

## REPRESENTACIONES MENTALES SOBRE LOS TIPOS DE AGRESIÓN EN ESCOLARES

Yuly Fang Alandette\* y Olga Lucía Hoyos\*\*

### *Resumen*

Fecha de recepción: 27 de julio de 2009  
Fecha de aceptación: 10 de agosto de 2009

Este artículo presenta un estudio descriptivo comparativo de corte transversal acerca de las representaciones mentales de los tipos de agresión en una muestra de 60 niños escolarizados, de 8 a 11 años de edad. Los niños provienen de los niveles socio-económicos alto y bajo de la ciudad de Cartagena. Para recolectar la información, se utilizó la técnica de entrevista clínica piagetiana de tipo semi-estructurada, apoyada con dibujos que permitieron explorar las ideas y sentimientos de los niños y las niñas. Las explicaciones de los niños son más claras y estructuradas respecto a las agresiones directas de tipo físico y verbal, a diferencia de las representaciones de agresiones, tales como la amenaza

---

\* Psicóloga. Magistra en Psicología, Universidad del Norte. Docente del Programa de Psicología, Universidad Tecnológica de Bolívar. [yfang@unitecnologica.edu.co](mailto:yfang@unitecnologica.edu.co)

\*\* Doctora en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Magistra en Proyectos de Desarrollo Social, Universidad del Norte. Psicóloga, Universidad del Norte. Docente del Departamento de Psicología de la Universidad del Norte. [ohoyos@uninorte.edu.co](mailto:ohoyos@uninorte.edu.co)  
*Correspondencia:* Universidad del Norte, Km 5, vía a Puerto Colombia, A.A. 1569, Barranquilla (Colombia).

y exclusión que se muestran menos elaboradas. Aunque se observan diferencias de acuerdo con la edad al identificar los tipos de agresión y las categorías evaluadas, las explicaciones difieren en muchos casos de los resultados de otras investigaciones.

**Palabras clave:** Representaciones mentales, agresión, cognición social.

### *Abstract*

This article presents a cross-sectional descriptive study of the mental representations about types of aggression in a sample of 60 boys and girls attending school, 8 to 11 years old. The children came from high and low socio-economic levels in the city of Cartagena. To collect the data, a **technique of** clinical piagetian semi-structured interview was applied, supported by drawings, in order to explore the ideas and feelings of boys and girls. The explanations given by the children show an evident knowledge and ideas related to two types of aggression: physical and verbal. In relation to the other types of aggression –threat and exclusion– the explanations don't show such an elaborated construction of the concepts. In addition, it is concluded that even though differences between ages are observed in the identification of the types of aggression and the categories evaluated, the explanations differ in most cases from the results of other research studies.

**Key words:** Mental representations, aggression, cognition.

## INTRODUCCIÓN

El individuo se encuentra en permanente interacción con los demás. Esta interacción se produce en el marco de las relaciones que son de diferente tipo y se rigen por ciertos parámetros sociales. La sociedad, como estructura organizativa, de alguna manera moldea a los individuos de acuerdo con una serie de normas, valores, actitudes y formas de comportamiento que caracterizan a sus miembros en el llamado proceso de socialización (Delval, 2000). No obstante, esta fuerza moldeadora del contexto en el que nos desarrollamos no lo define todo; las ideas de los niños no son el simple reflejo de las de los adultos (aprendizaje social y conductismo), puesto que cada sujeto debe realizar una construcción propia, valiéndose de las herramientas cognitivas propias de la edad y de

los diferentes elementos que le son proporcionados por el ambiente; lo que confiere un carácter constructivo a la actividad del sujeto.

Según Delval (2002), las representaciones están constituidas por normas, valores, informaciones y explicaciones. Las explicaciones son el componente de las representaciones que el sujeto debe construir por sí mismo y suponen un trabajo de elaboración propio. Posteriormente, las explicaciones inciden en las normas y los valores y reflexionando sobre éstas últimas las reorganizan si dudan sobre sus fundamentos.

Uno de los ámbitos del mundo al cual el niño se ve abocado a construir explicaciones es su *mundo social*. El conocimiento social tiene tres dimensiones, según concluye Marchesi (1997): a) el conocimiento de sí mismo, b) el conocimiento de los otros y c) el conocimiento de la sociedad.

Según Marchesi (1997), el conocimiento de los otros se elabora por medio de las inferencias sociales. Estas son las observaciones y concepciones que los individuos poseen sobre lo que ven los otros, cómo piensan, qué sienten, cuáles son sus rasgos de personalidad, sus intenciones y motivos. Las representaciones que tienen los niños sobre la agresión se encuentran dentro de esta dimensión del conocimiento social.

En este sentido, Coie y Dodge (1998) y de Rivera (2002, citado por Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003) analizan distintas definiciones de agresión. Una de las definiciones que estos autores exponen es la de agresión en términos de sus condiciones antecedentes, en la que se considera que cuando hay agresión hay intención de hacer daño a otros. Esta conducta intencional de agresión puede estar motivada emocional o instrumentalmente, como medio para alcanzar un fin.

Otros autores, como Parke y Slaby (1983, citados por Del Barrio, Martín, Almeida & Barrios, 2003) definen agresión en términos de los efectos de la conducta, y consideran que un acto es agresión cuando ocasiona un daño a otro individuo, sin importar que la acción sea dirigida o no de manera intencional. Este criterio se emplea con frecuencia en la labor jurídica.

Brain (1994, citado en Del Barrio, Martín et al., 2003) propone que la agresión no es una categoría homogénea sino multifactorial y señala que los rasgos más significativos de las conductas agresivas son el hecho de que son potencialmente dañinas, intencionales y resultan aversivas para la víctima.

Otro sentido considera la agresión como una afirmación de dominancia, donde el sujeto busca eliminar todo lo que atenta contra lo que éste cree debe existir. Esta interpretación es arriesgada, pues por un lado puede parecer moralmente neutra si se acepta el poder o lo que atenta a él como algo inevitable y, por otro lado, parece moralmente rechazable que haya una relación de poder entre personas.

Para los efectos de este trabajo se entenderá la agresión como *una forma de conducta que pretende dañar o herir física y/o psicológicamente a alguien, expresada de manera física, verbal, con amenazas, acoso sexual o exclusión, ejercida con una intención y con carácter aversivo contra la víctima, directa o indirectamente* (Coie & Dodge, 1998; Underwood, Galen & Paquette, 2001).

En el pasado, la investigación en agresión se concentraba prioritariamente en los despliegues físicos (Pellegrini & Bartini, 2000; Arsenio & Lover, 1997; Ladd & Burgess, 1999). Sin embargo, recientemente algunos investigadores han comenzado a buscar formas no físicas de agresión, tales como expresiones faciales, posturas corporales o exclusión social que pueden causar daño a otros a través de medios indirectos. Este tipo de agresión (relacional) incluye acciones, tales como: ignorar, dejar participar, no aceptar implícitamente a un adversario, excluyendo a tal persona de la red social a la que pertenece, o adoptando algún tipo de acción (por ejemplo, extender rumores) que podrían dañar las amistades o el estatus general de dicha persona en el equipo de iguales (Crick & Grotpeter, 1995 citados por Shaffer, 2002; Crick, 1997, 1999, citado por Shaffer, 2002).

La discusión respecto a las dos caras de la agresión como relación social, sea física o relacional, se ha centrado fundamentalmente en el aspecto del género. Autores como Crick (1997, citado por Shaffer, 2002) han evaluado la prevalencia de la agresión desde la niñez hasta la

adultez y han encontrado que chicos/varones y chicas/mujeres, exhiben distintas formas de agresión, donde las chicas/mujeres muestran de manera predominante agresión relacional, y chicos/varones presentan predominantemente la agresión física. La mayoría de las investigaciones que se realizan en relación con el tema de agresión, apuntan a las conductas observables y/o conductas evidentes realizadas por los niños y niñas, y desconocen que detrás de esos comportamientos se teje un modelo o idea de cuándo, cómo y por qué se ejecuta lo observable.

Estudios llevados a cabo en Inglaterra, Canadá y Estados Unidos (Atwater, 1992 & Feshbach, 1970, citados por Shaffer, 2002; Halloran, Dumas, John & Margolin, 1999) apuntan también a identificar diferencias subculturales o de clase social en la agresión: los niños y adolescentes de los estratos socioeconómicos más bajos muestran más conductas agresivas y niveles superiores de delincuencia comparados con sus coetáneos de clase media. Los varones afroamericanos en especial aparecen mucho entre los niños en edad escolar catalogados como agresivos y entre los jóvenes arrestados por delincuencia; tanto que los investigadores que estudian la agresión en la infancia incluyen a menudo una gran cantidad de varones afroamericanos en sus muestras.

En nuestro contexto, las condiciones de violencia en las que se encuentra la actual sociedad colombiana son parte de la realidad cotidiana, y se encuentran, entre otras evidencias, diferentes cuadros de violencia intrafamiliar y violencia contra los menores de edad y la mujer, los cuales suscitan reacciones que van desde la indignación nacional, hasta la total indiferencia de cada uno de los colombianos, dependiendo del momento mediático. Así mismo, los altos índices de actos violentos reportados en las escuelas y en las entidades gubernamentales de las diferentes localidades del país en general (Chaux & Heinshon, 2006; Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y Seguridad Ciudadana, 2008) dan cuenta del abordaje de esta problemática en nuestro contexto con un alto nivel de relevancia, especialmente al ser indagada en las vivencias de los niños y las niñas, en el marco de un momento evolutivo en el que las intervenciones podrían ser más efectivas para generar cambios en el mediano y largo plazo.

## **MÉTODO**

### **Tipo de investigación**

Se realizó un estudio transversal con abordaje cuantitativo de tipo descriptivo comparativo, en el cual en primera instancia se describieron las representaciones mentales acerca de los tipos de agresión en una muestra de niños de 8 a 11 años de dos instituciones educativas de Cartagena; y en segunda instancia, se compararon los resultados obtenidos con el género, edad y nivel socioeconómico de los niños (Hernández, Fernández & Baptista, 1991).

### **Participantes**

Estuvo conformada por niños y niñas de 8 a 11 años, escolarizados de dos instituciones educativas (pública y privada) de la ciudad de Cartagena.

Se realizó un muestreo apareado intencional que, según Hernández, Fernández y Baptista (1991), es de corte no probabilístico: “en el que la elección de los sujetos no depende de que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador o grupo de encuestadores” (p. 226), por lo que partiendo de 30 estudiantes, del Colegio Nuevo Mundo se seleccionó la misma cantidad en la Institución Mercedes Abrego, sin tener en cuenta el grado de escolaridad.

### **Instrumento**

Para conocer las representaciones de los niños y las niñas de la muestra con respecto a los tipos de agresión se utilizó el método clínico propuesto por Piaget (1926), el cual, “es un procedimiento para investigar cómo piensan, perciben, actúan y sienten los niños, que trata de descubrir aquello que no resulta evidente en lo que los sujetos hacen o dicen, lo que está por debajo de la apariencia de su conducta, ya sea en acciones o con palabras” (Delval, 2001).

Esta técnica resultó adecuada para esta investigación, ya que, por un lado, es una excelente forma de aproximarse a la comprensión del pensamiento

de los niños en la medida en que permite profundizar mediante nuevas preguntas en el tema de interés, descubriendo nuevos aspectos que orientan el interrogatorio y, por otro lado, porque permite plantear una serie de interrogantes comunes a todos los sujetos con miras a la elaboración de categorías que se utilizaron posteriormente para el análisis.

Existen algunas dificultades que tienen que ver principalmente con la aplicación y análisis de los datos cuando se hace uso de este procedimiento. En este sentido, el entrevistador requiere la pericia necesaria para ser capaz de orientar el interrogatorio a profundidad sin influir en las respuestas de los niños mediante sugerencias. Debido a esta exigencia, son necesarias la experiencia y una buena formación teórica para garantizar el buen curso de la entrevista.

En cuanto al instrumento utilizado, para esta investigación sobre representaciones mentales de los tipos de agresión se partió del *Scan-Bullying* (Almeida, Barrio, Marques, Gutiérrez & Van der Meulen, 2001). Dado que dicho instrumento indaga sobre el fenómeno de *bullying* y no en formas de agresión en general, se hicieron los ajustes pertinentes (reelaborando las láminas y el guión de entrevista), que permitieran obtener información objeto de este estudio. Se conformó así un conjunto de láminas que ilustran una serie de escenas representativas del fenómeno de agresión, en un intento de inducir las reacciones cognitivas y afectivas que se observarían en situaciones reales.

### **Procedimiento**

Para el desarrollo de la investigación, inicialmente, se realizaron grupos focales que permitieron precisar el vocabulario que se debía utilizar en las entrevistas y definir las láminas que hacían parte del instrumento. Definidos estos aspectos, se procedió a realizar la prueba piloto.

Partiendo de los resultados de la prueba piloto se hicieron los ajustes necesarios en el instrumento, para así dar inicio a la recolección de datos. Paralelamente, se realizó el contacto con las instituciones educativas para la selección de los participantes en el estudio y definir horas y fechas de aplicación del instrumento.

Una vez recolectada la información, se procedió con el análisis cuantitativo de los datos a través del *software* estadístico SPSS, el cual permitió obtener distribuciones de porcentaje generales para cada una de las dimensiones y categorías de la variable de estudio.

Posteriormente, se elaboró el informe final de los resultados encontrados en la investigación, y se entregó un reporte a cada una de las instituciones educativas que participaron en el proyecto.

## RESULTADOS

El análisis se centró en las respuestas de los participantes a las preguntas que acompañan la presentación de cada una de las láminas. Inicialmente, se realizó un análisis cualitativo que permitió identificar la representación de la situación de agresión, la atribución causal y la percepción emocional, así como las estrategias de solución para cada manifestación de agresión. Para este análisis se partió de la categorización propuesta por Del Barrio, Almeida, van der Meulen, Barrios y Gutiérrez (2003) y por Hoyos, Heilbron y Schamun (2004), en estudios donde se analizan las representaciones de los niños sobre maltrato por abuso de poder entre iguales (*bullying*).

El análisis cuantitativo se realizó a través de una descripción de la distribución de frecuencias para cada una de las categorías identificadas en función de la edad, género y nivel socioeconómico utilizando el *software* SPSS.

### Representación de la situación de agresión

- *Naturaleza de la relación.* Se refiere a la evaluación que hace el niño de una acción, para considerarla o no, como una agresión. Analizando las respuestas se encontró que el 70% de los participantes identificaron las situaciones representadas en las láminas como una forma de agresión. Estos participantes reconocieron las agresiones físicas en las láminas correspondientes; sin embargo, sólo el 23,3% de los niños percibió en las láminas la manifestación: “amenaza”. La agresión verbal, por su parte, fue percibida por el 98.4% de los participantes y el 58.4% percibió las manifestaciones de exclusión.



Estos hallazgos resultan más interesantes si se analizan no sólo desde la percepción de la naturaleza de la relación, que en este trabajo se entiende en términos de si la agresión está presente o no, sino al considerar las diferencias en la capacidad de percepción de cada uno los tipos de agresión evaluados. En este sentido, el hecho de que el porcentaje más alto se concentre en la identificación de la agresión verbal y física, puede brindar evidencia para suponer que los niños tienen un modelo claro de las conductas que caracterizan este tipo de agresión.

Al analizar los datos en función de la edad, se encuentra que los niños a partir de los 8 años, ya son capaces de identificar las distintas situaciones de agresión, especialmente la física y verbal. Estos resultados concuerdan con los hallazgos del estudio sobre representaciones *bullying* realizados por Hoyos, Heilbron y Schamun (2004), Del Barrio, Almeida, et al., (2003) y van der Meulen (2003), quienes reportan la comprensión temprana de las situaciones de agresión, en contraste con la aparición progresiva y más tardía identificación de formas más específicas de agresión como el *bullying* (Hoyos, Heilbron & Schamun, 2004).

En el análisis en función del género, se observó que la mayoría de los niños y niñas identifican el tipo de agresión física; además, las niñas reconocen con mayor frecuencia los tipos de agresión que tienen que ver con la amenaza (niñas 31,0%; niños 16,1%), y los niños identifican más las situaciones en las que se muestra la exclusión (niños 64,5%; niñas 51,7%). En este sentido, aunque la incidencia muestre mayor tendencia a la agresión relacional en las niñas y física en los niños (Crick, 1997, citado por Shaffer, 2002), la identificación de estos actos como agresivos puede ser menos clara para quienes la ejecutan; en este sentido, por ejemplo, a pesar de que los niños tienden a agredir físicamente más que las niñas, pueden estar ocurriendo muchos de estos tipos de comportamientos como normales y no calificarlos de agresivos.

Al analizar los datos según el estrato socioeconómico, en primera instancia se identificó una tendencia general en la que la mayoría de las niñas y los niños entendieron las situaciones que representaban agresión física y verbal. En contraste, se observaron algunas tendencias en la identificación de situaciones específicas de agresión, de manera

que los niños de estrato alto identifican en mayor medida los casos de amenaza (33,0% para el alto y 13,3% para el bajo) y exclusión (73,3%), en comparación con los niños de estrato bajo.

- *Atribución de la causa.* La atribución causal se refiere a la manera en que la causa puede ser descrita en términos temporales. En este sentido, las respuestas se pueden clasificar en dos subcategorías: estable y contingente. La primera, hace referencia a si la causa es de naturaleza permanente o duradera en el tiempo, y la segunda incluye las causas de naturaleza temporal.

En la siguiente tabla se muestra la frecuencia con la que se identifica causas estables o contingentes para cada tipo de agresión.

**Tabla 1**  
Atribución causal según el tipo de agresión

<b>Categorías</b>	<b>Agresión física</b>	<b>Agresión verbal</b>	<b>Amenaza</b>	<b>Exclusión</b>
Estable	60.0%	68.3%	16.7%	28.3%
Contingente	26.7%	10.0%	0.0%	21.7%

En el marco del análisis sobre la construcción de las representaciones mentales acerca de los tipos de agresión, se observa que independiente de las variables género, nivel socioeconómico y edad, los sujetos perciben la causa como estable en el tiempo y una característica propia del individuo agente de la agresión; solamente de forma ocasional y referida a las agresiones de orden verbal, física y de exclusión, los participantes expresaron que la situación fue propiciada por las circunstancias y no se volvería a repetir necesariamente.

Para analizar la categoría de *locus de control* se tuvo en cuenta cuando el blanco de atribución es el agresor/es o la víctima, y se refiere a dónde se puede ubicar el control de las causas. En este nivel de análisis se distinguen dos tipos: a) *interno*, donde la causa está en el individuo, y b) *externo*, donde la causa es atribuida a un elemento del ambiente social que afecta al individuo.

El control de la causa identificado de acuerdo con las respuestas dadas por los sujetos fue de carácter interno independiente del tipo de agresión, señalando entonces que independientemente del blanco de atribución esta causa es propia del individuo (ver tabla 2).

**Tabla 2**  
*Locus de control* según el tipo de agresión

<b>Categorías</b>	<b>Agresión física</b>	<b>Agresión verbal</b>	<b>Amenaza</b>	<b>Exclusión</b>
Interno	88.3%	63.3%	30.0%	48.3%
Externo	0%	0%	0%	1.7%

Otro hallazgo relevante indica que al aumentar la edad de los sujetos participantes la percepción de que esta causa es una característica propia del sujeto va incrementando para los casos de agresión verbal y amenaza, mientras disminuye en los casos de exclusión y con una frecuencia menor en las situaciones de agresión física; la percepción de que el control de la causa de la agresión es completamente externa al individuo recae en los participantes de 11 años solamente.

Sumado a lo anterior, estos niños señalan que la causa de las conductas agresivas está dada por una característica propia del agresor y solamente a los 11 años es que perciben que estas características pudieran ser externas al causante, lo cual muestra que en niños más grandes ya comienza a observarse una percepción de su contexto y no solamente las condiciones concretas del evento o situación agresiva.

Otra categoría que se evaluó fue el blanco de atribución de las causas que definió quiénes son los agentes o sistemas a quienes se atribuye la causa. Se plantearon cuatro posibles blancos de atribución causal: agresor/es, víctima, agresores/es y víctima, y terceras personas. Sin embargo, agresor/es y víctima no fue identificada en ninguna de las explicaciones dadas.

Para los tipos de agresión física y verbal el nivel porcentual de atribución causal fue ubicado en la víctima entre 45,0 y 88,3% respectivamente.

Cabe señalar que en la frecuencia de la agresión física con respecto a si el agente causal fue víctima o agresor la diferencia porcentual es mínima (45,0 y 41,7%); mientras que para las manifestaciones de amenaza y exclusión el agresor fue el más señalado como agente causal 26,7% (ver tabla 3).

**Tabla 3**

Blanco de atribución de las manifestaciones de la agresión

<b>Categorías</b>	<b>Agresión física</b>	<b>Agresión verbal</b>	<b>Amenaza</b>	<b>Exclusión</b>
Víctima	45.0%	88.3%	3.3%	23.3%
Agresor	41.7%	1.7%	16.7%	26.7%
Terceras personas	0.0%	0.0%	0.0%	3.3%

También se encontró que los sujetos que señalaron a la víctima como el agente causal, según la edad la frecuencia se mantiene relativamente constante entre los 8 y los 11 años, hay un pequeño aumento a los 11 años para los casos de agresión verbal y levemente desciende a los 11 años en los casos de agresión física, exclusión y amenaza.

### **Percepción emocional**

Desde la perspectiva con la que se abordó la investigación, se resalta un segundo componente y es el *afectivo*. Es así como a través de las explicaciones que los participantes suministraron a las ilustraciones, se pretendió indagar sobre las representaciones que poseen los niños y las niñas de la muestra en cuanto a las emociones atribuidas a los actores implicados en las situaciones de agresión y la toma de perspectiva emocional.

Para la clasificación de las diferentes emociones generales expresadas por los niños se tuvo en cuenta el sistema de categorías del estudio de Hoyos, Heilbron y Schamun (2004).

Es importante aclarar que las categorías de respuestas no eran excluyentes en ninguno de los tipos de agresión, esto quiere decir que más de un

sentimiento o emoción podía ser identificado para cualquiera de los roles propuestos.

Los sentimientos atribuidos al agresor cuando fue percibido como el agente son: en las manifestaciones de agresión física fue la felicidad (75.0%), seguido por la rabia (65.0%), mientras que en menor medida se identificaron las manifestaciones de tristeza (3.3%), miedo y celos (3.4% cada uno). En las manifestaciones de agresión verbal el sentimiento que atribuyeron al agresor fue la felicidad, con un 90.0%, seguido de la rabia con el 10.0% y el menor reporte correspondió a la ambivalencia afectiva con 3.3% 8 (Ver tabla 4).

**Tabla 4**

Atribución emocional al agresor según el tipo de agresión

Emoción	Agresión física	Agresión verbal	Amenaza	Exclusión
Tristeza	3.3%			
Rabia	65.0%	31.7%	5.0%	18.3%
Malestar	13.3%	10.0%		5.0%
Miedo	3.4%	1.7%		
Decepción	1.7%			
Rechazo				
Culpa	6.7%	5.0%		1.7%
Feliz	75.0%	90.0%	20.0%	23.3%
Celos	3.4%			
Ambivalencia Afectiva	10.0%	3.3%	3.3%	3.3%

En los otros dos tipos de agresión los sentimientos percibidos en los agresores fueron con mayor frecuencia la felicidad (20%) y un 23.3% en las situaciones de amenaza y exclusión respectivamente, seguidos por la rabia y con menor puntaje la ambivalencia afectiva.

El sentimiento de rechazo atribuido al agresor no fue identificado en ninguna de las manifestaciones de la agresión; celos, decepción y tristeza solamente en la agresión física.

Los resultados indican que la mayoría de los sujetos escogió un sentimiento positivo (felicidad) para explicar los sentimientos del agresor, se puede apoyar en la idea de Flapan (1968, citado por Marchesi, 1997), quien comenta que la identificación de una emoción está dada más por la situación concreta en particular, en este caso puede ser el sentirse bien haciéndolo; y no por la identificación de las influencias del medio, la experiencia previa y las consecuencias de la conducta, así como también no buscar justificar la situación desde lo psicológico.

En la tabla 5 se indica la frecuencia con que fue identificado un sentimiento en la víctima para los distintos tipos de agresión. Los participantes percibieron que la víctima de las conductas de agresión física expresaba con mayor prevalencia los sentimientos de tristeza (70%), malestar (60%), miedo (20%) y en menor medida los sentimientos de decepción y ambivalencia afectiva con el 3.3% cada uno.

**Tabla 5**

Atribución de las emociones a la víctima según el tipo de agresión

Emoción	Agresión física	Agresión verbal	Amenaza	Exclusión
Tristeza	70.0%	48.3%	6.7%	23.3%
Rabia	33.3%	1.7%		
Malestar	60.0%	40.0%	11.7%	15.0%
Miedo	20.0%	20.0%	8.3%	
Decepción	3.3%	10.0%		
Rechazo		5.0%		11.7%
Culpa	6.7%	5.0%	1.7%	1.7%
Feliz	5.0%	1.7%	1.7%	8.3%
Celos				
Ambivalencia afectiva	3.3%	3.3%		3.3%

Para las conductas o manifestaciones de agresión verbal los sentimientos que fueron identificados con mayor frecuencia fueron tristeza (48.3%), malestar (40%) y miedo (20%), mientras que el porcentaje más bajo correspondió a las manifestaciones de rabia y felicidad, con el 1.7%.

El sentimiento de malestar fue atribuido en mayor grado (11.7%) como el sentimiento que expresaba la víctima en las conductas de amenaza, seguido del miedo con el 8.7%; al igual que para la agresión física y verbal, en el caso de las manifestaciones de exclusión los sentimientos con mayor frecuencia señalados fueron tristeza (23.3%) y malestar (15%) y en menor grado la culpa (1.7%).

La categoría de Celos no fue identificada como un sentimiento atribuido a la víctima en ninguno de los tipos de agresión.

De acuerdo con el momento evolutivo, la alusión a sentimientos más generales va disminuyendo a medida que aumente la edad de los sujetos, confirmando lo que con el progreso en el desarrollo cognitivo los sujetos son capaces de nombrar sentimientos y emociones de modo más preciso (Flavell, 2000). Por otro lado, la ambivalencia afectiva sólo está presente a los 8 y 9 años; los niños ya son capaces de identificar por lo menos alguna de las emociones y los celos en ninguno de las edades trabajadas.

Continuando con el análisis de la percepción emocional de los participantes, se describe ahora la percepción del niño o la niña cuando toma la perspectiva del agresor. Se encontró que los sentimientos de tristeza, malestar y felicidad fueron los de mayores niveles porcentuales. En las manifestaciones de agresión física la emoción percibida en el sujeto en el lugar del agresor fue de malestar (38.0%), seguido de felicidad y rabia con la misma frecuencia el 21.7%, y los reportes más bajos fueron para las manifestaciones de miedo, decepción y celos con 1.7% en cada uno de las categorías.

En las manifestaciones de agresión verbal, el sentimiento con mayor frecuencia percibido (30%) cuando tomaban la perspectiva del agresor fue la felicidad, seguido por la culpa (20%), el malestar y la ambivalencia afectiva con el 13.3% cada uno; las categorías de rechazo y celos no presentaron señalamientos por parte de los participantes.

Cuando se le pedía a los sujetos colocarse en la perspectiva del agresor, la felicidad y la tristeza fueron identificadas por parte del 10% de los participantes como sentimientos del agresor para el caso de la exclusión,

seguido de la culpa (8.3%), malestar (6.7%), rabia y ambivalencia afectiva, ambas en un 3.3%.

Ahora bien, para las manifestaciones de agresión física todas las categorías fueron señaladas en mayor o menor grado como expresiones de la emoción cuando el participante se ubica en el rol de la víctima, y se destaca el malestar con mayor frecuencia en tres tipos de agresión, con niveles del 61.7% para el caso de la agresión física, 53.3% en la agresión verbal, 11.7% para la amenaza. En el caso de la exclusión, con el 26.7%, la emoción tristeza fue la más señalada.

El 55% de los participantes identificó el sentimiento de tristeza cuando se ubicaban en el rol de la víctima. Este sentimiento fue el segundo señalado por el 48.3% de los sujetos en las manifestaciones de agresión verbal y el 26% de los participantes en la exclusión y el 55% en la agresión física. Los dos sentimientos más señalados por los participantes en las situaciones de amenaza fueron malestar y miedo con frecuencias de 11.7% y 10% respectivamente.

### **Estrategias de solución**

En la construcción de la representación mental también se consideraron las alternativas o estrategias de solución que se dan en las diferentes manifestaciones de la agresión.

Las respuestas de los niños y las niñas a estas preguntas fueron clasificadas en las categorías creadas por Almeida, Del Barrio, Gutiérrez y Van der Meulen (2001), las cuales agrupan las respuestas tanto para estrategias de solución como por los tipos de agresión.

Buscar a un adulto fue la estrategia de solución aludida con mayor frecuencia, seguido de dar una respuesta asertiva. Particularmente se encontró que para los casos de agresión física, el 58.3% de los participantes busca un adulto como estrategia para afrontar la situación; seguidamente señalan la categoría respuesta asertiva el 45.0% de los sujetos y la estrategia que menos utilizaron fue la venganza (6.7%) (ver tabla 6).



**Tabla 6**  
Distribución porcentual de las estrategias de solución  
según los tipos de agresión

<b>Categoría</b>	<b>Agresión física</b>	<b>Agresión verbal</b>	<b>Amenaza</b>	<b>Exclusión</b>
Evitación	13.3%	11.7%		13.3%
Adaptación	21.7%	31.7%	1.7%	18.3%
Búsqueda de adulto	58.3%	45.0%	11.7%	5.0%
Venganza	6.7%	3.3%		
Respuesta asertiva	45.0%	31.7%	11.7%	23.3%

En el caso de la agresión verbal, las categorías más señaladas fueron búsqueda de un adulto (45%); adaptación y respuesta asertiva, con el 31.7%. Así mismo, se registraron frecuencias altas para estas categorías de respuestas para los casos de amenaza y exclusión, y se resalta que la venganza solamente fue señalada en dos manifestaciones de agresión y con frecuencias bajas. Para las manifestaciones de amenaza, las estrategias utilizadas solo fueron tres: adaptación seleccionada por un sujeto, búsqueda de un adulto y respuesta asertiva identificada por siete participantes cada categoría.

Con respecto al momento evolutivo y la edad de los sujetos se encontró que la estrategia de solución búsqueda de un adulto, aunque va cambiando con la edad, disminuye progresivamente. Sin embargo, un grupo de los sujetos de 11 años siguen identificándola un poco más que los de 9 y 10 años en los casos de agresión verbal y física.

Por otra parte, la venganza como estrategia de solución, para el caso de situaciones de amenaza, no aparece como estrategia de solución para los niños y niñas de 11 años, y la búsqueda de adulto es la estrategia a la que más recurren.

En forma general se observa que aunque los sujetos identifican distintas estrategias de solución, aparece de manera importante la necesidad de incluir un tercero, con mayor poder, para cambiar y/o solucionar la situación; la inclusión de un adulto puede ser en estos casos, el profesor, el director de la escuela o el padre de familia.

Si se acepta lo que se ha venido sosteniendo a lo largo del análisis de resultados, que los niños más pequeños se fijan más en aspectos concretos y evidentes, la respuesta de buscar un adulto es un ejemplo de que la representación se ha centrado en grandes o reconocidas figuras como el director del colegio, los profesores, los padres, y aunque comienzan a disminuir la elección de esta estrategia con el aumento de la edad sigue siendo utilizada como medio eficaz de solucionar la agresión.

## DISCUSIÓN

Es importante destacar que las explicaciones de los niños y las niñas participantes en esta investigación se centran principalmente en los eventos, situaciones y características concretas propias de conductas agresivas y que parecen ejercer algún tipo de impacto en los niños. De esta forma, las diferentes situaciones de agresión se definen por la acción violenta, las posturas, los gestos, comentarios. Las víctimas y los agresores son los responsables de las acciones violentas y sus motivaciones están dadas por percepciones de la situación, por tener o querer objetos, la manipulación de las situaciones, entre otros.

Para estos niños, las situaciones de agresión se inician principalmente por emociones, por sentimientos que incluyen la venganza, el resentimiento y la ambición de cosas materiales. Es común el pensamiento o ideas en los niños que la víctima inició la situación, y luego fue seguida por el agresor.

En coherencia con esta explicación de las causas, las soluciones tienen relación, para algunos niños, con la intervención de personas a las que se les otorga todo el poder, como el rector, coordinador o profesores; sin embargo, para un grupo significativo de niños otra opción sería lograr convencer a las personas de que lo que están realizando no es correcto y no deben volver a hacer.

También se puede mencionar que se evidenció que la comprensión de las situaciones de agresión va evolucionando lentamente desde explicaciones, de carácter concreto, muy vinculadas con aspectos concretos de la realidad, hasta llegar a formulaciones abstractas, dejando de lado variados elementos de la realidad social (Delval, 2002; Shaffer, 2000).

Aunque estos hallazgos coinciden, en términos generales, con los resultados de investigaciones anteriores en el campo de la comprensión de situaciones de agresión, puntualizando que no se está haciendo referencia directamente al *bullying* en relación con los abordajes presentados por otros estudios, existen algunas diferencias, no sólo en los contenidos de las respuestas, sino en cuanto a la edad en la que se dan los cambios evolutivos y en tal sentido se podría pensar que tienen alguna relación con la pertenencia a un determinado contexto educativo y socioeconómico, y más aun, posiblemente el papel del género en la construcción de las representaciones sobre la agresión también juegue un rol importante.

### **La comprensión de la agresión según el género**

Tal como se planteó en la introducción, muchas investigaciones han encontrado diferencias de género en las manifestaciones de las conductas de agresión. De este modo (Maccoby & Jacklin, 1974; Olweus, 1978) han demostrado que los niños son más agresivos que las niñas e, incluso, desde los primeros años de vida y que es más probable que las niñas muestren su hostilidad a través de la agresión verbal, y los niños la expresen físicamente. Los resultados de esta investigación, aunque no evidencian diferencias significativas, nos permiten afirmar que, independientemente que tipo de agresión sea más propia de un género u otro, tanto niñas como niños identifican las situaciones de agresión. Niños y niñas identifican claramente la agresión física y se observa que la agresión verbal es identificada con mayor frecuencia por los niños.

Esta situación llevaría a suponer que aunque los estudios demuestran a nivel de conductas el uso de distintos tipos de agresión de acuerdo con el género (niñas ejercen más la agresión relacional) puede ocurrir que al hacer parte de su práctica les cueste más identificar estos comportamientos como agresivos. Esto puede ser explicado de acuerdo con las teorías de desarrollo cognitivo, que indican que la metacognición, darse cuenta de lo qué se hace, cómo se hace, supone un proceso posterior a la acción.

Así mismo, se observó que son las niñas quienes identifican más al agresor, resultado que se podría justificar teniendo en cuenta el estudio del Defensor del Pueblo (2000) en el que se encontró que las niñas son

principalmente víctimas en situaciones de agresión, y son capaces de identificar desde su experiencia los sujetos partícipes en las conductas agresivas.

### **La comprensión de la agresión según el nivel socioeconómico**

Como uno de los objetivos de esta investigación es describir los tipos de agresión por nivel socioeconómico se puede concluir que se observaron diferencia (no significativas) de acuerdo a este criterio y dependiendo del tipo de agresión.

Para referirnos a este aspecto es importante tener en cuenta lo propuesto por Coie y Kupersmidt (1983, citados por Shaffer, 2002), quienes señalan que los contextos sociales y el estatus dentro de un grupo pueden ser aspectos que se relacionan con la percepción equivocada de sus conductas y que pueden facilitar la permanencia de sus actos hostiles en su grupos o contextos.

En este sentido, se encontró que los participantes de nivel socioeconómico alto identifican con mayor frecuencia la agresión verbal, la exclusión y la amenaza, mientras que la agresión física es identificada con mayor frecuencia por los del nivel socioeconómico bajo. De igual manera, son estos participantes los que atribuyen la causa de la agresión a la víctima, pensando que las características físicas de la víctima y el rechazo del agresor a la víctima pueden ser la causa de las situaciones de agresión. Sin embargo, cabe anotar que tanto los sujetos de nivel socioeconómico alto como los de nivel bajo recurren a los adultos para solucionar las situaciones de agresión.

Con relación al nivel socioeconómico, se observa que los sujetos del nivel socioeconómico alto identifican de manera más precisa los sentimientos hacia el agresor y hacia la víctima. Este resultado podría entenderse a partir de un análisis del contexto social que puede favorecer el desarrollo cognitivo (Shaffer, 2002).

Es importante comentar que la asignación de los niveles socioeconómicos de los sujetos entrevistados está relacionado con el tipo de colegio, quiere

decir esto que los sujetos de nivel socioeconómico bajo pertenecen a colegio público y los de nivel socioeconómico alto a colegio privado, características que permiten suponer que las diferencias en el nivel socioeconómico de las instituciones educativas puede tener alguna relación con las ideas que los niños y las niñas vayan construyendo de su realidad. Se podría suponer que el modelo pedagógico, el acceso a diferentes medios de información y a una variedad de estrategias de aprendizaje le permitan al individuo desarrollar o potencializar sus habilidades, facilitándole así adquirir mayor información que le permita construir esquemas mentales más elaborados.

Es así como estos hallazgos obligan a realizar investigaciones que profundicen la evaluación en torno a cómo los factores socioeconómicos pueden ejercer alguna influencia en la construcción de las representaciones sobre distintos ámbitos de la realidad social, en particular, el contexto económico.

El evidente atraso en las respuestas de los niños de entornos socioeconómicos bajos puede deberse, entre otros factores, al contexto empobrecido en el que los niños del colegio público viven. Amar, Abello y Tirado (2004) han señalado ampliamente la importancia de considerar los aspectos contextuales para explicar el desarrollo de los niños en América Latina. Para ellos, las etapas o características del desarrollo personal siempre deben estar referidas al entorno particular.

Se puede suponer entonces que la forma en que construyen la realidad social los de nivel socioeconómico bajo es distinta a los niños con posibilidades de acceso a experiencias pedagógicas más constructivas que influyen finalmente en las representaciones del mundo social, como lo plantea Hoyos y Crisanchó (2007). “En los estratos bajos, el mundo puede percibirse como más estático dada la poca experiencia real de movilidad y cambio social, de la misma manera puede primar una sensación de desesperanza frente a las situaciones sociales y al papel que los ciudadanos pueden desempeñar en el mundo político. La misma experiencia de resolución de conflictos que se vive en el interior de su familia y su barrio, influirían en la manera de entender el conflicto del país”.

## **La comprensión de la agresión según el momento evolutivo**

De acuerdo con los resultados derivados de distintas investigaciones se puede afirmar que los niños y las niñas identifican desde muy pronto las situaciones de agresión.

Sin embargo, se puede afirmar que aunque reconocen la agresión de manera general, identificar algunas formas más precisas de ésta se logra con el incremento de la edad. En consecuencia, la amenaza como forma de agresión fue identificada con mayor frecuencia a medida que aumenta la edad del sujeto.

De igual modo, se observa que con el incremento de la edad se señala con mayor frecuencia al agresor como blanco de atribución causal, en situaciones de agresión física, amenaza y exclusión, situación que podía justificar lo que plantean Delval (1999), Shaffer (2000) y Hoyos (2003) cuando mencionan cómo los niños de menor edad van poniendo a prueba los modelos y la coherencia de éstos con el medio, permitiéndole así construir su realidad y a medida que aumenta la edad, los modelos van siendo más complejos y acordes con la realidad social, y así pueden identificar las propiedades de los objetos o situaciones y adaptarse a las regularidades de su conducta y la de otros, utilizando otros patrones para explicar la conducta. De este modo, pareciera que los sujetos mayores consideraran que aunque puedan darse algunas circunstancias que generen agresión, nada valida el comportamiento agresivo.

Los hallazgos indican que organizar y entender todos los aspectos que conforman un fenómeno social requiere de instrumentos conceptuales complejos que a veces no están al alcance de la mente infantil para facilitar la comprensión de los tipos de agresión (Delval, 1999, 2004; Flavell, 2000 y Hoyos, 2003). Antes de la adolescencia es difícil que el niño tenga la suficiente capacidad de abstraer para separar una situación en los aspectos que la forman y poder así construir hipótesis de cómo funciona la realidad social.

Las propuestas de Selman (1980, citado por Marchesi, 1997) y Shaffer (2000) sobre la toma de perspectiva como una capacidad fundamental

para obtener conocimiento mucho más profundo de sí mismo y de los demás, discriminando sus propias perspectivas de las de los compañeros y percibiendo las relaciones entre otros puntos de vistas potencialmente discrepantes, permite suponer la importancia de que esta capacidad se inicie a temprana edad y de esta forma poder entender las diferentes perspectivas en una situación.

Para finalizar, se puede señalar que los resultados de esta investigación son importantes en la medida en que arrojan información que motivan a seguir profundizando en el tema de las representaciones mentales de la agresión, permite ir ampliando y corroborando la teoría que sustenta el proceso de construcción de los modelos mentales partiendo de la importancia que tiene el tema de agresión, violencia, en el marco de la problemática social que vive Colombia y teniendo en cuenta que desde la escuela, la participación en las aulas de clase, se van gestando esas ideas, pensamientos y sentimientos de los niños y niñas, y es desde la escuela y la familia que el niño va adquiriendo esa información, las normas y las reglas que le permiten ir construyendo su conocimiento de la realidad social.

## Referencias

- Almeida, A., Del Barrio, C., Marques, M., Gutiérrez, H. & Van der Meulen, K. (2001). A script-cartoon narrative of bullying in children and adolescents. En: M. Martínez (Ed.) *Prevention and control of aggression and the impact on its victims*. Nueva York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Amar, J., Abello, R. & Tirado, D. (2004). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Arsenio, W. F. & Lover, A. (1997). Emotions, conflicts, and aggression during preschoolers' freeplay. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 531–542.
- Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: A multi-component program for the promotion of peaceful relationships and citizenship competencies. *Conflict Resolution Quarterly*, 25, 79-86.
- Chaux, E. & Heinshon, R. (2006). La chispita que quería encender a todos los fósforos. Percepciones, creencias y emociones de la intimidación en un colegio masculino de Bogotá (Tesis de Pregrado, Universidad de los Andes).
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1998). Agresión and antisocial behavior. En W. Damon (Ed.). *Handbook of Chile Psychology*. Nueva York: Wiley (5ª ed.).

- Defensor del Pueblo (2000). Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria. Elaborado por C. Del Barrio, E. Martín, L. Hierro, I. Montero, I. Fernández H. Gutiérrez y E. Ochaíta, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Almeida, A., Van der Meulen, K., Barrios, A. & Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 63-78.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. & Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 9-24.
- Delval, J. (2004). *El desarrollo humano* (6ª. ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Delval, J. (2002). *Descubrir el pensamiento de los niños*. Barcelona: Paidós.
- Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata
- Delval, J. (1999). *El desarrollo humano*. (4ª.Ed). Madrid: Siglo XXI.
- Flavell, J. (2000). *El desarrollo cognitivo*. (Trad. María Pozo y Juan Pozo). (pp. 25 – 67, 177 – 185). Madrid: Visor.
- Halloran, E., Dumas, D., John, R. & Margolin, G. (1999). The Relationship between aggression in children and locus of control beliefs. (versión electrónica). *Journal of genetic Psychology* 160,1, p5 (1)
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México: MC Graw-Hill.
- Hoyos, O. (2003). El desarrollo de la identidad nacional en niños y adolescentes colombianos y españoles. Tesis para optar el título de Doctor (dirección conjunta Cristina del Barrio, UAM y Antonio Corral, UNED).
- Hoyos, O. & Cristancho, M. (2007). Representaciones del conflicto armado en niños colombianos escolarizados. Universidad del Norte. Tesis para optar el título de Magíster en Psicología.
- Hoyos, O., Heilbron, K., & Schamun, V. (2004). Representaciones sobre el maltrato entre iguales en niños escolarizados de 9, 11 y 13 años en la ciudad de Barranquilla. Tesis para optar el título de Psicólogo, Programa de Psicología, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Ladd, G. & Burgess, K. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 910-929.
- Maccoby, E. & Jacklin, C. (1974). *The Psychology of sex Differences*. Londres: Academic Press.
- Marchesi, A. (1997). Conocimiento social en los niños. En: Palacios, Marchesi y Carretero (Compiladores), *Psicología Evolutiva: Desarrollo cognitivo y social del niño*. (323 - 350). Madrid: Alianza.



- Olweus, D. (1978). *Agresion in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere Press.
- Pellegrini, A., & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, 37 (3), 699-725.
- Piaget, J. (1926). *El método clínico. Introducción a La représentation du monde chez l'enfant*. París: Alcan.
- Rys, G. & Bear, G. (1997). Relational aggression and peer relations: Gender and developmental issues. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 87-106.
- Shaffer, D. (2000). Psicología del desarrollo. En: *Infancia y Adolescencia*. (5ª ed.) México: Thomson.
- Shaffer, D. (2002). Agresión y conducta antisocial. (4º ed.) En: *Desarrollo Social y de la personalidad* (pp 291 - 324) México: Thomson.
- Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y Seguridad Ciudadana. (2008). *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C*. Bogotá: SUIVD.
- Underwood, M.K., Galen, B.R. & Paquette, J.A. (2001). Top ten challenges for understanding gender ang aggression in children: Why can't we ll just get along? *Social Development*, 10, 248-266.
- Van der Meulen, K. (2003). Cuentos de miedo en la escuela: Representaciones acerca del maltrato entre iguales de niños, adolescentes y adultos. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Tesis doctoral inédita.