



**UCA**

Pontificia Universidad Católica Argentina  
Facultad "Teresa de Ávila"

---

Departamento de Humanidades

*“La relación entre los niveles de autoeficacia y agresividad en niños de la ciudad de Diamante”.*

Trabajo Final de Licenciatura para acceder al título  
de Licenciado en Psicología

**ALUMNA:** María Florencia Savino

**DIRECTOR:** Dr. José Eduardo Moreno

**AÑO 2021**

## Índice

Resumen .....	3
Introducción.....	3
Marco Teórico .....	10
Antecedentes (estado del arte).....	10
Principales categorías teóricas.....	13
Autoeficacia.....	13
Agresividad.....	20
Metodología.....	33
Diseño / Tipo de investigación .....	33
Universo de estudio y metodología de abordaje.....	34
Muestra .....	34
Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	34
Procedimientos de recolección de datos .....	35
Resultados.....	35
Tabla 1 .....	35
Tabla 2 .....	36
Discusión, recomendaciones, limitaciones .....	36
Conclusión.....	37
Anexos .....	39
Escala Multidimensional de Autoeficacia Infantil (Oros, L. B., 2004).....	39
Escala de Agresividad (Cuello & Oros, 2.012) .....	40
Bibliografía.....	41

## Resumen

La relación existente entre los niveles de autoeficacia deportiva, social y académica y la agresividad física y verbal en niños de 10 a 12 años de edad de la ciudad de Diamante ha configurado el objeto de estudio de este trabajo de investigación.

Sus resultados principales han demostrado que a mayor Autoeficacia Académica se registra menor Agresividad Directa existiendo una tendencia también a la menor Agresividad Relacional.

Es decir que la Autoeficacia como la percepción o creencia personal de las propias capacidades en una situación determinada, representa un concepto vital para el ámbito educativo. Ámbito donde ocurren los auténticos aprendizajes que posibilitan la socialización a través de los docentes, quienes se enfrentan al desafío de establecer puentes entre los espacios educativos y las nuevas tecnologías.

Todo ello evidencia la importancia de la comunidad organizada como clave para hacer frente a los retos que nos presenta la pandemia. Clave que suma la propuesta de articular el desarrollo emocional positivo con el trabajo áulico cotidiano para prevenir síntomas relacionados con la variable agresividad.

Palabras claves: Autoeficacia, Agresividad, Educación Emocional.

## Introducción

Las características propias de un ciclo lectivo atípico originado por la pandemia del coronavirus ha fusionado el ámbito familiar y escolar con las tecnologías de enseñanza para garantizar la transmisión del conocimiento.

En éste contexto, el requerimiento de una comunidad organizada basada en la propuesta de articular el desarrollo emocional positivo con el trabajo áulico cotidiano inspiró a la que suscribe a investigar sobre el tema de la relación entre los niveles de autoeficacia y agresividad en niños de la ciudad de Diamante.

Es por ello que como objetivo general se apuntó en esta tesis a conocer la relación existente entre los niveles de autoeficacia deportiva, social y académica y la agresividad física y verbal en niños de 10 a 12 años de edad de la ciudad de Diamante.

Como objetivos específicos se aspiró, por un lado, a describir tanto los niveles de autoeficacia deportiva, social y académica como los niveles de agresividad física y verbal en niños de 10 a 12 años de edad de la ciudad de Diamante. Por otro lado, se orientó a establecer si existen diferencias y relaciones entre tales niveles.

El constructo de la autoeficacia, sus características, su medida y su repercusión en la conducta humana ha suscitado el interés de investigadores de todos los ámbitos. Su percepción ha mostrado su relevancia en el comportamiento humano influyendo en distintas áreas tales como la elección vocacional; el desarrollo físico en el ámbito del deporte, la psicología y la medicina; en la gestión de las organizaciones en el mundo laboral; la consecución de metas académicas en niños y adolescentes, tanto como en la adaptación humana y en su ajuste (Prieto, 2005). Se trata de un constructo que está siendo estudiado en el ámbito infantil y juvenil de forma intensa en relación con el rendimiento académico, el desarrollo intelectual y la creatividad, entre otros. En todos estos estudios los niveles de autoeficacia percibida han constituido una variable fundamental que afecta a la socialización y al éxito del niño. Su elevado nivel ha permitido mostrarse como un elemento protector que hace aumentar la motivación y el rendimiento académico, disminuye las alteraciones emocionales, al mismo tiempo que mejora las conductas saludables en el cuidado físico, la prevención de conductas de riesgo y la mayor tolerancia al fracaso, así como también en el descenso de conductas antisociales (Carrasco

y del Barrio, 2002). Por las razones indicadas, se puede señalar que la docencia debe trabajar prácticas autorregulatorias y hábitos académicos para que los alumnos adquieran competencia y confianza que lo ayuden a generalizar sus creencias de eficacia (Mejía, 2005, citado en Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2008). La adquisición de competencia y confianza de parte de los alumnos resulta fundamental en la sociedad actual que está siendo sometida a un acelerado cambio social y tecnológico, así como a una creciente interdependencia global. Sumado a ello, la necesidad de responder de parte de los alumnos a sus exigencias escolares en tiempos de pandemia del coronavirus, conforman nuevas realidades retadoras que ejercen una gran presión sobre las capacidades de las personas en general y de los alumnos en particular, para ejercer cierto control sobre el curso que adoptan sus vidas. El acelerado ritmo del cambio tecnológico y el rápido crecimiento del conocimiento priman sobre la capacidad del aprendizaje autodirigido a lo largo de la vida; lo que hace que si la persona no va a la par de ello, sus competencias irán quedando obsoletas (Bandura, 1999).

Rara vez, la violencia surge como un evento aislado en la vida de un individuo por considerarse una conducta que tiene historia, que describe una trayectoria de desarrollo referida a la manera como un comportamiento evoluciona desde la agresividad hasta llegar a lo violento a medida que la persona crece. Uno de los comportamientos asociados a la conducta delictiva en la adolescencia es el antecedente en la infancia de conductas crónicamente agresivas. De ahí que se hayan identificado tres tipos de agresividad en niños: el primero, correspondiente a los agresores crónicos, identifica a aquellos que comienzan a ser violentos desde muy temprana edad y el comportamiento persiste durante el resto de la vida. El segundo conformado por los desistores, caracteriza a las personas que fueron agresivas durante la infancia pero disminuyeron ese patrón de conducta con la edad. En el último tipo, el comportamiento violento aparece tardíamente, por ejemplo en la adolescencia (Martínez, Tovar Cuevas, Rojas Abeláez, Duque Franco, 2008, p. 367).

En consecuencia, habiéndose reconocido a los niveles de autoeficacia percibida como variable fundamental que afecta a la socialización y al éxito del niño y, a su vez, a la agresividad como comportamiento que describe una

trayectoria de desarrollo; desde este trabajo de investigación se pretendió llegar a conocer la relación entre los niveles de autoeficacia y agresividad en niños de 10 a 12 años de edad de la Escuela N°29 “Gobernador Etchevehere” y N°30 “La Concordia” de la ciudad de Diamante en el ciclo lectivo 2.021.

Su relevancia social aspiró a brindar información teórica – práctica que aporte a repensar la relación entre los niveles de autoeficacia y agresividad en la trayectoria educativa del niño desde el contexto mismo de un ciclo lectivo atípico a causa de la pandemia por la que todavía se atraviesa. Tal información se ubica entre el reconocimiento de la escuela como una de las instituciones sociales más conservadoras porque fundacionalmente debió ocuparse de conservar y garantizar la transmisión del conocimiento, la significación del hogar del niño como ámbito familiar y ahora escolar que asume por excelencia un rol destacado en la continuidad de dicha trayectoria educativa ante el cierre temporario de las escuelas y el impacto de las tecnologías de la enseñanza (Dueñas, 2020).

Su relevancia académica pretendió brindar información teórica – práctica que aporte a repensar la relación entre los niveles de autoeficacia y agresividad en la trayectoria educativa del niño desde el desafío propuesto por el aislamiento obligatorio. Su contribución importante a la comprensión del proceso de formación y desarrollo armónico de la personalidad del estudiante enriqueció al conjunto de constructos teóricos necesarios para el manejo del proceso educativo orientado a la práctica docente.

Es así que el hecho de repensar la relación entre los niveles de autoeficacia y agresividad en la trayectoria educativa del niño llevó a conocer la creatividad ante la posibilidad de estrechar un vínculo entre docentes y alumnos y la constitución de auténticos aprendizajes significativos desde la interacción permanente entre las variables emocionales y éticas (Dueñas, 2.020).

Reconocer a la escuela como ámbito donde ocurren los auténticos aprendizajes por ser capaz de posibilitar la socialización entre pares con adultos ajenos a la familia ante el desafío actual de los docentes para establecer puentes entre los espacios educativos y los ámbitos que ofrecen las nuevas tecnologías evidencia la importancia de la comunidad organizada. Como clave para hacer frente a los retos de la pandemia, la generación de espacios de escucha desde el ámbito psicológico permite rescatar el valor de la palabra de los docentes que

tienen un peso fundamental como ordenadores de la comunidad organizada en la cual actúan dialógicamente desde y con el otro, desde y con el niño (Dueñas, 2.020). Es por eso que se ha considerado que conociendo la relación entre los niveles de autoeficacia y agresividad en la trayectoria educativa del niño se podrá contribuir a pensar en una educación como encuentro, como vínculo, que sea capaz de volver a reconocer en el otro, en sus realidades físicas y virtuales, su mejor piedra fundante (Ozollo y Naranjo, 2.020).

Tales contribuciones permitieron rescatar a las emociones como procesos relevantes del desarrollo, ya que históricamente poco han sido tenidas en cuenta en el espacio educativo donde los aspectos intelectuales y cognitivos han absorbido casi de manera exclusiva toda la atención. De este modo, el interés en los programas de educación emocional responde a la realidad sociocultural actual que exige un cambio en el rol del docente, no como un mero transmisor de conocimientos académicos sino como una figura significativa de sostén emocional, potenciadora del desarrollo integral de los alumnos (Filella, Ribes, Agulló y Soldevila, 2002).

En esta línea, favorecer una educación de calidad que priorice estratégicamente la formación integral de los alumnos (Consejo General de Educación, 2009) implica abarcar “todos los aspectos sociales, afectivos emocionales, cognitivos, motrices y expresivos...” (Consejo General de Educación, 2008, p. 12) para favorecer “el desarrollo de valores éticos y hábitos de cooperación, la confianza, la autoestima, la solidaridad, el cuidado y el respeto hacia sí mismo y los otros” (Consejo General de Educación, 2008, p. 33).

Se cree que mediante objetivos de largo plazo, una verdadera formación socioemocional fusionada con la enseñanza de los contenidos curriculares básicos y de proyectos educativos flexibles, adecuados a los distintos estratos sociales, culturales y económicos, focalizará en la promoción de las emociones positivas (EP). Tales emociones se caracterizan por una elevada valencia de placer o bienestar (Lucas, Diener y Larsen, 2003) y por inducir pensamientos y acciones que favorecen un desenvolvimiento sano y adaptativo en las distintas etapas de la vida (Fredrickson y Joiner, 2002). Asimismo influyen en el desarrollo y enriquecimiento de características y competencias personales, de gran utilidad para afrontar la vida cotidiana y sobreponerse a la adversidad potenciando de este modo la salud y la resiliencia psicológica (Fredrickson, 2000; Vera Poseck,

2004). En el plano cognitivo, influyen positivamente sobre los procesos intelectuales, mejoran el razonamiento, la resolución de problemas y el procesamiento de la información maximizando la atención, la retención y el recuerdo, la flexibilidad cognitiva y las funciones ejecutivas, entre otros procesos que conducen a un aprendizaje más rápido y significativo (Ashby, Isen y Turken, 1999; Fredrickson, 2005; Fredrickson y Joiner, 2002; Nadeau, 2001; Phillips, Bull, Adams y Fraser, 2002; Tamblyn, 2003). La serenidad, por ejemplo, atenúa la inquietud motriz, permite que los niños controlen mejor sus impulsos, muestren menos dificultades para concentrarse, para ajustarse de manera adecuada a las consignas escolares y para desarrollar sus tareas bajo los criterios esperables de orden y prolijidad (Nadeau, 2001). La interacción social también se ve beneficiada, ya que la serenidad ayuda a prevenir la indisciplina, mejorar la asertividad y disminuir las conductas agresivas (Oros, 2008a; Richaud de Minzi y Oros, 2009).

Se trata entonces de una propuesta de trabajo que sugiere la promoción de cinco emociones positivas que están en la base de los comportamientos resilientes y del aprendizaje significativo: alegría, serenidad, gratitud, satisfacción personal y simpatía. Filella et al. (2002) mencionan que la educación emocional debe ser considerada como un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del cognitivo. Ambos elementos son esenciales para el desarrollo de la personalidad integral.

Si bien el hogar es el lugar por excelencia para la educación emocional y esta última debiera ser un proceso natural y constante en la vida de los niños, los docentes pueden enseñar habilidades y valores emocionales y sociales integrados a los contenidos curriculares. Algunas personas sostienen que la escuela debe focalizarse en el desarrollo académico y en el progreso intelectual, dejando de lado cualquier otro objetivo que distraiga del propósito general.

Dado que los docentes transmiten de forma permanente mensajes verbales y no verbales, intencionales o involuntarios que edifican u obstaculizan la vida emocional de sus alumnos, se puede decir que la escuela influye en el desarrollo social, emocional y moral (DeVries y Zan, 1994). Por eso este proceso de enseñanza y formación afectiva que ocurre “fuera” del currículo académico formal llamado “currículo oculto”, tal como lo proponen Fopiano y Haynes (2003),

requiere ser reconocido y validado para formalizar la educación y entrenamiento de habilidades psicológicas significativas. Se trata de pensar en un sistema de educación emocional que permita el enriquecimiento intelectual y emocional de los alumnos, la satisfacción del docente y el mejoramiento del clima social de la clase (Salmurri, 2004).

Sumarse desde éste lugar a la propuesta de articular el desarrollo emocional positivo con el trabajo áulico cotidiano para promover al reconocimiento y la comprensión de emociones, de problemas sociales, el desarrollo de una eficaz capacidad de solución alternativa de problemas, el autocontrol y la capacidad de tolerar la frustración, la flexibilidad cognitiva, la atmósfera en clase, la resolución pacífica de conflictos y el rendimiento académico; se considera llevará a prevenir síntomas internalizados de tristeza y ansiedad, la iniciación en el consumo de sustancias tóxicas, los síntomas externalizados de agresividad y conducta destructiva, la hiperactividad, el aislamiento, las quejas disciplinarias, la impulsividad, deserción escolar, suspensos y expulsiones (Oros, Manucci y Richaud de Minzi, 2011, pp. 495-497).

En consecuencia, la hipótesis que ha guiado éste trabajo de investigación se ha formulado de la siguiente manera: A mayor autoeficacia deportiva, social y académica, menor agresividad física y verbal.

Por último, en lo referente a la factibilidad de ésta investigación, se puede agregar que no se atravesó por mayores inconvenientes en cuanto al acceso a las fuentes de datos ni se requirió de mayores recursos financieros ya que la información fue recabada en las escuelas localizadas en la zona de residencia de la que suscribe. Tampoco surgieron dificultades en el acceso a la bibliografía donde las redes sociales ocuparon un lugar importante.

La buena predisposición de los directivos de ambas escuelas así como la disponibilidad de sus alumnos para la recolección y análisis de la información garantizaron el acceso a las fuentes de datos primarios. Tal acceso se realizó en forma progresiva debido a la organización de los cursos en burbujas ante los lineamientos del protocolo vigente al que las autoridades escolares debían cumplir.

## **Marco Teórico**

### **Antecedentes (estado del arte)**

Miguel Ángel Carrasco Ortiz (2006) revisa los principales instrumentos y técnicas para la evaluación de la conducta agresiva. Tras breves consideraciones sobre la evaluación de la agresividad, el contenido de su artículo se estructura según diferentes técnicas: análisis de archivos, técnicas de observación, informes verbales y técnicas proyectivas. Su revisión pone de manifiesto que el desarrollo de instrumentos específicos que evalúen agresividad

no es todavía muy numeroso dado que el mayor número de instrumentos diseñados para evaluar esta conducta son informes verbales auto o heteroinformados. Apunta que la falta de claridad conceptual de este constructo y la ausencia de un marco teórico único para su comprensión entre los investigadores es uno de los problemas que acompañan a la evaluación de la agresividad, claramente reflejado en el estudio de los instrumentos diseñados para tal fin. Agrega que posiblemente, es ésta la razón por la que la agresividad es evaluada en ocasiones con instrumentos específicos de ira, hostilidad, impulsividad o a través de instrumentos diseñados para evaluar otros constructos que, si bien están relacionados con ella, no la evalúan específicamente. Finalmente expone algunos instrumentos para evaluar el riesgo de emisión de una conducta agresiva y su peligrosidad.

Araceli Flores León, Ana Luisa González Celis Rangel y Andrómeda Valencia Ortiz (2010) presentaron los resultados de su investigación en la cual se propusieron obtener los valores de validez y confiabilidad del Instrumento de Autoeficacia para Realizar Conductas Saludables en Niños Sanos. Como resultados mencionaron que el coeficiente alfa de Cronbach obtenido mostró una consistencia interna satisfactoria, no encontraron diferencias estadísticas entre la aplicación test-retest, lo cual habla de una considerable estabilidad temporal. El análisis factorial exploratorio arrojó dos factores que explicaron el 41.93% de la varianza: actividades de protección a la salud y actividades de independencia. Con base en lo anterior, concluyeron que el instrumento de autoeficacia cumple con las propiedades psicométricas suficientes para evaluar el dominio.

José William Martínez, José Rafael Tovar Cuevas, Carlos Rojas Arbeláez y Adriana Duque Franco (2008) presentaron los resultados de un estudio descriptivo que surgió de un estudio experimental donde seleccionaron escuelas para tres intervenciones con el fin de identificar el comportamiento agresivo de los niños y niñas a través del test denominado COPRAG. Este test evalúa los comportamientos agresivos y prosociales de los niños y es diligenciado por el maestro o maestra. Sus postulados teóricos se basaron en la agresividad crónica de los niños después de que inician su estancia en la escuela como la condición que más se relaciona con la delincuencia en la adolescencia, la juventud y la vida adulta. Por ello evaluaron que los niños persistentemente agresivos después de los 10 años de edad están asociados a condiciones de vida difícil,

deserción escolar, precocidad en el inicio de la vida sexual, mayor número de parejas, consumo de alcohol y mayor dificultad para graduarse de la universidad. Las relaciones familiares se exploraron con la encuesta ACTIVA, instrumento usado en una investigación realizada por la Organización Panamericana de la Salud en América Latina. En sus resultados y conclusiones mencionaron que la encuesta ACTIVA tuvo en dicho estudio muy poca confiabilidad, el test fue transformado y se lograron establecer asociaciones entre las relaciones familiares y la agresividad de los niños. A su vez, relataron acerca de la relación encontrada entre el comportamiento no agresivo del niño y el hecho de poseer habilidades personales para la resolución de conflictos por parte del cuidador. Asimismo destacaron la relevancia de la asociación entre el patrón de crianza violento del cuidador y el niño altamente agresivo, al igual que la evidencia una asociación límite entre las normas de control policivo del cuidador y el comportamiento agresivo de los niños.

Grissel Arancibia Asturizaga y Ximena Péres Arenas (2007) pretenden proporcionar estrategias para incrementar la Autoeficacia en Habilidades Sociales destinada a Adolescentes, a través de talleres y técnicas creativas, a fin de permitir desarrollar nuevas ideas en el adolescente generando así un mayor crecimiento a nivel cognitivo-conductual a partir del entrenamiento en Habilidades Sociales. La Habilidad Social, entendida como la capacidad del sujeto para interactuar de manera exitosa con su ambiente y lograr la satisfacción legítima de sus necesidades, al ejercer determinada influencia sobre sus semejantes (en el sentido de ser tenido en cuenta) constituye una cualidad estrechamente relacionada con la salud, el ajuste emocional y el bienestar de los individuos. Por ello han fundamentado que el entrenamiento en Habilidades Sociales constituye un poderoso instrumento para elevar los niveles de Autoeficacia, los recursos personales y la competencia social de los sujetos, mejorando así sus posibilidades para una vida creativa y con bienestar. Al respecto, las autoras destacaron que diversos programas se han concebido para el desarrollo de las Habilidades Sociales en los sujetos buscando con esto disminuir el riesgo de disfuncionalidad y la promoción de la salud mental y el bienestar psicológico de los mismos; sin embargo, ningún estudio relacionó los niveles de Autoeficacia con las Habilidades Sociales a la hora de su entrenamiento. En este sentido refirieron que el “Programa de Autoeficacia en

Habilidades Sociales para Adolescentes”, al incrementar los niveles de Autoeficacia, conllevará a que la persona sepa comunicarse adecuadamente, pueda atraer la atención y la consideración de los semejantes y mantener con éstos, relaciones armoniosas, sepa tomar decisiones acertadas, hacer un uso provechoso del tiempo, así como también el poder determinar adecuadamente las metas y llevarlas a cabo siguiendo un plan previamente trazado; capacidad para aprender, etc.; todo ello formará parte de la Autoeficacia en Habilidades Sociales que nos hacen competentes para alcanzar un adecuado ajuste psicosocial (Pp.134-136).

Andrade Rodríguez, R. y Londoño Bernal, L. V. (2014) intentan mostrar un recorrido por cada uno de los aspectos de la organización psíquica de los niño/as tales como el *self*, el superyó, el conflicto edípico y algunos aspectos del carácter. Partiendo de una breve comparación entre el estado psíquico de los niño/as con comportamiento regular y agresivo concluyen en términos generales que el superyó de los niños agresivos es mucho más sádico que el de los niños regulares. En estos últimos, la culpa y el castigo viene por atentar contra algunos ideales culturales. En los primeros el castigo se da por agresiones directas con las figuras adultas. Los niño/as con comportamiento regular presentan mayor fluidez verbal, mejor disposición y menos resistencia, mejor concentración y mayor sociabilidad.

### **Principales categorías teóricas**

Los conflictos propios de la vida humana por los que atraviesa un niño como estudiante ante su proceso de tensión permanente entre la identificación con los otros y el fortalecimiento de su imagen donde la motivación y el logro académico pueden significar comportamientos con connotaciones diferentes, han llevado a reflexionar sobre dos principales categorías teóricas: los niveles de autoeficacia y agresividad.

#### **Autoeficacia**

La autoeficacia, percepción de eficacia sobre uno mismo, concepto denominado así por Bandura (1.987), refiere a los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo

que le permitan alcanzar el rendimiento deseado (op. cit., p. 416). Este concepto que ejerce un considerable impacto sobre el desarrollo humano y su adaptación (Bandura, 1992, 1995, 1997), actúa como un elemento clave en la competencia humana y determina, en gran medida, la elección de actividades, la motivación, el esfuerzo y la persistencia en las mismas ante las dificultades, así como los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales asociadas.

La vida en la sociedad actual está sometida a un acelerado cambio social y tecnológico, así como a una creciente interdependencia global. Estas nuevas realidades retadoras ejercen una gran presión sobre las capacidades de las personas para ejercer cierto control sobre el curso que adoptan sus vidas (Arancibia Asturizaga y Péres Arenas, 2007, p.133).

La teoría de la autoeficacia se interesa principalmente en el rol de los factores cognitivos y en cómo estos afectan las emociones y la conducta, así como la influencia del medio ambiente en la cognición (Bandura, 1977, 1997, 2000; Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 2001). El punto central de esta teoría es la iniciación y persistencia de una conducta concerniente a las habilidades, capacidades conductuales y posibilidades de ser capaz de enfrentar con éxito una situación de acuerdo a las demandas medioambientales y sus cambios. Se ha mostrado que un elevado nivel de autoeficacia es un elemento protector que hace aumentar la motivación y el logro académico (Bandura et al., 1996) y disminuir las alteraciones emocionales (Villamarin, 1990a), al tiempo que mejora las conductas saludables en el cuidado físico (Villamarin, 1990b) e induce a una mayor tolerancia al dolor (Rejeski, Craven, Ettinger, McFarlane y Shumaker, 1996) y afrontamiento del estrés. En todos estos estudios, los niveles de autoeficacia percibida han constituido una variable fundamental que afecta la socialización y el éxito del niño (Flores León, González-Celis Rangel y Ortiz, 2010, pp. 24-25).

Los sujetos con un alto sentido de autoeficacia reúnen así las siguientes características:

\* Aumentan su funcionamiento sociocognitivo en muchos dominios y afrontan las tareas difíciles percibiéndolas como cambiables, más que como amenazantes.

\*Se implican en actividades con un alto interés y compromiso invirtiendo un gran esfuerzo en lo que hacen y aumentando su esfuerzo ante las dificultades y contratiempos.

\*Aumentan la consecución de metas, reducen el estrés y disminuyen la vulnerabilidad a la depresión (Bandura, 1995, 1997).

Por tanto, las creencias sobre la eficacia contribuyen a la consecución de los logros humanos y a un incremento de la motivación (Bandura, 1992), que influye positivamente en lo que las personas piensan, sienten y hacen. La autoeficacia percibida es el producto de diversas fuentes:

- \* La persuasión social.
- \* La experiencia propia.
- \* La experiencia vicaria.
- \*El estado fisiológico y afectivo.

Estas fuentes generan a su vez distintas percepciones de autoeficacia que actúan a través de procesos:

- \*Cognitivos (ej. imaginando metas, prediciendo dificultades), motivacionales (ej. anticipando resultados posibles, planificando metas valoradas).
- \*Afectivos (ej. afrontamiento de situaciones estresantes, control de pensamientos negativos).
- \* De selección de procesos (ej. aproximación y evitación de determinadas situaciones) (Bandura, 1977, 1995).

Todo ello, en definitiva, repercute en el funcionamiento humano y en el ajuste y adaptación del sujeto a su medio.

La percepción de la autoeficacia ha mostrado su relevancia en el funcionamiento humano, demostrando su influencia en distintas áreas tales como:

- \* La elección vocacional (Hackett, 1997; Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 2001).
- \* El comportamiento saludable y el funcionamiento físico en el ámbito del deporte, la psicología y la medicina (Garrido, 1993; Holden, 1991; Maddux, Brawley y Boykin, 1995).
- \* En la gestión de las organizaciones en el mundo laboral (Cisneros y Munduate, 2000).
- \* La consecución de metas académicas en niños y adolescentes (Holden, Moncher, Shinke y Barker, 1990) tanto como en la adaptación humana y en su ajuste (Bandura, 1997).

La autoeficacia está siendo estudiada en el ámbito infantil y juvenil de forma intensa y en relación con el funcionamiento académico (Bandura, 1993; Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996; Bong, 2001), el desarrollo intelectual (Schunk, 1989; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992) y la creatividad entre otros (Zimmerman y Bandura, 1994). En todos estos estudios los niveles de autoeficacia percibida han constituido una variable fundamental que afecta a la socialización y al éxito del niño. Un elevado nivel de autoeficacia percibida se ha mostrado como un elemento protector que hace aumentar la motivación y la consecución académica (Bandura et al., 1996), disminuir las alteraciones emocionales (Villamarín, 1990a), al tiempo que mejora las conductas saludables en el cuidado físico (Villamarín, 1990b), la prevención de conductas de riesgo sexual (Gómez, Ibaceta, Muñoz y Pardo, 1996) y la mayor tolerancia al dolor (Rejeski, Craven, Ettinger, McFarlane y Shumaker, 1996). Otro ámbito de mejoría se percibe en el descenso de conductas antisociales (Caprara, Scabini, Barbaralli, Pastorelli, Regalia y Bandura, 1998; Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli y Regalia, 2001). (Carrasco Ortiz y Del Barrio Gándara, 2002, pp. 323-324).

Siguiendo a Bandura (1987), las percepciones de autoeficacia hacen referencia a las creencias que las personas poseen acerca de sus propias capacidades para llevar a cabo determinados cursos de acción. Desde la Teoría Social Cognitiva (TSC) se considera que la importancia de este constructo es múltiple dado que afecta al comportamiento de diferentes formas. Las creencias de eficacia influyen en la elección de actividades y conductas, en los patrones de pensamiento y reacciones emocionales, determinan el esfuerzo y la perseverancia que las personas invierten y finalmente permiten organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para alcanzar un buen rendimiento (Bandura, 1997). Desde la introducción del constructo de autoeficacia en el ámbito académico por parte de Betz y Hackett (1981), el mismo ha sido utilizado en diversos estudios en el ámbito educativo vinculados al desarrollo de carrera, el rendimiento académico y la elección vocacional en un amplio rango de poblaciones. Desde la TSC, se sostiene que resulta injustificado suponer que las creencias de las personas se mantendrán de forma estable en diferentes circunstancias, ya que a diferencia de otros constructos cognitivos, las creencias de autoeficacia son juicios acerca de las propias capacidades para realizar

exitosamente tareas o actividades específicas (Bandura, 2001). En el ámbito educativo se han estudiado las creencias de autoeficacia en relación a diferentes dominios de conducta, entre los cuales cabe destacar dos dominios de relevancia en la predicción del rendimiento académico:

-Autoeficacia para el rendimiento.

-Autoeficacia para el aprendizaje autorregulado.

El constructo de autoeficacia para el rendimiento hace referencia a las creencias que los estudiantes poseen acerca de su capacidad para aprobar diferentes asignaturas y obtener buenas calificaciones (Pajares, 2003). Estas creencias de eficacia permiten predecir el rendimiento más allá de las contribuciones realizadas por la aptitud y las calificaciones previas.

Numerosos trabajos han señalado el considerable valor explicativo y predictivo de la autoeficacia para el rendimiento en el desempeño académico de los estudiantes. Sumado a esto, si bien existen otros constructos motivacionales que cumplen un papel relevante en la explicación y predicción del rendimiento, ninguna de estas variables ha evidenciado utilidad predictiva en relación al desempeño académico cuando la aptitud y la autoeficacia para el rendimiento son controladas. De esta manera, los resultados de diferentes investigaciones sostienen que la autoeficacia para el rendimiento predice y contribuye directamente sobre el desempeño académico y a la vez, mediatiza la relación de éste con otras variables habitualmente utilizadas en la investigación educativa (Pajares, Hartley y Valiante, 2001; Pajares y Johnson, 1994; Pajares y Valiante, 1999).

La autoeficacia para el aprendizaje autorregulado es un constructo que está recibiendo considerable atención en el campo de la investigación educativa actual (Bruning, Schraw, Norby y Ronning, 2005; Pajares, 1997). Ello se debe a que la confianza que los estudiantes poseen en sus capacidades para regular sus actividades académicas incide sobre sus aspiraciones, nivel de interés y logros académicos (Bandura, 1999). La autorregulación es entendida como las acciones, sentimientos y pensamientos autogenerados para alcanzar metas de aprendizaje. De este modo, procesos esenciales como la formulación de metas, autosupervisión, uso de estrategias, autoevaluación y autocorrecciones desempeñan un papel importante en el éxito académico de los estudiantes (Zimmerman, 1989). Este proceso involucra aspectos metacognitivos y

motivacionales, en los que la autoeficacia ocupa un lugar central (Medrano, 2011, pp.89-90).

Gore (2006) señaló la existencia de una dimensión de la autoeficacia que involucra los comportamientos sociales necesarios para alcanzar un buen rendimiento: la dimensión denominada autoeficacia social académica. Esta dimensión constituye una ampliación del concepto de autoeficacia en el ámbito académico y hace referencia a la confianza de las personas sobre sus habilidades interpersonales necesarias para un adecuado desempeño académico, como por ejemplo, hacer preguntas y hablar en público en un entorno educativo formal (Moe y Zeiss, 1982). Tanto la autoeficacia social, la autoeficacia para el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia para el rendimiento han demostrado ser constructos de gran valor heurístico en el campo de la investigación educativa y de considerable importancia para la explicación, predicción y prevención del fracaso académico (Medrano, 2011, p.91).

La percepción de eficacia en los niños también actúa como un mediador importante respecto a la agresividad. La opinión sobre la eficacia percibida de los niños predice no sólo sus metas sociales, sino cómo las llevan a cabo. Los niños con un alto sentido de eficacia en agresión manifiestan metas hostiles ante situaciones de represalia, mientras que aquellos con una alta eficacia percibida para los recursos prosociales persiguen metas amistosas encaminadas a la resolución de problemas interpersonales (Erdeley y Asher, 1996). Perry y Rasmussen (1986) han mostrado que la percepción de eficacia actúa como un mediador sociocognitivo con relación a los estilos de conducta agresiva o prosocial. Los sujetos que se perciben ineficaces en las actividades académicas, las relaciones interpersonales y en su capacidad para resistirse a la implicación en actividades de riesgo, presentan menores niveles de conducta prosocial y mayores niveles de conductas transgresoras a lo largo de dos años, tales como agresividad física y verbal, amenazas, chantajes, mentiras, conductas destructivas, etc. (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli y Regalia, 2001). Los adolescentes con baja eficacia percibida de autocontrol se implican más en actividades de consumo de drogas, conductas sexuales de riesgo y conductas delictivas. Todo ello pone de manifiesto que una alta percepción de eficacia disminuye los niveles de depresión y de agresividad. (Carrasco Ortiz y Del Barrio Gándara, 2002, 323-324).

Existen estudios que han demostrado que quienes perciben una alta autoeficacia presentan mejor desempeño en las tareas, manifiestan menos síntomas de depresión y/o ansiedad ante las mismas y muestran una más rápida y eficaz recuperación de las enfermedades y tendencias perjudiciales para la salud. No obstante, es necesario precisar que, si bien la confianza en la capacidad personal para realizar determinadas tareas predice un mejor desempeño, esto no significa que las personas pueden realizar exitosamente una tarea sólo porque crean que son capaces de hacerlo. El funcionamiento exitoso requiere de una armonía entre las habilidades y la confianza en sí mismo (Pajares, 1997). Siguiendo a Flammer (1999), las creencias sobre el control no están presentes desde el nacimiento sino que se van gestando a lo largo de la vida en cinco estadios o niveles:

1. En el nivel inicial tienen gran relevancia las primeras experiencias de contingencia entre conducta y suceso. El acto de acomodar y regular la propia conducta para mantener ciertos efectos del medio hace que los infantes perciban que sus acciones impactan de alguna manera sobre el entorno. El acto de succionar o mover la cabeza durante los primeros días de vida son ejemplos de este estadio.

2. El segundo nivel se desarrolla pasados los seis meses de vida cuando la persona comienza a desarrollar interés en los efectos secundarios causados por ella misma. Es decir que en este nivel el infante inicia una acción específica esperando un resultado específico basado en sus experiencias anteriores. Además, a esta edad, está en condiciones de variar esta conducta para conseguir nuevos resultados.

3. El tercer nivel aparece cerca de los dos años de vida cuando surge la atribución de causas internas y comienzan a distinguirse las propias acciones de las acciones del otro. Los niños comienzan a manifestar interés en realizar actividades sin la asistencia de los adultos, logrando cierta independencia.

4. Entre los dos años y medio y los tres años y medio de edad, surge el reconocimiento de los sucesos como resultado del propio esfuerzo. Aparece la conciencia del éxito o el fracaso personal y sus emociones asociadas: orgullo y vergüenza.

5. Finalmente en el quinto nivel, tienen lugar las creencias de control general y las de eficacia personal propiamente dichas. Estas involucran el

desarrollo de conceptos tales como habilidad, esfuerzo intenso, dificultad en las tareas y compensación del esfuerzo. Este nivel se alcanza alrededor de los diez años de edad, aunque puede conseguirse antes o después, dependiendo de la maduración de cada niño.

La autora de éste artículo, tras haber presentado una escala para evaluar la autoeficacia en niños argentinos de entre 8 y 13 años de edad, la cual ha superado satisfactoriamente los test de confiabilidad y validez cumpliendo con los criterios básicos que exige cada análisis (homogeneidad, simplicidad factorial, unipolaridad, concordancia teórica, etc.); de sencilla aplicación, corrección e interpretación, con un número de ítems adecuado que evita cansancio en los niños pequeños; convoca al desafío de generar instrumentos argentinos que exploren la autoeficacia en la mayor cantidad de esferas o dimensiones posibles. Partiendo de que las creencias de autoeficacia influyen en el desempeño que muestran los niños en diferentes ámbitos de su vida y que a mayor sentido de eficacia personal le corresponden mayores logros académicos, deportivos y sociales, por ejemplo; considera que estudiar este importante recurso psicológico, para más tarde poder fortalecerlo, podría traer innumerables beneficios para el colectivo infantil (Oros, 2004).

## Agresividad

El fenómeno de la agresividad infantil, durante muchos años, ha inquietado a muchos teóricos, por lo que los resultados de sus investigaciones han contribuido a la comprensión del fenómeno y su respectivo abordaje. La continuidad de su estudio permite tener una mirada más amplia y complementaria sirviendo como punto de partida para la implementación de estrategias de intervención.

Desde la perspectiva psicológica con enfoque relacional (Psicología Dinámica) se sostiene que la mente del humano se estructura a partir de la interacción con otros significativos, sienta sus bases en la infancia pero permanece en evolución a lo largo del ciclo vital.

En este sentido, los conflictos propios de la vida humana corresponden a una tensión permanente entre la identificación con los otros y el fortalecimiento de la imagen de sí. Es por eso que la manifestación de comportamientos

agresivos en los niño/as está directamente relacionada con el resultado de ese proceso de vinculación a lo largo del desarrollo en el que esos objetos significativos cumplen funciones muy importantes. Para algunos autores de la Psicología Dinámica, la agresividad se encuentra al interior de la persona como un afecto innato que acompaña a los seres humanos desde el momento mismo de su nacimiento y que a partir de sus experiencias y relación con el medio, se activa, se regula o se canaliza (Londoño, 2010); de allí que si dicho afecto es moderado o canalizado se manifiesta en comportamiento regular, pero si al contrario es activado y directo, se manifiesta en comportamiento agresivo. (Andrade Rodríguez y Londoño Bernal, 2014, pp.132-134).

Partiendo de la consideración de que la agresividad puede explicarse desde diversas perspectivas teóricas, tales como, la etología, la neuropsicología, la medicina, la biología, el psicoanálisis y la psicología, entre otras; en este apartado se pretende explorar una de ellas: la perspectiva psicológica desde un enfoque relacional (Psicología Dinámica). Desde esta orientación teórica, la mente del humano se estructura a partir de la interacción con otros significativos, sienta sus bases en la infancia pero permanece en evolución a lo largo del ciclo vital.

Desde esta óptica, los conflictos propios de la vida humana corresponden a una tensión permanente entre la identificación con los otros y el fortalecimiento de la imagen de sí. En este sentido la manifestación de comportamientos agresivos en los niño/as está directamente relacionada con el resultado de ese proceso de vinculación a lo largo del desarrollo, en el que esos objetos significativos cumplen funciones muy importantes (Andrade Rodríguez y Londoño Bernal, 2014, p.133).

En función de esta perspectiva psicológica, Ricardo Andrade Rodríguez y Laura Victoria Londoño Bernal (2014) presentaron los resultados de su investigación titulada "Agresividad en niños y niñas. Una perspectiva desde la psicología dinámica, la familia y la pedagogía crítica". En dicha investigación utilizaron una metodología cualitativa con algunos alcances hermenéuticos siguiendo el objetivo de lograr una comprensión interdisciplinaria de los comportamientos agresivos de niño/as entre los 5 y los 7 de edad de un colegio ubicado en un barrio periférico de la ciudad de Medellín-Colombia. Para ello primeramente explicaron teóricamente determinados conceptos que fueron

utilizados en su trabajo de investigación, para luego presentar las conclusiones. Es así que los resultados del componente psicológico de dicho proyecto se resumen a continuación:

-Por aspectos del *self* hicieron referencia a las expresiones de los niño/as que enfatizan en la imagen de sí mismo (Bleichmar, 1997). Al respecto, se basaron en los aportes de Davies (2007) quien plantea que la particularidad del modelo relacional en el análisis del conflicto psíquico está en que éste surge de una tensión entre algunos procesos de tipo identificatorio los cuales pueden ser irreconciliables o distintos entre sí, y por tanto, entrar en dichos conflictos. Desde esta perspectiva, agregaron que el *self* y la mente como tal pueden entenderse como algo parecido a una red fluidamente organizada de estructuras de la experiencia del *self*/otro llamadas "estados del *self*". Estos estados estarían organizados a partir de una representación significativa del otro, de una representación del *self* que se estructura alrededor de este otro y una fantasía organizadora predominante que, a partir de elementos conscientes e inconscientes une el *self* con el otro. También consideraron como parte de los estados del *self* un estado del desarrollo que es a la vez cognitivo y emocional, determinado en gran parte por el momento evolutivo en el que se formó esa organización particular del *self*/otro. Según Davies (2007), cuando la experiencia y la comprensión del *self* propio es irreconciliable con la experiencia y la comprensión del *self* de otro, surge un conflicto intrapsíquico.

-Aspectos del Superyó. Del superyó sostuvieron que es una organización psíquica cuya función consiste en la autocrítica y la consciencia moral. Freud (1920) supone que esta instancia psíquica es el heredero directo del complejo de Edipo. Al parecer, mientras más temprano sea el ciclo evolutivo del niño regular, más sádico es la estructura culpógena de su psique. Sin embargo, pese a esta particularidad, el Superyó de los niño/as que presentan comportamiento regular se distingue por un alto nivel de operatividad. Los niño/as con comportamiento regular utilizan en sus narraciones modos para hacer llegar un castigo merecido a todo aquel que se comporta de modo reprochable. Del mismo modo, intentan dejar claro en sus historias que los ataques de los otros o las desgracias de los personajes son causados por algo o por alguien, difícilmente hay una situación amenazante o un castigo sin que haya sido ocasionado por el mismo personaje.

-Los rasgos caracterológicos individuales son uno de los aspectos fundamentales en la estructura del Foco en la psicoterapia, según Fiorinni (2008) y Coderch (2011). En ella incluyen los psicodinamismos, las conductas defensivas y los recursos adaptativos. En la perspectiva de dicha investigación han utilizado esta categoría más orientada a la última de las acepciones anteriores. Por aspectos del carácter han designado algunos rasgos sistemáticos que lo niño/as utilizan de manera constante en su relación con los otros y en sus modos de adaptación a las situaciones nuevas: timidez, inseguridad, impulsividad, entre otros.

-El aspecto edípico (Freud, 1993) de la organización del carácter ha perdido fuerza en los desarrollos teóricos más recientes de algunas corrientes psicológicas. No obstante, lo que muestra la información que han recolectado es que sigue siendo un eje de obligatoria revisión a la hora de poder comprender la agresividad temprana. Los conflictos concernientes a la pertenencia a la familia, al amor entre padres, a la identificación con una de las figuras parentales, es especialmente vívido en los niño/as con comportamiento regular. Estas vicisitudes generan gran ansiedad en estos niño/as, de hecho, según el análisis, con mayor ansiedad que en el caso de los niño/as que presentan comportamiento agresivo; el temor de abandono, de muerte y de enfermedad se manifiesta junto con las representaciones del espacio familiar.

Para concluir expresaron que el sí mismo de los niño/as agresivos está visiblemente menos valorizado que el de los niño/as con comportamiento regular. Lo anterior va acompañado de una solidez mayor de los ideales culturales en los últimos y de unas tendencias identificatorias más claras con los padres. Los niño/as con comportamiento agresivo muestran mecanismos de apego elusivo o ambivalente. En las narraciones, estos últimos suelen optar por la soledad del personaje infantil y por su autosuficiencia respecto de los padres o las figuras adultas. Los niños con comportamiento regular se sienten parte de una familia, tienen sentimientos de cooperación y ayuda, perciben claramente el rol materno y tienen ideales de ser buenos, grandes y juiciosos; por el contrario los niños con comportamiento agresivo no poseen roles relacionales claros y definidos, constantemente se sienten amenazados y no tienen actitud de ayuda y cooperación, se perciben a sí mismos como personas solas y abandonadas y en general se evidencia devaluación de sí mismo. Con respecto al Superyó, los

niños que presentan comportamiento regular perciben el castigo como justo y consecuencia de mal comportamiento, es un castigo coherente y acorde a las faltas cometidas; presentan un sistema de reglas y valores establecidos y tiene referentes de instituciones sociales como hospitales y la policía que cumplen con ideales de cuidado y protección. Por el contrario, los niño/as con comportamiento agresivo perciben los castigos como excesivos, mortíferos y brutales, la ley es mortífera y las instituciones sociales son agresivas. Los niño/as con comportamiento agresivo experimentan un complejo de Edipo aparentemente menos angustioso que los niño/as con comportamiento regular en la medida en que no hay una representación paterna definida; representan un padre sin fuerza, sin poder o enfermo. Por el contrario, los niños con comportamiento regular identifican una función paterna clara, lo que los hace enfrentar directamente el conflicto edípico y aparecen todos los sentimientos propios de esta etapa, entre los que están la rivalidad, el temor al padre, entre otros. Para finalizar, se encuentra que los niño/as agresivos presentan rasgos del carácter que los ubican como niño/as poco colaborativos y con tendencias impulsivas. Muestran dificultades en algunas funciones yoicas como el juicio, el control de impulsos y la competencia-dominio. En términos generales podría decirse que el superyó de los niños agresivos es mucho más sádico que el de los niños regulares. En los últimos, la culpa y el castigo viene por atentar contra algunos ideales culturales, en los primeros el castigo se da por agresiones directas con las figuras adultas. Los niño/as con comportamiento regular presentan mayor fluidez verbal, mejor disposición y menos resistencia, tiene mejor concentración y son más sociables (Andrade Rodríguez y Londoño Bernal, 2014).

Por otra parte, se puede agregar que la agresividad ha sido evaluada con diferentes técnicas de gran utilidad para su identificación y estudio. Inicialmente, la evaluación de la conducta agresiva se realizaba a través de la observación, entrevistas o técnicas proyectivas, pero el posterior desarrollo de los autoinformes, en los años 50, aportó un mayor número de instrumentos y una mayor especialización de las medidas. Uno de los problemas que acompañan a la evaluación de la agresividad, que claramente se refleja en el estudio de los instrumentos diseñados para tal fin, es la falta de claridad conceptual de este constructo y la ausencia de un marco teórico único para su comprensión entre los investigadores. Posiblemente, es ésta la razón por la que la agresividad es,

en ocasiones, evaluada con instrumentos específicos de ira, hostilidad, impulsividad o a través de instrumentos diseñados para evaluar otros constructos (ej. conducta prosocial, empatía, resolución de conflictos, desarrollo moral, etc.) que, si bien están relacionados con ella, no la evalúan específicamente. En numerosas ocasiones, la conducta agresiva es evaluada mediante medidas más globales (competencia social, habilidades sociales, adaptación, personalidad, etc.) que contienen una dimensión, escala o factor, referida a la agresividad.

La selección de un instrumento que evalúe la agresividad ha de ir acompañado de adecuadas propiedades psicométricas, de su ajuste a las características del evaluado (edad, nivel cultural, disponibilidad) y la especificidad del contexto en el que se produce (escolar, laboral, doméstico, social).

La ausencia de concordancia entre fuentes en la evaluación infantil, se explica por dos razones fundamentalmente: a) las diferencias en el acceso a la información del niño que tienen cada una de las fuentes que evalúan y b) los diferentes sesgos que se manifiestan según qué fuentes (padres, profesores o amigos) estén o no implicadas. En general, es conocido que las conductas exteriorizadas son mejor identificadas por profesores, padres o iguales que por el propio sujeto, al contrario que las interiorizadas, sobre las que el niño parece dar una información más precisa.

La conducta agresiva es activada bien por un acontecimiento externo (ej. un conflicto interpersonal, laboral o un insulto), bien por un acontecimiento interno al sujeto (ej. estado emocional, cogniciones facilitadoras, reglas morales, expectativas de daño, atribuciones de intencionalidad, etc.) y tiene unas consecuencias que instauran o mantienen su emisión. Por lo tanto, el estudio de las relaciones funcionales de esta conducta con el contexto externo o intrapersonal en el que se produce, puede ser de gran importancia para la comprensión futura y modificación de esta conducta. El análisis funcional o narrativo del acontecer de estas manifestaciones pueden ser dos herramientas de gran utilidad.

La agresividad puede manifestarse de diversas y complejas formas, de ahí la necesidad de una evaluación comprehensiva, que abarque distintos aspectos de la misma así como los factores asociados al comportamiento agresivo. La evaluación de variables, entre las que destacan, la historia de

agresión previa, impulsividad, empatía, personalidad, desarrollo moral, conducta prosocial, asertividad, resolución de conflictos, autocontrol o estado emocional, pueden resultar de especial interés. En este sentido, la evaluación de los factores de riesgo vinculados con la conducta agresiva, es de gran relevancia para la prevención e intervención en este campo. Las técnicas utilizadas para la evaluación de la agresividad han incluido, desde investigación de archivos, observación, entrevista y técnicas proyectivas, hasta autoinformes (Baron y Richardson, 1994; Suris et al., 2004). La evaluación de los factores de riesgo es uno de los aspectos que más pueden ayudar a la prevención de la conducta agresiva y violenta (Carrasco Ortiz, 2006).

Ortega y Monks (2005), han descrito cuatro principales tipos de agresividad ante las diversas maneras asumidas de clasificar la agresividad (física, moral, verbal, psicológica, material, ofensiva o de intimidación):

- a) Agresión directa relacional (un niño/a dice a otro que él/ella no puede jugar).
- b) Agresión física directa (un niño/a pega, golpea, empuja a otro/a).
- c) Agresión relacional indirecta (un niño/a levanta y distribuye desagradables rumores sobre otro/a).
- d) Agresión verbal directa (un niño/a grita e insulta a otro).

De manera complementaria, se identifica una segunda estrategia de clasificación de los tipos de agresividad hallados en los resultados de investigación que asumen la perspectiva psicogenética:

- a) La agresividad directa: se asocia a formas agresivas de interacción cara a cara y a formas de maltrato verbal y físico, en las cuales se hace más proclive la caracterización de los niños agresivos, sin identificar en ello una intención de afectación moral encaminada a averiar el prestigio del otro o su autoestima y la agresividad indirecta.
- b) La agresividad indirecta: se asocia al maltrato a través del otro y a la expansión de falsos rumores en los cuales no se hace tan evidente la participación de los niños.

Desde la percepción de los docentes es común identificar las manifestaciones de agresión y violencia en tres dimensiones: la primera de ellas, desde manifestaciones físicas de la violencia visible a partir de los contactos corporales agresivos. La segunda dimensión, desde la violencia psicológica en la cual hacen presencia las interacciones verbales que afectan e invisibilizan o

disminuyen al otro. La tercera dimensión se constituye por la violencia orientada hacia la destrucción de las pertenencias de sus iguales o hacia los recursos de la institución.

Una importante mirada complementaria, pero poco abordada por los estudios de violencia y agresividad escolar es la que aborda la caracterización diferencial de género. Sus pocos estudios caracterizan al género femenino como defensoras o espectadoras prioritariamente desde agresiones y episodios de agresión relacional directa manifiestos en formas verbales, mientras que el género masculino se identifican como agresores y colaboradores y prioritariamente con episodios de agresión física directa, agresión relacional directa y agresión verbal directa. De igual forma, se pueden describir dos tipos de diferencias en el desarrollo del fenómeno de la agresividad, de acuerdo con el género. En primera medida se hace evidente cómo los episodios de violencia y agresividad de los hombres se generan en escenarios en donde se encontraban acompañados, mientras que en el caso de las mujeres dichos episodios se presentan cuando éstas se encontraban solas. Lo anterior se relaciona con el fenómeno del agrupamiento como una respuesta a los mecanismos socioculturales establecidos lo que lleva al contagio social, a una debilitación del control, a la división de la responsabilidad, además del cambio a graduados cognitivos de la percepción del acosador y la víctima, lo que a la vez explica el por qué hay estudiantes que no son agresivos pero participan en forma pasiva también del acoso. (Olweus, citado por Cabezas, 2007, p. 128). La segunda diferencia se genera por las razones que impulsaron a la agresión; para el caso de las mujeres, se evidencia la mediación de la provocación, mientras que en los varones los motivos son variados y van desde el maltrato físico hasta por el placer de la agresión.

Ante los vacíos investigativos evidenciados respecto a la comunidad educativa se debe empezar a profundizar y comprender las dinámicas que están constituyendo la esencia de la problemática para poder involucrar a todos los actores y crear una mayor visión de su interacción en cada uno de los procesos de formación dados en el escenario escolar.

Durante los últimos años, además de emprenderse investigaciones con nuevas rutas, estrategias y miradas diferentes en torno a la violencia, agresividad y conflictos en las aulas de clase se requieren de propuestas y rutas

metodológicas desde una perspectiva emancipatoria que posibiliten cambios y transformaciones de las situaciones que viven los escolares en su vida social (Ramírez López y Arcila Rodríguez, 2013).

Analizar y comprender en profundidad el problema de la agresividad infantil para minimizar sus riesgos y promover al desarrollo óptimo de los niños, dentro y fuera del contexto escolar, implica concebir a la agresión actualmente como un constructo multidimensional que puede adoptar múltiples formas (Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003). Entre ellas se destacan la agresividad física, verbal y relacional.

De acuerdo a Buss (1989), la agresión física puede definirse como un ataque intencional directo contra un individuo utilizando partes del cuerpo o empleando armas. Incluye patadas, piñas, empujones, golpes, arañazos, etc., y trae como consecuencia el dolor o daño físico por parte de quien los recibe. La agresión verbal directa, se caracteriza por atacar a la víctima con gritos, insultos, groserías, amenazas, repudios, motes discriminatorios, etc., lo que suele provocar angustia y malestar en el aludido. Numerosas investigaciones con niños y adolescentes observaron diferencias de género en la utilización de agresividad física directa, siendo los varones los más agresivos. (Card, Stucky, Sawalani y Little, 2008; Carlo, Mestre, Samper, Tur y Armenta, 2010; Carlo, Raffaelli, Laible y Meyer, 1999; Galen y Underwood, 1997; Samper, Aparici y Mestre, 2006). Generalmente, se ha interpretado que estos resultados evidencian una menor agresividad en las interacciones femeninas y que las mujeres serían menos agresivas que los varones. Sin embargo, una explicación alternativa sugiere que los tipos de agresión que han sido mayormente evaluados en las investigaciones son aquellos que resultan más salientes en el género masculino, es decir los comportamientos agresivos de tipo directo.

Otro tipo de agresión muy habitual en el escenario escolar es la denominada agresión relacional (Cangas, Gázquez, Pérez Fuentes, Padilla y Miras, 2007; Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Del Barrio et al., 2008) que se dirige a provocar daño en la percepción de pertenencia a un grupo social, por ejemplo, mediante el uso de conductas de exclusión social, tales como ignorar o no dejar participar a una persona en las actividades grupales y abarca también comportamientos agresivos que evitan la confrontación directa, como hablar mal de alguien a sus espaldas, sembrar rumores maliciosos, etc. (Buelga, Musitu y

Murgui, 2009; Little et al., 2003). Autoras como Bjorkqvist (1994) y Underwood (2003) han señalado que este otro tipo de agresividad más indirecta sería más característica del género femenino.

Si bien se ha planteado que los niños utilizan en mayor medida la agresión directa en comparación a las niñas, los estudios sobre diferencias de género no han sido concluyentes en lo que respecta a la agresión indirecta. (Bjorkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen, 1992; Crick y Grotpeter, 1995; Crick, Casas y Mosher, 1997). De hecho, en la revisión realizada por Card y colaboradores (2008) concluyeron que si bien existían diferencias de género significativas a favor de los varones en el uso de formas directas de agresión, las diferencias de género eran mínimas en agresión indirecta.

En cuanto a las posibles consecuencias negativas de este tipo de agresividad, que incide especialmente en las relaciones sociales, algunos estudios sugieren que son las niñas las que podrían verse más afectadas, puesto que ellas suelen integrarse en grupos de amigas más íntimos y menos numerosos que los de los varones (Galen y Underwood, 1997; Maccoby, 1990, 1998). En uno de los primeros estudios sistemáticos realizados sobre este tema, Lagerspetz, Bjorkqvist y Peltonen (1988) entrevistaron a niños y niñas de 11 y 12 años de edad encontrando diferencias de género ante la forma de expresar su enojo. Los niños reportaron enojarse con mayor frecuencia, mientras que el enojo de las niñas, si bien menos frecuente, podía tener mayor duración en el tiempo. Por otro lado, los varones señalaron utilizar medios directos de agresión, mientras que las mujeres expresaron utilizar un tipo de agresión más indirecto y relacional. Un dato importante a resaltar es que, a diferencia de los niños, las niñas consideraban que sus relaciones con sus pares tenían gran relevancia a nivel emocional. En concordancia con este resultado Bjorkqvist y colaboradores (1992) encontraron que a la edad de 8 años, la estructura grupal de niños y niñas no difería. Sin embargo, a la edad de 11 y 15 años, los varones se caracterizaban por conformar grupos más amplios mientras que las mujeres formaban grupos de amigas más unidos y firmes, lo cual podría facilitar que utilicen la manipulación relacional como una estrategia agresiva efectiva.

Otra clasificación que se ha hecho acerca de los comportamientos agresivos ha sido según su función, o sea, de acuerdo a las razones subjetivas que subyacen a dicho comportamiento. Diversos estudios han hecho una

distinción entre lo que se ha denominado agresividad reactiva y agresividad proactiva, o instrumental (Anderson y Bushman, 2002; Chauv, 2003; Cosi Muñoz, Vigil Colet y Canals Sans, 2009; Dodge y Coie, 1987; Geen, 1990; Little, et al., 2003; Poulin y Boivin, 2000).

Se entiende por agresión reactiva a la respuesta defensiva frente a una ofensa real o percibida. Por ejemplo, es el insulto o el golpe con el que responde alguien cuando siente que ha sido atacado por otra persona. Por lo general, la agresión reactiva está vinculada a las reacciones de enojo que se suscitan en respuesta a una frustración o a una provocación inmediatamente anterior. Mientras que la agresión proactiva o instrumental es el uso de la agresión como un instrumento para alcanzar un objetivo ante el deseo de obtener bienes, ejercer el poder u obtener la aprobación de un grupo de referencia. Por ejemplo, es el tipo de agresión que utilizan los niños que intimidan o acosan a otros más indefensos por simple diversión o para conseguir que les entreguen algo.

Si bien las investigaciones han mostrado que es posible distinguir entre la agresividad reactiva y la instrumental (Dodge y Coie, 1987; Poulin & Boivin, 2000), debe tenerse en cuenta que las mismas no son mutuamente excluyentes, ya que es frecuente que los sujetos presenten ambos tipos de comportamientos. (Geen, 1990) Asimismo, la funcionalidad de los comportamientos agresivos en tanto mediadores de la cohesión grupal, también es un factor a tener en cuenta (Almeida, Lisboa y Caurcel, 2005).

Más allá del tipo de agresividad, los comportamientos agresivos de los niños en el contexto escolar afectan negativamente su funcionamiento general, su aprendizaje, su relación con compañeros y docentes (Del Barrio & Carrasco, 2009; Marín Sánchez, 2002) y pueden dejar serias consecuencias psicológicas, tanto en las víctimas como en los agresores (Crick & Grotpeter, 1995; Nansel, Craig, Overpeck, Saluja y Ruan, 2004; Parker y Asher, 1987). Al respecto, se ha encontrado que los niños expuestos a mayor cantidad de actos de violencia en sus colegios presentan mayor sintomatología de trauma psicológico en comparación a niños con menor exposición (Flannery, Wester & Singer, 2004).

Cava, Buelga, Musitu y Murgui (2010) tras un estudio longitudinal en adolescentes encontraron que las víctimas de agresividad directa e indirecta mostraron un peor ajuste psicosocial, en comparación con sus compañeros no victimizados. Estas consecuencias negativas para los jóvenes y su entorno

hacen evidente la necesidad de contar con herramientas adecuadas que den cuenta del problema de la agresión infantil para iniciar acciones efectivas tendientes a modificar estas conductas.

Entre los instrumentos de evaluación de los comportamientos agresivos, es común la utilización de cuestionarios de autoreporte y reporte de padres o maestros. En Argentina, numerosos instrumentos han demostrado tener buenas propiedades psicométricas, pero no todos contemplan las problemáticas de niños entre 9 y 13 años, ni se proponen profundizar en las funciones que tienen los comportamientos agresivos evaluados. Ninguno de ellos plantea la evaluación de comportamientos agresivos de tipo indirecto o relacional.

Frente a la necesidad de contar con una escala que midiera la agresividad relacional en población infantil argentina, se adaptó al español la Escala de Agresión construida por Little, Jones, Henrich y Hawley (2003) y se analizó su funcionamiento en una muestra piloto.

Tradicionalmente se ha concebido y evaluado la agresividad infantil desde el punto de vista de sus manifestaciones físicas y verbales como pegar, empujar e insultar. Bajo un intento de comenzar a estudiar de manera más completa las características de la agresión infantil en Argentina, se ha adaptado una escala de autoinforme que evalúa tanto las conductas agresivas directas físicas y verbales, como aquellas de índole más indirecta o relacional. La validez y confiabilidad de la prueba permitió observar buenas propiedades psicométricas, siendo su consistencia interna excelente y su estructura factorial simple y clara. Respecto a la empatía, como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, se considera que funcionaría como uno de los principales factores moduladores de los comportamientos prosociales e inhibiría las conductas agresivas (Carlo et al., 2010; Del Barrio y Roa, 2006; Mestre, Samper y Frías, 2002).

En general, los estudios sobre las distintas formas de agresividad en la infancia no ofrecen resultados concluyentes en cuanto a las diferencias etarias (Archer, 2004; Card et al., 2008), por lo que es un factor que podría ser investigado con más profundidad en futuros estudios.

Con respecto a las diferencias entre los sexos, los resultados obtenidos concuerdan con lo expuesto por Card y colaboradores (2008) en su meta análisis al apoyar la idea de que las mujeres suelen utilizar un tipo de agresividad menos

evidente en las relaciones con sus pares, aunque no por eso menos hiriente (Cava, Buelga, Musitu & Murgui, 2010).

Respecto a la funcionalidad de la agresión, se encontró que en la muestra de niños argentinos el contenido de la conducta agresiva parece imperar sobre los motivos que la originan, ya que los subtipos de agresividad reactiva e instrumental propuestos por Little et al. (2003) no emergieron como dimensiones relevantes en el análisis factorial exploratorio. Dentro de cada dimensión las respuestas de los participantes se agruparon independientemente de la función o motivo del comportamiento agresivo. Esto ha llevado a pensar en el estudio de las razones subyacentes a los comportamientos agresivos como un aspecto a profundizar en futuras investigaciones, ya que puede ofrecer una vía de abordaje a la hora de realizar intervenciones escolares efectivas. La utilización de la escala de agresividad física, verbal y relacional que ha sido propuesta puede aportar información útil para conocer las características y necesidades de cada escuela en particular. Dicha información podría ser relevante al momento de diseñar e implementar programas de intervención eficaces orientadas a disminuir las conductas agresivas y favorecer la adaptación social de los niños, tanto dentro de las escuelas como fuera de ellas (Cuello y Oros, 2013, pp.210-229).

El proceso de adaptación social se conforma por diferentes componentes de naturaleza biológica, social y psicológica que interaccionan entre sí. De su correcta interacción depende que puedan o no producirse desajustes. La conducta adaptativa o prosocial es el resultado de la interacción armónica de esos factores, que intervienen en la explicación de toda conducta. Las razones por las que los niños desarrollan conductas desadaptadas, tanto emocionales como conductuales, tienen que ver con un entorno sociofamiliar desajustado (Loeber y Hay, 1997; Maccoby, 2000), actuando sobre un sujeto cuyos substratos tales como el sistema nervioso (Razer y Molinoff, 1994; Stein et al., 1995), el funcionamiento neuroendocrino (Suomi, 1999; Aluja, 1991), el temperamento y la personalidad (Plomin y Daniels, 1987; del Barrio et al., 1997), presentan algún tipo de dificultad, bien en el procesamiento de la información, en el sistema de condicionamiento (Griso, 1996) o en la capacidad de inhibición de la conducta emocional (Fonseca y Yule, 1995).

Las posibles respuestas inadaptadas son también de diferentes tipos y fundamentalmente se han señalado dos: las de carácter interiorizado o las de

carácter exteriorizado (Achenbach, 1985). Entre las conductas desadaptadas de carácter interiorizado se encuentran principalmente la inestabilidad emocional (neuroticismo o ansiedad) y la depresión. La inestabilidad emocional supone una dificultad para dar una respuesta adecuada a la magnitud del estímulo. Se han evaluado dilatadamente este tipo de problemas y hay un bagaje importante de conocimientos acerca de ello; sin embargo, su incidencia es de difícil determinación, especialmente por la gran cantidad de diferentes tipos de trastornos de la ansiedad. Esta emocionalidad excesiva se ha relacionado con una mayor probabilidad de desarrollar conductas desadaptativas en todas las áreas. Respecto a la depresión se advierte una tendencia creciente a la aparición de esta perturbación en los países desarrollados. Entre las conductas exteriorizadas aparece con especial relevancia la agresión. La tendencia a reaccionar con agresión crece en función de la edad hasta los 17 años y desciende bruscamente en los primeros años de la vida adulta (Del Barrio, Moreno Rosset y López Martínez, 2001, pp.33-50).

## **Metodología**

### **Diseño / Tipo de investigación**

Es un estudio descriptivo-correlacional. Se busca describir las características de un fenómeno o grupo de sujetos y es un tipo de método de investigación no experimental en el cual un investigador mide dos o más variables y evalúa la relación estadística entre ellas sin influencia de ninguna variable extraña, evalúa la asociación de variables.

Además, es un estudio de corte transversal, dado que los datos se recogieron en un determinado momento, sin realizar un seguimiento del fenómeno para ver si cambia o no con el paso del tiempo.

Finalmente, es una investigación de campo porque que permite obtener datos de la realidad y estudiarlos tal y como se presentan, sin manipular las variables. Su característica esencial es que se lleva a cabo fuera del laboratorio, en el lugar de ocurrencia del fenómeno.

## Universo de estudio y metodología de abordaje

### Muestra

La muestra es de carácter intencional no probabilística; comprendió a 100 alumnos pertenecientes a dos escuelas estatales de nivel primario de la Ciudad de Diamante.

### Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para evaluar la autoeficacia en los alumnos se utilizó la Escala Multidimensional de Autoeficacia Infantil (Oros, 2004). Esta escala fue diseñada con el fin de detectar cuán capaces o eficientes se consideran los niños para realizar exitosamente diferentes actividades, siendo este factor decisivo para el desempeño posterior y la experiencia de las emociones asociadas. La misma consiste en un pool de ítems para operacionalizar tres de las dimensiones de autoeficacia más destacadas en la infancia (Harter, 1982): la académica, la social y la deportiva. Estos ítems fueron redactados teniendo en cuenta las sugerencias que aporta la Guía para la construcción de escalas de autoeficacia de Bandura (1995). Para obtener la puntuación general de la escala se asignó un valor de 3 si el niño responde Si; un valor de 2 si responde A veces, y un valor de 1 si responde No. Para los ítems 2, 5, 8, 9, 6, 11, 12, 14, 15, 16 y 17; se invirtió el valor (Si = 1 punto; A veces = 2 puntos; No = 3 puntos). A continuación se sumaron todos los ítems, de tal manera que a mayor valor obtenido le correspondió mayor nivel de autoeficacia.

Para evaluar la agresividad en los alumnos se aplicó el Cuestionario de Agresividad Física y Verbal (AFV) de Caprara y Pastorelli (1993). El AFV ha sido utilizado en contextos culturales similares y ha demostrado tener buenas propiedades psicométricas (Del Barrio, Aluja y Spielberger, 2004; Del Barrio et al., 2001; Richaud et al., s. f.). Esta escala de autoinforme cuenta con 22 ítems, 5 de los cuales funcionan como controles que no se computan en los resultados generales. Los ítems ofrecen una descripción de las conductas del niño, principalmente de aquellos comportamientos destinados a herir a otros de

manera física y verbal. Los niños pueden responder a estas afirmaciones con las alternativas A menudo, Algunas veces, o Nunca. El alfa de Cronbach obtenido en el presente estudio es de .89, lo cual apoyaría la confiabilidad de la prueba. Se empleó en la Argentina (Cuello y Oros, 2.013).

### Procedimientos de recolección de datos

De acuerdo con las medidas de higiene y aislamiento social preventivo y obligatorio por la que se atraviesa a nivel mundial y particularmente a nivel nacional y provincial a causa de la pandemia del coronavirus y respetando el protocolo correspondiente al reinicio de la actividad escolar, se ha diseñado a continuación el procedimiento para llevar a cabo la recolección de los datos:

-Previa autorización formal de las autoridades de la institución escolar para la aplicación de las pruebas cuyos resultados podrán ser ofrecidos al Área de Orientación de la misma y luego de haberse obtenido la autorización formal de los padres de los alumnos seleccionados para la muestra tras asegurarse anonimato y confidencialidad de los datos recolectados, se procedió a la aplicación de las técnicas de recolección de datos.

-La aplicación de tales técnicas se desarrolló en forma presencial, bajo el cumplimiento de las medidas de higiene de público conocimiento en función de los días y horarios indicados por las autoridades de cada institución escolar.

### Resultados

En la tabla 1 se pueden observar las medias y desvíos típicos de las dimensiones de Autoeficacia y las de Agresividad y de los puntajes totales.

**Tabla 1.** Medias y desvíos de las dimensiones de Autoeficacia y las de Agresividad y de los puntajes totales.

Escalas y subescalas	Media	Desvío
Agresividad Directa	13,74	3,79
Agresividad Relacional	13,86	3,28
Agresividad total	27,60	6,34
Autoeficacia Deportiva	14,17	2,62
Autoeficacia Académica	13,18	2,70

Autoeficacia Social	14,49	2,80
Autoeficacia total	41,84	5,34
N= 100		

El coeficiente de correlación  $r$  de Pearson entre las escalas de Autoeficacia Total y la de Agresividad Total es de 0,06 con un nivel de significación de  $p=0,55$ , es decir que no existe asociación entre estas variables agrupadas en un puntaje total pero sí en cuanto a sus dimensiones (ver Tabla2).

**Tabla 2** Coeficientes de correlación  $r$  de Pearson de las dimensiones de Autoeficacia y las de Agresividad

Dimensiones	Autoeficacia Deportiva	Autoeficacia Académica	Autoeficacia Social
Agresividad Directa	,109	-,265**	,144
Agresividad Relacional	-,031	-,166	-,021
N= 100			

\*\* La correlación es significativa al nivel  $p \leq 0,01$  (bilateral).

En la tabla 2 se puede observar que la única correlación significativa es entre Autoeficacia Académica y Agresividad Directa, si bien existe una tendencia ( $p=0,09$ ) respecto de la Agresividad Relacional. Es decir que a mayor Agresividad, en particular Directa, menor Autoeficacia Académica.

Las dimensiones Autoeficacia Deportiva y Social no se correlacionan con la Agresividad tanto Directa como Relacional.

Los niveles de agresividad parecen incidir provocando dificultades en el desempeño escolar, en el aprendizaje intelectual. No así respecto de los vínculos interpersonales y de los aprendizajes ligados a lo corporal.

## Discusión, recomendaciones, limitaciones

Recordando a la hipótesis formulada en éste trabajo de investigación: "A mayor autoeficacia deportiva, social y académica, menor agresividad física y verbal"; se puede argumentar la confirmación de la misma.

Los datos más sobresalientes han demostrado que a mayor Autoeficacia Académica se registra menor Agresividad Directa existiendo una tendencia también a la menor Agresividad Relacional.

Es así que entendiendo a la Autoeficacia como la percepción o creencia personal de las propias capacidades en una situación determinada, ésta representa un concepto vital en el ámbito educativo.

El abordaje de éste concepto desde el campo de la Psicología lleva a pensar en el importante aporte del psicólogo escolar desde sus principales funciones, no sólo en relación a los alumnos sino a los demás miembros de la comunidad educativa.

Es por ello que se sugiere, por un lado, mayores estudios sobre las creencias de autoeficacia que los profesores tienen acerca de su labor ya que esto influye decisivamente en el desempeño de los alumnos. Por otro lado, se recomienda a las escuelas que registran mayores situaciones de agresividad en alumnos, tener en cuenta éste concepto de autoeficacia, dado que actúa sobre la motivación, persistencia y éxito académico partiendo de las creencias personales que permiten ejercitar cierto control sobre sus sentimientos, acciones y pensamientos.

En cuanto a las limitaciones por las que se atravesaron para el desarrollo de ésta tesis se puede argumentar respecto a la administración de los cuestionarios en las escuelas mencionadas. La que suscribe durante las entrevistas mantenidas con los directivos institucionales ha evidenciado que el anonimato garantizaba mayor probabilidad de acceso a ello. Por esta razón, las variables de sexo, edad y año en curso no han sido registradas.

## **Conclusión**

Conocer la relación entre los niveles de autoeficacia y agresividad en la trayectoria educativa del niño ha llevado a la que suscribe a reflexionar sobre la necesidad de promover al reconocimiento de una educación como encuentro a fin de poder demostrar a las emociones como procesos relevantes del desarrollo. Tal reconocimiento basado en los programas de educación emocional permite responder a la realidad sociocultural actual exigiendo un cambio en el rol del docente, no como un mero transmisor de conocimientos académicos sino como una figura significativa de sostén emocional, potenciadora del desarrollo integral de los alumnos (Filella, Ribes, Agulló y Soldevila, 2002).

Históricamente las emociones poco han sido tenidas en cuenta en el espacio educativo, donde los aspectos intelectuales y cognitivos han absorbido casi de manera exclusiva toda la atención. En éste contexto, se considera también que la variable autoeficacia en el desempeño académico debe ser mayormente reconocida y aplicada en evaluaciones, programas de mejora del desempeño y acciones en el campo educativo en general. Su influencia determinante en el rendimiento exitoso, motivación y persistencia incrementan la oportunidad de las personas de obtener mejores desempeños en el ámbito personal, familiar, organizacional, institucional, socio-comunitario y educativo en general.

El desarrollo de las creencias de autoeficacia en tales ámbitos de intervención, desde el trabajo con alumnos, profesores y agentes educativos aportará al conocimiento de las acciones y estrategias que se están realizando en éste sentido enriqueciendo el análisis, reflexión e intervención sobre el comportamiento humano en distintas situaciones educativas.

De éste modo, conociendo la gran influencia de las creencias de autoeficacia en el ser humano al actuar sobre sus pensamientos, sentimientos y comportamientos (Bandura, 1995), se cree conveniente incentivar a su mayor consideración, tanto ante los problemas de aprendizaje de los alumnos, como en la prevención del bullying y otros conflictos en el aula, asesoramiento familiar e intervención socioeducativa.

La apertura hacia la mayor consideración de éste concepto facilitará la detección y prevención de discapacidades e inadaptaciones funcionales, psíquicas y sociales a fin de mejorar las competencias educativas de los alumnos. Al mismo tiempo, en la prevención del conflicto ayudará a los alumnos a desarrollar un óptimo nivel de inteligencia emocional para gestionar con eficacia sin llegar a la violencia.

El mayor abordaje de éste concepto no sólo aportará a la intervención socioeducativa del profesional de la psicología en el ámbito escolar que como puente entre los profesores, los alumnos y sus familias promueve al mejoramiento de las relaciones sociales. También enriquecerá el análisis de los factores sociales y culturales de su entorno de trabajo inter y transdisciplinario. Actuar sobre las barreras en el desarrollo educativo bajo éstas consideraciones, más aún ante la continuidad de la crisis sanitaria a causa del coronavirus,

permitirá partir del análisis y estudio del sistema escolar hacia la mejora de la atención educativa. Finalmente, a modo de cierre de éste trabajo de investigación se presenta una pequeña obra literaria extraída de la página web sm-argentina.com que ilustra los contenidos abordados en ésta tesis.

*La escuela es un ámbito lleno de emociones*

*Las sonrisas de los alumnos.*

*Los miedos ante un examen.*

*La ilusión de ser elegido para jugar en un equipo.*

*La satisfacción por el trabajo bien hecho.*

*La tristeza por no conseguir algo.*

*El aburrimiento ante un discurso incomprensible o un tema que no interesa.*

*La apatía del que aprende por obligación.*

*El postergar las ganas de jugar hasta la hora del recreo.*

*La desesperación ante un aplazo inesperado.*

*La curiosidad ante la llegada de algo nuevo a la clase.*

*La angustia de olvidarse lo estudiado y no poder contestar.*

*El agradecimiento por la ayuda recibida.*

*La satisfacción cuando se consigue resolver un problema.*

*Los celos por el compañero que se destaca.*

*La valentía de hacer algo difícil por primera vez...*

## **Anexos**

### **Escala Multidimensional de Autoeficacia Infantil (Oros, L. B., 2004)**

Nombre: ..... Edad: ..... Grado: .....  
Escuela: .....

A continuación encontrarás algunas frases que sirven para conocer lo que piensan los chicos de tu edad:

- Si estás de acuerdo con lo que dice la frase marcá una cruz (x) en la casilla del SI.
- Si estás más o menos de acuerdo con lo que dice la frase marcá una cruz (x) en la casilla que dice A VECES.

- Si no estás de acuerdo con lo que dice la frase marcá una cruz (x) en la casilla del NO.

	SI	A VECES	NO
1.Creo que soy bueno para los deportes			
2.Me resulta difícil aprender los temas que se dan en la clase			
3.Puedo ser simpático con las personas			
4.Puedo ser rápido en los deportes			
5.Me parece muy difícil hacer amigos			
6.Es difícil completar las tareas que dan en la escuela			
7.Sé que puedo ganar aun cuando nunca antes haya jugado a ese juego o deporte			
8.Es difícil que los demás quieran estar conmigo			
9.Es muy difícil hacer las tareas que dan en la escuela			
10.Es fácil practicar deportes			
11.Me resulta difícil prestar atención en el aula			
12.Me cuesta mucho tener amigos			
13.Estoy seguro de poder realizar bien algún deporte			
14.Me cuesta caerle bien a la gente			
15.Es difícil recordar lo que me enseñan en la escuela			
16.Es difícil hacer que los demás sean mis amigos			
17.Me cuesta mucho ser estudioso			
18.Puedo ganar en un juego o deporte sin tener que practicar mucho			

### Escala de Agresividad (Cuello & Oros, 2.012)

**Instrucciones:** A continuación se describen algunas situaciones que pueden sucederte en la escuela. En cada punto marcá con una cruz la opción que refleja el comportamiento más parecido al tuyo. Podés responder: Si, A veces, o No. No existen respuestas correctas o incorrectas, necesitamos que seas lo más sincero posible.

	Si	A veces	No
1.Cuando estoy enojado/a con alguien, le digo "no voy a ser más tu amigo/a".			
2. Si otros me molestan o me lastiman, les digo a mis amigos que no se junten con esas personas.			
3. Cuando alguien me enoja, le hago daño o lo lastimo.			
4. Cuando alguien me hace daño o me lastima, le pego.			
5. Cuando alguien me amenaza, yo también lo amenazo.			
6. Si otros me enojan, les pego y les doy piñas o patadas.			
7. Cuando estoy enojado/a con otros, cuento chismes y secretos sobre ellos.			
8. Soy una persona que se pelea con los demás.			
9. Soy el tipo de persona que le dice a otros "no voy a ser más tu amigo".			

10. Soy una persona que le dice a sus amigos/as que no se junten con otros.			
11. Soy una persona que insulta a los demás.			
12. Soy el tipo de persona que cuenta chismes y secretos sobre otros.			
13. Soy una persona que pega, da piñas y patadas a los demás.			
14. Soy el tipo de persona que ignora a los demás o deja de hablar con ellos/as.			
15. Para conseguir lo que quiero, les digo a mis amigos/as que no se junten con alguien.			
16. Para conseguir lo que quiero, insulto a los demás.			
17. Para conseguir lo que quiero, pego, doy patadas y piñas.			
18. Para conseguir lo que quiero, ignoro a otras personas o dejo de hablarles.			
19. Para conseguir lo que quiero, hago daño o lastimo a los demás.			
20. Para conseguir lo que quiero, no dejo que otras personas estén en mi grupo de amigos.			
21. Para conseguir lo que quiero, amenazo a otros.			
22. Para conseguir lo que quiero, les digo a los otros "no voy a ser más tu amigo".			

## Bibliografía

- Andrade Rodríguez, R., y Londoño Bernal, L. V. (2014). Psicodinámica de la agresividad infantil. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 43,131-146.
- Arancibia Asturizaga, G., y Péres Arenas, X. (2007). Programa de autoeficacia en habilidades sociales para adolescentes. *Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo"*,5, 133-155. Recuperado de <http://www.ucb.edu.bo>
- Carrasco Ortiz, M. A., Del Barrio Gandara, M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14, 323-324. Recuperado de <http://www.psicothema.com>
- Carrasco Ortiz, M. A., (2006). Evaluación de la conducta agresiva. *Acción Psicológica*, 4, 67-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org>.
- Cuello, M. y Oros, L. (2013). Adaptación de una escala de agresividad física, verbal y relacional para niños argentinos de 9 a 13 años. *Revista*

- Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2, 209-229. Recuperado de <http://www.redalyc.org>.
- Del Barrio, V., Moreno Rosset, C. y López Martínez, R. (2001). Evaluación de la agresión y la inestabilidad emocional en niños españoles: su relación con la depresión *Clínica y Salud*, 12, 33-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org>.
- Dueñas, G. (2020). "También hay que pensar la Pandemia como una oportunidad de aprendizaje". Recuperado de <http://www.sadop.net>
- Filella Guiu, G., Ribes Castells, R., Agulló Morera, M. y Soldevilla Benet, A. (2002). Formación del profesorado: Asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Educar*, Vol. 30. Recuperado de <http://www.educar.uab.cat>
- Flores León, A. González, A. L., y Ortiz, A. V. (2010). Validación del Instrumento de Autoeficacia para Realizar Conductas Saludables en Niños Mexicanos Sanos. *Psicología y Salud*, 20, 23-30. Recuperado de <http://www.researchgate.net>
- Martínez, J. W., Tovar Cuevas, J. R., Rojas Arbeláez, C., y Duque Franco, A. (2008). Agresividad en los escolares y su relación con las normas familiares. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 37, 365-377. Recuperado de <http://www.scielo.org.co>
- Medrano, L. A. (2011). Modelo social cognitivo del rendimiento académico en ingresantes universitarios. La contribución de la autoeficacia social académica. *Revista Tesis*, 1, 87-106. Recuperado de <http://www.revistas.unc.edu.ar>
- Oros, L. B. (2004). Evaluación de las creencias de autoeficacia en la infancia. *Revista Psicodiagnosticar*, 14, pp. 75-87. Recuperado de <http://www.researchgate.net>
- Oros, L. B., Manucci, V. y Richaud de Minzi, M.C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educación y Educadores*, 14, 495-497. Recuperado de <http://www.redalyc.org>
- Ozollo, F. y Naranjo, N. (2020). Repensar la educación en tiempos de pandemia. Recuperado de <http://www.unidiversidad.com.ar>

- Ramírez López, C. A. y Arcila Rodríguez, W. O. (2013). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. *Educación y Educadores*, 16, 411-429. Recuperado de [http://www. redalyc.org](http://www.redalyc.org)

