

La percepción del docente sobre la agresividad infantil proactiva y reactiva

Teachers perception of proactive and reactive children aggressiveness

ROCÍO USHIJIMA C.,¹ EDITH ROSADO F., TEÓFILA CCALA C., ROSALINA ANSELMO A., KATERINE HUAMANÍ A.,
LUZ ESTRADA P., ROSARIO ZAA L., TEODORA FUENTES I., ANA ABANTO G.

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS, LIMA, PERÚ

(RECIBIDO 02/02/2015, ACEPTADO 15/06/2015)

RESUMEN

El presente estudio trata de la percepción del docente sobre la agresividad infantil proactiva/reactiva en los estudiantes de tercer y cuarto grado de educación primaria (8 a 11 años de edad), y tiene como objetivo determinar la percepción sobre la agresividad proactiva y reactiva que poseen los docentes del tercer y cuarto grado de primaria. Para la recolección de la información se usó el cuestionario de la agresividad proactiva/reactiva para profesores, elaborada por Sandra Cosi Muñoz, Andreu Vigil-Colet y Josepa Canals. Los participantes (24 profesores tutores) pertenecientes a instituciones educativas privadas y estatales de la zona de Ate Vitarte, de la ciudad de Lima. Se inicia el trabajo con una fundamentación teórica sobre la agresividad infantil y tipos. La metodología utilizada es de una investigación transaccional de tipo descriptivo con diseño comparativo.

La investigación muestra que para los docentes participantes no existen diferencias significativas entre las puntuaciones de la agresividad proactiva y reactiva según la edad, la especialidad, el estado civil, el año de servicio. Sin embargo, según el género, se afirma que es una variable diferenciadora para la manifestación de conducta agresiva reactiva a favor de las damas. El estudio concluye recomendando la importancia de establecer la diferencia entre ambos tipos de agresividad para evitar posteriores consecuencias a futuro.

Palabras clave: Agresividad infantil, proactiva, reactiva, docente, percepción, estudiantes.

ABSTRACT

This study is about the perception of teachers on proactive / reactive children aggressiveness of third and fourth grade of Primary School (8 to 11 years old). Its main purpose is to determine the reactive/ proactive perception of aggressiveness for teachers of third and fourth grade. For collecting the information was used the questionnaire of aggressiveness for teachers prepared by Sandra Cosi Muñoz, Andreu Vigil-Colet y Josepa Canals.

¹ Egresada de maestría en psicología educativa

The participants were 24, all of them tutors, of Ate, Lima. This study begins with arguments of children's aggressiveness and its types. The methodology used is a transactional descriptive research with a comparative design. Research shows that for teachers participants do not exist significant differences between the scores of proactive and reactive aggression according to the age, speciality, marital status, years of service. However, by gender, it shows that there is a differential variable for reactive manifestation of aggressive behavior for women. The study concludes by recommending the importance of the difference between the two types of aggression to avoid bad consequences in the future.

Keywords: Children aggressiveness, reactive, proactive, teacher perception, students.

INTRODUCCIÓN

El país necesita actores sociales que, desde la tribuna en la que estén, contribuyan a su desarrollo, enfocado en el respeto a los agentes que conforman la gran urbe en la que habitamos.

Toda realidad debe ser estudiada dentro de un contexto socioeconómico, cultural y situacional. Convencionalmente dentro de la pirámide formadora, la familia ocupa un lugar privilegiado. La familia es el primer contexto social del niño. La vida cotidiana del hogar es el marco en el cual se aprenden los primeros comportamientos interpersonales. Los padres, los hermanos y otros adultos significativos cumplen el rol de primeros modelos, fundamentales en la formación socioafectiva, en tanto entregan guías de comportamiento y vinculación emocional, sistemas de creencias y valores por medio de sus prácticas y discursos (Arón y Milicic, 1999). No obstante, en la actualidad, esta función escapa de las manos de los padres y se delega esta responsabilidad a la escuela. El devenir del rol familiar, social y educativo en la construcción de seres libres que respeten y amen a sus semejantes parece convertir en una utopía la convivencia con respeto hacia el otro.

Sin embargo, la escuela, a pesar de la imagen desprestigiada que se le atañe, no renuncia a mejorar las condiciones de vida de las personas y, por ende, de la sociedad. Asimismo, incide en la figura del docente como un agente influyente que puede generar un cambio positivo en las relaciones humanas. Según expresa Jacques Delors (1998:96-106), el maestro en su quehacer docente debe estimular en los educandos el aprender a conocer, comprendiendo el mundo que los rodea para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás: el aprender a hacer, es decir, enseñarle cómo poner en práctica sus conocimientos y, al mismo tiempo, cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo, desarrollando competencias que lo capaciten para hacer frente a un gran número de situaciones y trabajar en equipo; el aprender a vivir juntos, mediante la comprensión del otro y de la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz; el aprender a ser, esto es, contribuir al desarrollo integral de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y espiritualidad, por medio del desarrollo del conocimiento autónomo, crítico

y transformador, elaborar un juicio propio para determinar por sí mismo qué debe hacer en las diferentes circunstancias de la vida (Delors 1996:95-108). Lo que caracteriza al maestro es la sabiduría, la autoridad y la libertad, puesto que la sabiduría misma se relaciona con la vida no solo con el conocimiento y la ciencia; es, además, el arte de juzgar rectamente las cosas, los acontecimientos humanos y, sobre todo, a las personas; significa también asumir serenamente la realidad de la vida y encontrar el verdadero sentido en ella, referirse al sentido de lo humano y también de lo divino; es el arte de valorar justamente las situaciones y de ejercitar la prudencia en la forma de actuar, proceder con rectitud y buscar la justicia (Remolina 2000:3).

El concepto de percepción ha sido estudiado por la psicología, que la define como el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social. Las percepciones llevan a los docentes a interpretar, decidir y actuar en su práctica educativa (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), en relación con los comportamientos agresivos de los niños a su cargo, con el fin de orientarlos y provocar su disminución.

La educación, como proceso social que apunta a propiciar el óptimo desarrollo de las personas, no es ajena a esta problemática. Actualmente, la violencia escolar y la agresividad en los estudiantes es una preocupación mundial; el fenómeno de bullying (acoso o intimidación escolar) una forma seria de agresión y violencia que tiene efectos duraderos que trascienden la etapa escolar (Furlong, Soliz, Semental & Greif, 2004; Magendzo & Toledo, 2008).

Agresividad es lo que se respira diariamente desde todas las esferas sociales: Desde el Estado, como un ente que legitima la agresión como un modo de gobernar, insertando esta práctica en el imaginario colectivo; los medios de comunicación cada vez más sexualizados que, con mensajes subliminales, vulneran el respeto a los niños, adolescentes y adultos, siendo las mujeres en las que recae mayor agresión a su dignidad e integridad como ser humano. Añadimos a esto los años de violencia armada que dejó la historia y se sigue sembrando a modo de corrupción, represión y censura. En estudios realizados sobre agresividad reactiva y proactiva se comprobó la relación existente entre la agresividad como patrón de riesgo en la adolescencia.

Lorenz, que según el estudio de la conducta animal en su ambiente natural, explica la conducta agresiva humana, hasta las concepciones más contemporáneas, donde se concibe la agresividad como producto de diversos factores situacionales o ambientales. Actualmente, los estudios sobre la primera infancia (Tremblay et. al., 2008) revelan que el comportamiento agresivo es una conducta natural en el desarrollo del niño que aparece antes de cumplir el primer año de vida; estas conductas son parte de la etapa de desarrollo del niño, entre los dos y tres años aproximadamente, pero luego son superadas por los infantes, esperando que se logren extinguir hacia el cuarto año de vida. Esto dependerá también de los modelos parentales y del entorno socioafectivo en el que se desarrolla el niño.

Se diferencian dos tipos de agresión: la agresión proactiva también podría definirse intencional y dirigida a hacer daño y la reactiva o defensiva, provocada por un estímulo evocador. Además, según investigaciones de Dodge y Coie en 1987, afirman que la agresión proactiva se define como aquella agresividad premeditada y guiada por un objetivo concreto, motivada básicamente por una recompensa externa. Mientras tanto, catalogan a la agresión reactiva como aquel comportamiento agresivo que se presenta ante el comportamiento de otro individuo que es percibido como amenazante. La agresión proactiva se relaciona, en la edad adolescente y adulta, con problemas de conducta, delincuencia, abuso de sustancias y conducta criminal; en cambio, la agresión reactiva se asocia con ansiedad social, problemas de victimización, déficits de atención, hiperactividad, problemas negativistas, déficit de regulación emocional y mayor tendencia a realizar atribuciones de hostilidad. A partir de los 5 años, la agresión reactiva está más relacionada con el desajuste del niño.

Asimismo Bandura (1973) define los tipos de agresividad: proactiva y reactiva. La proactiva es aquella que pone el origen de la agresión en los impulsos internos, lo cual vendría a significar que la agresividad es innata, que se nace o no con ella. Mientras que la agresividad reactiva, según el mismo autor, pone el origen de la agresión en el medio ambiente que rodea al individuo. Leonard Berkowitz (1989) define la agresividad proactiva, también conocida como agresión instrumental, como la conducida por un propósito que se tiene en la mente que va más allá de lastimar a la víctima, adoptando una actitud calculadora. La agresión reactiva manifiesta tiene como fin principal ocasionar daños; es consecuencia de una emoción fuerte, tal como el miedo o la ira.

Como antecedentes de investigación en relación con la agresividad, su tipificación y la influencia en niños y en otros casos adolescentes, encontramos los elaborados por Girard (2010), quien manifiesta en su tesis "Relación predictiva entre la agresión proactiva y la delincuencia" el papel moderador de las normas prosociales, del grupo-clase y rechazo de los compañeros; en esta investigación realizó un estudio correlacional longitudinal para verificar la relación entre la agresión proactiva en un grupo de 327 niños a la edad de 10, 11 y 12 años y la delincuencia a la edad de 13, 14 y 15 años. Y luego de realizar el estudio se comprobó que existe una relación significativa entre los niños agresores proactivos en la niñez y el riesgo a desarrollar patrones de conductas delictivas en la adolescencia. Por otra parte, Bissonette, en su tesis "Evolución de la victimización durante la primaria según la perspectiva de los profesores y el rol de la agresividad reactiva como factor de predisposición", muestra resultados de un estudio longitudinal realizado en gemelos y mellizos recién nacidos en Québec, en donde se pone énfasis en la influencia de factores del medio ambiente y la genética sobre el desarrollo de los niños. Esta investigación evaluó la validez de la perspectiva de los profesores como fuente de información y se procedió a documentar la evolución de la victimización con niños gemelos y mellizos hasta el cuarto grado de primaria y se evaluó también el papel de la "agresión reactiva como factor determinante de la victi-

mización”. Los resultados que obtuvieron manifiestan que los profesores y los niños tienen una coherencia con respecto a sus opiniones en cuanto al proceso de victimización. Este resultado sugiere que este tipo de “agresión puede explicar en parte la heredabilidad de la victimización y predisponer a un niño a estar expuesto crónicamente a dificultades interpersonales durante la primaria. Loza de los Santos (2010), en su tesis “Creencias docentes sobre conductas agresivas de los niños en la educación inicial”, realizó un estudio cualitativo sobre las creencias docentes sobre las conductas agresivas en niños del nivel inicial de una institución pública, donde los resultados de las entrevistas mostraron la existencia de ambigüedad y confusión de los términos empleados por las docentes (agresividad y actos violentos). Asimismo se encontró que la agresividad en la etapa infantil solo es un problema cuando hay reincidencia en estas conductas o cuando estas actitudes generan lesiones a otros, de acuerdo a los sujetos entrevistados.

Es importante conocer la opinión del docente acerca de los tipos de agresividad, en este caso proactiva y reactiva. La percepción del docente, más allá de tratarse de una actividad meramente sensorial, involucra un complejo proceso de interpretar la realidad a nivel psicológico, elaborado a partir de la propia vivencia personal, social y situacional.

La agresividad aparece como espontánea y cuyo origen posee un valor adaptativo, de protección y supervivencia. Con el paso del tiempo se va convirtiendo en agresividad instrumental y con la llegada de la escuela esta se incrementa en un contexto interpersonal con sus iguales.

El comportamiento agresivo de los seres humanos es un tema estudiado desde siempre debido a las enormes implicancias que presenta la vida para la sociedad, y el costo material, social y emocional que implica. Es allí donde el docente tiene la necesidad de conocer los tipos de agresividad que se ven reflejado en sus estudiantes o en qué pueden estar motivados estos tipos de conductas.

El conocimiento de las características de tal violencia ayuda al maestro a detectar esta situación de agresividad. Sin embargo, asume que muy a pesar de que se desarrolla a ritmos distintos, con diferentes rumbos, exista la posibilidad de suponer que crecerá de modo natural a pesar de cualquier problema.

Bajo el supuesto de que el docente debería ser capaz de manejar la conducta de cualquier alumno, la labor resulta complicada por varios motivos. En primer lugar, puede tener una percepción cuestionable del problema, ya que no tiene una definición clara sobre la agresividad, muy a pesar de que existen varios autores que han proporcionado definiciones del término.

Preocupa el conocimiento conceptual y la comprensión dialéctica de la realidad de la agresividad que los docentes puedan percibir y de ahí se desprende el tratamiento que se les pueda dar a los estudiantes que consideren agresivos, ya que el papel del docente contribuye a la mejora de las relaciones interpersonales y sociales.

Se pretende que el análisis de la información disponible permita generar recomendaciones para formular lineamientos de política de prevención y atención que faciliten una intervención pertinente y oportuna. Todo ello con la participación del docente y los estudiantes, como un modo de incluirlos en parte de la solución de una problemática que afecta a todos.

MÉTODO

El presente estudio es una investigación transeccional de tipo descriptivo, ya que recolecta datos en un solo momento y busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Y de diseño comparativo.

Se recolectaron datos de la percepción de los docentes sobre la agresividad proactiva y reactiva, los cuales se analizan y se realizan las comparaciones pertinentes.

Muestra: Estuvo conformada por 24 profesores tutores (13% varones y 87% mujeres) de los niños, pertenecientes a los centros educativos de la zona de Ate-Vitarte, quienes informaban sobre un niño en particular (20 niños y 4 niñas) en edades comprendidas entre los 8 y 11 años, que cursan estudios en 3° y 4° grado de primaria en centros educativos públicos del distrito de Ate-Vitarte, nivel socioeconómico bajo. Dichas escuelas fueron elegidas al azar. Descripción de la muestra:

Tabla 1: Composición de la muestra según género y especialidad

Especialidad	Género			
	Femenino		Masculino	
	f	%	f	%
Inicial	3	14.3	0	0.0
Primaria	18	85.7	3	100.0
Total	21	100.0	3	100.0

N= 24

La **tabla 1** refleja la caracterización de la muestra según el género y la especialidad a la cual pertenecen. Se aprecia que el 100% del personal masculino (3) se dedica al área primaria, mientras que del grupo de mujeres el 85.7% (18) es nivel primario y 14% (3) es del nivel inicial.

Tabla 2: Composición de la muestra según estado civil y tiempo de servicio

Años de servicio	Estado civil			
	Soltero		Casado	
	f	%	f	%
Entre 6-10 años	7	100.0	3	17.6
Entre 11-20 años	0	0.0	1	5.9
Más de 20 años	0	0.0	13	76.5
Total	7	100.0	17	100.0

N= 24

La siguiente información (**tabla 2**) muestra la caracterización de la muestra según el estado civil y los años de servicio dedicados a la institución; se aprecia que quienes tienen menos tiempo de servicio (6-10 años) son solteros (7, 100%) mientras que el mayor porcentaje de casados (76.5%) tiene mayor tiempo de servicio (> 20 años).

Tabla 3: Composición de la muestra según edad

Rango de Edad	f	%
< 25 años	2	8.3
25 – 30 años	8	33.3
31 – 35 años	3	12.5
>36 años	11	45.8
		N= 24

La siguiente información (**tabla 3**) caracteriza a la muestra según rangos de edades; se aprecia que existe una mayor incidencia de casos que superan la edad de 36 años (45.8%), mientras que solo dos docentes son menores de 25 años (8.3%), asimismo hay un 33% que fluctúa entre los 25 y 30 años y un 12% que se encuentra entre los 31 y 35 años de edad.

Instrumento: Para la recolección de la información se usó el cuestionario de agresividad proactiva/reactiva para profesores, elaborado por Sandra Cosi Muñoz, Andreu Vigil-Colet y Josepa Canals de la Sans, Universitat Rovira i Virgili

Este cuestionario de agresividad proactiva/reactiva en castellano se diseñó para ser rellenado por los profesores, dado que la conducta agresiva en los niños se suele producir mayoritariamente en sus interacciones con otros niños. Consta de 8 ítems. Este número mínimo se debe a que al ser una escala informada por profesores, el bajo número de ítems facilitará esta labor. Ambas escalas presentaron una elevada fiabilidad y se relacionaron con un criterio externo, en este caso el rendimiento académico (en su versión original). Para el presente estudio, se comprueba la alta fiabilidad y validez que presentaba la prueba resultando un 0.82 para el Alpha de Cronbach.

Tabla 4: Confiabilidad del cuestionario de agresividad proactiva/reactiva

Instrumento	Media	D.E.	Nº elementos	Alfa de Cronbach
Cuestionario de agresividad Proactiva/reactiva	23.50	3.956	8	.820
				N = 24

Para la validez de constructo mediante la técnica de análisis subtest-test. El análisis de ítems del CUESTIONARIO DE AGRESIVIDAD PROACTIVA/REACTIVA indica que todos alcanzan correlaciones significativas y superiores a .20,

logrando cumplir con el criterio matemático solicitado; además se aprecia que la confiabilidad (estimada con el estadístico Alfa de Cronbach) es de .926.

RESULTADOS

En los siguientes párrafos se exponen los resultados obtenidos en el análisis de las puntuaciones de agresividad proactiva y reactiva. Esta evaluación es importante pues delimitará los estadísticos a utilizar para la parte inferencial y de este modo poder responder a las hipótesis planteadas en la presente investigación. Para ello se utilizará el estadístico de contraste de normalidad (Kolmogorov-Smirnov).

La **tabla 5** resume el comportamiento de las variables de estudio en relación con la distribución en la curva normal. Se aprecia que las significancias (α) observadas para la *escala total* y las *dimensiones componentes* fueron mayores de

.05, por lo que se puede afirmar que las distribuciones observadas se ajustan a la curva normal (paramétricas). Se concluye que los estadísticos utilizados serán de tipo paramétricos.

Tabla 5: Prueba de bondad de ajuste (Kolmogorov-Smirnov)

Variables	M	DE	Z de Kolmogorov - Smirnov	Sig.
Total de escala	23.50	3.95	.514	.955
Agresividad proactiva	11.37	2.44	.596	.869
Agresividad reactiva	12.12	2.15	.575	.895

N= 24; $\alpha > .05$ (significativo: distribución normal)

1.1. CONTRASTE DE HIPÓTESIS GENERAL

Tabla 6. CONTRASTE DE HIPÓTESIS GENERAL
Comparación de la agresividad proactiva / reactiva en función de las edades de los docentes

	Suma de cuadrados	gl	F	Sig.
Agresividad proactiva	21.174	3	1.212	.331
Agresividad reactiva	28.322	3	2.411	.097

N= 24; Sig < .05 (significativa); Variable de agrupación: Edad del docente

H₀: No existen diferencias significativas entre las puntuaciones de agresividad proactiva y reactiva de los docentes, según grupo de edad.

H₁: Existen diferencias significativas entre las puntuaciones de agresividad proactiva y reactiva de los docentes, según grupo de edad.

Los resultados obtenidos en el análisis de datos correspondiente a la **tabla 6** reflejan un valor de la sig. (.331 y .097) mayores que el valor teórico esperado (sig. = .05). En consecuencia, se acepta la hipótesis nula y se plantea que no existe diferencia estadísticamente significativa para las puntuaciones de agresividad proactiva y reactiva, según el grupo de edad.

Tabla 7. CONTRASTE DE HIPÓTESIS ESPECÍFICAS
Comparación de la agresividad proactiva / reactiva según la especialidad del docente

	Especialidad	n	M	DE	T	Sig
Agresividad proactiva	Inicial	3	10.33	.577	.782	.443
	Primaria	21	11.52	2.58		
Agresividad reactiva	Inicial	3	11.67	.577	.387	.703
	Primaria	21	12.19	2.29		

N= 24; Sig< .05 (significativa); Variable de agrupación: Especialidad

H₀: No existen diferencias significativas entre las puntuaciones de agresividad proactiva y reactiva de los docentes, según la especialidad.

H₁: Existen diferencias significativas entre las puntuaciones de agresividad proactiva y reactiva de los docentes, según la especialidad.

Los resultados obtenidos en el análisis de datos correspondiente a la **tabla 7** reflejan un valor de la sig. (.443 y .703) mayores que el valor teórico esperado (sig. = .05). En consecuencia, se acepta la hipótesis nula y se plantea que no existe diferencia estadísticamente significativa para las puntuaciones de agresividad proactiva y reactiva, según la especialidad.

Tabla 8. CONTRASTE DE HIPÓTESIS ESPECÍFICAS
Comparación de la agresividad proactiva / reactiva según el género

	Género	n	M	DE	T	Sig
Agresividad proactiva	Masculino	3	10.667	3.511	-.528	.603
	Femenino	21	11.467	2.358		
Agresividad reactiva	Masculino	3	9.667	2.516	-2.304	.031
	Femenino	21	12.476	1.913		

N= 24; Sig< .05 (significativa); Variable de agrupación: Género

H₀: No existen diferencias significativas entre las puntuaciones de agresividad proactiva y reactiva de los docentes, según el género.

H₁: Existen diferencias significativas entre las puntuaciones de agresividad proactiva y reactiva de los docentes, según el género.

Los resultados obtenidos en el análisis de datos correspondiente a la **tabla 8** reflejan un valor de la sig. (.603 y .031). Esto implica que en el primer caso el género no es una variable diferenciadora para la agresividad proactiva, sin embargo en el segundo caso el valor obtenido (Sig. = .031) plantea que el género sí es una variable diferenciadora para la manifestación de conducta agresiva reactiva a favor de las damas.

En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se afirma que la variable diferenciadora sí es influyente en la expresión de agresividad reactiva.

Tabla 9. CONTRASTE DE HIPÓTESIS ESPECÍFICAS
Comparación de la agresividad proactiva / reactiva según el estado civil

	Estado civil	n	M	DE	T	Sig
Agresividad proactiva	Soltero	7	11.00	1.825	-474	.640
	Casado	17	11.52	2.695		
Agresividad reactiva	Soltero	7	11.42	.975	-1.018	.320
	Casado	17	12.41	2.45		

N= 24; Sig< .05 (significativa); Variable de agrupación: Estado civil

H₀: No existen diferencias significativas entre las puntuaciones de agresividad proactiva y reactiva de los docentes, según el estado civil.

H₁: Existen diferencias significativas entre las puntuaciones de agresividad proactiva y reactiva de los docentes, según el estado civil.

Los resultados obtenidos en el análisis de datos correspondiente a la **tabla 10** reflejan un valor de la sig. (.640 y .320) mayores que el valor teórico esperado (sig. = .05). En consecuencia, se acepta la hipótesis nula y se plantea que no existe diferencia estadísticamente significativa para las puntuaciones de agresividad proactiva y reactiva según el estado civil de los docentes participantes.

Tabla 10. CONTRASTE DE HIPÓTESIS ESPECÍFICA
Comparación de la agresividad proactiva / reactiva según el grupo de años de servicio

	Suma de cuadrados	gl	F	Sig.
Agresividad proactiva	10.602	2	.876	.431
Agresividad reactiva	5.917	2	.617	.549

N= 24; Sig< .05 (significativa); Variable de agrupación: Años de servicios

H₀: No existen diferencias significativas entre las puntuaciones de agresividad proactiva y reactiva de los docentes, según grupo de años de servicio.

H₁: Existen diferencias significativas entre las puntuaciones de agresividad proactiva y reactiva de los docentes, según grupo de años de servicio.

Los resultados obtenidos en el análisis de datos correspondiente a la **tabla 10** reflejan un valor de la sig. (.431 y .549) mayores que el valor teórico esperado (sig. = .05). En consecuencia, se acepta la hipótesis nula y se plantea que no existe diferencia estadísticamente significativa para las puntuaciones de agresividad proactiva y reactiva, según el grupo de años de servicio.

Tabla 11. Niveles de la conducta agresión proactiva

Niveles	f	%
Baja	2	8.3
Parcialmente baja	11	45.8
Parcialmente alta	5	20.8
Alta	6	25.0

N= 24; M= 11; D.S. = 2

La siguiente información (ver tabla 11) muestra los niveles de agresión proactiva reportados por los docentes participantes de la investigación. Se aprecia que existe un 45.8% que reporta un nivel de agresividad **parcialmente baja**, así como un 25.0% que manifiesta encontrarse con **altos** índices de la conducta agresiva proactiva.

Tabla 12. Niveles de la conducta agresión reactiva

Niveles	f	%
Baja	2	8.3
Parcialmente baja	12	50.0
Parcialmente alta	5	20.8
Alta	5	20.8

N= 24; M= 11; D.S. = 2

La siguiente información (ver tabla 12) muestra los niveles de agresión reactiva percibidos por los docentes participantes. Se aprecia que existe similitud porcentual (20.8%) en la expresión de este tipo de agresión para los niveles **parcialmente alta** y **alta**, mientras que el 50.0% de casos evaluados presenta niveles **parcialmente bajos** en la manifestación de este tipo de agresividad.

DISCUSIÓN

Para analizar los resultados del estudio, previamente se comprobó la alta fiabilidad y validez de la prueba, con un resultado de 0.82 para el Alpha de Cronbach.

Al pretender conocer la percepción del docente sobre la agresividad proactiva y reactiva de los niños, el presente estudio se basa en otras investigaciones realizadas previamente por Crick y Dodge (1996), Poulin y Boivin (2000) Raine et al. (2006), quienes sugieren que la distinción entre agresividad reactiva y agresividad proactiva es útil en el estudio de la agresión en niños y adolescentes.

La agresión es obtenida por modelos sociales y familiares que influyen en la formación afectiva moral del infante en épocas actuales y, como el bullying, impiden el proceso de aprendizaje y dificultan la convivencia en las clases. Es considerable el concepto que tiene el docente sobre agresividad infantil y la importancia del reconocimiento de agresividad proactiva y reactiva por ser el docente parte del proceso social que apunta a propiciar el óptimo desarrollo de las personas. Actualmente, la violencia escolar y la agresividad en los estudiantes es una preocupación mundial ya que tiene efectos duraderos que trascienden la etapa escolar (Furlong, Soliz, Semental & Greif, 2004; Magendzo & Toledo, 2008).

Al supuesto de que el docente tiene clara la diferencia entre la agresividad proactiva y agresividad reactiva, los resultados nos muestran en el contraste de hipótesis que no existen diferencias significativas entre las puntuaciones de agresividad proactiva y reactiva en los docentes en función de las variables grupo de edad, especialidad, estado civil, grupo de años de servicios.

Por tanto, si el docente debe ser capaz de manejar la conducta de cualquier alumno, la labor resulta complicada por varios motivos. En primer lugar, por tener una percepción cuestionable del problema, ya que no tiene una definición clara sobre la agresividad, muy a pesar de que existen varios autores que han proporcionado definiciones del término y los tipos de agresividad. Estos hallazgos se corroboran con los encontrados por Loza de los Santos (2010) en su tesis, donde los resultados de las entrevistas mostraron la existencia de ambigüedad y confusión de los términos empleados por las docentes (agresividad y actos violentos) de niños de inicial.

Sin embargo, encontramos diferencias significativas entre las puntuaciones de la agresividad reactiva de los docentes a favor del género femenino.

Con respecto a los niveles de agresión proactiva y reactiva, se encuentran en un nivel de agresividad parcialmente baja y esto nos quiere decir que existe un aproximado de 50% de agresividad. Desde la perspectiva de Bandura (1973) y Dodge y Coie (1987), la agresión proactiva, por el contrario, incluiría una serie de actos agresivos puestos en marcha intencionalmente para resolver conflictos o dificultades en la comunicación, para conseguir beneficios, recompensas o refuerzos valorados por el agresor. Para Berkowitz (1988, 1993) y Dodge (2006), la agresión reactiva estaría orientada a la producción de daño en otro individuo,

activada por la ira y la furia, pues ocurre de manera impulsiva, mostrándose en respuesta a la frustración o provocación.

La distinción entre estos dos subtipos de agresión tiene implicancia a nivel clínica y psicopatológica. Por una parte, tal y como señala Dodge (1997), los trastornos de conducta deben ser considerados como un trastorno disocial, por lo que es necesario que el docente reconozca las conductas agresivas y oriente el cumplimiento de normas de convivencias adecuadas, así como normas sociales, éticas y religiosas.

Lo que perseguimos es afirmar la percepción objetiva del profesor para que pueda deducir metas de intervención adecuadas e identificar factores que influyen en la frecuencia de la agresión en el contexto escolar.

Preocupa el conocimiento conceptual y la comprensión dialéctica de la realidad de la agresividad que los docentes puedan percibir y de ahí se desprende el tratamiento que se les pueda dar a los estudiantes que consideren agresivos, ya que el papel del docente contribuye a la mejora de las relaciones interpersonales y sociales.

La presente investigación no permitió conocer si varió la percepción, en el sentido de si hubo maneras distintas en el tiempo para apreciar la percepción del docente. La percepción es además resultado de la propia experiencia que se tiene de cómo influyen factores que a uno le hacen considerar algo como agresividad o como simple manera de comportarse sin mayor carga moral que hacer daño, defenderse, etc.

El cuestionario de agresividad proactiva-reactiva si bien nos ha permitido conocer sobre la percepción del docente sobre los tipos de agresividad, por ser un material español tiene algunas limitaciones para nuestra realidad peruana. No permitió conocer el origen de los docentes, hace imposible saber si su percepción está o no teñida de la violencia vivida en sus familias, o qué significó para ellos el clima del conflicto armado y si hay o no influencia en su actual percepción de la llamada agresividad de los niños y niñas.

A partir de estas limitaciones, se abriría un largo espacio para futuras investigaciones que tomen en cuenta completar el estudio hecho, precisamente por no haber referencia al contexto de Ate-Vitarte, que fue sacudido por conflictos en la ocupación de los terrenos, por haber sido lugar de conflictos laborales y objeto de migración durante el conflicto armado. De allí que no se hayan incluido referencias a los niveles de violencia en dicho distrito limeño.

CONCLUSIONES

La agresividad es una conducta humana espontánea e inherente al ser humano que aparece como una forma de protección y supervivencia ante un suceso determinado, con una gran implicancia en nuestro quehacer diario.

La agresividad proactiva es innata, calculada y conducida hacia un propósito que va más allá de lastimar a su víctima; mientras que la agresividad reactiva, a diferencia de la primera, tiene un origen en el entorno social y es producida por una emoción fuerte como el miedo o ira, buscando lastimar a su víctima.

Debido a la implicancia que representa la agresividad en nuestras vidas, es necesario que el docente conozca y diferencie los tipos de agresividad en sus estudiantes, pues estos pueden ser el origen de futuras conductas en la adolescencia. Así, si son detectadas a tiempo, pueden ser derivadas y tratadas por los especialistas. Se ha podido conocer, a través de investigaciones realizadas en otros países, que el tipo de agresividad proactiva puede generar adolescentes con alto riesgo a la delincuencia y drogas. Una detección oportuna de agresividad proactiva en los primeros años de escuela permitirá realizar la prevención y la atención que faciliten una intervención pertinente y oportuna.

La mayor cantidad de docentes tiene más de 36 años de edad, está casada y son mujeres, variables que no determinan la percepción de ambos tipos de agresividad.

Para los docentes varones, ambos tipos de conductas agresivas son percibidas sin diferencia alguna, mientras que las damas sí presentan diferencia entre ambos tipos de agresividad. Teniendo en cuenta el tiempo de servicio y el estado civil del docente, no se encontraron diferencias significativas entre ambos tipos de agresividad; es decir, estas dos variables no influyeron observar la conducta de sus estudiantes.

En cuanto al nivel de agresividad percibida por los docentes encuestados, tanto en la agresividad proactiva como la reactiva, cerca del 50% de sus estudiantes presentan una agresividad parcialmente baja; mientras que más del 20% percibe que sus estudiantes poseen un nivel de agresividad entre alto y parcialmente alto.

Los docentes encuestados no tienen el concepto claro de agresividad ni tampoco diferencian las características entre ambos tipos de agresividad.

El cuestionario de agresividad proactiva-reativa para profesores no permitió conocer la procedencia de los docentes para poder explicar

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arón, A.M. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Arón, A.M. & Milicic, N. (1999). *Vivir con otros*. Programa de desarrollo de habilidades sociales. Santiago: Editorial Universitaria.
- Berkowitz, L. (1989). *Frustration-Aggression hypothesis: Examination and re-formulation*. Psychological Bulletin, 106, 59-73.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. New York: prentice Hall.
- Dodge KA, Coie JD. *Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups*. J Pers Soc Psychol. 1987; 53:1146–1158. [PubMed]
- Furlong, M., Soliz, A., Simental, J. y Greif J. (2004). *Bullying and Abuse on School Campuses*. Encyclopedia of Applied Psychology, 1, 295 – 301.
- Girard, V. (2010). “Relación predictiva entre la agresión proactiva y la delincuencia”.
- Hernández, Fernández y Batista (2003) *Metodología de la Investigación* (3ª ed.) México: Mc Graw-Hill.
- Jacques Delors (1998). *La Educación encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO.
- Lorenz, K. (1976). *Sobre la Agresión: el pretendido mal*. México: Siglo XXI.
- Loza de los Santos, M. (2010). *¿Por qué pegan los niños? Creencias sobre la agresividad infantil en un grupo de profesoras de educación inicial*. Revista Peruana de Investigación Educativa. 2010 vol.1 N° 2 PP. 59-86.

ANEXO 1

PROGRAMA SPSS

SPSS es un programa estadístico-informático muy usado en las ciencias sociales y las empresas de investigación de mercado. Originalmente, SPSS fue creado como el acrónimo de *Statistical Package for the Social Sciences* aunque también se ha referido como “Statistical Product and Service Solutions” (Pardo, A., & Ruiz, M.A., 2002, p. 3). Sin embargo, en la actualidad la parte SPSS del nombre completo del software (IBM SPSS) no es acrónimo de nada. Es uno de los programas estadísticos más conocidos, teniendo en cuenta su capacidad para trabajar con grandes bases de datos y un sencillo interface para la mayoría de los análisis. En la versión 12 de SPSS se podían realizar análisis con 2 millones de registros y 250,000 variables. El programa consiste en un módulo base y módulos anexos que se han ido actualizando constantemente con nuevos procedimientos estadísticos. Cada uno de estos módulos se compra por separado. Por ejemplo, SPSS puede ser utilizado para evaluar cuestiones educativas.

Actualmente, compete no solo con softwares licenciados como lo son SAS, MATLAB, Statistica, Stata, sino también con software de código abierto y libre, de los cuales el más destacado es el Lenguaje R. Recientemente ha sido desarrollado un paquete libre llamado PSPP, con una interfaz llamada PSP-Pire, que ha sido compilada para diversos sistemas operativos como Linux, además de versiones para Windows y OS X. Este último paquete pretende ser un clon de código abierto que emule todas las posibilidades del SPSS.

MÓDULOS SPSS

El sistema de módulos de SPSS, como los de otros programas (similar al de algunos lenguajes de programación), provee toda una serie de capacidades adicionales a las existentes en el sistema base. Algunos de los módulos disponibles son:

- Modelos de regresión.
- Modelos avanzados.
- o Reducción de datos: Permite crear variables sintéticas a partir de variables colineales por medio del análisis factorial.
- o Clasificación: Permite realizar agrupaciones de observaciones o de variables (cluster analysis) mediante tres algoritmos distintos.
- o Pruebas no paramétricas: Permite realizar distintas pruebas estadísticas especializadas en distribuciones no normales.
- Tablas: Permite al usuario dar un formato especial a las salidas de los datos para su uso posterior. Existe una cierta tendencia dentro de los usuarios y de los desarrolladores del software por dejar de lado el sistema original

de TABLES para hacer uso más extensivo de las llamadas CUSTOM TABLES.

- Tendencias.
- Categorías: Permite realizar análisis multivariados de variables, normalmente categorías. También se pueden usar variables métricas, siempre que se realice el proceso de recodificación adecuado de ellas.
- Análisis conjunto: Permite realizar el análisis de datos recogidos para este tipo específico de pruebas estadísticas.
- Mapas: Permite la representación geográfica de la información contenida en un fichero (descontinuado para SPSS 16).
- Pruebas exactas: Permite realizar pruebas estadísticas en muestras pequeñas.
- Análisis de valores perdidos: Regresión simple basada en imputaciones sobre los valores ausentes.
- Muestras complejas: Permite trabajar para la creación de muestras estratificadas, por conglomerados u otros tipos de muestras.
- SamplePower (cálculo de tamaños muestrales).
- Árboles de clasificación: Permite formular árboles de clasificación y/o decisión, con lo cual se puede identificar la conformación de grupos y predecir la conducta de sus miembros.
- Validación de datos: Permite al usuario realizar revisiones lógicas de la información contenida en un fichero ".sav" y obtener reportes de los valores considerados atípicos. Es similar al uso de sintaxis o scripts para realizar revisiones de los ficheros. De la misma forma que estos mecanismos, es posterior a la digitalización de los datos.
- SPSS Programmability Extension (SPSS 14 en adelante): Permite utilizar el lenguaje de programación Python para un mejor control de diversos procesos dentro del programa que hasta ahora eran realizados principalmente mediante scripts (con el lenguaje SAX Basic). Existe también la posibilidad de usar las tecnologías .NET de Microsoft para hacer uso de las librerías del SPSS. Aunque algunos usuarios han cuestionado sobre la necesidad de incluir otros lenguajes, la empresa no tiene esto entre sus objetivos inmediatos.

ANEXO 2

DESARROLLO DEL CUESTIONARIO DE AGRESIVIDAD PROACTIVA/REACTIVA PARA PROFESORES: ESTRUCTURA FACTORIAL Y PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS

SANDRA COSI MUÑOZ, ANDREU VIGIL-COLET Y JOSEPA CANALS SANS UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

En este estudio se ha desarrollado un cuestionario de agresividad proactiva/reactiva en castellano para niños. Debido a las dificultades para administrar autoinformes en niños, dicho cuestionario se diseñó para ser rellenado por sus profesores. Para ello se partió de distintos cuestionarios en lengua inglesa y mediante criterio de jueces se seleccionaron 8 ítems. El análisis factorial exploratorio realizado sobre una muestra de 267 niños mostró la existencia de dos factores: uno correspondiente a la agresividad proactiva y otro a la reactiva, formados por cuatro ítems cada uno. Ambas escalas presentaron una elevada fiabilidad y se relacionaron con un criterio externo, en este caso el rendimiento académico.

Se desarrolla un cuestionario de AP/AR informado por profesores a partir de los disponibles en lengua inglesa, teniendo en cuenta los problemas y limitaciones anteriormente señalados. A pesar de que también existen cuestionarios diseñados para ser contestados por los padres, consideramos inicialmente más interesante desarrollar un cuestionario para profesores, dado que la conducta agresiva en los niños se acostumbra a producir mayoritariamente en sus interacciones con otros niños. El desarrollo del cuestionario se centrará en los siguientes puntos:

1. Seleccionar los ítems que se incluyen en el cuestionario a partir de un criterio de jueces sobre la pertenencia de los mismos a la escala de AP o AR, construyendo un pool inicial de ítems a partir de los utilizados en las versiones inglesas de diversos cuestionarios.
2. Reducir al mínimo el número de ítems que forman cada escala. Hay que tener en cuenta que al ser una escala informada por profesores, en muchas ocasiones el docente debe informar de un número elevado de sujetos, con lo que un cuestionario con un bajo número de ítems facilitará esta labor. Por otra parte, tanto los cuestionarios disponibles obtienen una elevada fiabilidad con un reducido número de ítems.
3. Utilizar el AF en lugar del ACP al analizar la estructura factorial de la escala. Por otra parte, utilizar métodos más apropiados que el de Kaiser o consideraciones teóricas para decidir el número de factores a retener, como el análisis paralelo (Lattin, Carroll y Green, 2003).
4. En el caso de que se confirme la estructura bidimensional del cuestionario, analizar la coocurrencia de los dos tipos de agresividad.