nuevo respecto al total de la muestra.

A partir de lo anterior, los participantes fueron categorizados en los cinco grupos de estatus que consideran Bagwell *et al.* (2000) y que anteriormente fueron descritos por Coie *et al.* (1982):

- *Popular*: los estudiantes con una puntuación Z en preferencia social mayor que 1, una puntuación Z en mejor amigo mayor que 0, y una puntuación Z en peor amigo menor que 0.
- *Rechazado*: los estudiantes con una puntuación Z en preferencia social menor que -1, una puntuación Z en mejor amigo menor que 0, y una puntuación Z en peor amigo mayor que 0.
- *Ignorado*: los estudiantes con una puntuación Z en impacto social menor que -1.

- *Controvertido*: los estudiantes con una puntuación Z en impacto social mayor que 1, y con unas puntuaciones Z en mejor y en peor amigo mayores que 0.
- *Promedio*: en éste se incluyen a todos aquellos estudiantes que no se integran en ninguno de los grupos de estatus anteriores.

En el presente trabajo se van a emplear las puntuaciones de la variable cuantitativa “preferencia social estandarizada”, y la variable categórica del estatus con los cinco grupos referidos. Las demás variables comentadas han sido necesarias para generar estas dos últimas.

Personalidad: Para la medida de las cinco dimensiones de la personalidad -Conciencia, Apertura, Extraversión, Amabilidad, e Inestabilidad Emocional- se utiliza el **Cuestionario de los Cinco Grandes para niños** (BFQ-NA; Barbaranelli *et al.*, 2003), en concreto la adaptación al castellano realizada por Del Barrio *et al.* (2006a). El cuestionario BFQ-NA consta de 65 ítems (13 ítems para cada una de las dimensiones) con una escala de respuesta graduada de cinco niveles: 5 (casi siempre), 4 (muchas veces), 3 (algunas veces), 2 (pocas veces) y 1 (casi nunca). Representa la adaptación del modelo de los Cinco Grandes “Big Five” de la personalidad para niños y adolescentes:

- Conciencia: evalúa el grado de autorregulación, precisión, minuciosidad, escurpulosidad, tenacidad y perseverancia que caracterizan a una persona. Diferencia entre niños dirigidos a metas, formales, con un elevado nivel de exigencia, cuidadosos y ordenados de aquellos que no lo son.

- Apertura: se refiere a personas abiertas a la novedad, interesadas por la cultura y el saber, originales y creativas, interesadas por lo escolar.
- Extraversión: evalúa el grado de sociabilidad, la capacidad de locuacidad, la asertividad, el dinamismo y la actividad.
- Amabilidad: mide su tendencia al apoyo y a la prosocialidad, el grado de cooperación, confianza, franqueza, conciliación y la sensibilidad hacia los otros y sus necesidades.
- Inestabilidad Emocional: evalúa la tendencia al malestar y al neuroticismo, manifestada en los cambios de humor, la tendencia a la ansiedad, la depresión, el descontento y la irritabilidad.

Las puntuaciones en cada una de las subdimensiones se han generado siguiendo los criterios propuestos por los autores de la escala original. Se forman a partir de la suma de las puntuaciones en cada uno de los 13 ítems que integran cada una de las subdimensiones previamente descritas.

El cuestionario puede ser cumplimentado por el niño o por los padres, tutores o profesores, ya que el instrumento permite que los ítems puedan ser formulados en tercera persona refiriéndose al niño. En el presente estudio ha sido cumplimentado por los propios sujetos de la muestra.

Los trabajos que hasta el momento han estudiado la consistencia interna de las diferentes escalas del BFQ-NA en niños de entre 9 y 10 años (Barbarelli *et al.*, 1998; Barbarelli *et al.*, 2003) han hallado los siguientes coeficientes (alfa de Cronbach): 0,66 en el factor de Extraversión; 0,75 en el de Conciencia; 0,67 en el de Apertura; 0,78 en el de Amabilidad; y 0.79 en el de Inestabilidad Emocional.

Empatía: Hace referencia a la capacidad de la persona de dar respuesta a los demás teniendo en cuenta tanto los aspectos cognitivos como los afectivos, y destacando la importancia de la capacidad de la persona para discriminar entre el propio yo y el de los demás (Davis, 1980). Para su medición se ha empleado el **Cuestionario de Empatía** (CE; Empathy Questionnaire, EQ; Merhabian y Epstein, 1972). El CE ha sido adaptado al español por Garaigordobil (2000). Contiene 22 frases o afirmaciones, autocumplimentadas de forma individual o colectiva, que hacen referencia a sentimientos empáticos con los que se mide la capacidad de empatía cognitiva y emocional. La tarea consiste en informar si habitualmente hace, piensa o siente lo que afirma la frase (por ejemplo, “ver a alguien llorar me provoca ganas de llorar”, “cuando veo que una persona está enferma me siento triste”, entre otros), utilizando para ello una escala de respuesta dicotómica (si/no).

Para su corrección se otorga un punto en los ítems cuando aparecen de la siguiente forma: obteniendo la puntuación directa: SI (1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 22) y NO (5, 6, 12, 16, 17, 18). La puntuación total es la suma de los ítems así recodificados y su interpretación es directa: cuanto mayor es la puntuación en la escala mayor es el grado de empatía del niño o niña.

La consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala original fue adecuada ($\alpha = .74$, Merhaian y Epstein, 1972).

Ajuste psicosocial. Para su medida se ha empleado el **Cuestionario de Capacidades y Dificultades** (SDQ-Cas; Goodman, 2001). El instrumento está diseñado para evaluar el comportamiento de niños y adolescentes -entre 3 y 16 años de edad- desde la perspectiva de los padres y de los profesores. En este trabajo se ha utilizado la versión para profesores en español (recuperado de <http://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/f0.py>). El SDQ está compuesto por 25 ítems integrados en cinco subescalas con cinco ítems cada una:

- Escala de síntomas emocionales: ítems 3, 8, 13, 16, 24.
- Escala de problemas de conducta: ítems 5, 7, 12, 18, 22.
- Escala de hiperactividad: 2, 10, 15, 21, 25.
- Escala de problemas con compañeros/as: 6, 11, 14, 19, 23.
- Escala prosocial: 1, 4, 9, 17, 20.

Las puntuaciones en cada uno de los ítems oscilan entre 0 “No es cierto” y 2 “Absolutamente cierto”. Para cada una de las 5 escalas la puntuación puede variar desde 0 hasta 10 si los 5 ítems fueron completados. Se pueden prorratear las puntuaciones si solamente faltan uno o dos ítems por contestar. Puntuaciones elevadas en las cuatro primeras escalas indican síntomas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad o problemática con los compañeros. Sin embargo, respecto a la última escala, puntuaciones elevadas indican una buena conducta prosocial. Para obtener la puntuación total de dificultades se debe sumar las cuatro escalas que se refieren a problemas. La puntuación resultante puede variar entre 0 y 40, pudiendo prorratear el total si al menos 12 de los ítems fueron completados.

Siguiendo las recomendaciones de otros autores (como, por ejemplo, Goodman *et al.*, 2010) generamos dos nuevas variables: problemas externalizantes e internalizantes. Las subdimensiones de Hiperactividad y Problemas de Conducta se agrupan en *Problemas Externalizantes*. Por otro lado, las subescalas de Problemas de Relación con los Compañeros y Síntomas Emocionales se agrupan como *Problemas Internalizantes*.

El cuestionario SDQ se ha adaptado a 60 idiomas y se ha utilizado en muchos estudios, incluyendo un estudio británico epidemiológico a nivel nacional de la psicopatología de los niños de 5-15 años. La consistencia interna del cuestionario es satisfactoria (α de Cronbach entre .73 y .80 para las diferentes puntuaciones e informantes). La estabilidad es mayor para las puntuaciones totales y las de la escala de hiperactividad-inatención (Goodman, 2001).

Dentro del ajuste psicosocial medimos también las posibles *conductas agresivas* que habían podido manifestar o experimentar los alumnos. Para ello utilizamos el **Cuestionario de la Percepción de Agresión**. Este cuestionario ha sido elaborado con el objeto de evaluar las percepciones que los alumnos tienen sobre la agresión, entendida desde sus tres tipos (física, verbal y relacional) y desde las tres vivencias de las situaciones agresivas (agresor, víctima y espectador) (ver Anexo II). Está basado en el Cuestionario de Olweus de Bully/Victim (Olweus, 1996) que mide las tres dimensiones del comportamiento de bullying (físico, verbal y relacional), y en la escala de Acoso Escolar Percibido (AEP) que se encuentra en Manga, Abella, Barrio y Alvarez (2007), ambos contestados por una escala tipo likert de cinco puntos.

El instrumento construido *ad hoc* para la investigación se compone de 9 preguntas que se contestan utilizando una escala tipo likert de respuesta de cinco puntos: 1 (nunca o cero veces), 2 (una o dos veces al mes), 3 (una vez a la semana), 4 (dos o tres veces a la semana) y 5 (todos los días). La distribución de los ítems según las dos subdimensiones son:

- Tipo de agresión: Física (ítems 1, 2, 3); Verbal (ítems 4, 5, 6) y Relacional (ítems 7, 8, 9)
- Vivencia de la agresión: Víctima (ítems 1, 4, 7), Agresor (ítems 2, 5, 8), y Espectador (ítems 3, 6, 9).

En todos los ítems se pregunta a los alumnos si han sido víctimas, agresores o espectadores respecto a los tres tipos de agresión, en referencia a los últimos 6 meses, y en relación a los compañeros de su aula. La puntuación total se calcula sumando las respuestas de los participantes en todos los ítems. A mayor puntuación, más alta es la percepción de agresión en el aula.

4.4. Procedimiento.

El primer paso para la realización de la presente investigación fue mantener una entrevista con el equipo directivo de cada centro escolar para explicarles la metodología del estudio. Se les proporcionó información específica sobre el objetivo de la investigación, indicándoles que se trataba de profundizar en la búsqueda de variables que permitiesen mejorar la adaptación social de los niños, favoreciendo de esta manera el clima y bienestar del alumnado en los centros educativos. Se les hizo entrega de una carta donde se les solicitaba formalmente la colaboración con el estudio (ver Anexo III).

Tras obtener el consentimiento del centro, se escribió una carta a los padres de los alumnos donde se les comunicaba que un equipo de investigación de la Universidad de Huelva había solicitado la colaboración del colegio para la realización de un estudio que tenía por objetivo evaluar la adaptación social de los niños en sus aulas. En la carta se informaba a los padres que las pruebas se iban a aplicar en el aula y en horario lectivo, y se especificaba la duración. En ese mismo escrito se solicitó la autorización firmada de los padres/tutores para que su hijo pudiera ser incluido en el estudio (ver Anexo IV).

Finalmente, cada centro educativo delegó en el tutor de los cursos de 4º de primaria la función de estar presente en cada aula en el momento de la aplicación de la prueba, acompañando a la persona que hacía la evaluación a los alumnos, respetando siempre los horarios que previamente habían sido coordinados con el equipo docente, así como los tiempos de descanso.

El trabajo de campo se realizó en dos sesiones distintas y en días alternos (de la misma semana) entre el mes de octubre y de diciembre de 2014. De esta forma, se ha pretendido evitar el cansancio y la fatiga, no superando ninguna de las dos sesiones la hora de duración.

1º día. El primer día y antes de comenzar con la cumplimentación de los cuestionarios, la persona encargada del trabajo de campo se presentó ante los alumnos y procuró crear un clima agradable y distendido. Se les explicó cómo era la tarea que tenían que hacer, que sus respuestas iban a ser anónimas y que debían ser sinceros. Para recopilar los cuestionarios

cumplimentados en las dos sesiones por el mismo participante, se les pidió que escribieran su número de lista de la clase en cada uno de ellos.

Una vez logrado el contexto adecuado para una correcta realización de la tarea, se comenzó con la aplicación del BFQ-NA, de forma grupal y dentro del aula, cumplimentado por cada alumno individualmente en una sesión de unos cuarenta minutos de duración dentro del horario lectivo.

Al finalizar esta prueba, se pidió a cada alumno que repasase sus respuestas (por si algún ítem se había quedado en blanco o habían contestado doblemente en alguno de ellos) y después se les entregó el cuestionario sociométrico.

Durante esta primera sesión se hizo entrega a los tutores del cuestionario SDQ-Cas para que fueran cumplimentando un ejemplar por cada uno de los alumnos que estaban participando en la investigación. Dichos cuestionarios se recogieron según la disponibilidad de cada uno de los tutores.

2º día. En la segunda sesión se procedió a la realización de las preguntas sobre la percepción de la agresión de forma grupal, individualmente y dentro del aula.

Una vez finalizado, se pidió la cumplimentación del cuestionario de empatía. Al igual que en el primer día, al finalizar todos repasaron sus respuestas y se les entregó un pequeño obsequio como premio por su colaboración.

Es preciso destacar que en todos los centros escolares se siguió el mismo orden a la hora de pasar los instrumentos, es decir, durante el primer día se pasó el BFQ-NA y el test sociométrico, y a lo largo del segundo se cumplimentó el cuestionario sobre percepción de la agresión y el cuestionario de empatía.

Una vez finalizada la recogida de datos, se envió una carta a cada uno de los colegios que habían participado para agradecerles formalmente su participación en el estudio (ver Anexo V). Asimismo, se procedió a la corrección de las pruebas, la codificación y grabación de los datos y el análisis estadístico de los mismos. Finalmente, se extrajeron y valoraron los resultados obtenidos.

4.5. Análisis Estadísticos.

Todos los análisis estadísticos se han realizado con el programa SPSS v. 20.0. En primer lugar, se ha examinado la presencia de datos perdidos, comprobación de datos erróneos y todo lo que implica la depuración de datos a través de este programa estadístico.

Tras la utilización de diferentes tablas de frecuencias para la descripción de la muestra, verificamos la consistencia interna de las puntuaciones de las escalas y subescalas utilizadas en este trabajo, y previamente descritas, a partir del cálculo del coeficiente alfa de Cronbach.

Los análisis descriptivos de las puntuaciones analizadas en este trabajo se realizaron utilizando estadísticos de tendencia central (medias) y de dispersión (desviación típica). Para cada una de las variables se analizaron sus posibles relaciones con las variables sexo y titularidad del centro (prueba *t* de comparación de medias) y edad (coeficiente de correlación de Pearson).

Además, tras analizar los coeficientes de correlación entre las variables objeto de estudio, utilizamos cuatro modelos de regresión lineal jerárquica para la predicción de la preferencia social, los problemas externalizantes, los problemas internalizantes y el total de problemas.

En estos modelos de regresión se plantea un modelo de predicción de una variable dependiente cuantitativa a partir de una o más variables independientes cuantitativas. El programa ofrece los parámetros de relación entre cada variable independiente y la variable dependiente, una medida del ajuste global del modelo y el porcentaje de varianza de la variable dependiente que se consigue explicar con el modelo.

CAPÍTULO V

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se muestran los principales resultados obtenidos en la investigación, divididos en los siguientes bloques:

1. En primer lugar, se describen las variables de estudio en la muestra total: las relaciones entre iguales (estatus sociométrico: popular, rechazado, ignorado, controvertido y promedio; y preferencia social), los rasgos de personalidad (conciencia, apertura, extraversión, amabilidad, e inestabilidad), la empatía y el ajuste psicosocial (distinguiendo las capacidades y dificultades medidas con el SDQ y la percepción de la agresión).
2. En segundo lugar, se presentan los resultados de la relación entre las variables de estudio y las variables sociodemográficas: el género, la edad, y la titularidad del centro educativo.
3. En tercer lugar, se analizan las relaciones entre todas las variables del estudio.
4. Por último, y en base a los análisis anteriores, se presentan algunos modelos de regresión.

5.1. Descripción de las variables de estudio.

5.1.1. Relación entre iguales.

En la Tabla 5.1.1. se presentan las frecuencias y los porcentajes de los cinco grupos del estatus: popular, rechazado, ignorado, controvertido, y promedio.

Tabla 5.1.1. Frecuencias de los grupos de estatus

Distribución	
Estatus	
Popular	32 (13%)
Rechazado	36 (14,6%)
Ignorado	42 (17%)
Controvertido	10 (4%)
Promedio	127 (51,4%)

Como se aprecia en la Tabla 5.1.1., el porcentaje de los niños promedio en el total de la muestra es considerablemente mayor que en el resto de los grupos de estatus. Asimismo, destacan los ignorados y los rechazados, habiendo un número menor de niños populares y en menor medida, de niños controvertidos.

Además de emplear la categorización de los cinco grupos del estatus, se van a realizar los análisis con la variable de preferencia social, cuyos valores, al ser una variable estandarizada, son los siguientes:

Tabla 5.1.2. Puntuaciones de la preferencia social estandarizada

	Mínimo	Máximo	M	D.T.
Preferencia social	-3,20	2,08	0	1

5.1.2. Personalidad.

En la Tabla 5.1.3 se presentan los valores mínimo y máximo (tanto teóricos como observados), la media, la desviación típica, y el coeficiente α de fiabilidad para cada una de las cinco dimensiones de personalidad del Modelo de los Cinco Grandes.

Tabla 5.1.3. Puntuaciones y coeficiente de fiabilidad de los factores de personalidad

	Mínimo	Máximo	M	D.T.	α
	Teórico	Observado			
Personalidad					
Conciencia	13-65	25-65	53,85	6,84	,78
Apertura	13-65	33-65	51,21	6,94	,71
Extraversión	13-65	32-63	48,86	6,20	,61
Amabilidad	13-65	21-65	53,27	7,54	,84
Inestabilidad	13-65	14-57	30,79	8,71	,77

En general, las medias que presentan las dimensiones del Modelo de los Cinco grandes son altas, especialmente las de conciencia, apertura, extraversión y amabilidad. Respecto a la fiabilidad, todas las subescalas presentan unos valores aceptables, destacando la dimensión de amabilidad que presenta el mayor valor de α , y la extraversión que es la que tiene un menor valor.

Además, en la Tabla 5.1.4. se presentan las correlaciones entre los distintos rasgos de personalidad. Como se aprecia, conciencia, apertura, extraversión y amabilidad correlacionan entre sí de forma positiva, mientras que inestabilidad emocional correlaciona con las demás de forma negativa excepto con extraversión, con la que se comporta de forma distinta, de manera que a mayor extraversión mayor inestabilidad emocional.

Tabla 5.1.4. Correlaciones entre las variables de personalidad

	Conciencia	Apertura	Extraversión	Amabilidad	Inest.Emocional
Conciencia	1	,632**	,283**	,640**	-,256**
Apertura		1	,332**	,515**	-,115
Extraversión			1	,307**	,135*
Amabilidad				1	-,339**
Inest. Emocional					1

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Todas las medidas de personalidad mantienen correlaciones elevadas y significativas entre sí. Con excepción de las correlaciones asociadas a la medida de inestabilidad emocional, sobre todo las relaciones con apertura y extraversión. Conciencia, apertura y amabilidad mantienen correlaciones positivas, elevadas y significativas entre sí.

5.1.3. Empatía.

La Tabla 5.1.5. recoge el mínimo, el máximo, la media, la desviación típica, y el coeficiente α para la medida de empatía. En dicha tabla se puede apreciar que la empatía llega a obtener la puntuación máxima del cuestionario, es decir, hay parte de la muestra que tiene el nivel máximo de empatía. Esta escala presenta una media alta y una fiabilidad aceptable.

Tabla 5.1.5. Puntuaciones medias de la empatía

	Mínimo	Máximo	M	D.T.	α
	Teórico	Observado			
Empatía	0-22	7- 22	16,92	3,006	,68

5.1.4. Ajuste psicosocial.

Capacidades y dificultades

En la Tabla 5.1.6. se exponen las diferentes medidas para cada una de las subescalas que componen el instrumento del SDQ, tanto para el total de los problemas de conducta como para cada una de las subescalas que lo componen (problemas de conducta, hiperactividad, síntomas emocionales y problemas con compañeros), así como para la subescala de conducta prosocial.

Tabla 5.1.6. Puntuaciones medias de los factores del SDQ

	Mínimo	Máximo	M	D.T.	α
	Teórico	Observado			
Total					
Problemas de conducta	0-40	0-29	7,53	6,83	,77
Síntomas emocionales	0-10	0-8	1,59	1,85	,66
Problemas de conducta	0-10	0-8	1,36	1,85	,73
Hiperactividad	0-10	0-10	3,26	3,11	,88
Problemas con compañeros	0-10	0-10	1,33	1,75	,69
Total Prosocial	0-10	1-10	8,52	1,93	,84

En general, las subescalas del SDQ presentan unas medias muy bajas, destacando únicamente el valor de la de hiperactividad. Además, se observa que la media del total de problemas de conducta es baja respecto a la media teórica, y que la media de la subescala prosocial es alta. En relación a la fiabilidad, son todas aceptables excepto la de la subescala de síntomas emocionales y la de problemas con compañeros que presentan unos valores más bajos respecto a los demás.

Tabla 5.1.7. Puntuaciones medias de los problemas externalizantes e internalizantes

	Mínimo	Máximo	M	D.T.	α
	Teórica	Observado			
Probl. externalizantes	0-20	0-18	4,61	4,57	0,77
Probl. internalizantes	0-20	0-15	2,91	3,12	0,88

En la Tabla 5.1.7. aparecen los resultados de estas mismas subescalas agrupadas en el total de síntomas internalizantes y en el total de síntomas externalizantes. Como se puede apreciar en ella, los problemas externalizantes obtienen una mayor media que los internalizantes. La fiabilidad de ambas subescalas presentan unos valores altos.

Por su parte, en la Tabla 5.1.8. se muestran las correlaciones entre las subescalas del SDQ y los problemas externalizantes e internalizantes.

Tabla 5.1.8. Correlación entre las dimensiones del SDQ

	1	2	3	4	5	6	7
1. Sint.Emocional	1						
2. Prob.Conducta	,410**	1					
3. Hiperactividad	,564**	,675**	1				
4. Prob.Compañeros	,498**	,420**	,375**	1			
5. Prosocial	-,264**	-,550**	-,370**	-,311**	1		
6. Total problemas SDQ	,766**	,797**	,887**	,676**	-,469**	1	
7. Prob.External	,550***	,865***	,954***	,425***	-,475***	,926***	1
8. Prob.Internal	,873***	,479***	,545***	,858***	-,331***	,834***	,565**

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

En general, las correlaciones entre las dimensiones del SDQ son elevadas, significativas y en la dirección esperada: son todas positivas, excepto las correlaciones de conducta prosocial con el resto de dimensiones. En este sentido, se aprecia que los niños con mayores niveles de prosocialidad presentan a su vez menor cantidad de problemas, tanto internalizantes como externalizantes.

Percepción de la agresión

Tabla 5.1.9. Frecuencia de los tipos de agresión

	Mínimo	Máximo	M	D.T.	α
	Teórico	Observado			
Agresión Física	0-15	3-15	6,39	2,40	,53
Agresión Verbal	0-15	3-14	6,23	2,48	,50
Agresión Relacional	0-15	3-12	5,84	2,28	,43

Como se aprecia en la Tabla 5.1.9., la distribución de los tres tipos de agresión es similar aunque la agresión física parece ser la que obtiene una mayor media en comparación con la verbal y la relacional, lo que quiere decir que este tipo en concreto está más presente en el total de la muestra. La fiabilidad de las subescalas es baja, obteniendo un valor más alto el coeficiente relativo a la agresión física.

Además, en la Tabla 5.1.10. se presentan las correlaciones entre los tres tipos de agresión, viéndose que los tres tipos correlacionan entre sí de forma positiva, de manera que a mayor valor en uno de ellos, mayor en los otros.

Tabla 5.1.10. Correlación entre los tipos de agresión

	Ag. Física	Ag. Verbal	Ag. Relacional
Ag. Física	1	,591**	,496**
Ag. Verbal		1	,549**
Ag. Relacional			1

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Los datos correspondientes al mínimo, el máximo, la media, la desviación típica y el coeficiente α para las tres vivencias de las situaciones agresivas (víctima, agresor, y espectador) se exponen en la Tabla 5.1.11.

Tabla 5.1.11. Frecuencia de las vivencias de la agresión

	Mínimo	Máximo	M	D.T.	α
	Teórico	Observado			
Víctima	0-15	2-15	6,21	2,83	,64
Agresor	0-15	3-11	4,07	1,53	,60
Espectador	0-15	3-15	8,15	3,36	,75

La vivencia de espectador es la que obtiene una mayor media, es decir, hay más niños que ejercen el rol de espectadores en esta muestra en relación a los otros dos grupos. En segundo lugar, destaca la vivencia de víctima y por último, la vivencia menos predominante es la de agresor. Respecto a la fiabilidad, en general presentan unos índices aceptables.

Además, en la Tabla 5.1.12. se presentan las correlaciones entre las tres vivencias de la agresión. Como podemos observar, las tres correlacionan entre sí de forma positiva, de manera que a mayor puntuación en una de ellas, mayor en las otras.

Tabla 5.1.12. Correlación entre las vivencias de la agresión

	Víctima	Agresor	Espectador
Víctima	1	,345**	,429**
Agresor		1	,263**
Espectador			1

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

5.2. Relación entre las variables de estudio y las variables sociodemográficas.

5.2.1. Género.

5.2.1.1. Relación entre iguales

La Tabla 5.2.1. recoge los porcentajes de niños y niñas en cada una de las categorías para el estatus sociométrico, mientras que en la Tabla 5.2.2. se muestran la media y la desviación típica para la variable de preferencia social y los resultados de la prueba t de comparación de medias.

Tabla 5.2.1. Comparación de los porcentajes del estatus en función del género

	Niños	Niñas	Total
Popular	16 (14,3%)	16 (11,9%)	32 (13%)
Rechazado	20 (17,9%)	16 (11,9%)	36 (14,6%)
Ignorado	25 (22,3%)	17 (12,6%)	42 (17%)
Controvertido	3 (2,7%)	7 (5,2%)	10 (4,0%)
Promedio	48 (42,9%)	79 (58,5%)	127 (51,4%)

Chi-cuadrado de Pearson = 9.02, grados de libertad = 4; $p = 0.059$

En la Tabla 5.2.1., se aprecia que el valor de chi cuadrado no es estadísticamente significativo pero está muy próximo a ello, de manera que existen diferencias entre los tipos del estatus en niños y niñas. El tipo promedio es el que presenta una mayor diferencia, destacando las niñas, así como en el controvertido. Sin embargo, los niños predominan en los estatus de ignorado y rechazado. La categoría popular es igual para ambos sexos.

Tabla 5.2.2. Preferencia social estandarizada y género

	Niños	Niñas	<i>t</i>
	M (D.T.)	M (D.T.)	
Preferencia social	-,04 (1,06)	,04 (,95)	-,63

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Como se aprecia, no existe una diferencia estadísticamente significativa entre niños y niñas para la variable de preferencia social.

5.2.1.2. *Personalidad*

La Tabla 5.2.3. sintetiza la media y la desviación típica de cada una de las dimensiones de personalidad de los Cinco grandes para los niños y para las niñas, así como los resultados de la prueba t de comparación de medias.

Tabla 5.2.3. Comparación de las puntuaciones medias de la personalidad en función del género

	Niños	Niñas	t
	M (D.T.)	M (D.T.)	
Conciencia	54.19(7.03)	53.57(6.69)	0,71
Apertura	52,31 (6,78)	50,30 (6,97)	2,29*
Extraversión	50,04(5.61)	47,87(6.51)	2,77**
Amabilidad	52,46 (8,23)	53,93 (6,87)	-1,52
Inestabilidad	31,96 (9,09)	29,82 (8,29)	1,93+
+p=0,054; *p<,05; **p<,01; ***p<,001			

En general, las medias de las cinco dimensiones de la personalidad son altas, tanto para los niños como para las niñas, excepto la de inestabilidad emocional que presenta un valor menor. Atendiendo a la significación de la comparación de medias, en conciencia y en amabilidad no se aprecian diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, sí existen diferencias significativas claras entre niños y niñas en dos de las dimensiones de personalidad: extraversión y apertura. Así, los datos informan que los niños destacan en ambas dimensiones en relación a las niñas, es decir, los niños de la muestra presentan una mayor apertura y una mayor extraversión que las niñas. Asimismo, los niños también muestran un mayor nivel de inestabilidad emocional, no siendo una diferencia estadísticamente significativa pero estando muy próxima a ello.

5.2.1.3. Empatía

En la Tabla 5.2.4., se presentan la media y la desviación típica de la empatía para los niños y las niñas, así como los resultados de la prueba t de comparación de medias.

Tabla 5.2.4. Comparación de las puntuaciones medias de la empatía en función del género

	Niños	Niñas	t
	M (D.T.)	M (D.T.)	
Empatía	16,22 (3,39)	17,50 (2,51)	-3,40**

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Como se aprecia, la puntuación media de las niñas en la escala de empatía es significativamente superior a la media del grupo de niños.

5.2.1.4. Ajuste psicosocial

Capacidades y dificultades

En la Tabla 5.2.5. quedan recogidas la media y la desviación típica de cada uno de las subescalas del SDQ para los niños y las niñas y los resultados de la comparación de medias. Como podemos observar, las medias de todas las subescalas son bajas excepto la de la escala de hiperactividad y los totales de problemas de conducta y prosocial con medias más altas. Respecto al valor de las comparaciones de medias, en las dimensiones de síntomas emocionales, hiperactividad y problemas con compañeros no existen diferencias significativas entre niños y niñas. Sin embargo, existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de niños y niñas en la subescala de problemas de conducta: los niños presentan mayores niveles de problemas de conducta que las niñas de la muestra. Lo contrario ocurre para la escala prosocial donde las niñas obtienen una mayor puntuación que los niños.

Tabla 5.2.5. Comparación de las puntuaciones medias del SDQ en función del género

	Niños	Niñas	<i>t</i>
	M (D.T.)	M (D.T.)	
Total Problemas de conducta	8,46 (7,13)	6,75 (6,50)	1,97*
Síntomas emocionales	1,76 (1,89)	1,44 (1,80)	1,33
Problemas de conducta	1,67 (2,11)	1,10 (1,55)	2,44*
Hiperactividad	3,64 (3,31)	2,93 (2,90)	1,79
Problemas con compañeros	1,39 (1,72)	1,27 (1,78)	,529
Total Prosocial	8,20 (2,16)	8,79 (1,68)	-2,40*

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Tabla 5.2.6. Comparación de las puntuaciones medias de las subescalas externalizante e internalizante del SDQ en función del género

	Niños	Niñas	<i>t</i>
	M (D.T.)	M (D.T.)	
Probl. Externalizantes	5,31 (5,05)	4,03 (4,05)	2,21*
Probl. Internalizantes	3,15 (3,05)	2,72 (3,17)	1,08

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

En la Tabla 5.2.6. se presentan los mismos datos pero distinguiendo entre los problemas externalizantes e internalizantes. Atendiendo a las medias, se observa que las de los problemas externalizantes son mayores tanto en niños como en niñas respecto a los internalizantes. Además, no existen diferencias significativas entre los niños y las niñas de la muestra en el factor de problemas internalizantes. Sin embargo, existe una diferencia estadísticamente significativa en la puntuación del factor de problemas externalizantes, de manera que los niños obtienen mayores niveles en este factor que las niñas.

Percepción de la agresión

La Tabla 5.2.7. resume la media y la desviación típica de los tipos de agresión para los niños y las niñas y la comparación de las medias para estas variables en función del género.

Tabla 5.2.7. Comparación de las puntuaciones medias de los tipos de agresión en función del género

	Niños	Niñas	<i>t</i>
	M (D.T.)	M (D.T.)	
Física	6,77 (2,64)	6,07 (2,13)	2,29*
Verbal	6,36 (2,51)	6,11 (2,46)	,77
Relacional	5,69 (2,24)	5,97 (2,32)	-,93

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Atendiendo a las medias, se observa que son similares en los tres tipos para niños y niñas excepto en la agresión relacional que las medias son menores. En la agresión verbal y relacional no existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas por ambos grupos. Sin embargo, para el tipo físico si existe una diferencia significativa, de forma que los niños destacan más que las niñas de esta muestra en este tipo de agresión.

Tabla 5.2.8. Comparación de las puntuaciones medias de las vivencias de la agresión en función del género

	Niños	Niñas	<i>t</i>
	M (D.T.)	M (D.T.)	
Víctima	6,33 (2,86)	6,11 (2,80)	,60
Agresor	4,36 (1,70)	3,82 (1,33)	2,77**
Espectador	8,08 (3,33)	8,21 (3,39)	-,312

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Por su parte, en la Tabla 5.2.8., se aprecia como las medias de las vivencias de víctima y la de espectador son altas y similares para ambos grupos. Sin embargo, si resulta significativa la

diferencia en la vivencia agresor, de manera que los niños destacan en esta vivencia por encima de las niñas de la muestra.

5.2.2. Edad.

5.2.2.1. Relación entre iguales

Los datos correspondientes a la relación entre los grupos del estatus y la edad se presentan en la Tabla 5.2.9. Como se puede apreciar, no hay una relación significativa entre la edad y los grupos del estatus, es decir, el ser popular, rechazado, ignorado, controvertido o promedio no varía según la edad en esta muestra.

Tabla 5.2.9. Relación entre el estatus y la edad

	Popular	Rechazado	Ignorado	Controvertido	Promedio
Edad	8,94 (,246)	9,03 (,506)	9,00 (,312)	8,90 (,316)	9,01 (,321)
F(4,242) = 0,54; $p = 0,706$					

Por su parte, los datos relativos a las relaciones entre preferencia social y edad se exponen en la Tabla 5.2.10., pudiéndose observar que no existe una relación significativa entre la edad y la preferencia social, de forma que, al igual que en el caso anterior, la preferencia social no varía según la edad de la muestra.

Tabla 5.2.10. Relación entre la preferencia social y la edad

	Preferencia social estandarizada
Edad	-,122
* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$	

5.2.2.2. Personalidad

En la Tabla 5.2.11. se muestran las correlaciones de Pearson de cada una de las dimensiones de personalidad del Modelo de los Cinco grandes y la edad.

Tabla 5.2.11. Correlaciones entre las dimensiones de personalidad y la edad

	Conciencia	Apertura	Extraversión	Amabilidad	Inestabilidad
Edad	-.049	-.095	-.141*	.000	.148*

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Globalmente no existe relación entre la edad y la personalidad. Aunque alguna de las correlaciones son estadísticamente significativas –lo que sucede con extraversión e inestabilidad emocional-, el valor de los coeficientes de correlación es tan bajo que es prácticamente irrelevante.

5.2.2.3. Empatía

En relación a la empatía, como se aprecia en la Tabla 5.2.12., las puntuaciones en la medida de empatía de nuestra muestra no varían en función de la edad.

Tabla 5.2.12. Correlación entre la empatía y la edad

	Empatía
Edad	,086

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

5.2.2.4. Ajuste psicosocial

Capacidades y dificultades

Respecto a las correlaciones de cada una de las subescalas del SDQ y la edad, como podemos observar en la Tabla 5.2.13., solo la puntuación de síntomas emocionales y de problemas con los compañeros presentan una pequeña correlación positiva con la edad.

Tabla 5.2.13. Correlaciones entre las subescalas del SDQ y la edad

	Sínt. Emocionales	Probl. Conducta	Hiperactividad	Probl. Compañeros	Prosocial
Edad	,176**	,092	,104	,171**	-,052

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Tabla 5.2.14. Correlaciones entre las subescalas externalizante e internalizante y la edad

	Probl. Externalizantes	Probl. Internalizantes
Edad	,108	,201**

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Asimismo, en la Tabla 5.2.14. se presentan los mismos datos pero distinguiendo entre las subescalas de problemas externalizantes e internalizantes, pudiendo apreciarse que los problemas externalizantes no varían en función de la edad en esta muestra. Sin embargo, para el caso de los internalizantes sí hay una relación estadísticamente significativa y positiva, de forma que, a mayor edad, mayor es la frecuencia de problemas internalizantes.

Percepción de la agresión

En la Tabla 5.2.15. se presentan las correlaciones de Pearson de los tipos de agresión y la edad, quedando patente que el recibir agresión física, verbal o relacional no depende de la edad del sujeto en esta muestra.

Tabla 5.2.15. Correlaciones entre los tipos de agresión y la edad

	Agresión Física	Agresión Verbal	Agresión Relacional
Edad	-,028	-,013	-,006

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Por su parte, en la Tabla 5.2.16. vemos que no existe relación significativa entre ninguna de las vivencias de la agresión y la edad, de forma que la probabilidad de ser víctima, agresor o espectador en nuestra muestra no depende de la edad de los sujetos.

Tabla 5.2.16. Correlaciones entre las vivencias de agresión y la edad

	Víctima	Agresor	Espectador
Edad	,022	-,046	-,031

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Tras realizar los análisis de la relación entre todas las variables del estudio y la edad y dado que la mayoría de estas relaciones no son estadísticamente significativas, se puede concluir que la edad no es una variable que marque diferencias relevantes en nuestro estudio, lo que se relaciona con el hecho de que la muestra es muy homogénea y los participantes se mueven en un rango de edad muy reducido.

5.2.3. Titularidad del Centro educativo.

5.2.3.1. Relación entre iguales

En la Tabla 5.2.17. se presentan los porcentajes de los centros públicos y concertados en cada uno de los grupos del estatus, apreciándose que el valor de chi cuadrado no es estadísticamente significativo, de manera que no existen diferencias entre los grupos del estatus entre los centros públicos y concertados.

Tabla 5.2.17. Comparación de los porcentajes del estatus en función de la titularidad del colegio

	Públicos	Concertados	Total
Popular	16 (6,5%)	16 (6,5%)	32 (13%)
Rechazado	18 (7,3%)	18 (7,3%)	36(14,6%)
Ignorado	23 (9,3%)	19 (7,7%)	42 (17%)
Controvertido	3 (1,2%)	7 (2,8%)	10 (4%)
Promedio	60 (24,3%)	67 (27,1%)	127 (51,4%)

Chi-cuadrado de Pearson = 2,17, grados de libertad = 4; $p = ,704$

Tabla 5.2.18. Comparación de las puntuaciones medias de la preferencia social según la titularidad del centro

	Públicos	Concertados	t
	M (D.T.)	M (D.T.)	
Preferencia social	0 (1)	0 (0,99)	,000

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Respecto a la variable de preferencia social, como vemos en la Tabla 5.2.18., tampoco hay una diferencia estadísticamente significativa entre los colegios públicos y concertados respecto a la variable de preferencia social.

5.2.3.2. *Personalidad*

En la Tabla 5.2.19. se muestra que en los factores de conciencia, apertura, extraversión y amabilidad no hay diferencias significativas entre los centros públicos y concertados de la muestra. En cambio, en el factor de inestabilidad emocional si se aprecia una diferencia estadísticamente significativa, de forma que los colegios públicos destacan en este factor por encima de los concertados.

Tabla 5.2.19. Comparación de las puntuaciones medias de la personalidad según la titularidad del colegio

	Público	Concertado	t
	M (D.T.)	M (D.T.)	
Conciencia	54,07 (7,08)	53,65 (6,63)	,482
Apertura	50,84 (7,62)	51,56 (6,24)	-,811
Extraversión	49,20 (5,76)	48,54 (6,60)	,840
Amabilidad	52,34 (7,54)	54,14 (7,46)	-1,88
Inestabilidad	32,33 (8,71)	29,34 (8,49)	2,73**

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

5.2.3.3. Empatía

Como se aprecia en la Tabla 5.2.20., no existe diferencia estadísticamente significativa entre los centros públicos y concertados respecto a la variable empatía.

Tabla 5.2.20. Comparación de las puntuaciones medias de la empatía según la titularidad del colegio

	Públicos	Concertados	t
	M (D.T.)	M (D.T.)	
Empatía	16,56 (3,00)	17,25 (2,98)	-1,82

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

5.2.3.4. Ajuste psicosocial

Capacidades y dificultades

En la Tabla 5.2.21. se muestra que ningún valor es estadísticamente significativo, es decir, que para las subescalas del SDQ no hay diferencias entre los colegios públicos y los concertados.

Tabla 5.2.21. Comparación de las puntuaciones medias del SDQ según la titularidad del colegio

	Públicos	Concertados	t
	M (D.T.)	M (D.T.)	
Total Problemas de conducta	7,86 (7,17)	7,20 (6,52)	,76
Síntomas emocionales	1,64 (1,75)	1,54 (1,94)	,450
Problemas de conducta	1,34 (1,95)	1,37 (1,75)	-,120
Hiperactividad	3,46 (3,32)	3,06 (2,90)	,998
Problemas con compañeros	1,43 (1,97)	1,24 (1,52)	,844
Total Prosocial	8,43 (2,09)	8,61 (1,77)	-,736

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Por su parte, en la Tabla 5.2.22. se refleja que la titularidad del centro no introduce diferencias significativas respecto a los factores externalizantes e internalizantes del SDQ.

Tabla 5.2.22. Comparación de las puntuaciones medias de las subescalas externalizante e internalizante del SDQ según la titularidad del colegio

	Públicos	Concertados	t
	M (D.T.)	M (D.T.)	
Probl. Externalizantes	4,80 (4,85)	4,43 (4,29)	,630
Probl. Internalizantes	3,07 (3,23)	2,77 (3,01)	,741

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Percepción de la agresión

Como se aprecia en la siguiente tabla, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los colegios públicos y concertados en los tipos de agresión.

Tabla 5.2.23. Comparación de las puntuaciones medias de los tipos de agresión según la titularidad del colegio

	Públicos	Concertados	t
	M (D.T.)	M (D.T.)	
Física	6,51 (2,49)	6,26 (2,31)	,805
Verbal	6,45 (2,73)	6,01 (2,22)	1,40
Relacional	6,05 (2,49)	5,65 (2,05)	1,36

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Tampoco existen diferencias estadísticamente significativas entre los centros públicos y concertados en las vivencias de las situaciones agresivas (ver Tabla 5.2.24.).

Tabla 5.2.24. Comparación de las puntuaciones medias de las vivencias de la agresión según la titularidad del colegio

	Públicos	Concertados	t
	M (D.T.)	M (D.T.)	
Víctima	6,25 (2,85)	6,18 (2,82)	,169
Agresor	4,20 (1,80)	3,94 (1,21)	1,35
Espectador	8,56 (3,73)	7,76 (2,92)	1,88

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Así pues, globalmente no hay relaciones significativas entre las variables sociodemográficas (género, edad y titularidad del centro) y las variables del estudio (relaciones entre iguales, personalidad, empatía, y ajuste psicosocial). No hay asociaciones relevantes que justifiquen el seguir haciendo análisis por separado. Por ello, a partir de ahora se presentarán cálculos globales para toda la muestra.

5.3. Relación entre todas las variables de estudio.

5.3.1. Correlaciones entre relación entre iguales y las demás variables.

5.3.1.1. Relación entre iguales y personalidad

La Tabla 5.3.1. nos informa de lo siguiente: el estatus sociométrico no está relacionado con las variables de personalidad extraversión e inestabilidad. Aunque la variable apertura está relacionada con el estatus sociométrico, al realizar comparaciones de medias dos a dos, no se encuentran diferencias significativas. Sí aparecen esas diferencias para las variables conciencia y amabilidad. En el primer caso encontramos que los niveles de conciencia más bajos corresponden al grupo de alumnos rechazados, siendo sus puntuaciones significativamente distintas a las de los niños populares o ignorados. Precisamente este último grupo es el que presenta mayores niveles de conciencia. En cuanto a la amabilidad, en realidad, las diferencias estadísticamente significativas son debidas a las diferencias en las puntuaciones del grupo rechazado (con los niveles más bajos de amabilidad) y el grupo de ignorados (con las medias más elevadas).

Tabla 5.3.1. Estatus sociométrico. Medias (Desviaciones Típicas) y prueba F de comparación de medias en función de la personalidad

	Estatus sociométrico					F
	Popular M (DT)	Rechazado M (DT)	Ignorado M (DT)	Controvertido M (DT)	Promedio M (DT)	
Conciencia	55,47(5,87) ^a	50,33(8,54) ^b	55,50(6,41) ^a	52,50(7,18) ^{a,b}	54,00(6,36) ^{a,b}	3,70**
Apertura	53,24(6,21)	48,36(7,65)	50,98(7,57)	51,90(4,91)	51,50(6,67)	2,42*
Extraversión	49,59(5,90)	47,75(5,93)	48,90(7,09)	47,50(4,43)	49,08(6,20)	0,56
Amabilidad	54,81(7,24) ^{a,b}	49,44(9,40) ^a	55,55(5,62) ^b	51,90(5,65) ^{a,b}	53,31(7,37) ^{a,b}	3,87**
Inestabilidad	31,53(7,38)	32,53(9,71)	32,10(9,16)	31,90(8,70)	29,60(8,54)	1,29

Superíndices distintos (a, b, c, d) indican diferencias estadísticamente significativas. Prueba: ANOVA de un factor. Contrastes post-hoc: Scheffé. Sin superíndices cuando no hay diferencias estadísticamente significativas entre grupos dos a dos.

Por su parte, en la Tabla 5.3.2. podemos observar que el grado de preferencia social aparece asociado positiva y significativamente con los niveles de conciencia, apertura y amabilidad, pero no con extraversión o inestabilidad emocional.

Tabla 5.3.2. Correlaciones entre la preferencia social y la personalidad

	Conciencia	Apertura	Extraversión	Amabilidad	Inestabilidad
Preferencia social	,208**	,177**	,066	,229***	-,103
* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$					

5.3.1.2. Relación entre iguales y empatía

No hay una relación estadísticamente significativa entre empatía y estatus sociométrico. Las diferencias de medias entre grupos son irrelevantes como se aprecia en la Tabla 5.3.3.

Tabla 5.3.3. Estatus sociométrico. Medias (Desviaciones Típicas) y prueba F de comparación de medias en función de la empatía

	Estatus sociométrico					F
	Popular $M (DT)$	Rechazado $M (DT)$	Ignorado $M (DT)$	Controvertido $M (DT)$	Promedio $M (DT)$	
Empatía	17,56(2,86)	16,86(3,14)	16,90(2,55)	16,50(2,79)	16,82(3,17)	0,45

Superíndices distintos (a, b, c, d) indican diferencias estadísticamente significativas. Prueba: ANOVA de un factor. Contrastes post-hoc: Scheffé. Sin superíndices cuando no hay diferencias estadísticamente significativas entre grupos dos a dos.

Tampoco hay una relación estadísticamente significativa entre empatía y preferencia social como vemos en la tabla que aparece a continuación.

Tabla 5.3.4. Correlación entre preferencia social y empatía

	Pref. Social
Empatía	,075
* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$	

5.3.1.3. Relación entre iguales y ajuste psicosocial

El análisis de los datos recogidos en la Tabla 5.3.5. permite afirmar que el grupo de niños y niñas rechazados presentan medias significativamente superiores a todos los demás niños en casi todas las dimensiones de problemas analizadas correspondiendo en general el menor nivel de problemas a los niños/as populares, aunque las medias de este grupo no son significativamente distintas de las de los alumnos ignorados, controvertidos o promedio. En cuanto a la prosocialidad, los alumnos populares son los que presentan mayor número de conducta prosociales seguidos de los controvertidos, ignorados y promedio. Los alumnos rechazados son los que tienen la media más baja en prosocialidad, media que es significativamente distinta de la del grupo de populares.

Tabla 5.3.5. Estatus sociométrico. Medias (Desviaciones Típicas) y prueba *F* de comparación de medias en función de las Medidas del SDQ

	Estatus sociométrico					<i>F</i>
	Popular <i>M (DT)</i>	Rechazado <i>M (DT)</i>	Ignorado <i>M (DT)</i>	Controvertido <i>M (DT)</i>	Promedio <i>M (DT)</i>	
Sint.Emocional	0,94(1,13) ^a	2,58(1,95) ^b	1,48(1,95) ^{a,b}	0,80(1,14) ^{a,b}	1,57(1,88) ^{a,b}	4,30**
Prob.Conducta	0,41(0,91) ^a	3,00(2,60) ^b	0,90(1,68) ^a	1,40(0,97) ^{a,b}	1,28(1,59) ^a	11,59***
Hiperactividad	1,47(2,14) ^a	6,47(3,10) ^b	2,60(2,89) ^a	3,10(2,03) ^a	3,02(2,85) ^a	16,08***
Prob.Compañeros	0,84(1,17) ^a	2,61(2,61) ^b	1,02(1,59) ^a	0,50(0,71) ^a	1,25(1,52) ^a	6,96***
Prosocialidad	9,16(1,17) ^a	7,61(2,14) ^b	8,64(2,07) ^{a,b}	8,80(1,55) ^{a,b}	8,55(1,94) ^{a,b}	3,06*
Total problemas SDQ	3,66(3,75) ^a	14,67(7,77) ^b	6,00(6,19) ^a	5,80(3,08) ^a	7,12(6,19) ^a	16,49***
Prob.External	1,88(2,66) ^a	9,47(5,02) ^b	3,50(4,11) ^a	4,50(2,27) ^a	4,30(4,12) ^a	17,54***
Prob.Internal	1,78(1,76) ^a	5,19(3,84) ^b	2,50(2,97) ^a	1,30(1,57) ^a	2,82(3,01) ^a	7,44***

Superíndices distintos (a, b, c, d) indican diferencias estadísticamente significativas. Prueba: ANOVA de un factor. Contrastes post-hoc: Scheffé. Sin superíndices cuando no hay diferencias estadísticamente significativas entre grupos dos a dos.

Por otra parte, en la Tabla 5.3.6. se puede apreciar que la preferencia social correlaciona significativamente con todas las subescalas del SDQ: con las cuatro dimensiones referentes a

dificultades lo hace de forma negativa, y con la prosocial de forma positiva. Asimismo, correlaciona de forma negativa tanto con las dimensiones externalizante e internalizante.

Tabla 5.3.6. Correlaciones entre la preferencia social y el SDQ

	Sínt.Emo	Prob.Conduc	Hiperact.	Prob.Comp	Prosocial	SDQ Total	Exter.	Inter.
Pref. Social	-,302**	-,461**	-,488**	-,369**	,301**	-,523**	-,519**	-,387**

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

5.3.1.4. Relación entre iguales y percepción de la agresión

En general, aunque los alumnos rechazados presentan medias ligeramente más elevadas como víctimas o agresores, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos. La significación estadística de las diferencias para las medidas de agresor a nivel global no se traduce en una diferencia significativa cuando analizamos las medias de los grupos dos a dos (ver Tabla 5.3.7.).

Tabla 5.3.7. Estatus sociométrico. Medias (Desviaciones Típicas) y prueba F de comparación de medias en función de las medidas de agresividad

	Estatus sociométrico					F
	Popular <i>M (DT)</i>	Rechazado <i>M (DT)</i>	Ignorado <i>M (DT)</i>	Controvertido <i>M (DT)</i>	Promedio <i>M (DT)</i>	
Agresión Física	6,19(2,35)	7,19(2,95)	6,17(2,04)	5,80(2,15)	6,33(2,36)	1,33
Agresión Verbal	5,91(2,64)	6,72(2,66)	6,57(2,62)	6,80(1,69)	6,02(2,40)	1,05
Agresión Relacional	5,41(2,30)	6,42(2,58)	5,93(2,29)	5,90(2,23)	5,76(2,27)	0,91
Víctima	5,72(2,30)	7,31(3,23)	6,36(2,93)	6,20(2,25)	5,99(2,79)	1,83
Agresor	3,75(1,41)	4,81(1,88)	4,09(1,48)	4,00(1,15)	3,94(1,45)	2,71*
Espectador	8,03(3,36)	8,22(3,63)	8,09(3,09)	8,30(3,47)	8,17(3,42)	0,02

Superíndices distintos (a, b, c, d) indican diferencias estadísticamente significativas. Prueba: ANOVA de un factor. Contrastes post-hoc: Scheffé. Sin superíndices cuando no hay diferencias estadísticamente significativas entre grupos dos a dos.

Por otra parte, como podemos ver en la Tabla 5.3.8. la preferencia social correlacional de forma significativa y negativa con la agresión relacional, con la vivencia de víctima y, especialmente, con la vivencia de agresor.

Tabla 5.3.8. Correlaciones entre preferencia social y las medidas de la agresividad

	Ag.Física	Ag.Verbal	Ag.Relacional	Víctima	Agresor	Espectador
Pref.Social	-,120	-,100	-,150*	-,154*	-,208**	-,036

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

5.3.2. Correlaciones entre la personalidad y las demás variables.

5.3.2.1. Variables de personalidad y empatía

En la Tabla 5.3.9. se muestran las correlaciones entre cada una de las dimensiones de personalidad del Modelo de los Cinco grandes y la empatía.

Tabla 5.3.9. Correlaciones entre personalidad y empatía

	Empatía
Conciencia	,270**
Apertura	,265**
Extraversión	,088
Amabilidad	,421**
Inestabilidad Emocional	-,070

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Como se aprecia en la tabla, conciencia, apertura y amabilidad correlacionan de forma significativa y positiva con empatía, de forma que a mayor nivel en estas dimensiones, mayor empatía. Extraversión e inestabilidad emocional no parecen asociadas con la empatía.

5.3.2.2. Variables de personalidad y ajuste psicosocial

La Tabla 5.3.10. recoge las correlaciones entre cada una de las dimensiones de personalidad del Modelo de los Cinco grandes y las subescalas del SDQ. Como se aprecia en la tabla, la conciencia y la amabilidad correlacionan significativamente de forma negativa con todas las subescalas excepto con la prosocial, con la que correlacionan de forma positiva, es decir, a mayor conciencia y mayor amabilidad, más conductas prosociales y menos dificultades emocionales y comportamentales en general. Para el caso de la apertura, se aprecia que correlaciona de forma significativa y negativa con síntomas emocionales e hiperactividad. La extraversión correlaciona de forma significativa y negativa con síntomas emocionales y problemas con compañeros. Por su parte, la inestabilidad emocional, correlaciona de forma significativa y negativa con la escala prosocial, y de forma positiva con todas las demás subescalas referentes a dificultades del SDQ, es decir, a mayor inestabilidad emocional menos conductas prosociales, y más síntomas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad y problemas con los compañeros.

Tabla 5.3.10. Correlaciones entre personalidad y el SDQ

	Sint.Emocionales	Prob.Conducta	Hiperactividad	Prob.Compañeros	Prosocial	Total SDQ
Conciencia	-,170**	-,208**	-,286**	-,141*	,130*	-,269**
Apertura	-,149*	-,041	-,193**	-,060	,038	-,155*
Extraversión	-,167**	-,043	,021	-,126*	-,055	-,080
Amabilidad	-,143*	-,228**	-,288**	-,139*	,247**	-,267**
Inest. Emocional	,220**	,161*	,203**	,173**	-,249**	,240**

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Los datos referentes a las dimensiones de problemas externalizantes e internalizantes que aparecen en la Tabla 5.3.11. nos informan de que a mayor conciencia y mayor amabilidad, menos problemas externalizantes e internalizantes. Además, la apertura se relaciona con menos problemas externalizantes y la extraversión con menos problemas internalizantes. Sin

embargo, la inestabilidad emocional se relaciona con la presencia de problemas externalizantes e internalizantes.

Tabla 5.3.11. Correlaciones entre personalidad y las subescalas externalizante e internalizante

	Prob.Externalizantes	Prob.Internalizantes
Conciencia	-,279**	-,180**
Apertura	-,148*	-,122
Extraversión	-,003	-,170**
Amabilidad	-,288**	-,163*
Inest. Emocional	,203**	,228**

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

5.3.2.3. Variables de personalidad y percepción de la agresión

En la Tabla 5.3.12. se muestran las correlaciones entre cada una de las dimensiones de personalidad del Modelo de los Cinco grandes y los tres tipos de agresividad.

Tabla 5.3.12. Correlaciones entre la personalidad y los tipos de agresión

	Ag. Física	Ag. Verbal	Ag. Relacional
Conciencia	-,124	-,098	-,195**
Apertura	-,002	-,036	-,075
Extraversión	,115	-,081	,014
Amabilidad	-,213**	-,184**	-,173**
Inest. Emocional	,284**	,335**	,300**

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Como se aprecia en la tabla, la amabilidad correlaciona de forma negativa y significativa con los tres tipos de agresión, de manera que, a mayor amabilidad, menos agresión física, verbal y relacional. Por el contrario, la inestabilidad emocional correlaciona de forma positiva

con los tres tipos. Además, la conciencia correlaciona de forma negativa con la agresión relacional, es decir, a mayor conciencia menos agresión de este tipo. El resto de correlaciones no resultaron estadísticamente significativas.

Por otra parte, como podemos ver en la Tabla 5.3.13., la inestabilidad emocional correlaciona de forma positiva y significativa con las tres vivencias de la agresión. Por su parte, la amabilidad correlaciona de forma negativa y significativa con la vivencia de víctima y de agresor, es decir, a mayor amabilidad, menos puntuación en estas vivencias. Apertura y conciencia correlacionan de forma negativa con ser agresor. Extraversión no correlaciona con ninguna de las tres vivencias.

Tabla 5.3.13. Correlación entre la personalidad y las vivencias de la agresión

	Víctima	Agresor	Espectador
Conciencia	-,094	-,339**	-,060
Apertura	,008	-,160*	-,014
Extraversión	-,025	,065	,021
Amabilidad	-,154*	-,384**	-,099
Inest. Emocional	,259**	,320**	,268**

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

5.3.3. Correlaciones entre la empatía y las demás variables.

5.3.3.1. Empatía y ajuste psicosocial

En la Tabla 5.3.14. se muestran las correlaciones entre la empatía y cada una de las subescalas del SDQ. Asimismo, en la Tabla 5.3.15. se presentan las correlaciones entre la empatía y los problemas externalizantes e internalizantes.

Tabla 5.3.14. Correlación entre la empatía y el SDQ

	Sint. Emocionales	Prob. Conducta	Hiperactividad	Prob. Compañeros	Prosocial	SDQ Total
Empatía	-,079	-,017	-,089	-,021	,115	-,072

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Tabla 5.3.15. Correlación entre la empatía y las subescalas externalizante e internalizante

	Prob. Externalizantes	Prob. Internalizantes
Empatía	-,067	-,059

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Como se aprecia en ambas tablas, no existen correlaciones significativas entre ninguna de las subescalas de SDQ y la empatía.

5.3.3.2. Empatía y percepción de la agresión

Tampoco existe una relación estadísticamente significativa entre empatía y los tipos de agresión como se muestra en la tabla siguiente.

Tabla 5.3.16. Correlación entre la empatía y los tipos de agresión

	Ag. Física	Ag. Verbal	Ag. Relacional
Empatía	-,054	-,074	-,034

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Sin embargo, como apreciamos en la Tabla 5.3.17. sí que correlaciona la empatía de forma significativa y negativa con la vivencia de agresor. No hay relación estadísticamente significativa entre la empatía y la vivencia de víctima y de espectador.

Tabla 5.3.17. Correlación entre la empatía y las vivencias de la agresión

	Víctima	Agresor	Espectador
Empatía	-,028	-,165**	-,019

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

5.3.4. Correlaciones entre el ajuste psicosocial y la percepción de la agresión.

Como podemos observar en la Tabla 5.3.18., la agresión verbal y la agresión relacional correlacionan de forma positiva y significativa con todas las dimensiones de problemas analizadas (síntomas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad, problemas con compañeros, problemas externalizantes e internalizantes), además de correlacionar de forma negativa con la escala prosocial. Por su parte, la agresión física sólo correlaciona de forma positiva con problemas de conducta, hiperactividad, problemas con compañeros, y problemas externalizantes, no mostrando correlación alguna con el resto de subescalas.

Tabla 5.3.18. Correlación entre el SDQ y los tipos de agresión

	Sint. Emocionales	Prob. Conducta	Hiperactividad	Prob. Compañeros	Prosocial	SDQ Total	Exter.	Inter.
Ag.Física	,046	,162*	,163*	,142*	-,115	,167**	,176**	,107
Ag.Verbal	,131*	,200**	,170**	,182**	-,234**	,214**	,197**	,180**
Ag.Relacional	,148*	,229**	,260**	,218**	-,185**	,277**	,270**	,211**

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Por su parte, la vivencia de víctima correlaciona de forma positiva y significativa con todas las subescalas del SDQ que se refieren a dificultades (síntomas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad, problemas con compañeros, problemas externalizantes e internalizantes), además de correlacionar de forma negativa con la subescala prosocial. El perfil de agresor correlaciona positivamente con problemas de conducta, hiperactividad y problema con compañeros, así como con problemas externalizantes; al mismo tiempo lo hace

de forma negativa con la subescala prosocial. Por su parte, la vivencia de espectador correlaciona especialmente con problemas con compañeros, aunque también con hiperactividad y problemas externalizantes e internalizantes.

Tabla 5.3.19. Correlación entre el SDQ y las vivencias de la agresión

	Sint. Emocionales	Prob. Conducta	Hiperactividad	Prob. Compañeros	Prosocial	SDQ Total	Exter.	Inter.
Víctima	,146*	,183**	,180**	,152*	-,198**	,210**	,197**	,172**
Agresor	,045	,309**	,293**	,168**	-,238**	,272**	,324**	,121
Espectador	,078	,119	,128*	,184**	-,097	,159*	,135*	,150*

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

4. Modelos teóricos.

A partir del análisis de los datos recogidos, a la vista de las relaciones analizadas y de los modelos teóricos aportados por la revisión de la literatura científica en este ámbito de estudio, planteamos distintos modelos de regresión en los que intentaremos predecir el estatus sociométrico (medido a través de la preferencia social) o el ajuste psicosocial (medido a través de los problemas internalizantes, externalizantes o el total de problemas).

En los modelos introduciremos además de las variables anteriormente referidas, los cinco factores de personalidad y las medidas de empatía.

Tabla 5.4.1. Modelo de regresión jerárquica para la predicción de la preferencia social

Models	Δ	R^2	ΔR^2
Paso 1		,06	,06**
Conciencia	,077		
Apertura	,055		
Extraversión	-,016		
Amabilidad	,148		
Inestabilidad	-,025		
Paso 2		,06	,00

Conciencia	,076		
Apertura	,057		
Extraversión	-,018		
Amabilidad	,161		
Inestabilidad	-,022		
Empatía	-,029		
Paso 3		,13	,07***
Conciencia	,076		
Apertura	,082		
Extraversión	,005		
Amabilidad	,091		
Inestabilidad	,022		
Empatía	-,037		
Prosocialidad	,276***		
Paso 4		,30	,17***
Conciencia	-,012		
Apertura	,084		
Extraversión	-,005		
Amabilidad	,064		
Inestabilidad	,053		
Empatía	-,009		
Prosocialidad	,065		
Externalizantes	-,395***		
Internalizantes	-,137*		

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

La variable más relevante en el modelo de predicción de la preferencia social son los problemas externalizantes (problemas de conducta e hiperactividad) seguida a distancia por los problemas internalizantes (problemas con los compañeros y problemas emocionales). Es decir, el grado en el que los niños/as aceptan a otros compañeros depende principalmente de sus conductas disruptivas o problemáticas (pelear, mentir, inquietud...). Las variables de personalidad y empatía tienen escasa o nula capacidad predictiva, no son relevantes para determinar el estatus sociométrico. Hemos de destacar también la importancia de la conducta prosocial, que incrementa significativamente la capacidad predictiva del modelo, más allá de lo que explican los factores de personalidad o la empatía. Así, en el paso 3 se aprecia que la

prosocialidad de los niños/as tiene un efecto significativo sobre su estatus sociométrico. Pese a ello, ese efecto se vuelve no significativo estadísticamente al añadir las medidas de problemas externalizantes e internalizantes.

Por otro lado, planteamos tres modelos más de regresión lineal jerárquica para intentar identificar los factores que determinan en mayor medida las puntuaciones encontradas en los problemas externalizantes o internalizantes o el total de problemas. A continuación aparecen tres tablas distintas con los diferentes modelos de regresión.

Tabla 5.4.2. Modelo de regresión jerárquica para la predicción de problemas externalizantes

Models	□	R²	□R²
Paso 1		,12	,12***
Conciencia	-,194*		
Apertura	,054		
Extraversión	,080		
Amabilidad	-,188*		
Inestabilidad	,086		
Paso 2		,12	,00
Conciencia	-,192*		
Apertura	,049		
Extraversión	,085		
Amabilidad	-,215*		
Inestabilidad	,080		
Empatía	,060		
Paso 3		,33	,21***
Conciencia	-,157*		
Apertura	,076		
Extraversión	,077		
Amabilidad	-,140		
Inestabilidad	,069		
Empatía	,047		
Preferencia social	-,469***		

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

La variable que mejor predice los problemas externalizantes es la preferencia social: cuanto mayor sea el nivel de aceptación-integración dentro del grupo, menor será el número de conductas problemáticas de tipo externalizado que exhiba el alumno. En este caso, las variables de personalidad conciencia y amabilidad, sí parecen tener un cierto peso en el desarrollo (o no) de problemas de ajuste de tipo externalizado.

A continuación, repetimos el mismo análisis para los problemas internalizantes.

Tabla 5.4.3. Modelo de regresión jerárquica para la predicción de problemas internalizantes

Models	□	R²	□R²
Paso 1		,10	,10***
Conciencia	-,090		
Apertura	,011		
Extraversión	-,190**		
Amabilidad	,029		
Inestabilidad	,241***		
Paso 2		,10	,00
Conciencia	-,090		
Apertura	,012		
Extraversión	-,191**		
Amabilidad	,038		
Inestabilidad	,243***		
Empatía	-,020		
Paso 3		,22	,12***
Conciencia	-,063		
Apertura	,033		
Extraversión	-,198**		
Amabilidad	,096		
Inestabilidad	,235***		
Empatía	-,030		
Preferencia social	-,362*		

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

Los problemas internalizantes (problemas con los compañeros o problemas emocionales) también están determinados sobre todo por el grado de preferencia social: cuanto mayor sea el nivel de aceptación-integración dentro del grupo menor número de problemas

internalizantes. En esta ocasión cabe destacar el peso relevante que tienen variables de personalidad como la extraversión o la inestabilidad emocional. Respecto a la extraversión, parece que los niños extravertidos suelen tener menos problemas internalizantes. Además, la inestabilidad emocional se traduce en un mayor número de problemas con los compañeros o un mayor número de problemas emocionales.

El último modelo que a continuación se presenta se aplica al total de problemas del SDQ.

Tabla 5.4.4. Modelo de regresión jerárquica para la predicción de total de problemas (SDQ)

Models	□	R²	□R²
Paso 1		,11	,11***
Conciencia	-,170+		
Apertura	,041		
Extraversión	-,033		
Amabilidad	-,112		
Inestabilidad	,167*		
Paso 2		,11	,00
Conciencia	-,170+		
Apertura	,038		
Extraversión	-,030		
Amabilidad	-,127		
Inestabilidad	,164*		
Empatía	-,031		
Paso 3		,33	,22***
Conciencia	-,133+		
Apertura	,066		
Extraversión	-,039		
Amabilidad	-,050		
Inestabilidad	,153*		
Empatía	,018		
Preferencia social	-,479***		
+ $p < ,10$; * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.			

En el modelo de regresión en el que utilizamos las puntuaciones en el total de problemas como variable criterio, destaca el elevado parámetro de regresión de la variable 'Preferencia social'. En este modelo, de nuevo, se verifica que cuanto mayor es el grado de aceptación-integración en el grupo, menor es el número total de problemas de ajuste que presentan los menores. En cuanto a las variables de personalidad, hemos de destacar que conciencia (con un parámetro de regresión negativo) e inestabilidad (con un valor de regresión positivo) son las únicas variables que parecen tener efectos significativos (aunque el grado de significación asociado al parámetro de regresión de conciencia es mayor que .05 e inferior a .10). Así, cuanto menos conciencia y mayor inestabilidad emocional, mayor es la probabilidad de tener una mayor cantidad de problemas de ajuste, incluyendo tanto los internalizantes como los externalizantes.

Al analizar los datos recogidos en los distintos modelos identificamos dos variables que, al menos en nuestra muestra, son irrelevantes para la predicción tanto de la preferencia social como de los problemas (ya sean las puntuaciones totales, los externalizantes o los internalizantes), la empatía y uno de los cinco factores de personalidad, la apertura, ya que en ningún caso aparecen asociadas a parámetros de regresión estadísticamente significativos.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez expuestos los resultados obtenidos, vamos a interpretarlos de acuerdo a los planteamientos teóricos iniciales con el objetivo de dar respuesta a las principales preguntas de nuestra investigación. Para una mayor claridad de la exposición hemos dividido este capítulo en varios apartados. En los cuatro primeros se comentan los hallazgos más relevantes de este estudio en relación a los cuatro puntos que hemos desarrollado en el capítulo de resultados: descripción de las variables de estudio en base a la muestra total, relación entre las variables de estudio y las variables sociodemográficas, relaciones entre todas las variables del estudio y modelos de regresión. En los siguientes apartados se exponen las principales limitaciones y fortalezas de la presente investigación, así como algunos aspectos que deben ser tenidos en cuenta en futuros estudios relacionados con esta temática.

6.1. Descripción de las variables de estudio y relación de las variables de estudio con las variables sociodemográficas.

Respecto a las relaciones entre iguales, los resultados muestran que la distribución de los alumnos en los cinco grupos de estatus es la esperada según lo propuesto por los autores (Bagwell, Coie, Terry y Lochman, 2000; Coie, Dodge y Coppotelli, 1982; Tinoco *et al.*, 2008), habiendo un gran porcentaje de niños promedio, un mínimo de controvertidos, y unos valores de entre el 10% y el 15% de rechazados.

Atendiendo al sexo, encontramos que las niñas destacan en los grupos promedio y controvertido, mientras que los niños lo hacen en los grupos ignorado y rechazado, resultados similares a los encontrados en estudios anteriores como el de Plazas *et al.* (2010) y en García *et al.* (2010) donde los niños obtienen mayores puntuaciones en rechazo a lo largo de todos los ciclos educativos.

Atendiendo a la **personalidad**, se obtienen correlaciones negativas entre la conciencia, la apertura y la amabilidad respecto a la inestabilidad emocional, no encontrándose la misma dirección entre esta última y la extraversión. Este resultado es también encontrado por Kokkinos y Markos (2015) en una amplia muestra de niños griegos de entre 10 y 12 años. Sin embargo, es contradictorio con los encontrados por otros estudios como el de Carrasco y del Barrio (2007b), quienes apuntan una correlación negativa también entre inestabilidad y extraversión en una amplia muestra de chicos y chicas españoles de entre 8 y 15 años.

Atendiendo al sexo, los niños muestran mayor apertura, mayor extraversión y mayor inestabilidad emocional (con valores muy próximos a la significación en este último) en relación a las niñas, resultados también encontrados por Goldner y Scharf (2013). En la misma línea, el estudio de Carrasco y del Barrio (2007b) apunta que los niños presentan significativamente mayores niveles de apertura y menores niveles en amabilidad, datos que coinciden con los de esta investigación puesto que las niñas también obtienen mayores medias en amabilidad aunque no llega a ser una diferencia significativa respecto a los niños. Por su parte, del Barrio, Carrasco y Holgado (2006b) muestran que en la franja de edad de 8 a 9 años (edad de la muestra de esta investigación) los niños obtienen puntuaciones más altas en apertura y en inestabilidad emocional, mientras que las niñas lo hacen en amabilidad y

extraversión. Como dicen los autores, parece ser que el papel de la extraversión no está claro puesto que hay trabajos que han encontrado puntuaciones más altas en varones (Del Barrio *et al.*, 1997; Goldberg, 2001) y otros en mujeres, como el de Maestre *et al.* (2006) con estudiantes de entre 11 y 13 años, donde además de que las niñas puntúen más alto en extraversión, también lo hacen en apertura a la experiencia, en amabilidad y en conciencia.

Empatía. Los resultados del estudio, en la misma dirección que otros trabajos (Garaigordobil y García, 2006; Garaigordobil y Maganto, 2011; Mestre *et al.*, 2004), ponen de relieve puntuaciones significativamente superiores en empatía en las niñas respecto a los niños de la muestra. Como subrayan Mirón, Otero y Luengo (1989, cit. en Garaigordobil y García, 2006) o en Garaigordobil y Maganto (2011), estas diferencias pueden ser atribuidas a las divergencias en las pautas de crianza y socialización de hombres y mujeres. Así, se puede asumir que las mujeres han sido socializadas de un modo que favorece el desarrollo de las habilidades orientadas hacia las relaciones interpersonales cálidas en mayor medida que los hombres. Es decir, que la capacidad para comprender y compartir los sentimientos y emociones de los otros sería una característica ligada al rol femenino antes que al estereotipo del rol masculino.

Respecto al **ajuste psicosocial**, se destaca el hallazgo de la relación negativa entre los comportamiento prosociales y los problemas externalizantes e internalizantes, tal y como Arce, Fariña y Vázquez (2011), Del Prette *et al.* (2006), Inglés *et al.* (2009) y Martínez, Inglés, Piqueras y Oblitas (2010).

Atendiendo al sexo, las niñas destacan por tener puntuaciones más altas en los comportamientos prosociales, resultados hallados anteriormente por Plazas *et al.* (2010), Betina-Lacunza (2012), Lorente-Escriche (2014), e Inglés *et al.* (2009). Considerando los roles sociales, Monjas Casares (2004) señala que varones y mujeres presentan diferentes patrones de desarrollo social. Mientras que a los varones se les fomenta la iniciativa para relacionarse con el sexo opuesto, el comportamiento competitivo, agresivo y la defensa de sus derechos, a las niñas se les enseña a anteponer las necesidades ajenas, reservarse las opiniones o inhibir sus deseos. Si bien en los últimos años los estudios de género han propiciado la superación de estas diferencias, Díaz Aguado (2003) sostiene que todavía se transmiten estereotipos de género.

Por su parte, los niños suelen destacar por tener una mayor cantidad de problemas de conducta, es decir, de problemas externalizantes en relación a las niñas de la muestra, resultados en consonancia con los hallados por otros autores (Arias *et al.*, 2000; Fonseca-Pedrero *et al.*, 2011; García *et al.*, 2011; Navarro-Pardo *et al.*, 2012). Sin embargo, en nuestro trabajo se observa que los problemas externalizantes son mayores tanto en niños como en niñas respecto a los internalizantes, siendo contradictorio con investigaciones anteriores en las que las niñas suelen destacar en los internalizantes (Arias *et al.*, 2000; Domblas-García, 2016; García *et al.*, 2011; Maestre *et al.*, 2006). Este hallazgo puede ser explicado porque los problemas internalizados alcanzan mayores niveles en la infancia tardía y con mayor frecuencia, durante la adolescencia (Achenbach y Rescorla, 2004; Bragado *et al.*, 1999; Segura-Frontelo, 2015). Además, este resultado puede ser justificado porque los niños, padres y profesores suelen informar como problemas de ajuste los externalizados, que afectan a los demás, a diferencia de los internalizados que no son considerados como problemas de ajuste en niños de estas edades (Del Rocío y Palos, 2005).

Respecto al papel de la variable **percepción de la agresión**, los datos muestran una mayor presencia de agresión física (mayor media) respecto a los otros dos tipos. Además, los tres tipos de agresión correlacionan entre sí. Atendiendo a la distribución de los roles se aprecia que en esta muestra abundan los espectadores, seguido de los agresores, siendo la vivencia de víctima la menos numerosa.

Los datos de este trabajo corroboran lo expuesto anteriormente por numerosos estudios sobre las conductas agresivas y el sexo, de forma que la agresión física resulta ser más significativa en los niños que en las niñas (Archer, 2004; Carrasco y del Barrio, 2007b; Del Rocío y Palos, 2005; Maestre *et al.*, 2006; Rose y Rudolph, 2006; Salmivalli y Kaukiainen, 2004). Estas últimas suelen puntuar más que los niños en agresión relacional/indirecta, resultados que van en la línea de los datos obtenidos en este trabajo aunque no sea una diferencia significativa, posiblemente debido a que las conductas agresivas que manifiestan las niñas suelen pasar más desapercibidas (Salmivalli y Kaukiainen, 2004; Sánchez y Cerezo, 2010). Respecto a la agresión verbal y la relacional no existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas por ambos grupos.

Atendiendo a los roles en las situaciones agresivas, las medias de la vivencias de víctima y las de espectador son altas y similares para ambos grupos. Sin embargo, si resulta significativa la diferencia en la vivencia agresor, de manera que los niños destacan en esta vivencia por encima de las niñas de la muestra, tal y como manifiestan Sánchez y Cerezo (2010).

Tal y como muestran los datos, en esta muestra no parece ser relevante la variable edad y la titularidad del centro, ya que apenas se encuentran diferencias estadísticamente significativas. En cuanto a la edad, la nula relación de esta variable con las variables de estudio se podría explicar por la homogeneidad de la muestra, ya que la mayor parte de los participantes tienen nueve años.

6.2. Relación entre todas las variables de estudio.

Relación entre iguales y personalidad

Los datos informan que el estatus sociométrico no está relacionado con las variables de personalidad extraversión e inestabilidad emocional, es decir, que mayores o menores puntuaciones en estos rasgos no influyen en la posición sociométrica a la que pertenezcan los alumnos, a pesar de que los niños extrovertidos son más competentes socialmente y supone una ventaja a la hora de establecer amistades (Asendorpf y van Aken, 2003b) y que la inestabilidad muestra una relación negativa con la amistad (Mestre *et al.*, 2004).

Sin embargo, la conciencia y la amabilidad si están relacionadas con la posición sociométrica. Los niveles más bajos de ambos rasgos corresponden al grupo de alumnos rechazados, siendo sus puntuaciones significativamente distintas a las de los niños populares o ignorados. Este último grupo es el que presenta mayores niveles de conciencia y amabilidad, resultado novedoso ya que los ignorados suelen tener una tasa muy baja en agresividad, baja en sociabilidad y medio-baja/baja en aislamiento, siendo los que menos apoyo reciben de sus iguales (García-Bacete, 2008). A pesar de su bajo impacto social

(Martín y De Bustillo, 2009), los niños ignorados de nuestra muestra presentan valores altos en ambos rasgos de personalidad.

Relación entre iguales (grupos de estatus y preferencia social) y empatía

Los datos de este trabajo informan de que no existe una relación estadísticamente significativa entre los grupos de estatus y la preferencia social respecto a la empatía. Parece ser que la capacidad de ponerse en el lugar del otro no se relaciona con la posición sociométrica. Este resultado es contradictorio con el de estudios anteriores (Garaigordobil y García, 2006), ya que la empatía facilita u obstaculiza el tener relaciones armoniosas con los demás (García-Ampudia *et al.*, 2011).

Relación entre iguales y ajuste psicosocial

En la línea de estudios anteriores (Bierman, 2004; Escobar *et al.*, 2010; Escobar *et al.*, 2011; Goodman y Southam-Gerow, 2010; Laursen *et al.*, 2007; Sandstrom *et al.*, 2003; Trianes, 2002), el grupo de niños y niñas rechazados presentan medias significativamente superiores a todos los demás niños en casi todas las dimensiones de problemas analizadas, correspondiendo en general el menor nivel de problemas a los niños/as populares, aunque las medias de este grupo no son significativamente distintas de las de los alumnos ignorados, controvertidos o promedio. En este sentido, los datos revelan que la preferencia social correlaciona significativamente con todas las subescalas del SDQ: con las cuatro dimensiones referentes a dificultades lo hace de forma negativa, y con la prosocial de forma positiva.

En cuanto a la prosocialidad, los alumnos populares son los que presentan mayor número de conductas prosociales seguidos de los controvertidos, ignorados y promedio. Los alumnos rechazados son los que tienen la media más baja en prosocialidad, media que es significativamente distinta de la del grupo de populares. Estos resultados van en la línea de los trabajos de Plazas *et al.* (2010) y Ortiz *et al.* (2002).

Relaciones entre iguales y percepción de la agresión

Los problemas de relación con los iguales en la infancia suelen asociarse con conductas agresivas, es decir, el rechazo suele estar relacionado con agresión (Kuperschmidt *et al.*, 1995; Ortiz *et al.*, 2002; Rubin *et al.*, 2006). En esta línea, los alumnos rechazados de esta muestra presentan medias ligeramente más elevadas como víctimas o agresores.

La preferencia social correlacional de forma significativa y negativa con la agresión relacional, con la vivencia de víctima (Sánchez y Cerezo, 2011) y, especialmente, con la vivencia de agresor.

Personalidad y empatía

En nuestra investigación, conciencia, apertura y amabilidad correlacionan de forma significativa y positiva con empatía, de forma que a mayor nivel en estas dimensiones, mayor empatía. Extraversión e inestabilidad emocional no parecen asociadas con la empatía. En este sentido, Gutiérrez *et al.* (2011) también encuentran una correlación positiva entre la

conciencia y la empatía, concretamente este trabajo concluye que la empatía predice positivamente la conciencia de los escolares de entre 8 y 15 años.

Personalidad y ajuste psicosocial

En nuestro trabajo, el rasgo de amabilidad se ha relacionado con el ajuste interpersonal y por tanto, con menores problemas de conducta (Shiner, 2000). En esta muestra, los resultados informan que tanto la amabilidad como la conciencia se relacionan con más conductas prosociales y con menos dificultades emocionales y comportamentales en general, hallazgos ya encontrados, por ejemplo, por Ehrler *et al.* (1999) en niños de entre 9 y 13 años o Gutiérrez *et al.* (2011). Estos mismos autores, exponen que bajas puntuaciones en apertura se relaciona con problemas en el comportamiento social y en la atención, resultados también encontrados en este trabajo, donde puntuaciones altas en apertura conllevan menos síntomas emocionales y menos hiperactividad (Maestre *et al.*, 2006). Respecto a la extraversión, los datos informan que correlaciona de forma significativa y negativa con síntomas emocionales y problemas con compañeros.

Atendiendo a la inestabilidad emocional, correlaciona de forma significativa y negativa con la escala prosocial, y de forma positiva con todas las demás subescalas referentes a dificultades del SDQ, es decir, a mayor inestabilidad emocional menos conductas prosociales y más síntomas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad y problemas con los compañeros.

Estos datos son apoyados por estudios anteriores como el de Carrasco y del Barrio (2007a), que encuentran más sintomatología depresiva en los niños con altos niveles de inestabilidad emocional o bajos niveles de extraversión, apertura, amabilidad o conciencia. En la misma línea, Vreeke y Muris (2012) aportan en su trabajo con niños de entre 6 y 13 años que los que padecen mayores trastornos de ansiedad tienen mayor grado de inestabilidad y menor grado de extraversión, conciencia y apertura en relación al grupo control.

Respecto a la dimensión externalizante, los datos muestran que los rasgos de amabilidad y de conciencia son influyentes en los problemas externalizados, de manera que a mayor puntuación en sendos rasgos, menores problemas externos, resultados que van en la línea de trabajos anteriores (Klimstra *et al.*, 2010; Maestre *et al.*, 2006; Prinzie *et al.*, 2003; Van Leeuwen *et al.*, 2004). Además, se encuentra el efecto de la apertura que amortigua este tipo de problemas, no encontrado en trabajos como el de Jones *et al.* (2011) para la conducta antisocial. Asimismo, la inestabilidad emocional aparece asociada de forma positiva con los problemas externos, resultados hallados anteriormente por Saulsman y Page (2004).

Atendiendo a la dimensión internalizante, nuestros datos coinciden con la mayoría de los autores consultados, que apuntan que los problemas de esta índole correlacionan elevada y negativamente con estabilidad emocional y extraversión, y moderadamente con conciencia (Klimstra *et al.*, 2010; Maestre *et al.*, 2006; Mervielde *et al.*, 2005; John *et al.*, 1994; Van Leeuwen *et al.*, 2004). Sin embargo, otros estudios no encuentran relación entre extraversión y problemas internalizantes (Andrés *et al.*, 2016; John *et al.*, 1994), quizás porque como expone este último trabajo, este rasgo también se refiere a la presencia de emociones positivas y a la sociabilidad.

Así, en ambos tipos de problemas aparece como muy relevante el rasgo de la inestabilidad emocional, que se relaciona con la presencia tanto de problemas externalizantes (Garaigordobil *et al.*, 2013; Jones *et al.*, 2011; Maestre *et al.*, 2006), como para los problemas internalizantes (Cabrera-Pérez y Jiménez-Llanos, 2015; Domblas-García, 2016; Ruipérez *et al.*, 2001).

Todo lo expuesto en este apartado coincide en gran medida con distintos autores que afirman que la personalidad predice el funcionamiento psicológico adaptativo, el bienestar (satisfacción por la vida, autoestima y autoeficacia) y el funcionamiento social adaptativo (Blatný, Millová, Jelínek y Osecká, 2015), así como los problemas externalizados e internalizados (Klimstra *et al.*, 2010).

Personalidad y percepción de la agresión

Como se expuso anteriormente, la amabilidad protege de exhibir problemas de conducta. En este sentido, los resultados de este trabajo manifiestan que este rasgo es el que se comporta de forma más clara y sólidamente, ya que amortigua el desarrollo de conductas agresivas en cualquiera de sus tres formas (física, verbal y relacional), como también encontraron Carrasco y del Barrio (2007b). Además de proteger a los niños y niñas de ser agresores, la amabilidad parece estar relacionada con la vivencia de víctima, de forma que a mayores niveles en este rasgo, menos puntuación en esta vivencia. Este resultado va en la misma línea del estudio de Bollmer, Harris y Milich (2006) quienes apuntan que los niños que son víctimas presentan niveles más bajos de amabilidad (también en Jensen-Campbell *et*

al., 2002) y del trabajo de Mulder y Aken (2014) y de Gazelle (2008) quienes afirman que los niños con altos niveles de amabilidad y extraversión tienen menos riesgo de ser victimizados.

Parece ser que el rasgo de conciencia es un factor protector de las conductas agresivas, ya que correlaciona de forma negativa con la agresión (Asendorpf y Van Aken, 2003a; Bullón *et al.*, 2016; Gutiérrez *et al.*, 2011). Los datos de nuestro trabajo informan que en esta muestra, mayores niveles de conciencia se relacionan con menos agresión de cualquier tipo, siendo significativa para el caso de la agresión relacional. Tanto la amabilidad como la conciencia aparecen como factores protectores contra las conductas agresivas en los niños de esta muestra, tal y como Asendorpf y Van Aken (2003a) pusieron de manifiesto en su estudio longitudinal a lo largo de la infancia. En este sentido, Carrasco y del Barrio (2007b) apuntan que lo más habitual es que amabilidad y conciencia actúen asociados.

Por su parte, la inestabilidad emocional se relaciona tanto con los tres tipos de agresión como con los tres tipos de vivencias de las situaciones agresivas. Son muchos los trabajos que anteriormente han apuntado la relación entre el neuroticismo o la inestabilidad con conductas agresivas (Carrasco y Del Barrio, 2007b; Cerezo, 2001; Gottman, 1994; Jurado-Sepúlveda y Román-Tabares, 2015; Mestre *et al.*, 2002), pero escasos los que hayan analizado la relación entre la personalidad y las vivencias de la agresión (Bollmer *et al.*, 2006).

En nuestro trabajo, apertura y conciencia correlacionan de forma negativa con ser agresor. Atendiendo a la extraversión, no correlaciona con ninguna de las tres vivencias, resultado contradictorio con el de Bollmer *et al.* (2006) y Mulder y Aken (2014) quienes apuntan

menores niveles de extraversión en el perfil de víctima, y con el de Cerezo (2001) que encontró un elevado nivel de extraversión en los agresores.

Empatía y ajuste psicosocial

En este trabajo la empatía no parece ser un factor que influya en el ajuste psicosocial de los niños, resultado contradictorio con Garaigordobil *et al.* (2013) quienes concluyen con que los chicos de entre 12 y 18 años con altas puntuaciones en conducta antisocial tienen menor capacidad de empatía, o con Mestre *et al.* (2002) quienes encuentran que la empatía es predictora de la conducta prosocial.

Empatía y percepción de la agresión

Los datos informan que no existe una relación estadísticamente significativa entre la empatía y los tipos de agresión, pero sí que correlaciona de forma significativa y negativa con la vivencia de agresor. Este hallazgo va en la línea de trabajos anteriores (Garaigordobil *et al.*, 2004; Mestre *et al.*, 2004) quienes encontraron correlaciones negativas entre la empatía y las conductas antisociales y agresivas.

Ajuste psicosocial y percepción de la agresión

Trabajos anteriores han puesto de manifiesto que cualquier tipo de agresión está inversamente relacionada con la competencia social (Robinson *et al.*, 2013) y que contribuye a desarrollar problemas emocionales y con los iguales (Chen *et al.*, 2012). En este sentido, los datos de este trabajo corroboran que la agresión verbal y la agresión relacional correlacionan

de forma positiva y significativa con todas las dimensiones de problemas analizadas (síntomas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad, problemas con compañeros, problemas externalizantes e internalizantes), además de correlacionar de forma negativa con la escala prosocial. Por su parte, la agresión física sólo correlaciona de forma positiva con problemas de conducta, hiperactividad, problemas con compañeros, y problemas externalizantes, no mostrando correlación alguna con el resto de subescalas.

La vivencia de víctima correlaciona de forma positiva y significativa con todas las subescalas del SDQ que se refieren a dificultades (síntomas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad, problemas con compañeros, problemas externalizantes e internalizantes), además de correlacionar de forma negativa con la subescala prosocial, ya que mostrar comportamientos que impliquen compartir, escuchar a los demás y cooperar, protege a los niños de la victimización al disponer de amistades de mejor calidad (Gazelle, 2008).

El perfil de agresor correlaciona positivamente con problemas de conducta e hiperactividad (problemas externalizantes) y problema con compañeros; al mismo tiempo que lo hace de forma negativa con la subescala prosocial. En este sentido, Cerezo y Méndez (2012) también encontraron una relación significativa entre ser agresor en el entorno escolar y realizar otras conductas antisociales.

6.3. Modelos de regresión.

Los resultados del modelo de predicción de la preferencia social como medida de estatus sociométrico, muestran que la variable más relevante son los problemas externalizantes seguida a distancia de los internalizantes. Esto es, que el grado en el que los niños o niñas aceptan a otros compañeros depende principalmente de sus conductas disruptivas o problemáticas (pelear, mentir, inquietud...), y en menor medida de los problemas emocionales. Estos datos van en la línea de estudios anteriores como el de Garaigordobil *et al.* (2004), Ladd y Burgess (1999), Bierman y Wargo (1995), Zimmer-Gembeck *et al.* (2005), Andreou (2006) y Chen *et al.* (2012), cuyos resultados indican que las conductas agresivas conducen al rechazo y a la baja preferencia social.

Por su parte, la conducta prosocial también aparece como una variable predictora de la preferencia social, incluso con mayor relevancia que la personalidad o la empatía, que tienen nula o escasa influencia. Es decir, que la preferencia social va a depender también de las conductas prosociales que los niños/as emitan (a mayor prosocialidad, mayor aceptación). Este resultado va en la línea de trabajos anteriores como el de Plazas *et al.* (2010) en el que hallaron que las mujeres son más prosociales y tienen mayor preferencia social en la etapa de primaria.

Respecto al ajuste psicosocial, se ha predicho a través de la medición de los problemas internalizantes, externalizantes y el total de problemas. Los datos revelan que la variable que mejor predice los *problemas externalizantes* es la preferencia social, esto es, cuanto mayor sea el nivel de aceptación/integración dentro del grupo, menor será el número de conductas

problemáticas de tipo externalizado que exhiba el alumno. En este caso, las variables de personalidad conciencia y amabilidad sí parecen tener un cierto peso en el desarrollo (o no) de problemas de ajuste de tipo externalizado, datos anteriormente hallados por otros estudios como el de Maestre *et al.* (2006), Mervielde *et al.* (2005), o Klimstra *et al.* (2010).

En relación a los *problemas internalizantes* (problemas con los compañeros o problemas emocionales) también están determinados sobre todo por el grado de preferencia social, es decir, cuanto mayor sea el nivel de aceptación/integración dentro del grupo, menor número de problemas internalizantes. Estos resultados van en la línea de Cabrera-Pérez y Jiménez-Llanos (2015) quienes afirman que la desadaptación escolar puede ser un factor de alto riesgo en el padecimiento de depresiones en la infancia. En esta ocasión cabe destacar el peso relevante que tienen variables de personalidad como la extraversión o la inestabilidad emocional (Andrés *et al.*, 2016; Mervielde *et al.*, 2005). Respecto a la extraversión, parece que los niños extravertidos suelen tener menos problemas internalizantes. Además, la inestabilidad emocional se traduce en un mayor número de problemas con los compañeros o un mayor número de problemas emocionales (Domblas-García, 2016; Maestre *et al.*, 2006).

En el modelo de regresión en el que utilizamos las puntuaciones en el *total de problemas* como variable criterio, destaca el elevado parámetro de regresión de la variable ‘Preferencia social’. En este modelo, de nuevo, se verifica que cuanto mayor es el grado de aceptación-integración en el grupo, menor es el número total de problemas de ajuste que presentan los menores. En cuanto a las variables de personalidad, hemos de destacar que conciencia (con un parámetro de regresión negativo) e inestabilidad (con un valor de regresión positivo) son las únicas variables que parecen tener efectos relevantes. Así, cuanto menos conciencia y

mayor inestabilidad emocional, mayor es la probabilidad de tener una mayor cantidad de problemas de ajuste (Pérez y Garaigordobil, 2004; Stoltz *et al.*, 2013), incluyendo tanto los internalizantes como los externalizantes.

Al analizar los datos recogidos en los distintos modelos identificamos dos variables que, al menos en nuestra muestra, son irrelevantes para la predicción tanto de la preferencia social como de los problemas (ya sean las puntuaciones totales, los externalizantes o los internalizantes): la empatía y uno de los cinco factores de personalidad, la apertura, ya que en ningún caso aparecen asociadas a parámetros de regresión estadísticamente significativos. Por ejemplo, en el estudio de Carrasco y Del Barrio (2007b) tampoco encontraron significaciones para la apertura, quizás porque como dice Carrasco, Holgado y del Barrio (2005), es un rasgo que se solapa con la extraversión (Aluja, García y García, 2002) y con conciencia (Scholté y De Bruyn, 2004).

6.4. Conclusiones.

- Los alumnos más aceptados socialmente muestran menos problemas externalizantes e internalizantes, no se suelen posicionar como víctimas o agresores y además, son más prosociales. Así, podemos hipotetizar que el grado en el que los niños o niñas aceptan a otros compañeros está muy relacionado con sus conductas disruptivas o problemáticas (problemas externalizantes), y en menor medida con sus problemas emocionales (problemas internalizantes). Además, también depende de la conducta prosocial que los niños/as emitan.

- La amabilidad y la conciencia se relacionan con más conductas prosociales y con menos dificultades emocionales y comportamentales en general, siendo dos rasgos influyentes para los problemas externalizados e internalizados. La apertura, la extraversión y la inestabilidad emocional también se relacionan con los problemas de ajuste. La amabilidad es el rasgo que se comporta de forma más clara, ya que amortigua el desarrollo de conductas agresivas en cualquiera de sus tres formas, además, protege de la vivencia de víctima. Una alta conciencia se relaciona con menos agresión de cualquier tipo, especialmente con la agresión relacional.
- La empatía no parece ser un factor que influya en el ajuste psicosocial de los niños ni en su posición sociométrica, aunque sí tiene una relación negativa con la vivencia de agresor. Los alumnos con alta empatía, muestran también valores altos en conciencia, apertura y amabilidad.
- Mayores comportamientos prosociales se relacionan con menos problemas externalizantes e internalizantes. Las niñas destacan por ser más prosociales y los niños por tener más problemas externalizantes.
- La preferencia social predice los problemas externalizantes y los problemas internalizantes, es decir, cuanto mayor sea el nivel de aceptación/integración dentro del grupo, menor serán los problemas de ajuste del alumno (menos conductas problemáticas de tipo externalizado e internalizado).
- Mayor presencia de agresión física (para niñas y niños, aunque estos últimos destacan más que las niñas) respecto a la agresión verbal y relacional (puntuaciones más altas

pero no significativas en las niñas). Los niños destacan como agresores, las niñas no destacan en ningún rol concreto (obtienen puntuaciones altas en los tres).

- La agresión verbal y la agresión relacional correlacionan de forma positiva y significativa con todas las dimensiones de problemas analizadas (síntomas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad, problemas con compañeros, problemas externalizantes e internalizantes), además de correlacionar de forma negativa con la escala prosocial.
- Ser víctima se relaciona de forma positiva con todas las subescalas que se refieren a dificultades, y de forma negativa con la prosocialidad. Ser agresor se relaciona con problemas externalizantes y problemas con compañeros, y de forma negativa con prosociabilidad. Ser espectador se relaciona con problemas externalizantes e internalizantes.

6.5. Reflexiones finales: Fortalezas, limitaciones y líneas de investigación futuras.

Esta tesis ha empleado una muestra de niños de 4º de primaria (entre 8 y 10 años), ya que las primeras edades son fundamentales en el desarrollo del entramado relacional. Hay una gran cantidad de trabajos que se centran en las edades adolescentes, siendo necesario aumentar el conocimiento de las variables que influyen en la adaptación de los niños en cursos inferiores antes de que se consoliden sus posiciones sociométricas y de que se produzcan situaciones agresivas en los últimos cursos de educación primaria (Sánchez y Cerezo, 2011). Además, como afirman Inglés *et al.* (2009), los trabajos deben confirmar si los resultados hallados en la etapa de secundaria, difieren o se mantienen en otros niveles

educativos, respecto por ejemplo, a la influencia de las conductas prosociales y la promoción activa de las mismas en los centros escolares.

Para el estudio de los problemas de conducta infantiles es necesario contar con varias fuentes de información (López-Romero *et al.*, 2011). Siguiendo esta recomendación junto con la de Sánchez y Cerezo (2011) o de Escobar *et al.* (2011), hemos recopilado información por parte de los propios alumnos así como de sus profesores.

Como exponen Martínez, Musitu, Amador y Monreal (2012), la relación entre la posición sociométrica de los niños/as y las situaciones agresivas en los centros escolares resulta todavía poco concluyente, lo que sugiere la necesidad de profundizar en el análisis de dicha relación y de incorporar otras variables que permitan dar respuesta a esta controversia. En este sentido, nuestro trabajo ha permitido identificar ciertos factores asociados a los problemas de ajuste de los niños, que entendemos pueden servir como punto de partida para el diseño de planes de prevención que eviten la aparición o el mantenimiento de los problemas de conducta y/o emocionales hasta la edad adulta (Bragado *et al.*, 1999; Sánchez y Cerezo, 2011). Desarrollar problemas comportamentales y sociales de forma temprana, tiene efectos perjudiciales tanto a corto como a largo plazo sobre el desarrollo individual (Chen *et al.*, 2012), de ahí la necesidad de una intervención temprana.

Además, este estudio ha aportado más información sobre las relaciones existentes entre los problemas externalizantes e internalizantes y la personalidad, siguiendo la recomendación de Maestre *et al.* (2006), y se han incluido otros factores (que no sean el apego y el estilo de

crianza de los padres) como exponen Muris *et al.* (2003), como la empatía, el estatus sociométrico, el ajuste psicosocial y la percepción de la agresión, que están relacionados con los problemas externos e internos.

Al igual que en artículo de Mulder y Aken (2014), en este trabajo se han querido analizar todos los rasgos de la personalidad de los niños porque el Modelo de los cinco grandes está diseñado como un marco integral (Caspi y Shiner, 2006).

A pesar de sus fortalezas, el trabajo que se presenta en esta tesis doctoral no está exento de **limitaciones**. En primer lugar, se trata de un estudio transversal cuyo trabajo de campo se ha realizado en un momento puntual. Aunque nos ha permitido analizar las variables contempladas en este trabajo, este tipo de diseño no permite establecer relaciones causales de forma que no podemos confirmar la dirección correcta de las relaciones encontradas, es decir, si los problemas de ajuste determinan el estatus de los niños, o si por el contrario, son las posiciones sociométricas de los niños los que determinan los problemas de ajuste.

Por otra parte, atendiendo a los participantes, no se ha empleado una muestra clínica de niños diagnosticados con problemas externos o internos, por lo que los resultados podrían diferir si se utilizase una muestra clínica y no poblacional. Además, no se han encontrado diferencias significativas en las variables estudiadas entre niños y niñas, lo que nos hace plantear la necesidad de emplear una muestra mayor que pudiese marcar mejor las posibles diferencias.

Respecto a los instrumentos, en esta investigación se han utilizado pruebas de autoinforme, en las que la información es proporcionada por el propio alumnado, y un cuestionario cumplimentado por los profesores. Tal y como se ha puesto de manifiesto en los resultados obtenidos en otros estudios, habría sido interesante complementar la evaluación con otros cuestionarios informados por la familia. En este sentido, y en la medida en que sea posible, sería muy útil emplear los mismos instrumentos cumplimentados por los propios alumnos, así como por sus padres/tutores y por los profesores, de forma que se puedan comparar las distintas percepciones que tienen todas las partes sobre, por ejemplo, los problemas de ajuste.

Finalmente, y de acuerdo a estas limitaciones, sería interesante que **futuras investigaciones** pudiesen plantear estudios longitudinales a lo largo de varias etapas educativas que permitieran analizar los cambios en las variables a lo largo del tiempo y establecer relaciones causales entre las variables. Además, también sería muy conveniente aumentar el tamaño de la muestra para ver si hay diferencias en las variables empleadas en función de las variables sociodemográficas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abella, V., y Bárcena, C. (2014). Pen, modelo de los cinco factores y problemas de conducta en la adolescencia/ pen, big five and problem behaviour in the adolescence. *Acción Psicológica*, 11(1), 55-67. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1667735122?accountid=14549>

Achenbach, T. M. (1995). Empirically based assessment and taxonomy: Applications to clinical research. *Psychological Assessment*, 7(3), 261-274. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.261>

Achenbach, T. M., y Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275-1301. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.85.6.1275>

Achenbach, T. M., Edelbrock, C., y Howell, C. T. (1987). Empirically based assessment of the Behavioral/Emotional problems of 2- and 3-year-old children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15(4), 629. Recuperado de <http://0-search.proquest.com.columbus.uhu.es/docview/1300097174?accountid=14549>

Achenbach, T. M. y Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School. Age Forms y Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth y Families. Recuperado de <http://www.aseba.org/research/basicreferences.html>

Achenbach, T. M., y Rescorla, L. A. (2004). Empirically based assessment and taxonomy: Applications to infants and toddlers. En R. DelCarmen-Wiggins y A. Carter (Eds.), *Handbook of infant, toddler, and preschool mental health assessment*, (pp. 161-182). New York, NY; Oxford University Press. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/620286236?accountid=14549>

Aguirre-Dávila, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica/Parenting practices, children's temperaments and prosocial behaviour of primary education students/ Práticas de criação, temperamento e comportamento prossocial de estudantes de educação básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 223-243. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1659936320?accountid=14549>

Ahmed, E. y Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: Cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35-54. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1023/B:SPOE.0000010668.43236.60>

- Alatupa, S., Pulkki-Råback, L., Hintsanen, M., Elovainio, M., Mullola, S., y Keltikangas-Järvinen, L. (2013). Disruptive behavior in childhood and socioeconomic position in adulthood: A prospective study over 27 years. *International Journal of Public Health*, 58(2), 247-256. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s00038-012-0408-3>
- Albores-Gallo, L., Márquez-Caraveo, M. E., y Estañol, B. (2003). Qué es el temperamento? el retorno de un concepto ancestral. *Salud Mental*, 26(3), 16-26. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2003/sam033c.pdf>
- Allport, G. W., y Odbert, H. S. (1936). Trait-names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, 47(1), 171. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1292162233?accountid=14549>
- Aluja, A., García, O., y García, L. (2002). A comparative study of Zuckerman's three structural models for personality through the NEO-PI-R, ZKPQ-III-R, EPQ-R and Goldberg's 50 bipolar adjectives. *Personality and Individual Differences*, 33, 713-725. Recuperado de https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=r8Z834gAAAAJ&citation_for_view=r8Z834gAAAAJ:u-x6o8ySG0sC
- Andreou, E. (2006). Social Preference, Perceived Popularity and Social Intelligence Relations to Overt and Relational Aggression. *School Psychology International*, 27 (3), 339-351. doi: 10.1177/0143034306067286

Andrés, M., Canet, L., Castañeiras, C. y Richaud de Minzi, M. (2016). Relaciones de la regulación emocional y la personalidad con la ansiedad y depresión en niños. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 34(1), 99-115. Recuperado de <file:///C:/Users/pc/Downloads/Dialnet-RelacionesDeLaRegulacionEmocionalYLaPersonalidadCo-5270385.pdf>

Arce, R., Fariña, F., y Vázquez, M. J. (2011). Grado de competencia social y comportamientos antisociales, delictivos y no delictivos en adolescentes. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 43(3), 473-486. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1011884923?accountid=14549>

Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8, 291-322. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=search.displayRecord&uid=2004-21519-006>

Archer, J., y Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9(3), 212-230. doi:http://0-dx.doi.org.columbus.uhu.es/10.1207/s15327957pspr0903_2

Arias, M. D. R. M., Sutil, C. R., y Fernández, M. A. (2000). Prevalencia de trastornos psicológicos en niños y adolescentes, su relación con la edad y el

género. *Psicothema*, 12(4), 525-532. Recuperado de
<http://www.psicothema.com/pdf/367.pdf>

Asendorpf, J. B., y Van Aken, M. A. G. (2003a). Validity of big five personality judgements in childhood: A 9 year longitudinal study. *European Journal of Personality*, 17(1), 1-17.
doi:<http://dx.doi.org/10.1002/per.460>

Asendorpf, J. B., y Van, Aken, M. A. G. (2003b). Personality-relationship transaction in adolescence: Core versus surface personality characteristics. *Journal of Personality*, 71(4), 629-666. Recuperado de
<http://search.proquest.com/docview/236025893?accountid=14549>

Asher, S. R., y McDonald, K. L. (2009). The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. (pp. 232-248). New York: Guilford Press.
Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/621702500?accountid=14549>

Asher, S. R., y Parker, J. G. (1989). Significance of peer relationship problems in childhood. *Social competence in developmental perspective*. (pp. 5-23) Kluwer Academic/Plenum Publishers: New York. Recuperado de
<http://search.proquest.com/docview/617686819?accountid=14549>

- Ashton, M. C., Lee, K., y Paunonen, S. V. (2002). What is the central feature of extraversion? social attention versus reward sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(1), 245-252. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.83.1.245>
- Ato, E, Galián, M. y Huéscar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: una revisión. *Anales de Psicología*, 23 (1), 33-40. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/viewFile/23231/22511>
- Bagwell, C. L., Coie, J. D., Terry, R. A., y Lochman, J. E. (2000). Peer clique participation and social status in preadolescence. *Merrill - Palmer Quarterly*, 46(2), 280-305. Recuperado de <http://0-search.proquest.com.columbus.uhu.es/docview/230146929?accountid=14549>
- Barbaranelli, C., Caprara, G.V. y Rabasca, A. (1998). *Manuale del BFQ-C. Big Five Questionnaire Children*. O.S. Organizzazioni Speciali-Firenze. Adaptación española de Del Barrio, Carrasco y Holgado (2013). Madrid: TEA Ediciones.
- Barbaranelli, C., Carpara, G., Rabasca, A., y Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late Childhood. *Personality and Individual Differences*, 34, 645-664. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S019188690200051X>
- Berk, L. (2008). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Prentice: Hall Iberia (Trabajo original publicado en 1999).

Bernal-Rueda, J. C., Cotrino-Villarraga, J., y Espriella-Castro, C. D. L. (2012). *El constructo de temperamento: un recorrido desde Hipócrates hasta la psicología moderna*. (Tesis doctoral). Facultad de Psicología, Universidad de la Sabana. Recuperado de: <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/4028?locale-attribute=en>

Betina-Lacunza, A. (2012). Las habilidades sociales y el comportamiento prosocial infantil desde la psicología positiva. *Revista Pequeñ* (2)1, 1-20. Recuperado de [file:///C:/Users/pc/Downloads/1831-5687-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/pc/Downloads/1831-5687-1-PB%20(1).pdf)

Betina-Lacunza, A. y Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12 (23) 159-182. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>

Bezanilla, J. M. (2011). *Sociometría: Un Método de Investigación Psicosocial*. México: PEI Editorial. Recuperado de <http://www.psiquiatria.com/bibliopsiquis/assetstore/66/55/09/6655091554556566536399331409657074991>

Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. Guilford Press, New York, NY. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/620384692?accountid=14549>

Bierman, K. L., y Wargo, J. B. (1995). Predicting the longitudinal course associated with aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) status. *Development and Psychopathology*, 7, 669–682.

doi: <https://doi.org/10.1017/S0954579400006775>

Björkqvist, K., Österman, K., y Kaukiainen, A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. *Of mice and women: Aspects of female aggression*, 51-64. San Diego, CA: Academic Press. Recuperado de

<http://search.proquest.com/docview/618228581?accountid=14549>

Blatný, M., Millová, K., Jelínek, M., y Osecká, T. (2015). Personality predictors of successful development: Toddler temperament and adolescent personality traits predict well-being and career stability in middle adulthood. *PloS One*, 10(4), 1. doi:<http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0126032>

Bobes-Bascarán, M. T., Jover, M., Llácer, B., Carot, J. M., y Sanjuan, J. (2011). Adaptación española del EAS temperament survey para la evaluación del temperamento infantil. *Psicothema*, 23(1), 160-166. Recuperado de <http://www.unioviedo.es/reunido/index.php/PST/article/view/9068/8932>

Bollmer, J. M., Harris, M. J., y Milich, R. (2006). Reactions to bullying and peer victimization: Narratives, physiological arousal, and personality. *Journal of Research in Personality*, 40(5), 803-828. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2005.09.003>

Bragado, C., Bersabé, R., y Carrasco, I. (1999). Factores de riesgo para los trastornos conductuales, de ansiedad, depresivos y de eliminación en niños y adolescentes. *Psicothema*, 11(4), 939-956. Recuperado de <http://www.unioviedo.net/reunido/index.php/PST/article/view/7513>

Bravo, I. y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de educação e humanidades*, (1), 173-212. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3625214>

Brendgen, M., Wanner, B., Morin, A. J. S., y Vitaro, F. (2005). Relations with parents and with peers, temperament, and trajectories of depressed mood during early adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(5), 579-94. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-005-6739-2>

Buhs, E.S. y Ladd, G.W. (2001). Peer Rejection as an Antecedent of Young Children's School Adjustment: An Examination of Mediating Processes. *Developmental Psychology*, 37, (4), 550-560. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.550>

Bukowski, W. M., Motzoi, C., y Meyer, F. (2009). Friendship as process, function, and outcome. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. (pp. 217-231) Guilford Press, New York, NY. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/621707461?accountid=14549>

Bullón, F. F., del Barco, B. L., del Río, M. I. P., Castaño, E. F., García, V. P., y Carroza, T. G. (2016). Análisis de la personalidad del agresor en el acoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 365-372. Recuperado de <http://infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEPA/article/view/451>

Caballo, V. E. (1993). La multidimensionalidad conductual de las habilidades sociales: Propiedades psicométricas de una medida de autoinforme, la EMES-M. *Psicología Conductual Revista Internacional De Psicología Clínica De La Salud*, 1(2), 221-231. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/618821515?accountid=14549>

Caballo, V. E., Del Prette, Z. A. P., Monjas, I., y Carrillo, G. (2006). La evaluación de las habilidades sociales en la vida adulta. En V. E. Caballo (Org.), *Manual para la evaluación cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos* (pp.401-420). Madrid: Pirámide. Recuperado de <http://betara.ufscar.br:8080/pesquisa/rihs/armazenagem/pdf/capitulos-de-livro/la-evaluacion-de-las-habilidades-sociales-en-la-vida-adulta>

- Cabrera-Pérez, L., y Jiménez-Llanos, A. B. (1999/2015). Depresión infantil y rendimiento académico: un estudio comparativo entre casos y controles. *Biblioteca Universitaria Digitum*, 17(1), 89-106. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/44973>
- Caldarella, P., y Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/62383833?accountid=14549>
- Calvete, E., y Cardeñoso, O. (2005). Gender differences in cognitive vulnerability to depression and behavior problems in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 179-192. doi: 10.1007/s10802-005-1826-y
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., y Perugini, M. (1993). The “Big Five Questionnaire”: A new questionnaire to assess the five factor model. *Personality and individual Differences*, 15(3), 281-288. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/019188699390218R>
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., y Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185–1229. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x

Carrasco, M. V., y del Barrio, M. V. (2007a). Temperamental and personality variables in child and adolescent depressive symptomatology. *Psicothema*, 19(1), 43-48. Recuperado de <http://www.uniovi.es/reunido/index.php/PST/article/view/8595>

Carrasco, M. Á., y del Barrio, M. V. (2007b). El modelo de los cinco grandes como predictor de la conducta agresiva en población infanto-juvenil. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 12(1), 23-32. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:Psicopat-2007-33ADD99F-42F6-139E-54AC-33DD899F5B95/Documento.pdf>

Carrasco, M., y González, M. (2012). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos [Theoretical issues on aggression: concept and models]. *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Miguel_Carrasco3/publication/44227145_Aspectos_conceptuales_de_la_agresion_definicion_y_modelos_explicativos/links/5437a4710cf2027cbb2029d7.pdf

Carrasco, M. A., Holgado, F. P., y del Barrio, M. V. (2005). Dimensionalidad del cuestionario de los cinco grandes (BFQ-N) en población infantil española. *Psicothema*, 17 (2), 286-291. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3101>

Caspi, A. (1998). Personality development across the life course. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: social, emotional, and personality development*,

Vol. 3, 5th ed. (pp. 311-388). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/620708813?accountid=14549>

Caspi, A., Roberts, B. W., y Shiner, R. L. (2005). Personality development: Stability and change. *Annual Review of Psychology*, 56, 453-484. Recuperado de <http://academic.udayton.edu/jackbauer/Readings%20595/Caspi%2005%20per%20dev%20copy.pdf>

Cattell, R. B. (1943). The description of personality. I. Foundations of trait measurement. *Psychological Review*, 50, 559. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1291048272?accountid=14549>

Cattell, R. B. (1945). The description of personality: Principles and findings in a factor analysis. *American Journal of Psychology*, 58(1), 69. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1289697575?accountid=14549>

Cattell, R. B. (1947). Confirmation and clarification of primary personality factors. *Psychometrika*, 12(3), 197-220. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/733740539?accountid=14549>

Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 111.

Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/194215950?accountid=14549>

Cerezo, F. R. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de psicología*, 17 (1), 37-43.

Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/7974>

Cerezo, F. (2014). Diferencias en el estatus social entre roles en " bullying": un análisis sociométrico. *Bordón. Revista de pedagogía*, 66(2), 29-42. Recuperado de

<file:///C:/Users/pc/Downloads/Dialnet-DiferenciasEnElEstatusSocialEntreRolesEnBullyng-4673867.pdf>

Cerezo, F., y Méndez, I. (2012). Conductas de riesgo social y de salud en adolescentes. Propuesta de intervención contextualizada para un caso de bullying. *Anales De Psicología*, 28(3), 705-719. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.3.156001>

Chen, X., Cen, G., Li, D., y He, Y. (2005). Social functioning and adjustment in chinese children: The imprint of historical time. *Child Development*, 76(1), 182-195. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00838.x>

- Chen, X., Chang, L., He, Y., y Liu, H. (2005). The peer group as a context: Moderating effects on relations between maternal parenting and social and school adjustment in chinese children. *Child Development*, 76(2), 417-434. Recuperado de <http://0-search.proquest.com.columbus.uhu.es/docview/198717282?accountid=14549>
- Chen, X., Huang, X., Wang, L., y Chang, L. (2012). Aggression, peer relationships, and depression in Chinese children: a multiwave longitudinal study. *Journal of child psychology and psychiatry*, 53(12), 1233-1241. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.2012.02576.x/full>
- Chen, X., Rubin, K. H., y Sun, Y. (1992). Social reputation and peer relationships in chinese and canadian children: A cross-cultural study. *Child Development*, 63(6), 1336. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/198672397?accountid=14549>
- Chess, S., y Thomas, A. (1977). Temperamental individuality from childhood to adolescence. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 16(2), 218-226. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/83923874?accountid=14549>
- Chess, S., y Thomas, A. (1991). Temperament and the concept of goodness of fit. En J. Strelau y A. Angleitner (Ed.), *Explorations in temperament* (pp. 15-28). US: Springer. doi10.1007/978-1-4899-0643-4_2

Chess, S., y Thomas, A. (1996). *Temperament: Theory and practice*. Philadelphia, PA: Brunner/Mazel. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/618875481?accountid=14549>

Cillessen, A. H. N., y Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75(1), 147-163. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00660.x>

Cillessen, A. H. N. (2008). Peer rejection: Developmental and contextual variations. Conferencia presentada en las *III Jornadas Internacionales sobre "Rechazo entre iguales: Acoso grupal permanente"*. Grupo GREI, Castellón.

Cloninger, C. R., Zohar, A. H., Hirschmann, S., y Dahan, D. (2012). The psychological costs and benefits of being highly persistent: Personality profiles distinguish mood disorders from anxiety disorders. *Journal of Affective Disorders*, 136(3), 758-766. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.jad.2011.09.046>

Coie, J. D., Dodge, K. A., y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557. Recuperado de <http://0-search.proquest.com.columbus.uhu.es/docview/1298061046?accountid=14549>

Coie, J. D., y Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54(6), 1400-1416. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/61015822?accountid=14549>

Contini de González, E. N. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la Psicología Positiva. *Revista Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, (9), 45-64 Recuperado de <http://hdl.handle.net/10226/571>

Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO personality inventory. *Psychological Assessment*, 4(1), 5-13. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1308824052?accountid=14549>

Costa, P. T., Jr., y McCrae, R. R. (1997). Longitudinal stability of adult personality. En R. Hogan, J. A. Johnson, S. R. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 269-290) San Diego, CA: Academic Press. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/B978-012134645-4/50012-3>

Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886997001451>

Crick, N. R. (1997). Engagement in normative and non-normative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 33, 610-617. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/journals/dev/33/4/610/>

Crick, N. R., Nelson, D. A., Morales, J. R., Cullerton-Sen, C., Casas, J. F., y Hickman, S. E. (2001). Relational victimization in childhood and adolescence: I hurt you through the grapevine. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: The Guilford Press.

Crick, N.R., Casas, J.F., y Nelson, D.A. (2002). Toward a more comprehensive understanding of peer maltreatment: Studies of relational victimization. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 98-101. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/1467-8721.00177>

Crick, N. R., y Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/61406157?accountid=14549>

Crijnen, A. A. M., Achenbach, T. M., y Verhulst, F. C. (1999). Problems reported by parents and children in multiple cultures: The child behavior checklist syndrome constructs. *The American Journal of Psychiatry*, 156(4), 569-574. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/220473494?accountid=14549>

- Cupani, M., Sánchez, D. A., Gross, M., Chiepa, J., y Dean, R. (2013). El modelo de los cinco factores y su relación con los trastornos de personalidad. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(2), 31-46. Recuperado de [http://comepsi.mx/attachments/article/25/revista_4_2013_2_Completa\(1\).pdf#page=31](http://comepsi.mx/attachments/article/25/revista_4_2013_2_Completa(1).pdf#page=31)
- Cyranowski, J., Frank, E., Young, E. y Shear, M. (2000). Adolescent onset of the gender difference in lifetime rates of major depression: A theoretical model. *Archives of General Psychiatry*, 57, 21-27. doi:10.1001/archpsyc.57.1.21
- Dekovic, M. (1999). Risk and protective factors in the development of problem behavior during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(6), 667. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1683905386?accountid=14549>
- De Pauw, S. W. (2016). Childhood Personality and Temperament. En T. Widiger (Ed.), *Oxford Handbook of the Five-Factor Model*, (pp- 1-102). New York: Oxford Press. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Sarah_De_Pauw/publication/283291905_Childhood_Personality_and_Temperament/links/5630ef7008ae506cea675f4b.pdf
- Del Barrio, M. V., Carrasco, M. A. y Holgado, F. P. (2006a). *BFQ-NA Cuestionario de los Cinco Grandes para niños y adolescentes (adaptación a la población española)*. Madrid: TEA Ediciones.

Del Barrio, M. V., Carrasco, M. A. y Holgado, F. P. (2006b). Análisis transversal de los cinco factores de personalidad por sexo y edad en niños españoles. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 38(3), 567-577. Recuperado de

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rlp/v38n3/v38n3a09.pdf>

Del Barrio, M.V., Moreno, C., López, R. y Olmedo, M. (1997). Anxiety, depression and personality structure. *Personality and Individual Differences*, 23, 327-335. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886997000305>

Del Prette, Z., Monjas I. y Caballo, V. E. (2006). La evaluación del repertorio de las habilidades sociales en niños. En V. Caballo (dir.), *Manual para la evaluación clínica de los trastornos psicológicos. Trastornos de la edad adulta e informes psicológicos* (pp. 372-420). Madrid: Pirámide.

Del Rocío, V. G., y Palos, P. A. (2005). Validez del Youth Self Report para problemas de conducta en niños mexicanos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 499-520. Recuperado de

https://www.researchgate.net/profile/Patricia_Palos/publication/28095162_Validez_del_Yough_Self_Report_para_problemas_de_conducta_en_ninos_mexicanos/links/004635147ba42a9902000000.pdf

De la Peña-Olvera, F. (2000). El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *Revista Facultad Medicina UNAM*, 43(6), 243-244. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/facmed/un-2000/un006i.pdf>

Delgado-Egido, B. y Contreras-Felipe, A. C. (2008). Desarrollo social y emocional. En B. Delgado Egido (Coord.), *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez* (pp. 35-66). España: McGraw-Hill. Recuperado de http://novella.mhhe.com/sites/dl/free/8448168712/637999/9788448168711_Cmuestra.pdf

Depaula, P. D., y Azzollini, S. C. (2013). Análisis del modelo Big Five de la personalidad como predictor de la inteligencia cultural. *PSIENCIA: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 5(1), 35-43. Recuperado de <file:///C:/Users/pc/Downloads/Dialnet-AnalisisDelModeloBigFiveDeLaPersonalidadComoPredic-4391441.pdf>

Díaz-Aguado, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17 (4), 549-558. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3144.pdf>

Díaz-Aguado, M. (2006). *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia*. Madrid: Dirección General de Familia. Recuperado de <http://bibliodiversa.todomejora.org/wp-content/uploads/2016/10/El-acoso-escolar-y-la-prevencion-de-la-violencia-desde-la-familia.pdf>

Digman, J. M., y Inouye, J. (1986). Further specification of the five robust factors of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(1), 116. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/209832470?accountid=14549>

Dodge, K. A., y Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146-1158. Retrieved from <https://0-search-proquest-com.columbus.uhu.es/docview/209828926?accountid=14549>

Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S., y Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61(5), 1289. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/198655120?accountid=14549>

Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R. y Price, J. M. (2003). Peer Rejection and Social Information-Processing Factors in the Development of Aggressive Behavior Problems in Children. *Child Development*, 74, 374–393. doi:10.1111/1467-8624.7402004

Domblas-García, A. (2016). *Ansiedad, personalidad y rendimiento académico en alumnado de Educación primaria*. (Tesis doctoral). Departamento de Psicología y Pedagogía: Universidad pública de Navarra. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2454/20028>

Ehrensaft, M. K., Moffitt, T. E., y Caspi, A. (2004). Clinically abusive relationships in an unselected birth cohort: Men's and women's participation and developmental antecedents. *Journal of Abnormal Psychology*, 113(2), 258-270. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0021-843X.113.2.258>

Ehrler, D. J., Evans, G. J., y McGhee, R. L. (1999). Extending big-five theory into childhood: A preliminary investigation into the relationship between big-five personality traits and behavior problems in children. *Psychology in the Schools*, 36(6), 451-458. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/62417408?accountid=14549>

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., y Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136-157. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.78.1.136>

Eisenbraun, K. D. (2007). Violence in schools: prevalence, prediction, and prevention. *Aggression and Violent Behaviour*, 12 (4), 459-469. Recuperado de http://www15.uta.fi/arkisto/aktk/projects/sta/Eisenbraun_2007_Violence-In-Schools.pdf

Escobar, M., Fernández-Baena, F. J., Miranda, J., Trianes, M. V., y Cowie, H. (2011). Baja aceptación de los iguales e inadaptación emocional/conductual en escolares: Efectos del estrés cotidiano, afrontamiento y sexo. *Anales de Psicología*, 27(2), 412-417. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1288733400?accountid=14549>

Escobar, M., Trianes, M. V., Fernández-Baena, F. J., y Miranda, J. (2010). Relaciones entre Aceptación Sociométrica Escolar e Inadaptación Socioemocional, Estrés Cotidiano y Afrontamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología Volumen*, 42 (3), 469-479.

Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v42n3/v42n3a10.pdf>

Espelage, D., Holt, M., y Henkel, R. (2003). Examination of peer group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74, 205–220.
doi: 10.1111/1467-8624.00531

Etxebarria, I. (1999). Desarrollo del altruismo y la agresión. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Coor.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 211-230). Madrid: Pirámide.

Recuperado de

https://www.researchgate.net/profile/Itziar_Etxebarria/publication/264909167_Etxebarria_I_1999_Desarrollo_del_altruismo_y_la_agresion_En_F_Lopez_I_Etxebarria_M_J_Fuentes_y_M_J_Ortiz_Coor_Desarrollo_afectivo_y_social_pp_211-230_Madrid_Piramide_Reeditado_en_2000_2001_2003_2005_2/links/5416b7520cf2bb7347db6cc4.pdf

Fernández, M. F. (2011). La empatía desde dos miradas: la evolución y la educación. VII *encuentro interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas*. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://www.ffyh.unc.edu.ar/ciffyh/vii-encuentro-interdisciplinario-de-ciencias-sociales-y-humanas/wp-content/uploads/2011/08/ponencia-fernandez-eje-6.pdf>

Feshbach, N. D., y Feshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*, 4(3), 399-413. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=search.displayRecordyuid=1984-18807-001>

Fiske, D. W. (1949). Consistency of the factorial structures of personality ratings from different sources. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 44, 329. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1290382810?accountid=14549>

Fleeson, W., Malanos, A. B., y Achille, N. M. (2002). An intraindividual process approach to the relationship between extraversion and positive affect: Is acting extraverted as "good" as being extraverted?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1409-1422. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/209803698?accountid=14549>

Fonseca-Pedrero, E., Paino, M., Lemos-Giráldez, S., y Muñiz, J. (2011). Prevalencia de la sintomatología emocional y comportamental en adolescentes españoles a través del Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *Revista de psicopatología y psicología clínica* 16(1), 15-25. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/rppc.vol.16.num.1.2011.10348>

Frost, A. K., Reinherz, H. Z., Pakiz-Camras, B., Giaconia, R. M., y Lefkowitz, E. S. (1999). Risk factors for depressive symptoms in late adolescence: A longitudinal community study. *American Journal of Orthopsychiatry*, 69(3), 370-381. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/61662626?accountid=14549>

Gallego, M. F. (2010). Qué son las habilidades sociales y cómo se evalúan. *Revista digital Reflexiones y Experiencias Innovadoras en el Aula*, 25. Recuperado de http://www.didacta21.com/documentos/revista/Octubre10_Fernandez_Gallego_Magdalena2.pdf

Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide. ISBN: 84-368-1449-5.

Garaigordobil, M., Aliri, J., Martínez-Valderrey, V., Maganto, C., Bernaras, E. y Jaureguizar, J. (2013). Conducta antisocial: conexión con emociones positivas y variables predictoras. *Apuntes de Psicología*, 31, 123-133. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/315>

Garaigordobil, M., Álvarez, Z. y Carralero, V. (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: factores de personalidad asociados y variables predictoras. *Análisis y Modificación de Conducta*, 30 (130), 241-271. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=875947>

Garaigordobil, M., y García, d. G. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186. Recuperado de <https://www.unioviedo.es/reunido/index.php/PST/article/view/8490/8354>

Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia: Empathy and conflict resolution during infancy and adolescence. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v43n2/v43n2a05.pdf>

Garaigordobil, M., y Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Psicología Conductual*, 22(3), 551-567. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1644151377?accountid=14549>

García, M. C., Cerezo, M. T., de la Torre M. J., Carpio, M.V., y Casanova, P. F. (2011). Prácticas educativas paternas y problemas internalizantes y externalizantes en adolescentes españoles. *Psicothema*, 23(4), 654-659. Recuperado de <https://www.unioviedo.es/reunido/index.php/PST/article/view/9140>

García-Ampudia, L., Orellana-Manrique, O., Pomalaya V., R., Yanac-Reynoso, E., Orellana-García, D., Sotelo L., L., Herrera F., E., Sotelo L., N., y Chavez-Chcaltana, H. (2011). Intimidación entre iguales (bullying): empatía e inadaptación social en participantes de bullying. *Revista de Investigación en Psicología*, 14(2), 15-28. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/2097>

García-Bacete, F. J. (2007). La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de psicología general y aplicada*, 60 (2), 25-46. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/159585>

García-Bacete, F. J. (2008). Identificación de subtipos sociométricos en niños y niñas de 6 a 11 años.

Revista Mexicana de Psicología, 25 (2), 209-222. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/159587>

García, F. J. Sureda, I. y Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26(1), 123- 136. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1288735185?accountid=14549>

García-Bacete, F. J., Rubio-Barrera, A., Milan-Rojas, I., y Marande-Perrín, G. (2013). El aprendizaje de la amistad en la educación primaria. Un procedimiento intensivo para ayudar a los niños rechazados a hacer amigos. *Apuntes De Psicología*, 31(2), 155-163. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1506426571?accountid=14549>

García-Bacete, F. J., Jiménez, I., Muñoz, M., Monjas, M., Sureda, I., Ferrá, P.,...Sánchez, M. (2013a). Aulas como contexto de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados, *Apuntes de Psicología*, 31(2), 145-154. Recuperado de [file:///C:/Users/pc/Downloads/317-726-1-SM%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/pc/Downloads/317-726-1-SM%20(3).pdf)

Garrido, V. y López M. J. (1995). *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant lo blanch.

- Gazelle, H. (2008). Behavioral profiles of anxious solitary children and heterogeneity in peer relations. *Developmental Psychology*, 44(6), 1604-1624. Recuperado de http://www.psy.miami.edu/faculty/dmessenger/c_c/rsrscs/rdgs/peers_social_general/gazelle2008.pdf
- Gest, S. D., Graham-Bermann, S., y Hartup, W. W. (2001). Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development*, 10(1), 23-40. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/60438947?accountid=14549>
- Gifford-Smith, M., y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00048-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00048-7)
- Giráldez, S. L., Seco, G. V., y Mena, M. S. (2002). Estructura factorial del youth self-report (YSR). *Psicothema*, 14(4), 816-822. Recuperado de <https://www.uniovi.es/reunido/index.php/PST/article/view/7924/7788>
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/209836064?accountid=14549>

Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the big-five factor structure. *Psychological Assessment*, 4(1), 26. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1308824076?accountid=14549>

Goldberg, L.R. (2001). Analyses of Digman's Child-Personality data: derivation of Big Five Factor Scores From Each of Six Samples. *Journal of Personality*, 69, 709-743. Recuperado de http://projects.ori.org/lrg/PDFs_papers/Analysis%20of%20DigmanData.pdf

Goldner, L. y Scharf, M. (2013). Attachment security, personality, and adjustment of elementary school children. *The Journal of genetic psychology*, 174(5), 473-493. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221325.2012.709201>

Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia: un programa de enseñanza*. Barcelona, España: Martínez Roca. Barcelona. Recuperado de file:///C:/Users/pc/Downloads/Psicologia_HHSS_autocontrol_adolescencia.pdf

Gómez-Beneyto et al. (2013). Psychometric behaviour of the strengths and difficulties questionnaire (SDQ) in the Spanish national health survey. *BMC Psychiatry*, 13 (1), 95. Recuperado de <https://bmcpsy psychiatry.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-244X-13-95>

- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 38(5), 581-586. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/79206245?accountid=14549>
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 1337-1345. doi: <http://dx.doi.org/10.1097/00004583-200111000-00015>
- Goodman, R., Ford, T., Simmons, H., Gatward, R., y Meltzer, H. (2000). Using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) to screen for child psychiatric disorders in a community sample. *The British Journal of Psychiatry*, 177(6), 534-539. Recuperado de <http://bjp.rcpsych.org/content/177/6/534.full-text.pdf+html>
- Goodman, A., y Goodman, R. (2012). Strengths and Difficulties Questionnaire scores and mental health in looked after children. *The British Journal of Psychiatry*, 200(5), 426-427. doi: 10.1192/bjp.bp.111.104380
- Goodman, A., Lamping, D. L., y Ploubidis, G. B. (2010). When to use broader internalising and externalising subscales instead of the hypothesised five subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): data from British parents, teachers and children. *Journal of abnormal child psychology*, 38(8), 1179-1191. DOI 10.1007/s10802-010-9434-x

Goodman, R., y Scott, S. (1999). Comparing the Strengths and Difficulties Questionnaire and the Child Behavior Checklist: is small beautiful?. *Journal of abnormal child psychology*, 27(1), 17-24. Recuperado de

<http://link.springer.com/article/10.1023/A:1022658222914>

Goodman, K. L., y Southam-Gerow, M. (2010). The regulating role of negative emotions in children's coping with peer rejection. *Child Psychiatry and Human Development*, 41(5), 515-34. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10578-010-0185-2>

Gottman, J. M. (1994). *What predicts divorce? the relationship between marital processes and marital outcomes*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/618413129?accountid=14549>

Graham, C. A., y Easterbrooks, M. A. (2000). School-aged children's vulnerability to depressive symptomatology: The role of attachment security, maternal depressive symptomatology, and economic risk. *Development and Psychopathology*, 12(2), 201-213. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/619480330?accountid=14549>

Greenberg, M. T., Speltz, M. L., Deklyen, M., y Endriga, M. C. (1991). Attachment security in preschoolers with and without externalizing behavior problems: A replication. *Development and Psychopathology*, 3(4), 413-430. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/618141648?accountid=14549>

GREI (2010). *Rechazo entre iguales y dinámica social en el aula: una aproximación multidisciplinar y multimetodológica* (Memoria del Proyecto PSI2008-004541). Castellón: Universidad Jaume I de Castelló.

Gresham, F. M. y Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Guijo-Blanco, V. (2002). *Estudio multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco y seis años*. (Tesis doctoral). Departamento de Ciencias de la Educación: Universidad de Burgos. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10259/60>

Gutiérrez, M.; Escartí, A., y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19. Recuperado de <http://www.uniovi.es/reunido/index.php/PST/article/view/9046>

Halverson, C. F., Havill, V. L., Deal, J., Baker, S. R., Victor, J. B., Pavlopoulos, V., Besevegis, E. y Wen, L. (2003). Personality structure as derived from parental ratings of free descriptions of children: The inventory of child individual differences. *Journal of Personality*, 71(6), 995-1026. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/235957704?accountid=14549>

Hart, C. H., Olsen, S. F., Robinson, C. C., y Mandlco, B. L. (1997). The development of social and communicative competence in childhood: Review and a model of personal, familial, and extrafamilial processes. *Annals of the International Communication yearbook* 20. (pp. 305-373). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/619265168?accountid=14549>

Hartup, W. W. (1992). Peer relations in early and middle childhood. *Handbook of social development: A lifespan perspective*. (pp. 257-281). Plenum Press, New York, NY. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/618230151?accountid=14549>

Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67(1), 1-13. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/61505119?accountid=14549>

Hartup, W. W., y Abecassis, M. (2002). Friends and enemies. *Blackwell handbook of childhood social development*. (pp. 286-306). Blackwell Publishing, Malden. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/620059021?accountid=14549>

Hartup, W. W., y Moore, S. G. (1990). Early peer relations: Developmental significance and prognostic implications. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(1), 1-17. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/617889461?accountid=14549>

Hartup, W. W., y Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121(3), 355-370. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/839060486?accountid=14549>

Hartup, W. W., y van Lieshout, C.,F.M. (1995). Personality development in social context. *Annual Review of Psychology*, 46, 655-687. Recuperado de <https://0-search-proquest-com.columbus.uhu.es/docview/205849226?accountid=14549>

Hawley, P. H. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 167–176. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.916.7472&rep=rep1&type=pdf>

Hawley, P. H. (2007). Social dominance in childhood and adolescence: Why social competence and aggression may go hand in hand. En P. H. Hawley, T. D. Little, y P. C. Rodkin (Eds.), *Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior* (pp. 1–29). Mahwah, NJ: Erlbaum. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=IbYrJyCngJEC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Social+dominance+in+childhood+and+adolescence:+Why+social+competence+and+aggression+may+go+hand+in+hand&ots=php8-pwaWC&sig=T6pplZmZjT5DjMHs9gkNv-W0obU#v=onepage&q=Social%20dominance%20in%20childhood%20and%20adolescence%3A%20Why%20social%20competence%20and%20aggression%20may%20go%20hand%20in%20hand&f=false>

Hernández-Granda, E. (2001). *Agresividad y relación entre iguales en el contexto de la enseñanza primaria. Estudio piloto* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, España.
Recuperado de http://gip.uniovi.es/docume/pro_inv/pro_ayae.pdf

Holmgren, R. A., Eisenberg, N., y Fabes, R. A. (1998). The relations of children's situational empathy-related emotions to dispositional prosocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), 169-193. doi:<http://0-dx.doi.org.columbus.uhu.es/10.1080/016502598384568>

Inglés, C. J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C., y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de psicología*, 25(1), 93-101.
Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/viewFile/71541/69031>

Jalón, M. J. D. A., y Arias, M. D. R. M. (2013). Peer bullying and disruption-coercion escalations in student-teacher relationship. *Psicothema*, 25(2), 206-213. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1370838826?accountid=14549>

Jensen-Campbell, L., Adams, R., Perry, D. G., Workman, K. A., Furdella, J. Q., y Egan, S. K. (2002). Agreeableness, extraversion, and peer relations in early adolescence: Winning friends and deflecting aggression. *Journal of Research in Personality*, 36(3), 224-251.
Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Lauri_Jensen-

Campbell/publication/223358040_Agreeableness_Extroversion_and_Peer_Relations_in_Early_Adolescence_Winning_Friends_and_Deflecting_Aggression/links/0deec530fe4b711d2d000000.pdf

Jensen-Campbell, L., y Graziano, W. G. (2001). Agreeableness as a moderator of interpersonal conflict. *Journal of Personality*, 69(2), 323-362. Recuperado de [http://tm.ermarian.net/Academic%20Junk/Psychology/Social%20Psych/Personality/Jensen-Campbell,%20L.A.,%20Graziano,%20W.G.%20\(2001\)%20-%20Agreeableness%20as%20a%20Moderator%20of%20Interpersonal%20Conflict.pdf](http://tm.ermarian.net/Academic%20Junk/Psychology/Social%20Psych/Personality/Jensen-Campbell,%20L.A.,%20Graziano,%20W.G.%20(2001)%20-%20Agreeableness%20as%20a%20Moderator%20of%20Interpersonal%20Conflict.pdf)

Jiménez-Gómez, C. (2015). *El rechazo entre iguales: problemas emocionales y conductuales asociados* (Trabajo final de grado de educación primaria). Facultad de Ciencias de la Educación, Sevilla. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/32981>

Jiménez, T. I., Moreno, D., Murgui, S., y Mutisu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 227-236. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen8/num2/198/factores-psicosociales-relacionados-con-ES.pdf>

Jiménez, I., y Muñoz, M. V. (2011). Los iguales como contexto de desarrollo. En Muñoz-Tinoco, V., y otros (Eds.). *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación* (pp. 195-224). Madrid: Pirámide.

John, O. P., Caspi, A., Robins, R. W., Moffitt, T. E., y Stouthamer-Loeber, M. (1994). The "little five": Exploring the nomological network of the five-factor model of personality in adolescent boys. *Child Development*, 65(1), 160. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/198691889?accountid=14549>

Jones, E., Miller, J. D., y Lynam, D. R. (2011). Personality, antisocial behavior, and aggression: A meta-analytic review. *Journal of Criminal Justice*, 39(4), 329. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/890167394?accountid=14549>

Jurado-Sepúlveda, D., y Román-Tabares, N. A. (2015). *Rasgos de personalidad en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad*, (Tesis de pregrado). Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquía. Recuperado de <http://200.24.17.74:8080/jspui/handle/fcsh/355>

Kagan, J. (2001). The structure of temperament. En R. N. Emde y J. K. Hewitt (Eds.), *Infancy to early childhood: Genetic and environmental influences on developmental change* (pp. 45-51). New York: Oxford University Press. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=esylr=yid=FYFJCAAAQBAJyoi=fndypg=PT55ydq=te>

[mperament+autor:kaganyots=RAWXWwoAQCysig=IAdNfDav3IqsujLRvWPJKIXdBfE#v=onepage&qyf=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=yid=Brq-4io1c6wCyoI=fndypg=PA1ydq=temperament+autor:kagan+autor:snidmanyots=3ksvP8vNoaysig=g2_GvwPbBXl6dnJgqfriif7dOxA#v=onepage&qyf=false)

Kagan, J., y Snidman, N. (2009). *The long shadow of temperament*. Harvard University Press.

Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=yid=Brq-4io1c6wCyoI=fndypg=PA1ydq=temperament+autor:kagan+autor:snidmanyots=3ksvP8vNoaysig=g2_GvwPbBXl6dnJgqfriif7dOxA#v=onepage&qyf=false

Kaplan, S. C., Levinson, C. A., Rodebaugh, T. L., Menatti, A., y Weeks, J. W. (2015). Social anxiety and the big five personality traits: The interactive relationship of trust and openness. *Cognitive Behaviour Therapy*, 44(3), 212. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1663917413?accountid=14549>

Klimstra, T. A., Akse, J., Hale, W. W., Raaijmakers, Q. A. W., y Meeus, W. H. J. (2010). Longitudinal associations between personality traits and problem behavior symptoms in adolescence. *Journal of Research in Personality*, 44(2), 273-284. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2010.02.004>

Kochanska, G., Murray, K. T., y Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220-232. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.36.2.220>

Kohnstamm, G. A., Halverson, C. F., Jr., Mervielde, I., y Havill, V. L. (1998). Analyzing parental free descriptions of child personality. En G. A. Kohnstamm, C. F. Jr. Halverson, I. Mervielde y V. L. Havill (Eds.), *Parental descriptions of child personality: Developmental antecedents of the big five?*, (pp. 1-19). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/619341442?accountid=14549>

Kohnstamm, G. A., Mervielde, I., Besevegis, I., y Halverson, C. F. (1995). Tracing the big five in parents' free descriptions of their children. *European Journal of Personality*, 9(4), 283-304. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/618923678?accountid=14549>

Kokkinos, C. M., y Markos, A. (2015). The Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C): Factorial Invariance Across Sex and Age in a Greek Sample of Preadolescents. *European Journal of Psychological Assessment*. Avance de publicación <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759/a000273>

Krueger, R. F., y Tackett, J. L. (2003). Personality and psychopathology: Working toward the bigger picture. *Journal of Personality Disorders*, 17(2), 109-128. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/195241663?accountid=14549>

Kupersmidt J. B., Burchinal M. y Patterson C. J. (1995). Developmental patterns of childhood peer relations as predictors of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology*, 7, (4) 825-843. doi:10.1017/S0954579400006866

Lacunza, A. B., y de González, N. C. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>

Lacunza, A. B. (2015). Las habilidades sociales y el comportamiento prosocial infantil desde la psicología positiva. *Pequén*, 1(2), 1-20. Recuperado de <file:///C:/Users/pc/Downloads/1831-5687-1-PB.pdf>

Ladd, G. W. y Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 910-929. doi: 10.1111/1467-8624.00066

LaFontana, K. M., y Cillessen, A. H. N. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental Psychology*, 38(5), 635-647. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/224543002?accountid=14549>

- Lahey, B. B., Hulle, C. A., Keenan, K., Rathouz, P. J., D'Onofrio, B.,M., Rodgers, J. L., y Waldman, I. D. (2008). Temperament and parenting during the first year of life predict future child conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(8), 1139-1158. doi:http://dx.doi.org/10.1007/s10802-008-9247-3
- Lamb, M. E., Chuang, S. S., Wessels, H., Broberg, A. G., y Hwang, C. P. (2002). Emergence and construct validation of the big five factors in early childhood: A longitudinal analysis of their ontogeny in sweden. *Child Development*, 73(5), 1517-1524. doi:http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00487
- Laursen, B., Bukowski, W. M., Aunola, K., y Nurmi, J. (2007). Friendship moderates prospective associations between social isolation and adjustment problems in young children. *Child Development*, 78(4), 1395. Recuperado de <http://0-search.proquest.com.columbus.uhu.es/docview/198751848?accountid=14549>
- Laursen, B., Pulkkinen, L., y Adams, R. (2002).The antecedents and correlates of agreeableness in adulthood. *Developmental Psychology*, 38(4), 591-603. doi:http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.38.4.591
- Leary, M. R., Twenge, J. M., y Quinlivan, F. (2006). Interpersonal rejection as a determinant of anger and aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 111-112.

Recuperado

de

<https://pdfs.semanticscholar.org/ceea/ab0945eead1f4e0400a0d77f39f6d35a149a.pdf>

Lease, A. M., Kennedy, C. A., y Axelrod, J. L. (2002). Children's social constructions of popularity. *Social Development*, 11(1), 87-109. Recuperado de

<http://search.proquest.com/docview/60459417?accountid=14549>

León-Rubio, J. y Medina-Anzano, S. (1998). Aproximación conceptual a las habilidades sociales. En F. Gil y J. León (Edit.). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención* (pp. 13-23). Madrid: Síntesis Psicología.

Lewinsohn, P. M., Roberts, R. E., Seeley, J. R., Rohde, P., Gotlib, I.H., y Hops, H. (1994). Adolescent psychopathology: II. psychosocial risk factors for depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 103(2), 302. Recuperado de

<http://search.proquest.com/docview/214093882?accountid=14549>

Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical psychology review*, 10(1), 1-41. doi: [doi:10.1016/0272-7358\(90\)90105-J](https://doi.org/10.1016/0272-7358(90)90105-J)

López, E. E., Ferrer, B. M., y Gutiérrez, T. I. J. (2009). Las Relaciones sociales en la Escuela: El Problema del Rechazo Escolar Social/ Relationships at School: The Problem of Rejection.

Psicología Educativa, 15 (1), 5-12. Recuperado de
<http://www.uv.es/~lisis/terebel/psicologia-educ.pdf>

López-Romero, L., Romero, E., y Luengo, M. Á. (2011). La personalidad psicopática como indicador distintivo de severidad y persistencia en los problemas de conducta infanto-juveniles. *Psicothema*, 23(4), 660-665. Recuperado de
<https://www.unioviedo.es/reunido/index.php/PST/article/view/9141>

López-Rubio, S., Fernández-Parra, A., Vives-Montero, C., y Rodríguez-García, O. (2012). Prácticas de crianza y problemas de conducta en niños en educación infantil dentro de un marco intercultural. *Anales de psicología*, 28(1), 55-65. Recuperado de
<http://revistas.um.es/analesps/article/viewFile/140522/126612>

Lorente-Escriche, S. (2014). *Efecto de la competencia social, la empatía y la conducta prosocial en adolescentes*. (Tesis doctoral). Departamento de psicología básica: Universidad de Valencia. Recuperado de
http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/36209/Tesis%20Doctoral_Sara%20Lorente%20EDU.pdf?sequence=1

Lucas, R. E., Diener, E., Grob, A., Suh, E. M., y Shao, L. (2000). Cross-cultural evidence for the fundamental features of extraversion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 452-468. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.79.3.452>

Maestre, E., Moya, J., Edo, S., Mezquita, L., Ruipérez, M. Á., y Villa, H. (2006). *Relación de la personalidad y los factores de internalización y externalización en niños*. Dotzenes Jornades de Foment de la Investigació de la FCHS, Universitat Jaume I. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/78549>

Manga, D., Abella, V., Barrio, S. y Álvarez, A. (2007). Tipos de adolescentes según la soledad y el acoso escolar percibido: diferencias en personalidad y apoyo social. *TÍPICA, Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 3 (1). Recuperado de http://www.tipica.org/media/system/articulos/vol3N1/manga_tipos_de_adolescentes_según_la_soledad_y_el_acoso_escolar.pdf

Martín, E., y De Bustillo, M. C. M. (2009). Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo entre iguales en la escuela. *Psicothema*, 21(3), 439-445. Recuperado de <http://www.uniovi.es/reunido/index.php/PST/article/view/8776>

Martínez-Arias, R., y Delgado, P. (2006). La agresión entre iguales en la educación secundaria obligatoria: tipología de conductas y diferencias entre los grupos/ Peer aggression in secondary school: behavior typology and group differences. *Acción Psicológica*, 4(2),

<http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/view/486/425>

Martínez, A., Inglés, C., Piqueras, J., y Oblitas, L. (2010). Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(1), 74-84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/799/79915029007.pdf>

Martínez, F. B., Mutisu, O. G., Amador, M. L. V., y Monreal, G. M. C. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, 55-66. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n2/v44n2a05.pdf>

McDougall, W. (1932). Of the words character and personality. *Character and Personality*, 1, 3. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1296572870?accountid=14549>

McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T., y Mercer, L. (2001). The consequences of childhood peer rejection. *Interpersonal rejection*. (pp. 213-247). Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/619622435?accountid=14549>

Medina-Cuevas, Y. (2015). *Importancia jerárquica de múltiples dimensiones de influencia para la socialización de niños de tres a cinco años de edad, su relevancia antes y después de la*

intervención con un programa de crianza. (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo.
Recuperado de <http://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/30884>

Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543. doi: 10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x

Méndez, M. D. P. Q. (2009). *Psicología infantil aplicada I: temperamento, dibujo infantil, inteligencias múltiples, sueño y emociones*. España: Universidad Pontificia de Salamanca.

Mervielde, I., Buyst, V., y De Fruyt, F. (1995). The validity of the big-five as a model for teachers' ratings of individual differences among children aged 4–12 years. *Personality and Individual Differences*, 18(4), 525-534. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/618702194?accountid=14549>

Mervielde, I., De Fruyt, F., y Jarmuz, S. (1998). Linking openness and intellect in childhood and adulthood. En G. A. Kohnstamm, C. F. Jr. Halverson, I. Mervielde y V. L. Havill (Eds.), *Parental descriptions of child personality: Developmental antecedents of the big five?*, (pp. 105-126). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/619341063?accountid=14549>

Mervielde, I., y Asendorpf, J. B. (2000). Variable-centred and person-centred approaches to childhood personality. In S. Hampson (Ed.), *Advances in personality psychology*, 1, (pp.

37-76). Philadelphia: Taylor & Francis. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/619497270?accountid=14549>

Mervielde, I., y De Fruyt, F. (2000). The big five personality factors as a model for the structure of children's peer nominations. *European Journal of Personality*, 14(2), 91-106. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/619454215?accountid=14549>

Mervielde, I., De Clercq, B., De Fruyt, F., y Van Leeuwen K. (2005). Temperamento, Personalidad y Psicopatología del desarrollo como antecedentes infantiles de TP. En La agenda de la APA para el DSM-V. Sección especial del *Journal or Personality Disorders*, 19 (3), 315-338. Recuperado de <http://adolescenciaantisocial.blogspot.com.es/2010/10/antecedentes-infantiles-de-los.html>

Mestre, M.V., Frías, M.D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16 (2), 255-260. Recuperado de <https://www.unioviedo.es/reunido/index.php/PST/article/view/8243/8107>

Mestre, M.V., Samper, P., y Frías, M.D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14, 227-232. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=713>

Mestre, M., Tur, A., y del Barrio, M. (2004). Temperamento y crianza en la construcción de la personalidad. Conducta agresiva, inestabilidad y prosociabilidad. *Acción Psicológica*, 3(1), 7-20. Recuperado de <http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:AccionPsicologica2004-numero1-5010/Documento.pdf>

Moffitt, T. E., y Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development and Psychopathology*, 13(2), 355-75. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/201695695?accountid=14549>

Molina, L., Ipiña, M. J., Reyna, C., y Guzmán, R. (2011). Competencia social en niños con sordera profunda/Social competence in children with deep deafness. *Revista CES Psicología*, 4(1), 1-14. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/917447543?accountid=14549>

Molina, B. L., Valero, R. P., y Canales, I. S. (2011). Violencia entre iguales en Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico. *Psicothema*, 23(2), 245-251. Recuperado de <http://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/view/9030>

Monjas-Casares, M. (2004). *Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia*. Memoria de Investigación, Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica. Valladolid, España.

Recuperado en: http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/mujeres/estud_inves/672.pdf

Monjas, M. (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. España: Editorial CEPE. ISBN: 978-84-7869-545-4

Monjas, M. I., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F. J., y Sanchiz, L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología*, 30(2), 499-511. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>

Mora-Merchán, J. A. (2000). *El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/16933>

Moreno, M. C. (2004). Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll, (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, 1. Psicología evolutiva* (pp. 405-430). Madrid: Alianza (Trabajo original publicado en 1999).

Moreno, C.B. y Ison, M .S. (2013). Habilidades socio-cognitivas infantiles para resolver problemas junto a sus pares. *Revista CES Psicología*, 6(2), 66-81. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v6n2/v6n2a06.pdf>

Moreno, B. D. L. P. G., Moreno, B. D. L. P. G., Casares, M. I. M., y Pascual, M. P. B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo* (Vol. 146). Ministerio de Educación. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=yid=X5LalhGYwmYC&oi=fnd&ypg=PA15&dq=autor:Monjas+autor:Casares&yots=r2BoNWmQst&sig=fX4gedsgmDYrn1LIUKucOnlKmVQ#v=onepage&qyf=false>

Mulder, S. F., y Aken, M. A. G. (2014). Socially anxious children at risk for victimization: The role of personality. *Social Development*, 23(4), 719-733. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/sode.12068>

Muris, P., Meesters, C., y Blijlevens, P. (2007). Self-reported reactive and regulative temperament in early adolescence: Relations to internalizing and externalizing problem behavior and "big three" personality factors. *Journal of Adolescence*, 30(6), 1035-1049. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/68538281?accountid=14549>

Muris, P., Meesters, C., y Diederens, R. (2005). Psychometric properties of the big five questionnaire for children (BFQ-C) in a dutch sample of young adolescents. *Personality*

and Individual Differences, 38(8), 1757-1769.
doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2004.11.018

Muris, P., Meesters, C., y van den Berg, S. (2003). Internalizing and externalizing problems as correlates of self-reported attachment style and perceived parental rearing in normal adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 12(2), 171-183.
doi:http://dx.doi.org/10.1023/A:1022858715598

Navarro-Pardo, E., Moral, J. C. M., Galán, A. S., y Beitia, M. D. S. (2012). Desarrollo infantil y adolescente: trastornos mentales más frecuentes en función de la edad y el género. *Psicothema*, 24(3), 377-383. Recuperado de
<http://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/view/9586>

Neal, J. W. (2010). Social aggression and social position in middle childhood and early adolescence: Burning bridges or building them?. *The Journal of Early Adolescence*, 30(1), 122. Recuperado de
<http://search.proquest.com/docview/194721103?accountid=14549>

Nolan, S. A., Flynn, C. y Garber, J. (2003). Prospective relations between rejection and depression in young adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 745-755. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/journals/psp/85/4/745/>

Norman, W. T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(6), 574-583. Recuperado de

<http://search.proquest.com/docview/60599551?accountid=14549>

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Halsted Press.

Recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1979-32242-000>

Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Mimeo. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion, University of Bergen.

Omar, A. (2009). Antecedentes y consecuencias de los comportamientos prosociales de voz y silencio. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 10, 249-268. Recuperado de [file:///C:/Users/pc/Downloads/Dialnet-](file:///C:/Users/pc/Downloads/Dialnet-AntecedentesYConsecuenciasDeLosComportamientosPros-5645353.pdf)

<AntecedentesYConsecuenciasDeLosComportamientosPros-5645353.pdf>

Ortiz, M. J., Aguirrezabala, E., Apodaka, P., Etxebarria, I., y López, F. (2002). Características emocionales, funcionamiento social y satisfacción social en escolares. *Infancia y aprendizaje*, 25(2), 195-208. Recuperado de

<http://www.ehu.es/pbwetbii/itziweb/PDFS%20WEB/Caractemoc.pdf>

Orue, I., y Calvete, E. (2011). Reciprocal relationships between sociometric indices of social status and aggressive behavior in children: Gender differences. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(7), 963-982.

doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0265407510397982>

Owens, L., Shute, R., y Slee, P. (2000). "Guess what I just heard!": Indirect aggression among teenage girls in australia. *Aggressive Behavior*, 26(1), 67-83. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/619509351?accountid=14549>

Parker, J. G., y Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low-accepted children at risk?. *Psychological Bulletin*, 102, 357-389. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1988-07198-001>

Parker, J. G., Rubin, K. H., Erath, S. A., Wojslawowicz, J. C., y Buskirk, A. A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. *Developmental psychopathology, vol 1: Theory and method (2nd ed.)*. (pp. 419-493). John Wiley y Sons Inc, Hoboken, NJ. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/621138228?accountid=14549>

Parra-Benavides, A. M., Carvajal-Pineda, N. M., y Moreno, J. H. (2012). *Acoso escolar y empatía en un grupo de adolescentes con trastornos disocial de la conducta* (Proyecto de

grado). Universidad de la Sabana, Colombia. Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/2083>

Pelegrín, A., y Garcés de Los Fayos, E. (2015). Variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento violento del niño. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 5-20. doi: <http://dx.doi.org/10.1989/ejep.v1i1.1>

Pérez, J. I., y Garaigordobil, M. (2004). Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de psicología*, 22(2), 153-169. Recuperado de <http://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/48>

Pijl, S. J., y Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93-105. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/742869448?accountid=14549>

Plazas, E. A., Morón, M. L., Santiago, A., Sarmiento, H., Ariza, S. E. y Darío, C. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica*, 9(2), 357-369. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1657-92672010000200005

Posner, M. I., y Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12(3), 427-441. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/619455347?accountid=14549>

Prevatt, F. F. (2003). The contribution of parenting practices in a risk and resiliency model of children's adjustment. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(4), 469-480. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/37816267?accountid=14549>

Prinstein, M. J., y La Greca, A., M. (2004). Childhood peer rejection and aggression as predictors of adolescent girls' externalizing and health risk behaviors: A 6-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(1), 103-112. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/37896786?accountid=14549>

Prinz, P., Onghena, P., Hellinckx, W., Grietens, H., Ghesqui re, P., y Colpin, H. (2003). The additive and interactive effects of parenting and children's personality on externalizing behavior. *European Journal of Personality*, 17(2), 95-117. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Peter-Prinz/publication/229459929_The_Additive_and_Interactive_Effects_of_Parenting_and_Children's_Personality_on_Externalizing_Behaviour/links/09e41507c7010225b6000000.pdf

Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., y Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school

setting. *Journal of School Psychology*, 45, 523–547. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440507000532>

Quiroga-Méndez, M. P. (2009). *Psicología Infantil Aplicada I: temperamento, dibujo infantil, inteligencias múltiples, sueños y emociones*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia.

Richaud de Minzi, M.C., Lemos, V., y Mesurado, B. (2011). Relaciones entre la percepción que tienen los niños de los estilos de relación y de la empatía de los padres y la conducta prosocial en la niñez media y tardía. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(2), 330-343. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1363>

Roberts, B. W., y DelVecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 126(1), 3-25. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/203454919?accountid=14549>

Robinson, M. D., Fetterman, A. K., Hopkins, K., y Krishnakumar, S. (2013). Losing One's Cool Social Competence as a Novel Inverse Predictor of Provocation-Related Aggression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 10. doi:10.1177/0146167213490642

Rodríguez, J. A. y González, S. (2010). Agresión entre alumnos en planteles educativos: ¿Qué variables la explican?. *Capítulo Criminológico*, 38 (3), 309 – 341. Recuperado de <http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/capitulo/article/view/5247>

Rodríguez-Hernández, P. J. R., Betancort, M. B., Ramírez-Santana, G. M. R., García, R., Sanz-Álvarez, E. J. S., y de las Cuevas-Castresana, C. (2012). Psychometric properties of the parent and teacher versions of the Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) in a Spanish sample. *International journal of clinical and health psychology*, 12(2), 265-279. Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-411.pdf

Rosa, A. I., Inglés, C. J., Olivares, J., Espada, J. P., Sánchez-Meca, J., y Méndez, X. (2002). Eficacia del entrenamiento en habilidades sociales con adolescentes: De menos o más?. *Psicología Conductual Revista Internacional De Psicología Clínica De La Salud*, 10(3), 543-561. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/620065966?accountid=14549>

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/619364250?accountid=14549>

Rose, A. J., y Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and

boys. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98-131. Recuperado de <https://0-search-proquest-com.columbus.uhu.es/docview/203473666?accountid=14549>

Rothbart, M. K. (2007). Temperament, development, and personality. *Current Directions in Psychological Science*, 16(4), 207-212. doi:http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00505.x

Rothbart, M. K., y Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. En M. E. Lamb y A. L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology*, 1 (pp. 37-86). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum. Recuperado de <file:///C:/Users/pc/Downloads/1981%20Dev%20of%20Indiv%20Diff%20in%20Temp.pdf>

Rothbart, M.K., Derryberry, D., y Posner, M.I. (1994). A psychobiological approach to the development of temperament. En J.E. Bates y T.D. Wachs (Eds.), *Temperament: Individual differences at the interface of biology and behavior*, (pp. 83-116). Washington, DC: American Psychological Association. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Michael_Posner/publication/266581943_A_Psychobiological_Approach_to_the_Development_of_Temperament_A_Psychobiological_Approach_to_the_Development_of_Temperament/links/54b3bd580cf26833efceb3fb.pdf

Rothbart, M. K., y Bates, J. E. (1998). Temperament. *Handbook of child psychology, 5th ed.: Vol 3. social, emotional, and personality development*. (pp. 105-176). John Wiley y Sons Inc, Hoboken, NJ. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/620711174?accountid=14549>

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., y Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 122-135. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/209814087?accountid=14549>

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., y Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The children's behavior questionnaire. *Child Development*, 72(5), 1394-1408. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/38311186?accountid=14549>

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., y Parker, J. G. (2006). *Peer interactions, relationships, and groups*. Handbook of child psychology: Vol. 3, social, emotional, and personality development (6th ed.). (pp. 571-645) John Wiley y Sons Inc, Hoboken, NJ. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/621384769?accountid=14549>

Rubin, K. H., Burgess, K. B., Dwyer, K. M., y Hastings, P. D. (2003). Predicting preschoolers' externalizing behaviors from toddler temperament, conflict, and maternal

negativity. *Developmental Psychology*, 39(1), 164-176. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/224543479?accountid=14549>

Rudolph, K. D. y Hammen, C. (1999). Age and gender determinants of stress exposure, generation, and reactions in youngsters: A transactional perspective. *Child Development*, 70, 660-677. doi:10.1111/1467-8624.00048

Ruipérez, M. Á., Ibáñez, M. I., Lorente, E., Moro, M., y Ortet, G. (2001). Psychometric properties of the spanish version of the BSI: Contributions to the relationship between personality and psychopathology. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(3), 241-250. doi:<http://dx.doi.org/10.1027//1015-5759.17.3.241>

Russo, D., Arteaga, F., Rubiales, J., y Bakker, L. (2015). Competencia social y status sociométrico escolar en niños y niñas con TDAH/Social competence and sociometric status school in children diagnosed with attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD)/Competição social e status sociométrico em escolares diagnosticados com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1081-1091. Recuperado de <http://0-search.proquest.com.columbus.uhu.es/docview/1708884700?accountid=14549>

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., y Lagerspetz, K. (2000). Aggression and sociometric status among peers: Do gender and type of aggression matter?. *Scandinavian Journal of*

Psychology, 41, 17-24. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9450.00166/full>

Salmivalli, C., y Kaukiainen, A. (2004). "Female aggression" revisited: Variable- and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive Behavior*, 30(2), 158-163. doi:<http://dx.doi.org/10.1002/ab.20012>

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles in their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, (1), 1-15. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Kaj_Bjoerkqvist/publication/227882484_Bullying_as_a_Group_Process_Participant_Roles_and_Their_Relations_to_Social_Status_Within_the_Group/links/0c96051cc1eae240a6000000/Bullying-as-a-Group-Process-Participant-Roles-and-Their-Relations-to-Social-Status-Within-the-Group.pdf

Sánchez, C. y Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22), 1015-1032. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/22/espagnol/Art_22_479.pdf

Sánchez, C. y Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying. Elementos para mejorar la convivencia en el aula. *REOP-Revista Española de Orientación y*

Psicopedagogía, 22(2), 137-149. Recuperado de
<http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/62>

Sandstrom, M. J., Cillessen, A. H. N., y Eisenhower, A. (2003). Children's appraisal of peer rejection experiences: Impact on social and emotional adjustment. *Social Development*, 12(4), 530-550. Recuperado de
<http://search.proquest.com/docview/60510230?accountid=14549>

Santrock, J. W. (2004). *Psicología del desarrollo en la adolescencia* (9ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.

Saulsman, L. M., y Page, A. C. (2004). The five-factor model and personality disorder empirical literature: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 23(8), 1055-1085. Recuperado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41706547/The_Five-Factor_Model_and_personality_di20160128-4620-45pyq5.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1490563756&Signature=5LKcrKYjxmr62Ro8S1TFo8UgQqk%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DThe_five-factor_model_and_personality_di.pdf

Segura-Frontelo, A. (2015). *Estabilidad y persistencia de la psicopatología internalizante en niños y adolescentes en ámbito clínico: Estudio longitudinal de factores pronósticos*. (Tesis doctoral). Facultad de Medicina: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado

de

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/671427/segura_frontelo_alberto.pdf?sequence=1

Scholte, R., y De Bruyn, E. (2004). Comparison of the Giant Three and the Big Five in early adolescents. *Personality and Individual Differences*, 36, 1353-1371. Recuperado de <http://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/34179.pdf>

Shiner, R. L. (1998). How shall we speak of children's personalities in middle childhood: A preliminary taxonomy. *Psychological Bulletin*, 124(3), 308-332. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/203454489?accountid=14549>

Shiner, R. L. (2000). Linking childhood personality with adaptation: Evidence for continuity and change across time into late adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(2), 310-325. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Rebecca_Shiner/publication/12609072_Linking_childhood_personality_with_adaptation_Evidence_for_continuity_and_change_across_time_into_late_adolescence/links/568b4c2c08ae1e63f1fc0ed8.pdf

Shiner, R. L., y Caspi, A. (2003). Personality differences in childhood and adolescence: Measurement, development and consequences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 2-32. doi: 10.1111/1469-7610.00101

- Shiner, R. L., Masten, A. S., y Roberts, J. M. (2003). Childhood personality foreshadows adult personality and life outcomes two decades later. *Journal of Personality*, 71(6), 1145-1170. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/1467-6494.7106010>
- Stoltz, S., Prinzie, P., De Haan, A., van Londen, M., De Castro, B. O., y Dekovic, M. (2013). Child personality as moderator of outcome in a school-based intervention for preventing externalizing behaviour. *European Journal of Personality*, 27(3), 271. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1372352420?accountid=14549>
- Stone, L. L., Janssens, J. M., Vermulst, A. A., Van Der Maten, M., Engels, R. C., y Otten, R. (2015). The Strengths and Difficulties Questionnaire: psychometric properties of the parent and teacher version in children aged 4–7. *BMC psychology*, 3(1), 1. doi: 10.1186/s40359-015-0061-8
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. W W Norton y Co, New York, NY. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/615259932?accountid=14549>
- Tackett, J. L. (2006). Evaluating models of the personality psychopathology relationship in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 26, 584–599. doi: 10.1016/j.cpr.2006.04.003

Tenera, L. A. C., y De Biava, Y. M. (2009). Habilidades sociales en estudiantes de psicología de una Universidad privada de la Costa Caribe Colombiana. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 2(1), 39-52. Recuperado de <http://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/176>

Thomas, A., y Chess, S. (1986). The New York longitudinal study: From infancy to early adult life. En R. Plomin y J. Dunn (Ed.), *The study of temperament: Changes, continuities, and challenges*, 39-52. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=yid=IHX85v7Q0p4C&oi=fnd&pg=PA39&dq=temperament+autor:thomasyots=0UpUoN5W14&sig=SypMdhoR1FHtuij91R_mBEM598A#v=onepage&q=temperament%20autor%3Athomasyf=false

Thurstone, L. L. (1934). Unitary abilities. *Journal of General Psychology*, 11, 126. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1290510605?accountid=14549>

Tinoco, V. M., Rodríguez, M. D. C. M., y Lagares, I. J. (2008). Las tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. *Psicothema*, 20(4), 665-671. Recuperado de <file:///C:/Users/pc/Downloads/8713-14416-1-PB.pdf>

Torbay, A., Muñoz, M. C., y Hernández, C. (2001). Los estudiantes universitarios de carreras asistenciales: qué habilidades interpersonales dominan y cuáles creen necesarias para su

futuro profesional. *Aula Abierta*, 78, 1-18. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209144>

Torrente, G., y Vazsonyi, A. T. (2008). The salience of the family in antisocial and delinquent behaviors among spanish adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(2), 187-97. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/228549464?accountid=14549>

Tremblay, R. E., Japel, C., Périusse, D., McDuff, P., Boivin, M., Zoccolillo, M., y Montplaisir, J. (1999). The search for the age of 'onset' of physical aggression: Rousseau and bandura revisited. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 9(1), 8-23. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/619410387?accountid=14549>

Trianes, M. V. (2002). *Estrés en la infancia. Su prevención y tratamiento*. Madrid, España: Narcea. ISBN: 84-277-1268-5. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=vQmG3pBsGt4C&oi=fnd&pg=PA9&dq=+Trianes,+M.+V.+\(2002\).+Estr%C3%A9s+en+la+infancia,+Su+prevenci%C3%B3n+y+tratamiento.+Madrid,+Espa%C3%B1a:+Narcea.+&ots=81LaunSDvE&sig=gl7WqsG7OY6rYi3nmbMWhknNdRY#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=vQmG3pBsGt4C&oi=fnd&pg=PA9&dq=+Trianes,+M.+V.+(2002).+Estr%C3%A9s+en+la+infancia,+Su+prevenci%C3%B3n+y+tratamiento.+Madrid,+Espa%C3%B1a:+Narcea.+&ots=81LaunSDvE&sig=gl7WqsG7OY6rYi3nmbMWhknNdRY#v=onepage&q&f=false)

Trianes, M. V., Blanca, M. J., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elawar, M., y Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: profesores,

iguales y autoinformes. *Anales De Psicología*, 18(2), 197-214. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1288755769?accountid=14549>

Trianes, M. V., Cardelle-Elawar, M., Blanca, M. J., y Muñoz, A., M. (2003). Social context, gender and social competence, self-evaluated in 11- and 12-year-old andalusian students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(2), 38-55
Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/36445159?accountid=14549>

Troncoso, G. y Burgos, X. (2003). *Desarrollo de habilidades sociales en niños, niñas y jóvenes internos en hogares de menores en protección simple*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos11/habilso/habilso.shtml>

Trower, P. (1980). Situational analysis of the components and processes of behavior of socially skilled and unskilled patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48(3), 327-339. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/63737235?accountid=14549>

Tupes, E. C., y Christal, R. E. (1992). Recurrent personality factors based on trait ratings. *Journal of Personality*, 60(2), 225. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/37368304?accountid=14549>

Tur, A. M., Mestre, M. A., y Del Barrio, M. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del

adolescente. *Ansiedad y estrés*, 10(1), 78-88. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1154255>

Underwood, M. K. (2004). Glares of contempt, eye rolls of disgust and turning away to exclude: Non-verbal forms of social aggression among girls. *Feminism y Psychology*, 14(3), 371-375. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0959-353504044637>

Vaillancourt, T., y Hymel, S. (2006). Aggression and social status: the moderating roles of sex and peer-valued characteristics. *Aggressive Behavior*, 32, 396-408. Recuperado de <http://www.maccura.ca/download%20docs/Papers%20for%20Site/Aggression/Vaillancourt%20%26%20Hymel,%202006.pdf>

Van Aken, M. A. G., Hutteman, R., y Denissen, J. J. A. (2011). Personality traits in adolescence. En B. B. Brown y M. J. Prinstein (Eds.). *Encyclopedia of adolescence* (pp. 261-268). Oxford, UK: Elsevier.

Van Leeuwen, K. G., Mervielde, I., Braet, C., y Bosmans, G. (2004). Child personality and parental behavior as moderators of problem behavior: Variable- and person-centered approaches. *Developmental Psychology*, 40(6), 1028-1046. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/37986882?accountid=14549>

- Villa, O. M. M. G. (2008). Descripción de las habilidades sociales en estudiantes de psicología de una institución de educación superior. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 1(1), 61-72. Recuperado de <http://ibero-revistas.metabiblioteca.org/index.php/ripsicologia/article/view/144>
- Vitaro, F., Boivin, M., y Bukowski, W. M. (2009). The role of friendship in child and adolescent psychosocial development. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. (pp. 568-585) Guilford Press, New York, NY. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/621708148?accountid=14549>
- Vreeke, L. J., y Muris, P. (2012). Relations between behavioral inhibition, big five personality factors, and anxiety disorder symptoms in non-clinical and clinically anxious children. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(6), 884-894. Recuperado de <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/12317925/DEFINITIEF.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1490563571&Signature=IR3etShwbRSVT73oeBa2YijUHPM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DRelations+Between+Behavioral+Inhibition.pdf>
- Warnick, E. M., Bracken, M. B. y Kasl, S. (2008), Screening Efficiency of the Child Behavior Checklist and Strengths and Difficulties Questionnaire: A Systematic Review. *Child and Adolescent Mental Health*, 13, 140–147. doi:10.1111/j.1475-3588.2007.00461.x

- Warren, S. L., Huston, L., Egeland, B., y Sroufe, L. A. (1997). Child and adolescent anxiety disorders and early attachment. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(5), 637-644. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/212580721?accountid=14549>
- Wentzel, K. R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *The Journal of Early Adolescence*, 23, 5-28. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0272431602239128>
- Zimmer-Gembeck, M. J., Geiger, T. A., y Crick, N. R. (2005). Relational and physical aggression, prosocial behavior, and peer relations: Gender moderation and bidirectional associations. *Journal of Early Adolescence*, 25, 421-452. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0272431605279841>
- Zubillaga, D. M., Rodríguez, Á. S., Hinojal, C. T., Serrano, A. C., y García, E. O. (2009). Uso del Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ) como instrumento de cribado de trastornos psiquiátricos en la consulta de pediatría de Atención Primaria. *Boletín de Pediatría*, 49, 259-262. Recuperado de http://sccalp.org/documents/0000/1468/BolPediatr2009_49_259-262.pdf

Zwirs, B., Burger, H., Buitelaar, J.K. y Schulpen, T. (2006). Ethnic differences in parental detection of externalizing disorders. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 15, 418-426. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s00787-006-0550-7>

ANEXOS

ANEXO I: CUESTIONARIO DE NOMINACIONES ENTRE IGUALES

ANEXO II: INSTRUMENTO DE “PERCEPCIÓN DE LA AGRESIÓN”

ANEXO III: CARTA DE SOLICITUD DE COLABORACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN A LOS COLEGIOS

ANEXO IV: CARTA DE SOLICITUD DE COLABORACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN A LOS
PADRES/TUTORES DE LOS NIÑOS

ANEXO V: CARTA DE AGRADECIMIENTO POR LA PARTICIPACIÓN EN EL ESTUDIO DE
INVESTIGACIÓN

CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO

NÚMERO DE CLASE:

COLEGIO:

CURSO: 4º de Primaria

a) ¿Quiénes son los TRES compañeros o compañeras de tu clase que eliges como MEJORES AMIGOS?. Escríbelos por orden.

- 1.
- 2.
- 3.

b) ¿Quiénes son los TRES compañeros o compañeras de tu clase que MENOS TE GUSTAN COMO AMIGOS?. Escríbelos por orden.

- 1.
- 2.
- 3.

CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE LA AGRESIÓN

Número de Clase:

Edad: 4º de Primaria

Colegio:

Lee atentamente cada una de las preguntas, y responde eligiendo la opción de respuesta que sea más acorde a ti. Señala sólo una de las opciones para cada una de las preguntas. No dejes ninguna sin responder.

1. En los últimos seis meses, ¿has recibido golpes, patadas, puñetazos, cortes con objetos punzantes, o empujones de otros compañeros de clase?

1. Nunca (o cero veces)
2. Una o dos veces al mes
3. Una vez a la semana
4. Dos o tres veces a la semana
5. Todos los días

2. En los últimos seis meses, ¿has dado golpes, patadas, puñetazos, empujones, o has intentado cortar a algún compañero/a de clase?

1. Nunca (o cero veces)
2. Una o dos veces al mes
3. Una vez a la semana
4. Dos o tres veces a la semana
5. Todos los días

3. En los últimos seis meses, ¿has visto si a algún compañero/a de clase le han dado golpes, patadas, puñetazos, empujones, o han intentado cortarlo?

1. Nunca (o cero veces)
2. Una o dos veces al mes
3. Una vez a la semana
4. Dos o tres veces a la semana
5. Todos los días

4. En los últimos seis meses, ¿has recibido bromas, burlas, amenazas, insultos, motes, comentarios sexuales, o mensajes negativos acerca de tus características físicas o psicológicas?

1. Nunca (o cero veces)
2. Una o dos veces al mes
3. Una vez a la semana
4. Dos o tres veces a la semana
5. Todos los días

5. En los últimos seis meses, ¿has dado o dicho bromas, burlas, amenazas, insultos, motes, comentarios sexuales, o mensajes negativos acerca de las características físicas o psicológicas de otro compañero/a de clase?

1. Nunca (o cero veces)
2. Una o dos veces al mes
3. Una vez a la semana
4. Dos o tres veces a la semana
5. Todos los días

6. En los últimos seis meses, ¿has visto si a algún compañero/a de clase le han dado o dicho bromas, burlas, amenazas, insultos, motes, comentarios sexuales, o mensajes negativos acerca de sus características físicas o psicológicas?

1. Nunca (o cero veces)
2. Una o dos veces al mes
3. Una vez a la semana
4. Dos o tres veces a la semana
5. Todos los días

7. Durante los últimos seis meses, ¿algún compañero/a ha dicho rumores sobre ti, te ha ignorado, o te ha dejado fuera de las conversaciones?

1. Nunca (o cero veces)
2. Una o dos veces al mes
3. Una vez a la semana
4. Dos o tres veces a la semana
5. Todos los días

8. Durante los últimos seis meses, ¿has dicho rumores sobre otro compañero/a de clase, lo has ignorado, o lo has dejado fuera de las conversaciones?

1. Nunca (o cero veces)
2. Una o dos veces al mes
3. Una vez a la semana
4. Dos o tres veces a la semana
5. Todos los días

9. En los últimos seis meses, ¿has visto si de algún compañero/a de clase se han promulgado rumores, lo han ignorado, o lo han dejado fuera de las conversaciones?

1. Nunca (o cero veces)
2. Una o dos veces al mes
3. Una vez a la semana
4. Dos o tres veces a la semana
5. Todos los días

Huelva, 14 de Noviembre de 2014

A/A Director/a

Estimado profesor/a:

El ejercicio diario de la docencia y las dificultades con las que nos encontramos los profesionales que nos dedicamos a ella, evidencian el complejo momento que atraviesa la educación en Andalucía.

Desde el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Huelva, nos ponemos en contacto con ustedes con el propósito de solicitarles vuestro consentimiento de cara a la participación de los alumnos/as en el trabajo de investigación que estamos desarrollando.

El objeto de este estudio es analizar la relación entre iguales y sus posibles variables influyentes, con la finalidad de mejorar las interacciones entre escolares y prevenir, de esta forma, situaciones conflictivas. Pensamos que las conclusiones de estudios como el que proponemos pueden ayudar a las diferentes Administraciones Públicas competentes a diseñar programas que favorezcan la adaptación de los niños a sus entornos escolares, fomentando interacciones saludables y mejorando las condiciones en las que se produce el aprendizaje y la educación en las aulas, lo que también tiene beneficios para las familias y la sociedad en general.

Para llevar a cabo nuestro proyecto, precisamos que los niños y niñas de 4º de primaria cumplimenten varios cuestionarios. Los alumnos y alumnas que tengan la autorización de sus padres, previo acuerdo con sus tutores, serán requeridos para la cumplimentación de estos cuestionarios, que estimamos le ocuparán poco tiempo de sus clases. A lo largo de todo el proceso se garantizará el tratamiento anónimo de los datos y la completa confidencialidad de los mismos.

Una vez expuestos a grandes rasgos el objeto de nuestro proyecto de investigación, nos ponemos a vuestra entera disposición para profundizar y aclarar cualquier aspecto del trabajo y para coordinar las fases del mismo.

Sin más, y esperando su respuesta para comenzar con la investigación, reciban un cordial saludo.

Cecilia M. de la Corte de la Corte

Alicia Muñoz Silva

Universidad de Huelva

Huelva, 14 de Noviembre de 2014

Estimados padres y madres:

Desde el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Huelva nos ponemos en contacto con ustedes con el propósito de solicitarles su consentimiento como padres/tutores, de cara a la participación de los alumnos y alumnas de este centro en una investigación que estamos desarrollando.

El objeto de este estudio es analizar la relación entre iguales y sus posibles variables influyentes, con la finalidad de mejorar las interacciones entre escolares y prevenir, de esta forma, situaciones conflictivas. Pensamos que las conclusiones de estudios como el que proponemos pueden ayudar a las diferentes Administraciones Públicas competentes a diseñar programas que favorezcan la adaptación de los niños a sus entornos escolares, fomentando interacciones saludables y mejorando las condiciones en las que se produce el aprendizaje y la educación en las aulas, lo que también tiene beneficios para las familias y la sociedad en general.

Para ello, sus hijos e hijas, previo acuerdo con sus tutores, sólo tendrán que rellenar algunos cuestionarios en horarios que no interfieran con el desarrollo normal de las clases. A lo largo de todo el proceso se garantizará el tratamiento anónimo de los datos y la completa confidencialidad de los mismos.

Muchas gracias por su atención y colaboración.

Un cordial saludo.

Cecilia M. de la Corte de la Corte

Alicia Muñoz Silva

Universidad de Huelva

AUTORIZACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN

D./ Dña.....,

con D.N.I.....

estoy de acuerdo en que mi hijo/a

.....participe en el estudio a realizar en el centro en que cursa sus estudios, autorizando a que realice los cuestionarios que se utilizan en el mismo.

Huelva, a de 2014

Fdo:

Huelva, 10 de Febrero de 2015

A/A Director/a y Profesores/tutores colaboradores en el estudio “Relación entre iguales, personalidad y problemas de ajuste en escolares de primaria de Huelva”.

Desde el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Huelva, nos ponemos en contacto con usted para agradecerle la atención que su centro escolar ha tenido con este equipo de investigación en la realización de nuestro estudio en el último trimestre del 2014.

Además de facilitarnos la tarea en cuanto a horarios y a fechas, los tutores requeridos se han mostrado dispuestos a colaborar en todo lo que se les ha pedido, a los que también hacemos extenso nuestro más sincero agradecimiento.

Una vez hayamos finalizado el trabajo de investigación nos pondremos de nuevo en contacto con ustedes para transmitirles sus principales resultados y conclusiones, de modo que pueda contribuir a mejorar la dinámica y relaciones de los alumnos y alumnas y, con ello, favorecer también su desarrollo académico, personal y social.

Sin más, y agradeciendo de nuevo su atención y colaboración, reciban un cordial saludo.

Cecilia M. de la Corte de la Corte

Alicia Muñoz Silva

Universidad de Huelva

Trabajo terminado el miércoles día 3 de Mayo del año 2017, festividad de San Felipe
apóstol.

Portada diseñada por Mercedes Robles Cruz.

Huelva, Mayo de 2017.