

Procesamiento de la Información Social, Relaciones entre Iguales y Ajuste Social: Agresión y Victimización

Processing of Social Information. Peer Relationships and Social Adjustment: Aggression and Victimization

Aikaterini Dounavi
Universidad Complutense de Madrid

Resumen. El presente estudio fue realizado en tres clases del Centro de Educación Primaria “Filósofo Séneca” de Madrid. El objetivo fue determinar la forma en que los niños de 5º y 6º de educación primaria procesan la información social y su relación con el nivel de ajuste social manifestado, expresado en términos de agresividad y victimización. El estudio, se basa en el Modelo de Procesamiento de la Información Social propuesto por Crick y Dodge (1994) y examina el cuarto paso de éste, la generación de respuestas alternativas. Se recogieron datos de forma individualizada de n=55 niños, 24 niños y 31 niñas. La hipótesis principal, formulada como que un déficit en el procesamiento de la información social se relacionará con unos niveles más altos de agresión y victimización, se mantiene.

Palabras clave: procesamiento de la información social, agresión, victimización, violencia.

Abstract. The following study was implemented in three classes of the Primary Education Centre «Filósofo Séneca». Its aim was to determine the way that children of this age process social information and the relation between this and the level of aggression or victimization they show. The study is based on the Model of Social Information Processing proposed by Crick and Dodge in 1994, and examines the fourth step of this model, the generation of alternative responses. The principal hypothesis, that a deficit in social information processing will be related to higher levels of aggression and victimization, is supported.

Key words: social information processing, aggression, victimization, violence.

Introducción

La preocupación social y política por el comportamiento de los individuos en sus relaciones sociales ha suscitado en el ámbito educativo internacional un interés creciente. Los niveles de agresión y victimización en la escuela y fuera de ésta han ido aumentando y se han desarrollado programas de prevención de estos fenómenos desde distintas aproximaciones.

El objetivo de los programas preventivos que se

desarrollan es mejorar la convivencia en el ámbito escolar y prevenir la aparición de conductas de agresión y victimización. Para garantizar el éxito de estos programas, es necesario saber cuáles son los factores en la manera de procesar la información social, que hacen más probable que un individuo haga uso de la violencia o que se retraiga a la hora de resolver los conflictos que se le plantean en su día a día empeorando sus relaciones sociales.

Un indicador fiable del ajuste social es el estatus sociométrico de cada niño entre su grupo de iguales, normalmente, su clase en la escuela. Este indicador está relacionado con la conducta antisocial manifestada y se considera como un potente predictor de

La correspondencia sobre este artículo puede enviarse a la autora al E-mail: katerinadounavi@yahoo.gr

ésta a lo largo de la vida de las personas (Cowen, Pederson, Babigian, Izzo y Trost, 1973; Mario Jaramillo, Díaz Ortiz, Andrea Nino, et al., 2006).

El procesamiento de la información social

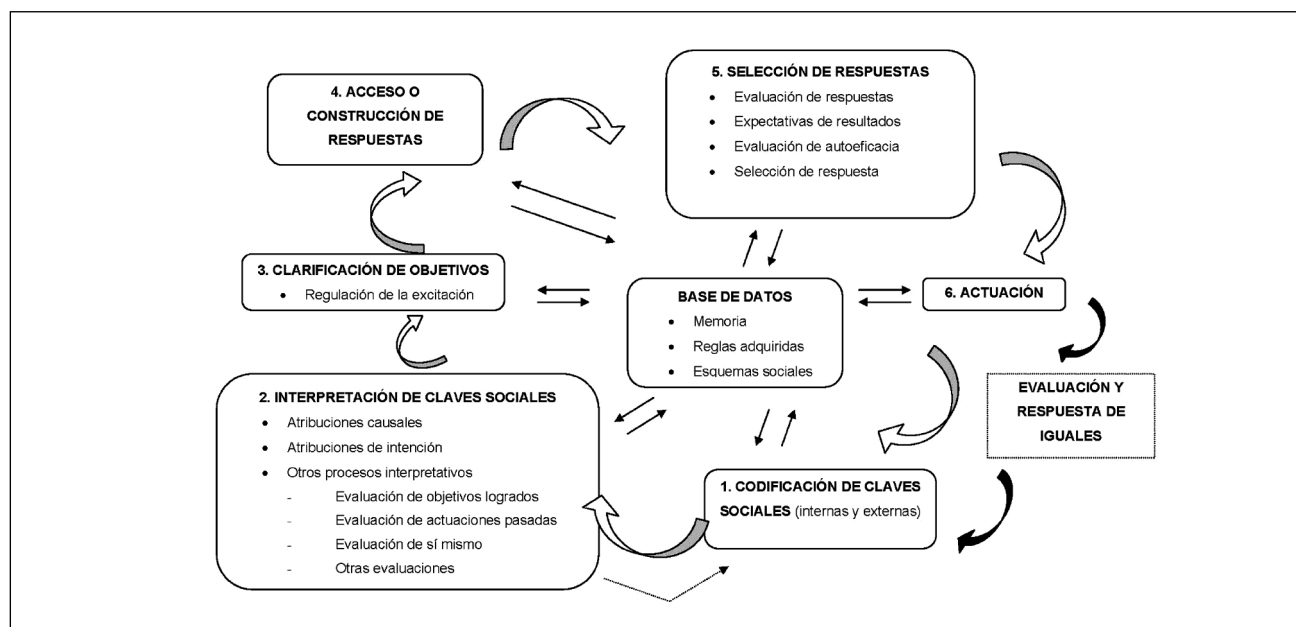
El modelo de procesamiento de la información social propuesto inicialmente por Dodge (1985, 1986) y en su versión original propone que los niños, cuando se enfrentan a situaciones sociales, siguen cuatro pasos mentales antes de llevar a cabo conductas competentes: a) codificación de las claves o pistas de la situación, b) representación e interpretación de estas claves o pistas, c) búsqueda mental de posibles respuestas a la situación y d) selección de una respuesta.

Crick y Dodge (1994) proponen un modelo reformulado e incluyen en este un paso intermedio. Así, después de la interpretación de las claves sociales y antes de generar respuestas alternativas, los individuos clarifican o seleccionan sus objetivos. Estos objetivos orientan hacia los resultados deseados pero son constantemente actualizados según los estímulos percibidos en la situación (Figura 1). En los dos primeros pasos, la codificación y la interpreta-

ción, se cree que los niños se centran en algunas pistas de la situación en concreto y las codifican; después, a partir de estas pistas construyen una interpretación de la situación y actúan. Todos estos procesos se ven influenciados o guiados por la información almacenada en la memoria a largo plazo y se supone que esta memoria se actualiza constantemente según los resultados obtenidos en cada situación. En los dos últimos pasos, se supone que los niños tienen acceso a respuestas alternativas de su memoria a largo plazo, las evalúan y eligen la más favorable para llevarla a cabo. Si la situación es nueva, las respuestas alternativas se generan en el momento. Estas respuestas en su totalidad, no están necesariamente influenciadas por los objetivos del individuo, ya que en el último paso de este modelo, el de la selección de la respuesta más positivamente valorada, intervienen varios factores, como los resultados esperados o el grado de confianza en la habilidad para llevar a cabo cada respuesta.

Este modelo se presenta linealmente y se supone que sus pasos ocurren consecutivamente en el tiempo. Sin embargo, los individuos reciben información en su contexto constantemente y este hecho convierte el proceso en algo paralelo o simultáneo, en el sentido de que sus pasos se siguen simultáneamente

Figura 1. El Modelo de Procesamiento de la Información Social (Crick y Dodge, 1994)



y son dependientes, así que a la vez que se codifican estímulos nuevos, se interpretan los estímulos percibidos justo anteriormente y se actúa.

El carácter concreto de estos componentes permite enseñar a los niños los procesos necesarios para prevenir un desajuste social y en este proceso se tiene en cuenta la emoción en todos los pasos del proceso (Dodge, 1991). Por ejemplo, la alegría (latidos más rápidos en el corazón) puede ser una clave más por codificar e interpretar en los dos primeros pasos y, en el cuarto paso, el acceso a determinadas respuestas puede generar emociones positivas o negativas que influyen en la elección de la respuesta adecuada.

La relación entre la generación de respuestas alternativas y el ajuste social

Varios estudios han evaluado el procesamiento de la información social y su relación con la agresividad y la victimización, como indicadores del ajuste social. A continuación, se describen los resultados obtenidos para el cuarto paso del modelo de procesamiento de la información social (Orobio de Castro, 2004; Vasey, Dalgleish, y Silverman, 2003; Griffin y Gross, 2004).

El cuarto paso del modelo trata del acceso a respuestas conductuales alternativas para la situación presentada. Algunas de estas respuestas dadas por los niños están orientadas a cumplir los objetivos previamente formulados y otras son simples reacciones a los estímulos sociales percibidos. Se miden a partir de historias en las que se describe un conflicto y se les pide a los niños que digan lo que piensan que harían ante esa situación (por ejemplo, “¿Qué harías si esto te pasara a ti? ¿Y qué más se te ocurre que harías?”). La evaluación de las respuestas de los niños se basa en tres aspectos: a) el contenido de las respuestas, que se evalúa por unos jueces asignándole una categoría a cada respuesta o valorándola en cuanto a unas dimensiones establecidas previamente, b) el número de respuestas alternativas generadas como respuesta a unos estímulos sociales (tamaño

del repertorio conductual) y c) el orden con el que se tiene acceso a cada tipo de respuesta.

Los estudios indican que hay relación entre el contenido de las respuestas generadas y el ajuste social, teniendo esas respuestas un contenido de evitación, de agresividad o menos amistoso en el caso de los niños agresivos. Además, es más probable que los niños rechazados generen repuestas menos efectivas, más irrelevantes y menos adecuadas para la resolución de un conflicto que sus iguales o que recurran a la ayuda de un adulto (Asher, Renshaw, y Geraci, 1980). En los estudios que toman la conducta agresiva como indicador del ajuste social, se constata que los niños agresivos tienen acceso a un número menor de respuestas alternativas en situaciones conflictivas (incluyendo las siguientes situaciones: entrada a un grupo, adquisición de un objeto, provocación e iniciación de amistad) y además tienen acceso a más conductas agresivas que prosociales y éstas las dan antes que sus compañeros no agresivos (Asarnow y Callan, 1985; Quiggle, Garber, Panak y Dodge, 1992). Sobre el número de respuestas generadas y los niños rechazados, hay solamente un estudio que indica que hay una pequeña diferencia entre los niños rechazados y sus iguales en cuanto al tamaño de su repertorio conductual, diferencia que no tendría importancia si el contenido de ese repertorio fuera de conducta prosocial y adaptativa (Pettit, Dodge y Brown, 1988). Los estudios con niños con conducta de evitación muestran que estos niños tienden a generar respuestas menos agresivas, más sumisas y que incluyen más a menudo la intervención de un adulto para la resolución del conflicto (Rubin, 1982). Los resultados sobre conducta competente indican que ésta se relaciona positivamente con respuestas prosociales, amistosas, asertivas y relevantes a los estímulos sociales (Deluty, 1981). Por último, hay que resaltar que todavía no hay estudios que muestren si las respuestas provienen de la memoria o si se construyen ante los estímulos nuevos, tema importante para determinar si el desajuste social provocado se debe a la dificultad de recuperar de la memoria las estrategias adecuadas usadas previamente, a la dificultad de

formular objetivos nuevos o a la necesidad de mejorar el repertorio conductual en sí.

Factores que moderan la relación entre el modelo de procesamiento de la información social y el ajuste social

El género y la edad son los dos factores a los que a menudo se les atribuye un peso importante en cuanto a las diferencias de los participantes en la agresividad y en la manera de procesar la información social. La investigación sobre las diferencias en la conducta entre niños y niñas indican que las niñas tienen una orientación más interpersonal (son más prosociales o cooperativas y se interesan más por ser aceptadas socialmente) que los niños, quienes tienen una orientación más instrumental (tienen más interés por controlar los eventos externos, muestran agresividad física más frecuente y son más dominantes hacia sus iguales) (Anastasi, 1984). Además, se han detectado diferencias en los tipos de agresión mostrados por los participantes con desajuste social, mostrando los niños más conductas agresivas abiertas (físicas o verbales) (Block, 1983) y las niñas más conductas agresivas encubiertas cuyo objetivo es empeorar las relaciones sociales de los iguales (Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson y Garipey, 1989; Crick y Grotpeter, 1995).

La relación con la edad de los participantes, se ha estudiado más en niños y niñas de 9 a 12 años, que en adolescentes y menores de 8 años y los adolescentes. Los datos existentes muestran que el desarrollo influye el ajuste social (por ejemplo, se ha mostrado que la agresión física disminuye con la edad y la agresión verbal aumenta) (Parke y Slaby, 1983) y también influye el procesamiento de la información social, ya que con la edad mejora la capacidad cognitiva de los niños. Ese dato lleva a la hipótesis que los niños con dificultades sociales tienen una capacidad cognitiva menos madura que sus iguales adaptados (Miller, 1989; Garber, 1984; Sroufe y Rutter, 1984). También, se puede decir que la edad intensifica la relación entre el procesamien-

to de la información social y el ajuste social, ya que la competencia social percibida y el estatus social no tienen baja relación en los niños menores de 7 años, tienen una relación positiva para los niños de 8 años y esta relación se hace más fuerte todavía para los niños de 10 años (Harter y Pike, 1984; Kurdek y Krile, 1982; Ladd y Price, 1986).

Agresión

Anderson y Bushman (2002) consideran la agresión humana como cualquier conducta dirigida a otro individuo que se lleva a cabo con la intención inmediata de hacer daño, diferenciándola del daño causado accidentalmente, que no es agresivo, por la ausencia de intención. La agresión y la victimización son fenómenos que se manifiestan en un sistema relativamente estable, como es la escuela, y los roles de los individuos que forman parte de este sistema son varios. Así, tenemos el agresor, la víctima pasiva, la víctima activa, los seguidores del agresor que le ayudan directa o indirectamente, los observadores que quieren apoyar a la víctima pero no se atreven, los defensores de la víctima y los niños que no participan. Los niños que se clasifican en estas categorías difieren de manera significativa en los niveles y tipos de agresión y victimización manifestada y en la manera de procesar la información social.

Los estudios muestran que hay cuatro tipos de agresión según dos clasificaciones distintas: la agresión reactiva y la agresión proactiva, según el objetivo del agresor, y la agresión abierta y la agresión relacional, según el tipo de conducta agresiva que se muestra (Andreu, Ramírez, y Raine, 2006). La agresión reactiva se define como es la reacción defensiva a un estímulo percibido como amenazante y está acompañada por señales visibles de enfado (Price y Dodge, 1989). Este tipo de agresión suele darse inmediatamente después de la presentación de un estímulo aversivo y no incluye la evaluación cognitiva de la situación. Los mismos autores definen la agresión proactiva como “La conducta aversiva de

influnciar o amenazar a otra persona, conducta que no ha sido provocada y que está más orientada a un objetivo que la agresión reactiva". Desde el punto de vista del aprendizaje social, este tipo de agresión es probablemente aprendido como un medio eficaz de conseguir objetivos. La agresión abierta incluye conductas abiertas de confrontación, como la agresión física, las amenazas verbales o la destrucción de la propiedad, y está asociada con una predicción menos favorable para el futuro (Connor, 1998). La agresión relacional (también llamada encubierta o indirecta) no implica una confrontación directa entre el agresor y la víctima, sino que se manifiesta a través de la exclusión o el rechazo por un grupo social, los comentarios negativos hechos hacia una persona, el guardarle secretos o la provocación de vergüenza en público. Los resultados de este tipo de agresión pueden ser igual de dañinos para el sujeto que los de la agresión abierta; sin embargo, sólo en los últimos años se ha empezado a incluir en las evaluaciones.

Victimización

Las víctimas de acoso escolar o de agresión por parte de sus iguales parecen tener una autoestima baja, pocos amigos como fuente de apoyo emocional y a menudo presentan problemas de internalización, como ansiedad o depresión (Carney y Merrell, 2001). Sin embargo, esta relación no es causal pudiendo ser los problemas de internalización el resultado de la agresión sufrida y no la causa de ésta. Además, los estudios apuntan que el estatus de víctima suele ser estable a lo largo del tiempo y que el tipo de agresión más comúnmente mostrado por las víctimas es la agresión reactiva, siendo ésta un intento ineficaz de defenderse del agresor. Además, las víctimas difieren en la manera de procesar la información social que perciben, de manera que los niños sumisos valoran mejor las alternativas sumisas e infravaloran las agresivas a la hora de resolver conflictos. Del mismo modo, predicen mejores consecuencias para las respuestas sumisas, incluso cuando éstas no les gustan (Veenstra, Lindenberg,

Oldehinkel, De Winter, Verhulst, y Ormel, 2005; Benítez y Justicia, 2006).

Método

Participantes

El estudio se realizó en un Colegio de Educación Infantil y Primaria de Madrid, público y con alumnos de más de nueve nacionalidades. El número de participantes fueron 55 niños y niñas de 5º y 6º de Educación Primaria, de los que 24 (43,6%) fueron niños y 31 (56,4%) niñas. Con respecto al curso, 23 (41,8%) fueron de 5º y 32 (58,2%) de 6º curso.

Variables e instrumentos de medida

Las variables que se miden en este estudio son las siguientes: a) datos demográficos (género y curso), b) variables sociométricas, c) acoso entre iguales d) procesamiento de la información social-generación de respuestas alternativas y e) rol de participante en los conflictos.

Las variables sociométricas se midieron a través del cuestionario sociométrico para alumnos de primaria (Díaz-Aguado y Martínez Arias, Informe del Proyecto Prevenir en Madrid, no publicado, 2008-2009).

El indicador del acoso entre iguales se obtuvo a través de los atributos negativos del cuestionario sociométrico y dos variables más: la de agresividad-conducta y la de victimización-conducta. Estas dos variables se calcularon a partir de las nominaciones de los compañeros, sumando la puntuación que cada alumno les dio a algunos de sus compañeros respecto a la agresividad y la victimización expresadas conductualmente. Así, a la pregunta "Quiénes son los chicos o chicas de tu clase que más pegan" o "Quiénes son los chicos o chicas de tu clase a los que más les pegan" se contestó con el nombre de un alumno y una puntuación del 1 al 3. Estas puntuaciones son las que se sumaron para calcular estas dos variables.

El cuestionario de Procesamiento de la Información Social-Generación de alternativas (Apéndice) se construyó para las necesidades del presente estudio. Incluye seis historias en total (preguntas abiertas), que describen tres diferentes tipos de situaciones conflictivas (entrar a un grupo de iguales, provocación y fracaso). Estas situaciones se eligieron por haber mostrado ser las que más conflictos generan. Cada participante tiene que leer las historias una por una y después escribir lo que haría si le ocurriera lo descrito. Se les pide que den un máximo de seis posibles actuaciones. La fiabilidad de dicha escala es de 0,70, calculada a partir de las respuestas a las seis historias.

Las respuestas alternativas se evaluaron desde tres aspectos: a) el contenido de las respuestas generadas, b) el número total de éstas y c) el orden con el que los sujetos dan cada respuesta. A continuación, se da más información sobre la forma de obtener las puntuaciones.

Para evaluar el contenido de cada respuesta se le asignó a cada una de ellas una categoría inicial según su contenido (evaluando la presencia o ausencia de algunos elementos). Para el análisis de los datos en cuanto a la aparición o no de agresividad, estas categorías iniciales se recodificaron en las siguientes cuatro: 1) agresividad física y destructiva, 2) agresividad verbal y amenaza, 3) solución y retraimiento, sin agresión y 4) no válida, y a continuación se calcularon los porcentajes de respuestas tipo 1, 2 y 3 de cada participante.

Para evaluar el número total de respuestas alternativas dadas por los sujetos, se han sumado las alternativas que dieron en las seis historias. El mínimo son 6 alternativas (una por historia) y el máximo 36 (seis por historia). También, se tuvo en cuenta para los análisis el número de alternativas dadas por historia.

Para evaluar el orden con el que los alumnos accedieron a cada respuesta alternativa, se calcularon dos índices: la puntuación total y la puntuación total 2. Las puntuaciones se calcularon de la siguiente manera: Para las variables puntuación total y puntuación total 2, a las respuestas de los

participantes se les adjudicó una categoría inicial. A la hora de recodificar estas variables según la agresividad mostrada, se usaron tres categorías nuevas, en las que dieron de 0 a 3 puntos a cada respuesta de los participantes, con la puntuación más alta (3 puntos) para la agresión física y la puntuación más baja (0 puntos) para la ausencia de contenido agresivo. El procedimiento que se siguió fue el siguiente: Los participantes tenían que dar un máximo de seis respuestas alternativas a cada historia en un total de seis historias. Las puntuaciones de cada historia se sumaron dándoles un peso del 1 al 6 a cada una según el orden con el que se daban. Así, la primera respuesta alternativa que se daba en cada historia se multiplicó por 6, la segunda por 5 y así hasta la sexta que se multiplicó por 1. Después, esa suma se dividió entre la suma de los pesos. En la variable puntuación total, el resultado final se dividió también entre el número total de alternativas, para quitar su importancia. Las abreviaturas que se usan en la fórmula corresponden a cada respuesta alternativa y en total hay un máximo de 36 respuestas alternativas en las historias. En el apéndice se presenta la forma de puntuación.

Para calcular los porcentajes de respuestas tipo 1, 2 y 3 entre el número total de respuestas alternativas, se dividió el número de respuestas tipo 1 (que equivalen a un punto) entre el número total de alternativas y el resultado se multiplicó por 100. El mismo procedimiento se siguió para las respuestas de tipo 2 (2 puntos) y de tipo 3 (3 puntos).

Por último, para evaluar la variable de rol de participante en los conflictos, se les pidió a los alumnos que contestaran a la siguiente pregunta abierta: "Cuando en tu colegio hay alguna discusión o pelea; cuando a alguien le quitan o esconden las cosas; cuando a alguien le ponen un mote; en general, cuando a algún niño o niña, alguien le trata mal y le hace sentirse incómodo, ¿Qué sueles hacer?". Después de realizar un análisis del contenido de sus respuestas se asignaron diez categorías, las cuales se recodificaron para los análisis estadísticos en las siguientes tres: 1) ayuda o anima al agresor, 2) se retira, 3) ayuda a la víctima.

El porcentaje de Acuerdo Entre Jueces (AEJ) se calculó con el 25,45% de todos los datos del cuestionario de procesamiento de la información social, datos que se eligieron aleatoriamente. Este porcentaje es muy satisfactorio (AEJ=96%).

Procedimiento

Los datos se recogieron en el horario de Educación Física, de Conocimiento del Medio y de Lengua, con el apoyo de la psicóloga del centro. Los instrumentos se administraron por aula, separando los niños en dos grupos. Se dieron explicaciones orales a los niños con dificultad de comprensión. La administración duró dos horas en total para cada grupo, una hora para el cuestionario de Procesamiento de la Información Social y una hora para el resto de las medidas que se administraron a través de

un programa informático en el aula de informática del centro.

Resultados

En primer lugar se presentan los estadísticos descriptivos de las variables sociométricas y de las variables agresividad, agresividad-conducta, victimización, porcentaje de respuestas de tipo 1 (sin agresión), de tipo 2 (agresión verbal) y de tipo 3 (agresión física), número de respuestas alternativas en total, puntuación total (en el cuestionario de procesamiento de la información social) y puntuación total 2 (en el cuestionario de procesamiento de la información social, puntuación que contempla el orden con el que se da cada respuesta alternativa).

Se calcularon las correlaciones lineales de Pearson entre las puntuaciones entre el número de

Tabla 1. Estadísticos descriptivos las variables sociométricas y de las variables agresividad, agresividad-conducta y victimización

Variables	Media	Desv. Típica	Valor mínimo	Valor máximo
Valoración media	5,03	0,78	2,86	6,35
Impacto social	0,21	0,99	-1,84	2,75
Preferencia Social	-0,01	1,68	-4,50	3,85
Agresión-Conducta	0,40	0,81	0,00	4,88
Victimización	0,18	0,27	0,00	1,24
Agresividad	0,06	1,13	-0,86	4,90

Tabla 2. Estadísticos descriptivos, mínimo y máximo de los números de respuestas tipo 1 (sin agresión), tipo 2 (agresión verbal) y tipo 3 (agresión física). Entre paréntesis los porcentajes sobre el total

	Media	Desv. típica	Mínimo	Máximo
Nº de respuestas tipo 1	13,87 (89%)	4,51	1,00	27,00
Nº de respuestas tipo 2	0,78 (4%)	1,54	0,00	9,00
Nº de respuestas tipo 3	1,20 (7%)	2,16	0,00	12,00

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las variables puntuación total y puntuación total 2

	Media	Desv. típica	Mínimo	Máximo
Puntuación total	0,05	0,01	0,03	0,11
Puntuación total 2	0,78	0,29	0,33	1,70

respuestas alternativas y las puntuaciones de agresividad, agresión/conducta tipificada y victimización/conducta tipificada, encontrando en todos los casos correlaciones muy bajas (menores de 1.101) y que no resultaron estadísticamente significativas en los niveles convencionales.

También se calcularon las correlaciones entre el número de respuesta de cada uno de los tres tipos (1: sin agresión, 2: agresión verbal y 3: agresión física) con las puntuaciones en agresividad y agresión/conducta tipificada. Los resultados se presentan en la Tabla 4.

ción con la variable puntuación total pero sí correlaciona de manera significativa con la variable puntuación total 2 ($r = .26, p = .05$).

También se calcularon coeficientes de correlación lineales para explorar la relación entre la variable de victimización y número de respuestas de retraimiento en el cuestionario de procesamiento de la información social y número de respuestas de retraimiento en la pregunta sobre el rol de participación en los conflictos. La relación con el número total de respuestas fue muy baja y no alcanzó el nivel de significación estadística ($r = .14, p = .31$).

Tabla 4. Correlaciones lineales entre las variables porcentaje de respuestas de agresión física, porcentaje de respuestas de agresión verbal y porcentaje de respuestas sin agresión con las dos variables de agresión

Variables de agresión	Respuestas tipo 1	Respuestas tipo 2	Respuestas tipo 3
Agresividad	-0,31(*)	0,44(**)	0,15
Agresión-conducta tipificada	-0,39(**)	0,20	0,40(**)

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

La variable agresividad correlaciona negativamente con las respuestas 1 y positivamente con las respuestas 2. La variable agresividad-conducta correlaciona negativamente con las respuestas 1 y positivamente con las respuestas 3.

Se calcularon las correlaciones de agresividad y agresividad/conducta tipificada con 1 puntuación total de procesamiento de la información social y con la puntuación total 2 (que contempla el orden de las alternativas). La variable agresividad no correlaciona de manera significativa con la variable puntuación total y tampoco con la variable puntuación total 2. La variable agresividad-conducta no correla-

Sí resultó estadísticamente significativa y moderada la correlación con el número de respuestas de retraimiento en el rol de participación en conflictos ($r = .34, p < .01$).

Se analizaron las diferencias de las respuestas dadas por niños y niñas en varias de las variables: proporciones de respuestas tipo 1, 2 y 3. Los estadísticos descriptivos y los resultados del contraste U de Mann-Whitney se presentan en la Tabla 5. En la Tabla se observa que se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$, unilateral) en las respuestas de tipo 1 y tipo 2. Más en concreto, para la variable porcentaje de respuestas 1, la pro-

Tabla 5. Proporciones de respuestas de tipo 1, 2 y 3 por género y resultados del contraste no paramétrico U de Mann-Whitney. (niños = 24, niñas = 31)

Respuestas	Sexo	Proporción	Desv.Típica	z
Tipo 1 (no agresivas)	Niños	0,86	0,16	-1,74*
	Niñas	0,90	0,19	
Tipo 2 (agresión verbal)	Niños	0,07	0,11	1,64*
	Niñas	0,03	0,06	
Tipo 3 (agresión física)	Niños	0,08	0,11	-0,55
	Niñas	0,07	0,15	

* $p < .05$, contraste unilateral.

porción de los niños es inferior a la de las niñas, mientras que sucede lo contrario en las respuestas de tipo 2.

Para explorar la relación entre rol asumido ante los conflictos y el género, se utilizó el contraste ji-cuadrado. Se obtuvo un valor de $(2, 55) = 3,85, p =$

.15 que, aunque no resultó estadísticamente significativo, el coeficiente de asociación V de Cramer mostró un valor moderado ($V = .26$), con una presencia algo mayor de los niños en el rol 2, aunque el residuo tipificado corregido no alcanza la significación convencional.

Apéndice

Historias

Vas a leer 6 historias, que supuestamente te pasan a ti. Tienes que pensar qué es lo que harías en cada caso y escribirlo en el espacio que hay debajo del texto. Escribe todas las soluciones que se te ocurran. No hay respuestas correctas o falsas, sino que lo que hay que pensar es “¿Si me pasara esto, qué haría?”

Historia 1:

Es el primer día que estás en tu colegio nuevo y es la hora del comedor. Estás buscando un asiento libre, cuando de repente ves una mesa en la que caben 4 niños pero sólo hay 3 sentados. Te acercas y dices “¡Hola! ¿Me podría sentar con vosotros a comer?”. Un niño te contesta enseguida “¡No!”.

Lo primero que haría es:

También, haría:

O igual haría:

O esto:

O:

O:

Historia 2:

Hace una semana os habéis cambiado toda la familia a un barrio nuevo. Ya ha llegado el sábado y tus padres te llevan al parque. Ahí ves a unos 5-6 niños jugando a algo muy divertido. Te apetece mucho conocerlos y jugar con ellos, así que te acercas y dices “¡Hola! ¿Podría jugar con vosotros?”. Un niño te contesta enseguida “¡No!”.

Historia 3:

Os habéis juntado 4 niños del barrio para jugar a un juego de mesa. El que gane, se lleva el premio que habéis acordado. De momento, tú vas el primero y tienes muchas posibilidades de ganar. De repente, te das cuenta de que el niño que está sentado a tu lado te acaba de quitar el turno.

Historia 4:

Estás caminando en el patio de la escuela y tú llevas puestos tus nuevos zapatos, que te encantan. De repente, escuchas a un niño riéndose y este mismo niño se cae encima de ti. Como resultado, tú te caes a un charco. ¡Tus nuevos zapatos se llenan de barro y se ponen todos marrones!

Historia 5:

Hace más de un mes que llevas preparando un trabajo para presentarlo delante de toda la clase. La maestra ha dicho que este trabajo tiene mucho peso para la nota final. Hoy es el gran día y sólo queda media hora hasta la presentación. Te vas al servicio y, cuando vuelves, encuentras tu trabajo manchado con zumo y en muy mala condición. Sabes que el niño que estaba tomando este zumo es tu compañero de mesa, quien está ahora al lado de tu trabajo.

Historia 6:

Hoy es el día de la evaluación trimestral y estáis todos haciendo exámenes. El examen de matemáticas es bastante difícil pero hasta el momento te está saliendo bien. El problema es que ya queda muy poco tiempo para completarlo pero a ti sólo te queda copiar las soluciones del borrador a la hoja del examen. Te vas al servicio rápido pero, cuando vuelves, descubres que tu hoja ha desaparecido. Sabes que el único niño que podría haberla alcanzado es el que está sentado delante de ti.

Rol de participante en los conflictos:

Cuando en tu colegio hay alguna discusión o pelea; cuando a alguien le quitan o esconden las cosas; cuando a alguien le ponen un mote; en general, cuando a algún niño o niña, alguien le trata mal y le hace sentirse incómodo: ¿Qué sueles hacer?

Fórmulas de cálculo de las variables puntuación total y puntuación total 2.

$Puntuación\ total = [(h1r1 \times 6 + h1r2 \times 5 + \dots + h6r6 \times 1) / 126] \times 1 / n^\circ\ total\ de\ alternativas$

$Puntuación\ total\ 2 = (h1r1 \times 6 + h1r2 \times 5 + \dots + h6r6 \times 1) / 126$

Discusión

El número de respuestas alternativas no se ha relacionado directamente con la agresividad o la victimización en el presente estudio, ya que no se ha encontrado una diferencia significativa entre niños con desajuste social y sus iguales. Hay pocos estudios que evalúan este aspecto y que encuentran una diferencia significativa en este factor entre niños agresivos y sus iguales con un ajuste social normal (Asarnow y Callan, 1985; Quiggle, Garber, Panak, y Dodge, 1992). Lo que parece diferenciar de manera clara a los niños agresivos de los demás es el contenido de sus respuestas y no la amplitud de su repertorio conductual. En cuanto a los niños victimizados, hay un solo estudio que encontró una diferencia significativa entre el tamaño de su repertorio conductual y el de sus compañeros adaptados y ese estudio apunta que esa diferencia no tendría importancia si el contenido de sus respuestas fuera prosocial (Pettit, Dodge, y Brown, 1988). Este resultado es esperado, ya que no se ha controlado la influencia de otros factores, como el nivel académico o intelectual, que podrían tener una relación directa con el tamaño del repertorio conductual.

En muchos estudios se ha mostrado que el contenido de las respuestas alternativas que dan los participantes correlaciona de manera significativa con la agresividad (Asehr, Renshaw y Geraci, 1980). Así, cuantas más respuestas agresivas dé un alumno, más agresividad se espera que muestre y cuantas más respuestas prosociales dé, menos agresividad se espera que muestre. En el presente estudio, esta hipótesis se confirma, ya que se han encontrado diferencias significativas en los porcentajes de respuestas de agresión física, de agresión verbal y de contenido no agresivo entre los niños agresivos y sus iguales no agresivos. Además, el número de alternativas no influye en el porcentaje de respuestas de cada tipo, el cual se mantiene independiente y es el esperado (la mayoría de los sujetos dan respuestas no agresivas).

Hay pocos estudios que se hayan centrado en el orden con el que se tiene acceso a las respuestas alternativas independientemente de su contenido

(Asarnow y Callan, 1985; Quiggle, Garber, Panak, y Dodge, 1992). Estos estudios apuntan que hay una relación entre este orden y la agresividad mostrada. Eso significa que cuanto antes se dé una respuesta agresiva, más agresividad mostrará el participante. En el presente estudio, esta hipótesis se confirma parcialmente. Los niños agresivos no difieren de manera significativa de sus iguales en la variable puntuación total, variable que contempla el orden junto con el número de alternativas, pero sí difieren de manera significativa en la variable puntuación total 2, variable que también contempla el orden pero sin la influencia del número de alternativas. Ese resultado significa que el orden con el que se dan las respuestas alternativas es distinto cuando se trata de niños agresivos. Más precisamente, los niños agresivos sacan una puntuación significativamente más alta que sus iguales y eso significa que dan respuestas agresivas antes que ellos.

Hay que remarcar que las fórmulas que se aplicaron para calcular los índices de puntuación total y puntuación total 2, los dos índices que tienen en cuenta el orden, no se basan en estudios anteriores, sino que se inventaron para las necesidades del presente estudio. La distribución de estos dos índices coincide con la distribución de la variable de contenido de respuestas (expresada a través de los porcentajes de cada tipo de respuesta) y es la esperada.

Hay estudios que apuntan que los niños victimizados dan más respuestas con contenido de retraimiento que sus iguales o con contenido de evitación y sumisión (Rubin, 1982). En el presente estudio, esta hipótesis no se ha confirmado y por lo tanto los niños con más respuestas de retraimiento no puntúan más alto en el factor de la victimización.

Sin embargo, en cuanto a la resolución de conflictos sociales, se confirma la hipótesis que los alumnos con más respuestas con contenido de retraimiento son los que puntúan más alto en el factor de victimización. (Rubin, 1982).

En cuanto al contenido de las respuestas alternativas en relación con el género, sabemos que los niños muestran más agresividad abierta que las niñas. Así, en las pruebas que incluyen generación

de respuestas alternativas, son ellos los que más respuestas con contenido agresivo dan. Sin embargo, cuando se tienen en cuenta todos los tipos de agresión, incluyendo la agresividad relacional o indirecta, los resultados de la comparación entre niños y niñas en este factor son dudosos (Craig, 1998; Olweus, 1993; Pellegrini, Bartini, y Brooks, 1999). Esta hipótesis se ha confirmado parcialmente. No se encontraron diferencias significativas entre niños y niñas en cuanto al contenido de agresividad física de sus respuestas. Este resultado puede deberse al limitado tamaño de la muestra y por lo tanto de las respuestas de agresividad física dadas. Sin embargo, sí que hay una diferencia significativa en cuanto al contenido de agresividad verbal. Así, los chicos dan respuestas de contenido agresivo verbal más a menudo que las chicas. Ese resultado era de esperar, ya que la agresividad verbal es agresividad abierta o directa, tipo de agresividad que los chicos emplean más a menudo que las chicas.

En cuanto al orden con el que se dan las respuestas alternativas y su relación con la agresividad, se ha mostrado que cuanto antes se de una respuesta alternativa más agresividad se mostrará. Sin embargo, los resultados de estudios previos no son concluyentes, ya que el orden por separado no parece tener un valor predictivo, sino que se tiene que tener en cuenta siempre el contenido de las respuestas. Esta afirmación se podría aplicar en ambos géneros y asumiendo que los niños muestran más agresividad abierta que las niñas, se espera que den respuestas agresivas antes que ellas. Sin embargo, esta hipótesis no se confirma.

En cuanto al contenido agresivo de las respuestas en la resolución de conflictos y el género, se ha confirmado que los niños emplean más a menudo la violencia que las niñas (Craig, 1998; Olweus, 1993). En el presente estudio, no se detectaron diferencias significativas entre niños y niñas en cuanto al rol de participante en la resolución de un conflicto. Este resultado se puede deber al limitado tamaño de la muestra y por lo tanto a las pocas respuestas agresivas disponibles para los análisis. No obstante, se observa una cierta tendencia de mayor presencia de niños en el rol tipo 2.

En resumen, los estudios que se centran en el procesamiento de la información social y tienen como objetivo aclarar los mecanismos que subyacen la psicopatología en la infancia y la adolescencia tienen mucho valor científico y utilidad práctica. Si se siguen las recomendaciones descritas por varios autores, se superarán las dificultades en la evaluación del procesamiento y pronto se conseguirá una imagen más clara de los déficits responsables del desajuste social en niños y adolescentes. Además, diseños experimentales y estudios longitudinales con muestras amplias y análisis de datos sofisticados son necesarios para poder determinar la causalidad de los fenómenos observados con más certeza.

En el presente estudio, se logró validar el primer cuestionario en la lengua castellana sobre procesamiento de la información social. Además, se confirmaron en una muestra española algunas relaciones entre procesamiento de la información social y ajuste social anteriormente descritas por otros autores. Esperamos que siga el intento de determinar las causas del desajuste social observado en niños y adolescentes y su relación con el procesamiento de la información social, ya que su importancia para la implementación de programas preventivos es crucial.

Valorando el proceso y los resultados en su totalidad, nos gustaría remarcar algunos puntos y limitaciones para futuras investigaciones.

Hay pocos estudios que se hayan centrado en desarrollar pruebas adaptadas a las características de los alumnos, incluyendo su edad mental, nacionalidad, contexto cultural, etc. (Leff y Crick, 2006). Una de nuestras recomendaciones es que se sigan construyendo pruebas aptas para detectar déficits en cualquier población.

Sobre el proceso de evaluación, recomendaríamos que se utilizara una muestra más amplia que en el presente estudio, que garantizara un tamaño de efecto alto y que fuera capaz de revelar posibles diferencias significativas entre los dos sexos, evaluando tanto la agresión abierta como la relacional.

Además, hay que remarcar que el proceso de evaluación realizado se basa en pruebas psicométricas

que permiten el procesamiento consciente de la información. Esto no se sabe si ocurre en el procesamiento de la información social en contextos reales de interacciones sociales, donde un procesamiento rápido y automático es más típico y por lo tanto habría que averiguarlo. Por lo tanto, sería útil que se evaluara el procesamiento de la información social mediante pruebas que no permitan la reflexión, sino que requieran un pensamiento rápido y automático.

Referencias

- Anastasi, A. (1984). Reciprocal relations between cognitive and affective development with implications for sex differences. En T. B. Sonderegger (Ed.), *Psychology and gender: Nebraska symposium on motivation* (pp. 1-35). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Andreu, J. M., Ramírez, J. M. y Raine, A. (2006). Un modelo dicotómico de la agresión: Valoración mediante dos autoinformes (CAMA y RPQ). *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 5, 25-42.
- Asarnow, J. R. y Callan, J. W. (1985). Boys with peer adjustment problems: Social cognitive processes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 80-87.
- Asher, S. R., Renshaw, P. D. y Geraci, R. L. (1980). Children's friendships and social competence. *International Journal of Linguistics*, 7, 27-39.
- Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 151-170.
- Block, J. H. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: Some conjectures. *Child Development*, 54, 1335-1354.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L. y Garipey, J. L. (1989). Growth and aggression: 1. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25, 320-330.
- Carney, A. G. y Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspective on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22, 364-382.
- Connor, D. F. (1998). Overt categorical aggression in referred children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 67, 66-73.
- Cowen, E. L., Pederson, A., Babigian, H., Izzo, L. D. y Trost, M. A. (1973). Long-term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 438-446.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Crick, N. R. y Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Deluty, R. H. (1981). Alternative-thinking ability of aggressive, assertive, and submissive children. *Cognitive Therapy and Research*, 5, 309-312.
- Díaz-Aguado, M. J. y Martínez Arias, R. (2008-2009). *Informe del Proyecto Prevenir en Madrid*, no publicado. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.
- Dodge, K. A. (1985). Attributional bias in aggressive children. En P. C. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive and behavioral research and therapy* (Vol. 4, pp. 73-110). San Diego, CA: Academic Press.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. En M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 18, pp. 77-125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. En D. J. Pepler y K. H. Rubén (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201-216). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Garber, J. (1984). Classification of childhood psy-

- chopathology. *Child Development*, 55, 30-48.
- Griffin, R. S. y Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violence Behavior*, 9, 379-400.
- Harter, S. y Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Kurdek, L. A. y Krile, D. (1982). A developmental analysis of the relation between peer acceptance and both interpersonal understanding and perceived social self-competence. *Child Development*, 53, 1485-1491.
- Ladd, G. W. y Price, J. M. (1986). Promoting children's cognitive and social competence: The relations between parent's perceptions of task difficulty and children's perceived and actual competence. *Child Development*, 57, 446-460.
- Leff, S. S. y Crick, N. R. (2006). Social Cognition in Context: Validating a Cartoon-Based Attributional Measure for Urban Girls. *Child Development*, 77, 1351-1358.
- Mario Jaramillo, J., Díaz Ortiz, K., Andrea Nino, L., et al. (2006). Factores individuales, familiares y escolares asociados a la aceptación y el rechazo social en grupos de niños escolarizados entre los 9 y 11 años de edad. *Diversitas*, 2, 205-215.
- Martín Bábarro, J. (2008-2009). *Software ieSocio*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Miller, P. H. (1989). *Theories of developmental psychology*. San Francisco: Freeman.
- Murphy, S. L. (2000). Deaths: final data for 1998. *National vital statistics reports*, 48(11). Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Orobio de Castro, B. (2004). The development of social information processing and aggressive behaviour: Current issues, *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 87-102.
- Parke, R. D. y Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. En P. H. Mussen (Series Ed.) y E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology (Vol. 4)*, pp. 567-641. New York: Wiley.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A. y Brown, M. M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, 59, 107-120.
- Price, J. M. y Dodge, K. A. (1989). Reactive and proactive aggression in childhood: Relations to peer status and social context dimension. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 455-471.
- Quiggle, N. L., Garber, J., Panak, W. F. y Dodge, K. A. (1992). Social information processing in aggressive and depressed children. *Child Development*, 63, 1305-1320.
- Rubin, K. H. (1982). Social and social-cognitive developmental characteristics of young isolate, normal, and sociable children. In K. H. Rubin y H. S. Ross (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood (pp. 353-374)*. New York: Springer-Verlag.
- Sroufe, L. A. y Rutter, M. (1984). The domain of developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 17-29.
- Vasey, M. W., Dalgleish, T. y Silverman, W. K. (2003). Research on Information-Processing Factors in Child and Adolescent Psychopathology: A Critical Commentary. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 81-93.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C. y Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41, 672-682.

Manuscrito recibido: 25/08/2009

Revisión recibida: 15/09/2009

Manuscrito aceptado: 08/10/2009