

**RELACIÓN ENTRE LOS RASGOS DE AGRESIVIDAD Y ESTRATEGIAS
DE AFRONTAMIENTO**

DARLIS SORELIA ZAMORA ACEVEDO

Institución Universitaria de Envigado

Facultad de Ciencias Sociales

Programa de Psicología

Julio de 2016

**RELACIÓN ENTRE LOS RASGOS DE AGRESIVIDAD Y ESTRATEGIAS
DE AFRONTAMIENTO EN ESTUDIANTES DEL GRADO TERCERO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA PAZ, SEDE TRIANÓN**

DARLIS SORELIA ZAMORA ACEVEDO

Trabajo de grado para optar al título de psicóloga

Asesora

Diana Lucía Arroyave Jaramillo

Institución Universitaria de Envigado

Facultad de Ciencias Sociales

Programa de Psicología

Julio de 2016

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Inicialmente deseo dedicar este trabajo a mi familia por acompañarme en este proceso de crecimiento y profesionalización, que me ha permitido la tranquilidad y serenidad para culminar a satisfacción, al recibir cada día su apoyo y comprensión.

Quiero agradecer a la Asesora Diana L Arroyave por el acompañamiento en este proceso, por las largas horas de asesoría, por estar siempre presta a resolver mis inquietudes, le expreso mi gratitud y le deseo éxitos en su labor profesional.

CONTENIDO

LISTAS ESPECIALES	7
GLOSARIO	8
RESUMEN	13
INTRODUCCIÓN	15
1. PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO	17
1.1. Planteamiento del problema	17
1.2. Objetivos	22
1.2.1. Objetivo general	22
1.2.2. Objetivos específicos	22
1.3. Justificación	23
1.4. Diseño metodológico	25
1.4.1. Tipo y enfoque de investigación	25
1.4.2. Población	26
1.4.3. Muestra	26
1.4.4. Criterios de inclusión	28
1.4.5. Criterios de exclusión	28
1.4.6. Instrumentos de recolección de la información	29
1.4.7. Consideraciones éticas	32
1.5. Presupuesto	35

1.6. Cronograma anteproyecto	37
1.7. Cronograma de proyecto de Grado	38
2. MARCO DE REFERENCIA	39
2.1. Antecedentes	39
2.2. Marco conceptual	42
2.2.1. Afrontamiento	43
2.2.2. Estrategias de afrontamiento funcionales	46
2.2.3. Estrategias de afrontamiento disfuncionales	46
2.2.4. Rasgos	46
2.2.5. Rasgos de agresividad	47
2.2.6. Agresividad	48
3. MARCO TEÓRICO	48
3.1. Etapas del desarrollo del niño desde distintos teóricos	48
3.1.1. Albert Bandura	49
3.1.2. Sigmund Freud	51
3.1.3. Erik Erikson	51
3.2. Teorías de la agresividad	52
3.2.1. Teorías que explican la agresión	53
3.2.2. Teorías de agresividad enfocadas en los instintos	54
3.2.3. Teorías desde el aprendizaje social	55
3.2.4. Agresión- Frustración	57

3.3. Definición de rasgo desde varios autores	58
3.3.1. Teoría de los rasgos desde Allport	58
3.3.2. Teoría de los rasgos según Cattell	60
3.3.3. Ira-Rasgo según Spielberger	62
3.3.4. Ira-rasgo desde Victoria del Barrio Gándara	63
3.4. Teorías del Afrontamiento	65
3.4.1. Afrontamiento desde Billings y Moos	65
3.4.2. Afrontamiento desde Lazarus y Folkman	65
3.5. Marco Legal	67
3.5.1. Constitución política de Colombia de 1991	68
3.5.2. La Ley General de la Educación 115 de 1994.	69
3.5.3. Ley 1620 del 15 de marzo 2013	70
4. ASPECTOS TÉCNICOS	72
4.1. Presentación de resultados	72
4.2. Cruce de variables, Estrategias de Afrontamiento con rasgos de agresividad	78
5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	87
6. CONCLUSIONES	93
7. RECOMENDACIONES	95
ANEXOS	109

LISTAS ESPECIALES

Cuadros

Cuadro 1. Presupuesto	35
Cuadro 2. Cronograma del anteproyecto	37
Cuadro 3. Cronograma del proyecto	38

Diagramas

Diagrama 1. Instigadores y los reforzadores de la agresión	56
---	----

Tablas

Tabla 1. Porcentaje demográfico por edad	73
Tabla 2. Porcentaje de niños y niñas participantes	73
Tabla 3. Frecuencia esperada según Edad*Rasgo de agresividad	74
Tabla 4. Frecuencia esperada según Sexo*Rasgo de agresividad	75
Tabla 5. Tabla según Edad*Rasgo de agresividad	76
Tabla 6. Agresividad-Rasgo estrategias de afrontamiento disfuncionales	79
Tabla 7. Rasgo total*Búsqueda de gratificaciones alternativas	81
Tabla 8. Agresividad-Rasgo*estrategias de afrontamiento funcionales, Rasgo total*Análisis lógico	83
Tabla 9. Rasgo total*Reestructuración cognitiva	85

GLOSARIO

Afrontamiento: Definido por Lazarus y Folkman (1986), como:

“aquellos esfuerzos cognitivo conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas o internas, que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (p. 164), durante varios años estos autores dedicaron un esfuerzo académico para definir lo que significa el afrontamiento planteando que son las estrategias usadas desde los procesos concretos que se utilizan en cada contexto y que pueden ser altamente cambiantes dependiendo de las condiciones de cada momento, dichas estrategias están diseñadas para que se presente una solución del problema y la regulación de la emoción que provoca la situación, involucra entonces el manejo de la memoria, la información, la atención selectiva y la toma de decisiones, se reconoce que éstas funcionan a nivel consciente en la persona.

Afrontamiento funcional: Se basa en los recursos que utiliza el individuo para resolver la situación que se presenta, puede hacerlo buscando ayuda en terceros o buscando información precisa acerca de cómo actuar para resolverlo, pueden estar centradas en los problemas, en las emociones o en la evitación (Carver, Kumari & Seller, 1989).

Afrontamiento disfuncional: Consiste en la forma como responde el individuo ante una situación que le produce estrés, que de acuerdo con Curlette y Junker (1993), las estrategias son definidas como conductas que ocurren después de que el estresor se ha presentado; además son disfuncionales cuando las acciones que se realizan para superar la situación terminan en fracaso por algún motivo.

Agresividad: Alan Train (2004) considera que la agresividad es una respuesta necesaria en el desarrollo de los niños, esta aparece desde la primera infancia para garantizar la sobrevivencia desde que el sujeto nace y va evolucionando en la medida del crecimiento para adaptarse. Un ser humano en el trayecto de su existencia utiliza la agresividad para satisfacer necesidades o defenderse de lo que considera amenazas, en la medida de su desarrollo y crecimiento ésta se va transformando y tomando matices más sutiles que de alguna manera resultan en mecanismos de defensa que le permiten “conservar su sentido de identidad” (Train, 2004, p. 34).

La agresividad se puede salir de control cuando no se satisfacen las necesidades corporales del niño como: la comida y la limpieza; sensaciones físicas tales como: el dolor, la protección y las emociones; o pensamientos desde la primera infancia: el miedo, la soledad, la comunicación; la agrupación de estas necesidades no satisfechas se aumentan, si además se presenta una falta de vinculación paternal o maternal y se deja a un lado los cuidados y la atención que requiere el niño o niña, entonces se da que cada

vez más, aparezcan las necesidades de atención, en manifestaciones de agresividad o agresiones (Train, 2004).

Conducta: Comprende aquellas acciones que van adquiriendo los individuos por la experiencia de la vida, para algunos autores como relata Alan Train depende de “su experiencia vital y de su educación” (2004, p. 15), considera desde el conductismo que los seres humanos cuando adquieren un interés pueden hacer cambios y controlar la conducta, por ello el modelamiento y el control de la misma aparecen, entonces el niño puede comportarse de la forma que se pretende lo haga, si existe recompensa, basado en el conductismo (Train, 2004).

Etapas del desarrollo del niño: las etapas del desarrollo han sido creadas y modificadas para entender el proceso de crecimiento a nivel de desarrollo físico y cognitivo, varios autores, como Piaget, Erikson, Thorndike, Bandura, entre otros, estos hicieron una descripción, en la que separaron las diferentes etapas que debían ocurrir en el niño y las características que debían acompañar este momento en sus vidas.

El desarrollo humano es entendido por etapas, y es medido a través de estudios científicos cuantitativos que se centraban en medir: peso, estatura, cantidad de vocabulario adquirido, entre otros, pero también algunas investigaciones se dedicaron a presentar los cambios de carácter cualitativo,

correspondientes a la forma de pensar y cómo los niños y las niñas organizaban la información y la compartían, llegando a la conclusión de que esta es observable y cambia con el tiempo (Papalia, 2001).

En las etapas del desarrollo se distinguen 3 aspectos importantes como:

- Desarrollo físico: cambios que son evidentes y que transcurren en la línea del tiempo, estos pueden ser cuantificables.
- Desarrollo intelectual: corresponde a la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, como el aprendizaje, la memoria el razonamiento, el pensamiento, el lenguaje y la incorporación de los aspectos emocionales entre otros.
- Desarrollo social y de la personalidad: es la forma única como cada persona se diferencia de la otra y enfrenta el mundo, corresponde a la habilidad para expresar emociones, para relacionarse con los demás, y que afecta tanto lo físico como lo intelectual.

Rasgo: El concepto de rasgo es definido como la constancia con la que un individuo refiere un comportamiento que se repite ante diversas situaciones y que es utilizado para diferenciar su conducta de la de otros, en términos de que tan hostil, social o agresivo es;

Eysenck propuso además los rasgos de impulsividad y sociabilidad, por otro lado autores como Cloninger presentaban los rasgos emocionales

tales como: ansiedad, ira afecto positivo o negativo y los cognitivos dirigidos a expectativas, planes y estrategias. Los rasgos según Bermúdez, et al (2012) van a definirse entonces como los “constructos que utilizamos para definir a las personas y comparar unas con otras” (Bermúdez, et al, 2012, p. 13).

RESUMEN

En esta investigación de enfoque cuantitativo de tipo correlacional, se buscó establecer la relación que se presenta entre los rasgos de agresividad y las estrategias de afrontamiento en los estudiantes del grado tercero de primaria en una Institución Educativa.

Los resultados dan cuenta de la presencia de rasgos de agresividad en ambos sexos, con una tendencia a manifestaciones de estrategias funcionales y disfuncionales en los procesos cognitivos, se encontró además que el rasgo de agresividad en relación con las estrategias de afrontamiento disfuncionales tiene una frecuencia significativa en cuanto a la evitación cognitiva y la búsqueda de gratificaciones. Finalmente se concluyó que los estudiantes usan el análisis lógico y la reestructuración cognitiva con resultados significativos.

Palabras claves: Agresividad, rasgo, afrontamiento, afrontamiento funcional y afrontamiento disfuncional.

ABSTRAC

In this research correlational quantitative approach, we sought to establish the relationship that occurs between the traits of aggressiveness and coping strategies students in third grade in an educational institution.

The results show the presence of traits of aggressiveness in both sexes, with a tendency to manifestations of functional and dysfunctional strategies in cognitive processes, it was also found that the trait of aggressiveness in relation to strategies dysfunctional coping has a significant frequency in terms of cognitive avoidance and seeking rewards. Finally it was concluded that students use logical analysis and cognitive restructuring with significant results.

Keywords: Aggressiveness, trait, coping, coping functional and dysfunctional coping.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación nace de la necesidad de evaluar el creciente fenómeno de la violencia, que con el tiempo se ha convertido en uno de los mayores problemas en la sociedad, Compte decía al respecto que “saber para prever, prever para poder” (Citado en Del Barrio. 2005, p. 2), ello haciendo referencia al hecho que es necesario que se profundice y evalúe como se encuentra la sociedad y que es lo que realmente requiere para enfrentar los nuevos fenómenos que emergen.

La evaluación del rasgo de agresividad en relación con las estrategias de afrontamiento, llevan a encontrar esas conductas y estrategias que usan los niños para enfrentarse a las diferentes situaciones que les generan estrés, considerando que la respuesta al estrés depende la disposición personal para para hacer frente a las demandas del contexto como la situación o evento (Casari, 2015).

En el caso de los niños se han intensificado los estudios temperamentales (Thomas, Chess y Birch, 1968) respecto a la ira en su aspecto como rasgo, es una preocupación debido a la proclividad a desarrollar reacciones airadas de forma frecuente e intensa que está ligado al temperamento y la reacción, (Del Barrio y Aluja, 2005). La agresividad como rasgo se define como una disposición inscrita en la naturaleza de los sujetos y esta característica es la que los ha llevado a desarrollar más frecuentes e intensos estados emocionales (Spielberger, 1999).

Los instrumentos utilizados para el desarrollo de la investigación son Staxi-na para medir Rasgo de Agresividad de Spielberger (1999), adaptado por Del Barrio y

Aluja (2005), además de la prueba de Afrontamiento Richaud, Mesurado y Lemos (2012).

Posterior a la aplicación de los instrumentos se procedió a construir el cuerpo de este trabajo, donde se exponen las estrategias de afrontamiento que son más significativas en relación con el rasgo de agresividad.

De allí que la investigación se realizó con el fin de establecer las posibles relaciones entre los rasgos de agresividad y las estrategias de afrontamiento en los estudiantes del grado tercero en la Institución Educativa La Paz, durante el periodo 1-2016, y poder conocer cuáles son las estrategias más usadas por los estudiantes que presentan el rasgo de agresividad para manejar las situaciones que les generan estrés.

La pertinencia de este trabajo radicó en el uso que se puede dar en adelante a los resultados, en los cuales es significativo el uso mayores procesos cognitivos como estrategia para la solución de situaciones de estrés, en los estudiantes con rasgo de agresividad, dejando abierta la puerta a futuras investigaciones que consideren las emociones básicas como la ira en los niños para mitigar las consecuencias sociales.

Partiendo de lo anterior se abre un campo de acción y de trabajo dentro del ámbito educativo y social, que pone de protagonista a los niños y como mediador al psicólogo, centrado en mitigar la agresividad creciente en la que se ve sumergida la sociedad en general.

1. PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO

1.1. Planteamiento del problema

En Colombia durante las últimas dos décadas se ha desarrollado un cuerpo creciente de investigaciones acerca de estrategias de afrontamiento y agresividad, las universidades, colegios y escuelas cada vez más vulnerables por los múltiples fenómenos violentos que se han desencadenado en ciudades como: Bogotá, Medellín, Cali y Bucaramanga, estas han permitido llegar a los investigadores hasta dichos fenómenos y han contribuido a desarrollar dichas investigaciones, en universidades como la Salle en Medellín y Javeriana en Bogotá, entre otras universidades, han intervenido y validado diferentes instrumentos para la investigación de la agresividad y el afrontamiento, con el propósito de poder ofrecer soluciones; sin embargo aún a pesar de estos significativos esfuerzos hay muchos temas por explorar y muchas teorías por revisar, antes de poder explicar lo que ocurre alrededor de estos fenómenos.

En investigaciones como las de Cristina Richaud de Minzi (2011), se valoran los aspectos referentes al afrontamiento en niños, para identificar esas decisiones que se toman bajo ciertas situaciones que son importantes en la vida, la muerte, el éxito o el fracaso escolar, la relaciones con compañeros y maestros entre otras, a travesados por el razonamiento lógico, la confianza interpersonal y el apoyo social, que en el proceso de adaptación de los niños son fundamentales para responder de manera eficiente al estrés que genera

cada cambio que acontece en sus vidas y le permitan disminuir los niveles de ansiedad y estrés ante situaciones que cree no poder controlar.

Las estrategias de afrontamiento están relacionadas con la solución de problemas y ha sido definida como: “las habilidades cognitivas conductuales utilizadas por el individuo para hacer frente y sobrellevar los eventos internos y externos que son valorados como amenazantes para su bienestar” (Lazarus y Folkman, 1986, p. 13).

Las estrategias estarán ligadas a las conductas, que corresponde a lo que puede observarse, de igual manera a la cognición, que tiene que ver con el modo en que piensan y analizan las situaciones. Estos dos constructos dirigen las estrategias de afrontamiento en la medida que el sujeto asume las situaciones en las que se ve sumergido, tal como lo plantea Cox (2009).

En las escuelas y colegios cada vez aumentan los fenómenos sociales que afectan la convivencia y que de forma directa o indirecta afectan los niños y jóvenes que pertenecen a ellas, en muchos casos la falta de estrategias de afrontamiento causa que respondan de forma inadecuada ante el evento que les acontece, provocándose a sí mismos daños o causándolo a los demás.

La vida demanda retos que deben ser abordados por los estudiantes y maestros y que son causantes de estrés o ansiedad, desde la consecución de metas, el seguimiento de normas institucionales, la disfunción familiar, violencia, problemas sociales entre otros, que influyen directamente en las conductas de los niños y comunidad educativa.

La agresividad sumada a las estrategias de afrontamiento ofrecen una mirada sobre la adaptación del sujeto a la sociedad, esas capacidades innatas de algunos y aprehendidas por otros, que les permiten incorporarse mejor a los eventos circunstanciales de la vida, y que son los determinantes en cómo se asumen dentro de los distintos contextos sociales, llámese escuela, colegio, familia, Iglesia entre otras, las personas. Por ello la analista norteamericana Clara Thompson (2009), plantea que:

La agresividad no es necesariamente destructiva. Procede de una tendencia innata a crecer y a dominar la vida que parece característica de toda la materia viviente. Solamente cuando esta fuerza vital se ve obstaculizada en su desarrollo, se relaciona con ella ingredientes de angustia, rabia u odio (Citada en Storr, 1979, p. 179).

Por consiguiente la agresividad no necesariamente constituye un problema, puede tratarse de un impulso exploratorio con el cual se busca dominar el entorno y cuando se limita puede causar frustración (Storr 1979).

Es importante preguntarse por las estrategias de afrontamiento que están en relación con los rasgos de agresividad, en el caso particular de esta investigación por el temperamento y la reacción de ira en manifestaciones de los estudiantes en la escuela, que están causando un impulso agresivo negativo en cómo se relacionan entre sí.

Investigaciones como la de López y Arcila (2013), clasifican los tipos de agresividad que se presentan en los diversos centros escolares, entre las que mencionan las más frecuentes son: física, moral, verbal y psicológica.

Otros autores se refieren a ellas como si se presentaran (4) tipos de agresividad, y hacen referencia a las siguientes: 1) *Agresión directa relacional*, excluyen a un niño o niña por instrucción de otro; 2) *Agresión física directa*, empujar golpear o agredir con un objeto o persona; 3) *Agresión relacional indirecta*, a través de comentarios o rumores que afecta a otro niño o niña y 4) *Agresión verbal directa*, grita o insulta a otro niño o niña (Ortega y Monks, 2005).

sin embargo la investigación de Lopez y Arcila (2013) lleva a concluir que estas características de la agresividad en los niños, puede entenderse por la presencia de estructuras patriarcales rígidas, concentradas en la necesidad de dominio y poder observado desde la casa.

En consideración con Spielberger (1999), una definición de ira, que para el caso de la investigación será abordado como agresividad, y de acuerdo con Del Barrio (2005), se presenta en la relación entre la ira con la agresión, y es: “un estado emocional que incluye sentimientos de variada intensidad desde una ligera irritación a una rabia o furia intensa” (Spielberger et al., 1983, citados en Del Barrio, 2005, p. 5).

Además define la *Ira Rasgo* como una: “disposición inscrita en la naturaleza de los sujetos que les hace proclives a desarrollar más frecuentes e

intensos estados emocionales” (Del Barrio, 2005, p. 9), esta distinción ha sido abordada por Spielberger y Cattell (1999).

De acuerdo con Allport el rasgo “es una designación conductual, una tendencia generalizada sobre una conducta específica”(1970. p. 309). Es decir que el rasgo permite hacer un distintivo entre una persona u otra, teniendo presente que pueden compartir el mismo rasgo, pero habrá una variación entre uno y otro, de acuerdo con la intensidad como cada cual exprese el rasgo, según Allport es un sistema neuropsíquico que es peculiar del individuo y puede ser generalizado y focalizado, además está dotado de la capacidad de convertir muchos estímulos en funcionalmente equivalentes (1970, p. 309).

Si se considera entonces los rasgos de agresividad entre dos personas, aunque comparten el mismo rasgo y que el estilo de ambos es agresivo, la magnitud de agresión en cada caso es diferente, en algunos se presentarán niveles de agresión adecuados, pero, ¿Qué pasa si correlacionan las estrategias de afrontamiento, con los rasgos de agresividad?.

Lo anterior permite considerar las estrategias de afrontamiento en relación con los rasgos de agresividad, de una manera que se puede correlacionar la forma como una variable puede estar presente o no respecto a la otra, para lo cual se plantea la pregunta problematizadora, de acuerdo con el planteamiento anterior ¿cuáles son las relaciones entre las estrategias de afrontamiento y los rasgos de agresividad, en los niños del grado tercero

de la Institución Educativa La Paz, que se presentaron durante el periodo 1-2016?

Obedeciendo a la hipótesis que existen relaciones directas entre los rasgos de agresividad y las estrategias de afrontamiento, teniendo presente probablemente los estudiantes que puntúan con menos rasgos de agresividad en la prueba poseen un promedio significativo de estrategias funcionales y disfuncionales de afrontamiento, mientras que los estudiantes con mayores rasgos de agresividad poseen mayores estrategias disfuncionales de afrontamiento.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Establecer las posibles relaciones que se presentan entre los rasgos de agresividad y las estrategias de afrontamiento en los estudiantes del grado tercero en la Institución educativa la Paz, durante el periodo 1-2016.

1.2.2. Objetivos específicos

- Analizar los rasgos de agresividad que están presentes en los estudiantes del grado tercero en la Institución Educativa La Paz, durante el periodo 1-2016.

- Identificar los tipos de estrategias de afrontamiento que se presentan en los estudiantes del grado tercero en la Institución Educativa La Paz, durante el periodo 1-2016.
- Determinar la presencia de las estrategias de afrontamiento respecto a las manifestaciones de los rasgos de agresividad que se evidencian en los estudiantes del grado tercero de la la Institución Educativa La Paz, durante el periodo 1-2016.

1.3. Justificación

De acuerdo con Cristina Richaud de Minzi (2012), en su investigación en México acerca de las estrategias de afrontamiento, encontró un aumento en los niveles de agresividad en los menores de 12 a 15 años, poniendo en evidencia la necesidad de intervenir durante la infancia el incremento de la agresividad, antes del inicio de la adolescencia.

La investigación encuentra su propósito en poder determinar la presencia de estrategias de afrontamiento que se puedan estar desencadenando en conductas agresivas y que en alguna medida se establezcan como rasgos de agresividad, en caso de encontrar evidencia significativa permitirá establecer las estrategias funcionales o disfuncionales utilizadas por los niños del grado tercero de la Institución Educativa la Paz.

En el caso de esta investigación, ella se ocupa en las estrategias de afrontamiento, que como se mencionó antes, se presentan luego de que aparece un agente estresor y cuáles son las acciones que se realizan para superarlas, tal como lo plantea Curlette y Junker, (1993). Además de establecer la relación que se presenta de estos con respecto al rasgo de agresividad.

En consideración con la agresividad que ha ido en incremento en los centros escolares en Colombia y teniendo presente que la institución escogida para el desarrollo del trabajo no es ajena a estas circunstancias, se tomó un grupo poblacional en el que se pueden hacer intervenciones durante la infancia (8 a 10 años), con el fin de prevenir el incremento de la agresividad antes del inicio de la adolescencia; por ello se busca relacionar las estrategias de afrontamiento con la agresividad en esta etapa del desarrollo.

De acuerdo con Piaget (1984), de los 7 a los 12 años de edad se constituye el momento decisivo del desarrollo mental en el niño, trátase de la inteligencia, vida afectiva, relaciones sociales o la actividad individual, es el momento en el que se hace visible las formas de organización nuevas, es justo cuando el niño o niña presenta una serie ininterrumpida de construcciones nuevas, se presentan los progresos de la conducta y su socialización; donde es capaz de seguir las reglas, el juego colectivo y el orden; sin embargo también constituye la etapa en la que imitan con mayor detenimiento a sus mayores y se establecen las estrategias de afrontamiento

que seguirán para la construcción de la lógica misma, presentando la mayor importancia, a la vez en la inteligencia y la afectividad.

Tomando en cuenta lo anterior la investigación permite abordar una problemática que apenas se están estableciendo de acuerdo con la edad e identificar las estrategias de afrontamiento utilizadas respecto a los rasgos de agresividad, para finalmente establecer la relación que se establece entre ambas variables.

1.4. Diseño metodológico

1.4.1. Tipo y enfoque de investigación

En el desarrollo del presente trabajo se utilizó una metodología cuantitativa, de diseño transeccional o correlacional, en este tipo de investigación se: “describe la relación entre una o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado, ya sea en términos correlacionales, o en función de la relación causa-efecto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 154).

Este tipo de investigación se utiliza para la recolección de datos y luego se describen y se hacen en un tiempo único, y el interés de esta es establecer la relación entre las variables, es decir la correlación, para finalmente dar cuenta de la relación causal que estas presentan entre sí (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Con este tipo de investigación se permite establecer la

posible relación de las estrategias de afrontamiento en los rasgos de agresividad durante el periodo 1-2016.

1.4.2. Población

El universo poblacional es de 40 estudiantes del grado tercero, de los que solo se tomaron en cuenta 31 pruebas entre niños y niñas, con una participación del 87.6%, debido a la aplicación de criterios de inclusión y exclusión para el desarrollo de la investigación; estos menores pertenecen a la Institución Educativa la Paz de Envigado, en la sede el Trianón, donde también se consideró la etapa del desarrollo en la que se encuentran y se precisó las edades entre los 8 y los 10 años, momento en el que la regulación emocional aparece, y se da paso a la formación de los rasgos de personalidad.

1.4.3. Muestra

La muestra constó de 31 estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa La Paz en la Sede el Trianón, distribuidos así: 12 niñas y 19 niños, entre los 8 y los 10 años de edad.

Los resultados de las pruebas fueron calculados con la fórmula creada por Pearson (Hernández, Fernández, Baptista, 2010, p. 327) de nombre *chi cuadrado de Pearson*, para estudiar la relación se llevaron a cabo varias tablas de frecuencias por cada variable, esta información es útil para

identificar como se distribuye cada una, de acuerdo con el universo poblacional. La fórmula utilizada fue la siguiente:

$$\chi^2 = \sum_i \frac{(\text{observada}_i - \text{teórica}_i)^2}{\text{teórica}_i}$$

De acuerdo con la fórmula entre mayor sea el valor de χ^2 , menos verosímil es que la hipótesis sea correcta, de la misma forma cuanto más se aproxima a cero el valor de Chi-cuadrado la hipótesis será nula, cuanto más se aleje de cero indicará mayor grado de relación.

El chi cuadrado va de un valor cero, hasta un valor que varía según la cantidad de datos y celdas, por ello para completar la ecuación se utiliza el modelo de Cramer (Citado en Hernández, et. al 2010, p. 327) quién razonó la fórmula para darle un valor máximo y un valor mínimo, la fórmula quedó de la siguiente manera:

$$V = \sqrt{\frac{\chi^2}{n(k-1)}} =$$

La V consiste en dividir el chi entre su máximo, por lo que el resultado va de 0 (no hay nada de relación) a 1 (relación máxima). Se consideran entonces unos valores concretos de Chi en los cuales se encuentra relación o no, autores como Jacob Cohen (Citado en Hernández, et. al, 2010, p. 327), suministraron una guía que se describe a continuación.

- De 0 a 0,10 no hay efecto o relación

- De 0,10 hasta 0,30 el efecto es pequeño
- De 0,30 hasta 0,50 el efecto es mediano o moderado
- Y desde 0,50 hasta 1,00, el efecto es grande

Con lo anterior se pueden encontrar las relaciones significativas de las pruebas aplicadas STAXI-NA y Afrontamiento, a los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa La Paz de Envigado en la sede el Trianón.

1.4.4. Criterios de inclusión

Se incluyeron los estudiantes que presentaran las siguientes características:

- Los estudiantes que actualmente estuvieran cursando el grado tercero mayores de 8 años acorde a las pruebas utilizadas.
- Estudiantes que no presentaran discapacidad cognitiva.
- Estudiantes que ellos y sus responsables legales hubiesen firmado en consentimiento informado para participar en la investigación.

1.4.5. Criterios de exclusión

Se excluyeron los estudiantes que presentaran las siguientes características:

- Estudiantes que estuvieran por fuera de los rangos de edades validados en las pruebas utilizadas (menores de 8 años).
- Estudiantes que presentaran discapacidad cognitiva.
- Estudiantes que fueron reportados con diagnósticos correspondientes a trastornos de la conducta de acuerdo con el DSM-V y el CIE 11.
- Estudiantes que ellos o sus responsables legales no hubiesen firmado en consentimiento informado para participar en la investigación.

1.4.6. Instrumentos de recolección de la información

Para recolectar la información se utilizó la prueba creada por C. Spielberger de nombre STAXI-NA, instrumento validado por Del Barrio y Aluja (2005), la prueba inicialmente fue elaborada para adultos, sin embargo la evaluación de la agresividad se ha ido convirtiendo en algo necesario dado los niveles crecientes de agresividad en los niños, hecho que marcó la necesidad de adaptarla a niños y adolescentes motivada por los fenómenos sociales asociados a la agresividad emergente en las escuelas y colegios (Spielberger, Aluja, & Del Barrio, 2005).

La prueba es un inventario de *Expresión de Ira Estado – Rasgo*, en niños y adolescentes, con la que se buscó medir la disposición inscrita en la naturaleza de los sujetos que los hace proclives a desarrollar más frecuentes e

intensos estados emocionales, denominado *Ira-Rasgo* (Del Barrio y Aluja, 2005), era el objeto de estudio de esta investigación.

El inventario tiene un periodo de aplicación de 20 minutos, se puede desarrollar de forma individual o grupal, y consta de 3 secciones y 32 reactivos, distribuidos de la siguiente manera: 1) Corresponde al estado actual en el que se encuentra el niño, indicando un estado emocional intenso debido a un estímulo concreto, 2) Es la medición del rasgo de Ira, este apartado da cuenta de cómo reacciona el sujeto, por último, 3) Expresión y control de la ira, correspondiente a las diferentes manifestaciones de los niños ya sea por expresión interna o externa de la ira o control interno o externo de la ira.

Para la aplicación de la prueba se solicitó que se hiciera a la primera hora de clase con el propósito de tener una disposición al trabajo de mayor concentración, se informó a los estudiantes la duración de la misma, y los materiales que debían reposar sobre la mesa. En la instrucción se solicitó diligenciar la primera parte que corresponde a los datos de identificación, una vez completados proceder a que abrieran el ejemplar y se dieron las siguientes indicaciones: en la primer sección aparecen una serie de afirmaciones que se usan para describirse a uno mismo, la que mejor te describa en este momento; en la segunda parte se hace referencia a cómo se siente habitualmente y por último cómo reacciona si está enfadado, responde marcando la opción de respuesta poco, bastante, nunca.

Como el inventario evalúa la ira como estado y la ira como rasgo se separaron ambos análisis para mejor comprensión, utilizando la sección que corresponde a *Ira-Rasgo* como prevalente en la investigación.

El segundo instrumento utilizado para la investigación, es la prueba de afrontamiento desarrollada por María Cristina Richaud de Minzi (2012), acerca de estrategias de afrontamiento funcionales o disfuncionales, validada en Antioquia – Colombia por Arroyave (2014), que consta de 27 reactivos con posibilidades de respuesta Sí (3), A veces (2), No (1) preguntas dirigidas a las conductas que realiza el sujeto para resolver las situaciones.

Para la investigación se separaron las estrategias funcionales de las disfuncionales de la siguiente manera:

Las disfuncionales en un grupo de 5 variables, así:

- Evitación cognitiva
- Búsqueda de gratificaciones alternativas
- Control emocional
- Paralización
- Descontrol emocional

Las funcionales corresponden a un grupo de 4 variables, así:

- Análisis lógico
- Reestructuración cognitiva
- Búsqueda de apoyo

- Acción sobre el problema

Los reactivos que corresponden a las estrategias disfuncionales son considerados en la investigación realizada por Richaud (2012) como aquellos que pueden disminuir el estrés momentáneamente pero deterioran la salud a largo plazo, y son expresado así: “mientras que las estrategias funcionales son consideradas adecuadas para resolver el problema y hacer desaparecer la amenaza” (Richaud, 2012, p. 196).

1.4.7. Consideraciones éticas

Según el marco legal y ético en su Artículo 49; menciona que los profesionales de la Psicología que realicen investigaciones, son responsables tanto del método de estudio, como de la metodología y materiales usados en la investigación, además del análisis, las conclusiones y los resultados, así como la divulgación y correcta utilización de los mismos (Congreso de la Republica de Colombia, 2006).

Dado que, durante el trabajo de campo se aplicaron dos pruebas psicométricas, que cabe aclarar no son de tipo diagnóstico, son consideradas de tamizaje, que consiste en una “estrategia de detección poblacional que surge en el campo de la epidemiología” (Juárez, et al, 2009, p. 22), y consiste en facilitar la identificación de una problemática en un grupo poblacional.

En medicina se usa para separar los sujetos saludables de los que se encuentran enfermos (Juárez, et al, 2009, p. 22), en el caso de la psicología es utilizada para

diversos campos de estudio y de diferente naturaleza, con el fin de buscar información que permita dar claridad a un trastorno o problema de conducta.

Esta investigación se clasifica como “sin riesgo” para los participantes, según lo definido en el literal a. del artículo 11 en la Resolución 008430 de 1993 del Ministerio de Salud de la República de Colombia (República de Colombia Ministerio de Salud, 1993).

Los objetivos del presente estudio y de la investigación principal fueron explicados a los estudiantes que participaron, de igual modo se dio a conocer el alcance y los beneficios del estudio a estudiantes, docentes, la coordinadora de la sección primaria Sede Triaron, de la Institución Educativa de Envigado, al coordinador de psicología al servicio de ASOPADRES, y el rector Oswaldo Quiceno de la institución educativa La Paz de Envigado, además de la información dada por el mismo consentimiento informado, en el que se indica que la información obtenida y registrada será anónima y confidencial, y se usará sólo con fines académicos y científicos, esto debido a que no fue necesaria la individualización de los estudiantes, y la información de los participantes no se registrará en los resultados de las pruebas al momento de la divulgación por cualquier medio, reiterando que ello no compromete, beneficia o afecta al estudiante en términos de su rendimiento académico, valoración docente o efectos disciplinarios de la institución educativa.

A los participantes se les explicó de forma verbal que por su participación no recibirían ningún pago y tampoco tendrían que pagar por participar de ellas, además se les precisó de forma verbal que tenían plena libertad y autonomía para participar o negarse a participar del estudio en el momento que lo desearan, además de desistir de participar en las mismas, sin que esto implicara consecuencias personales o institucionales.

Para velar por lo anterior, la coordinadora del plantel educativo y la docente a cargo del grupo escolar en la Institución Educativa la Paz, Sede el Trianón, tienen conocimiento de las autorizaciones, la participación de los niños y de la propia voluntad de los menores en participar o no del proceso o abandonar el ejercicio en el momento en que lo manifestaran

La investigadora se comprometió a mantener bajo reserva todos los datos que puedan servir para identificar a los participantes y las directivas institucionales se comprometieron a velar por la cadena de custodia de las pruebas ya diligenciadas y confidencialidad del material recopilado para garantizar el anonimato de los participantes.

Los resultados del estudio serán entregados a la Coordinación de básica primaria Sede el Trianón en forma de resúmenes estadísticos agregados y no individualizados, ello garantiza la reserva de la identidad de los participantes.

No se emplearon estrategias indebidas de coacción para forzar la participación de ningún individuo y se respetó en todo momento la decisión de no participar en el estudio.

1.5. Presupuesto

Cuadro 1. Presupuesto

1. PRESUPUESTO GLOBAL DEL TRABAJO DE GRADO						
RUBROS	FUENTES			TOTAL		
	Estudiante	Institución - IUE	Externa			
Personal	\$1.312.000	\$1.600.000		\$2.912.000		
Material y suministro	\$55.300			\$55.300		
Salidas de campo						
Bibliografía	\$445.000			\$445.000		
Equipos	\$1.200.000			\$1.200.000		
Otros						
TOTAL				\$4.612.300		
DESCRIPCIÓN DE LOS GASTOS DE PERSONAL						
Nombre del Investigador	Función en el proyecto	Dedicación h/semana	Costo			Total
			Estudiante	Institución - IUE	Ext.	
Darlis Sorelia Zamora Acevedo	Investigadora Anteproyecto semestre 1	20 horas	\$656.000			\$656.000
Darlis Sorelia Zamora Acevedo	Investigadora Proyecto semestre 2	20 horas	\$656.000			\$656.000
Diana Arroyave	Asesora	1h sem. x 32 horas 2 semestres x \$50.000		\$1.600.000		\$1.600.000
TOTAL						\$2.912.000
DESCRIPCIÓN DE MATERIAL Y SUMINISTRO						
Descripción de tipo de Material y/o suministro	Costo			Total		
	Estudiante	Institución - IUE	Externa			
Resmas de papel (2)	\$19.000			\$19.000		
Lápices	\$15.000			\$15.000		
Lapiceros	\$21.300			\$21.300		
TOTAL				\$55.300		

DESCRIPCIÓN DE SALIDAS DE CAMPO				
Descripción de las salidas	Costo			Total
	Estudiante	Institución - IUE	Externa	
TOTAL				

DESCRIPCIÓN DE MATERIAL BIBLIOGRÁFICO				
Descripción de compra de material bibliográfico	Costo			Total
	Estudiante	Institución - IUE	Externa	
Prueba Staxi-na	\$358.000			\$358.000
Hojas de respuesta adicionales (10)	\$8.700			\$87.000
TOTAL				\$445.000

DESCRIPCIÓN DE EQUIPOS				
Descripción de compra de equipos	Costo			Total
	Estudiante	Institución - IUE	Externa	
Computador Accer	\$1.200.000			\$1.200.000
TOTAL				\$1.200.000

DESCRIPCIÓN DE OTROS GASTOS FINANCIADOS				
Descripción de otros gastos	Costo			Total
	Estudiante	Institución - IUE	Externa	
TOTAL				

1.6. Cronograma del anteproyecto

Cuadro 2. Cronograma del anteproyecto

2. CRONOGRAMA*				
TIEMPO	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4
ACTIVIDADES				
Elaboración del anteproyecto	X			
Revisión de estructura del anteproyecto		X		
Adecuaciones del anteproyecto		X		
Estructuración de los objetivos para dar claridad a la propuesta de investigación		X	X	
Planteamiento de las teorías desde varios autores y las distintas visiones del tema a desarrollar		X	X	
Verificación de conceptos importantes a desarrollar dentro del proceso		X	X	
Revisión del diseño metodológico acorde con las pruebas a utilizar		X	X	
Adecuación de las teorías desde Spielberger, C. D. creador de la prueba Staxi-na		X	X	
Investigación sobre la validez del instrumento			X	
Compra del instrumento STAXI-NA			X	
Consideraciones sobre la segunda prueba a utilizar para la correlación			X	
Revisión de los criterios de la prueba afrontamiento de Richaud de Minzi. Afrontamiento			X	
Investigación sobre la Validez de la prueba Afrontamiento			X	
Adquisición de la prueba de Afrontamiento			X	
Observación de las estructuras teóricas de la prueba Staxi-na y Afrontamiento			X	
Aplicación de la prueba Staxi-na				X
Aplicación de la prueba Afrontamiento				X

1.7. Cronograma del proyecto

Cuadro 3. Cronograma del proyecto

3. CRONOGRAMA*				
TIEMPO	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8
ACTIVIDADES				
Adecuaciones del anteproyecto al proyecto	X	X		
Profundización de las teorías		X		
Revisión de objetivos y diseño metodológico		X		
Inicio de revisión de pruebas		X		
Proceso de recolección de la información		X		
Sistematización de datos		X	X	
Criterios de inclusión y exclusión de participantes		X	X	
Revisión de fórmulas estadísticas para resultados (SPSS y chi cuadrado de Pearson)		X	X	
Se limpió bases de datos para evitar datos perdidos		X	X	
Interpretación de tablas		X	X	
Análisis de datos obtenidos del instrumento STAXI-NA		X	X	
Interpretación resultados de la prueba Staxi-na		X	X	
Análisis de datos obtenidos segundo instrumento Afrontamiento		X	X	
Interpretación de resultados de la prueba de Afrontamiento		X	X	
Correlación entre las pruebas Staxi-na y Afrontamiento		X	X	
Interpretación de los resultados de la correlación		X	X	X
Interpretación resultados de Rasgo*Edad		X	X	
Interpretación de resultados Rasgo*Sexo		X	X	

Observación de datos significativos en relación con el Rasgo*Afrontamiento disfuncional y Rasgo*Afrontamiento funcional		X	X	
Revisión resultados Afrontamiento		X	X	
Revisión de datos relevantes en la prueba de Afrontamiento		X	X	
Cruce de variables Rasgo*Afrontamiento		X	X	
Reporte de datos significativos entre variables		X	X	
Revisión de las correlaciones entre ambas pruebas para finalmente generar reportes		X	X	X
Reporte final y resultados a entregar			X	X

2. MARCO DE REFERENCIA

2.1 Antecedentes

La investigadora Richaud (2012) se ha preocupado por estudiar las estrategias de afrontamiento en relación con la agresividad en la adolescencia, en una investigación realizada en Valencia-España, encuentra que la edad no es determinante en las estrategias de afrontamiento utilizadas por los adolescentes entre los 12 y los 15 años, dejando por sentado que las estrategias más utilizadas en esta edad son las correspondientes a las dirigidas a la resolución del problema. En los resultados arrojados por la investigación se presentaron diferencias significativas entre alta y baja agresividad, utilizando los más agresivos estrategias improductivas, mientras que los otros, es decir, los de más baja agresividad aplican estrategias centradas en la resolución del conflicto (Richaud, 2012).

Como es sabido la conducta agresiva es objeto de estudio, con el fin de comprender los mecanismos básicos que la causan y la regulan, investigaciones como la de Samper (2008) se centraron en la *“Agresividad y el afrontamiento en la adolescencia, una perspectiva intercultural”*, teniendo en cuenta que se trata de España, un país en el que se ha asentado un gran número de personas provenientes desde distintos lugares del mundo en especial de América y África.

La investigación propuesta por Samper (2008) tenía como preocupación el incremento de la agresividad y conducta antisocial en los centros escolares, identificando la necesidad de analizar la conducta agresiva y los procesos implicados en los mecanismos de afrontamiento, encontrando como resultados diferencias significativas en los comportamientos agresivos y los recursos de afrontamiento de los adolescentes provenientes de otros países (Samper, 2008).

Otro acercamiento al tema de investigación de la propuesta presentada en este trabajo, corresponde al desarrollado por Rafael López Atzurra y Ángeles De la Caba (2011), su objetivo era analizar las estrategias de afrontamiento ante el maltrato escolar, con el fin de mejorar la autonomía y los buenos tratos, los resultados obtenidos por ellos dejaron en manifiesto las divergencias entre los diferentes cursos, con una disminución de estrategias positivas y un aumento de las negativas en los cursos superiores.

Las investigaciones correspondientes al afrontamiento son numerosas, muchas de ellas se realizan para lograr establecer cómo fortalecer los

procesos de adaptación en situaciones de estrés, otras más, son para dar cuenta de los fenómenos que se producen luego de que un sujeto se siente incapaz de afrontar las situaciones tales como la resolución del conflicto o la regulación de las emociones (Lazarus y Folkman, 1986, p. 164).

Como también se presentan investigaciones que abarcan la agresividad desde muchas perspectivas y sus influencias, sin embargo el afrontamiento en relación con los rasgos de agresividad son pocos, situación que permite observar las dos variables desde un modelo correlacional más objetivo.

En una investigación realizada por Mestre, Tur, Samper, Nacher, y Cortés (2007). En el que el tema central son los estilos de crianza en la adolescencia y el comportamiento prosocial, encontraron diferencias significativas entre los géneros, siendo los hombres quienes más puntúan en reacciones comportamentales, mientras que las mujeres utilizan los procesos emocionales, para demostraciones de conductas prosociales.

En el proceso de indagación realizado por Mestre, Samper y Tur (2010), se encontraron datos relevantes, referentes al aumento de la agresividad física y verbal además de la inestabilidad emocional entre los 12 y los 15 años, lo que refiere que si se interviene la agresividad en la infancia, se puede prevenir el aumento en la adolescencia, sin embargo no se presenta en la investigación

datos significativos respecto al sexo y las estrategias de afrontamiento utilizadas, siendo las más prevalentes las orientadas en la resolución del problema.

Por su parte en Facatativá, Cundinamarca se encuentra una investigación que reúne las dos variables propuestas por la contenida en estas páginas, una es el rasgo de agresividad y otra el afrontamiento, el objetivo planteado correspondía a la identificación del “efecto que tiene el programa de prevención secundaria “superándome” en el nivel de conocimiento y afrontamiento hacia el abuso sexual”, el grupo poblacional escogido para la indagación fue de niñas entre los 7 y 9 años, utilizando un método preexperimental. El análisis de la investigación les arrojó resultados en los cambios referentes a lo clínico específicamente en lo que se dirige a nivel de conocimiento y desarrollo de estrategias de afrontamiento, sin embargo no encontraron datos relevantes, ni cambios estadísticamente significativos. (Maecha y Castellanos, 2013)

2.2 . Marco conceptual

La propuesta investigativa que reposa en estas páginas tiene como tema central dos variables, ambas fundamentales en el desarrollo cognitivo y escolar del grupo poblacional escogido, esas variables son: afrontamiento y rasgos de agresividad, sin embargo para poder entender de qué se tratan estos

dos constructos, es necesario entender los rasgos, el afrontamiento y la etapa del desarrollo en la que se encuentran los niños, entre los 8 y los 10 años de edad, para de esta manera entender la razón por la que se investiga el tema tratado.

2.2.1. Afrontamiento

Según Lazarus y Folkman (1984), el afrontamiento son todos esos esfuerzos intrapsíquicos, orientados a la acción con el fin de dar manejo a las demandas internas y ambientales, sin embargo, más adelante propusieron una nueva definición que a la fecha es la más utilizada para el afrontamiento, en la que proponen que se trata de “los esfuerzos cognitivos conductuales constantemente cambiantes para manejar las demandas específicas externas e internas que exceden los recursos de la persona” (Lazarus y Folkman, 1986, p.43).

El afrontamiento cumple un papel fundamental en la forma como las emociones influyen en las personas, para Pearling & Schooler (1978) el afrontamiento corresponde a “la respuesta individual a los acontecimientos externos al sujeto con la función de controlar, prevenir, evitar una alteración emocional” (p. 19), mientras que Thoits (1995) plantea el afrontamiento “como el conjunto de habilidades sociales para la adaptación humana” (p. 53). Desde Zeidner y Hammer (1992) hablan de las “características o conductas en curso que capacitan a los individuos para manejar los estresores en forma más efectiva y experimentar pocos síntomas” (p. 101).

El afrontamiento implica una respuesta personal a cada situación generadora de estrés, y en cuanto se le presentan trata de utilizar los recursos personales de afrontamiento para reducir la ansiedad, por lo tanto cada vez que una persona hace uso de estas herramientas y las domina las nombramos destrezas de afrontamiento, sin embargo en algunas ocasiones sus respuestas no son las correctas y aparecen las respuestas conductuales o cognitivas disfuncionales o inadaptadas.

En el afrontamiento se presentan estrategias y estilos de afrontamiento, los cuales se exponen a continuación.

Estrategias de afrontamiento: de acuerdo con Lazarus y Folkman (1984) pueden ser de dos tipos *centradas en el problema* y *centradas en la emoción*, las estrategias *centradas en el problema*, se orientan en la situación de acuerdo con los estímulos ambientales que causan el estrés; las estrategias *centradas en la emoción* buscan regular las emociones con el objeto de reducir o controlar el estrés cognitivo.

Los estilos de afrontamiento por su parte corresponden a la evitación o aproximación que se hace respecto de la situación generadora del estrés, para ello Anshel y Cols (1997), identificaron los estilos y fueron nombrados *estilos de superación*, separados por las categorías de aproximación orientadas en el problema, y orientadas en la emoción; al igual que los estilos de evitación (Citados en Cox, 2009).

Estilos de afrontamiento: Son aquellas predisposiciones personales para hacer frente a diversas situaciones y son determinantes en el uso de las estrategias de afrontamiento (Carver y Scheier, 1994).

En los estilos orientados en los problemas, la aproximación se presenta cuando se permite analizar las razones por las cuales sucedieron los hechos, y el estilo evitativo, centrado en el problema orientaría a utilizar una distracción mental que lo aleje de la situación, mientras que la aproximación orientada en la emoción dirige a utilizar la relajación progresiva para reducir el estrés, la evitación orientada en la emoción corresponde a desahogarse de las emociones desagradables, como por ejemplo llorar (Cox, 2009).

Para Fernández Abascal (1997), los estilos de afrontamiento difieren de las estrategias, en que los primeros, se refieren a predisposiciones personales para hacer frente a las situaciones y son los responsables de que se elijan las estrategias, siendo estas las encargadas de los procesos concretos que se usan en cada contexto y que pueden ser altamente cambiantes dependiendo de las situaciones desencadenantes.

Teniendo en cuenta la apreciación anterior Sandín, Chorot, Santed y Jimenez (1995), establecen que los estilos de afrontamiento se pueden considerar como esas disposiciones generales que inducen a la persona a pensar y actuar de manera más estable en diferentes situaciones. Mientras que las estrategias se presentan dependiendo de la situación.

En el afrontamiento pueden aparecer estrategias consideradas funcionales o disfuncionales, que influyen en la efectividad como la persona enfrenta la situación causante del estrés.

2.2.2. Estrategias de afrontamiento funcionales

Nombradas también como estilos productivos o funcionales, es denominado “resolver el problema”, se trata de abordar directamente las dificultades de manera directa, un segundo estilo funcional es el que “referencia hacia a los demás”, e implica buscar ayuda en otros al compartir las preocupaciones y buscar soporte o apoyo en ellos (Lazarus, 2000, p. 247).

2.2.3. Estrategias de afrontamiento disfuncionales

Las estrategias de afrontamiento disfuncionales también son llamadas inadaptativas, y según Giordano y Everly (1986) las definen como estrategias que reducen el estrés a corto plazo y tienen un efecto nocivo a largo plazo.

2.2.4. Rasgos

Allport (1970) fue uno de los representantes más importantes en las teorías de los rasgos, su función principal se enfocó en describir la forma en que se diferencian en cada persona, situación que no se había presentado hasta ese momento, debido que los teóricos del momento solo se había enfocado en porqué y no en la descripción. La definición propuesta para rasgo por Allport

es: “un sistema neuropsíquico (peculiar al individuo), generalizado y focalizado, dotado de la capacidad de convertir muchos estímulos en funcionalmente equivalentes y de iniciar y guiar formas coherentes de comportamiento adaptativo y expresivo” (1970, p. 309).

Los rasgos constituyen las disposiciones a las respuestas, también lo es las actitudes, éstas son distintivos de quien las poseen y guían el curso de la conducta que pueden volverse dinámicas o compulsivas, puede entonces considerarse que los rasgos son producto de aprendizajes (Allport, 1970).

2.2.5. Rasgos de agresividad

Un rasgo de agresividad es definido por Spielberger, Jacobs, Rusell y Crane (1983), de acuerdo con el planteamiento de Berkowitz (1993), quien lo describe como “personas que están listas a detectar agresión, amenazas y peligro alrededor de ellos”(p. 6).

Spielberger (1999) define rasgo de agresividad como rasgo-ira, “es la proclividad a desarrollar reacciones airadas más frecuente e intensamente” (p. 12) para este autor se trata de una conducta en la que no se prevé el daño, siendo esta voluntaria, punitiva o destructiva que tiene como meta destruir o dañar objetos o personas.

2.2.6. Agresividad

No existe una definición universal para el término agresividad, Berkowitz (1996) por ejemplo contextualiza la agresividad: “en cualquier forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien” (Citado en Mata, 2002, p. 1) se prevé entonces que cuando se trata de agresividad hay una intención de provocar daño a otra persona u objeto.

La agresividad es considerada como el impulso o pulsión de ir contra alguien, salirse de sí para enfrentar al otro. Visto así, se refiere la agresividad como acción, denominada agresividad activa según Freud (1973).

La conducta agresiva es común en todas las especies, ya sea por efectos de supervivencia o por reproducción, sin embargo en el caso de los seres humanos la evolución y los procesos de aprendizaje, al igual que la socialización han contribuido con la inhibición de algunas conductas agresivas. De acuerdo con Palermo (1997), el incremento de las conductas agresivas de la actualidad puede estar ligado a las carencias, la sensación de inseguridad y el desencanto social que sufre la población, ya que favorece la aparición de sentimientos de ira, hostilidad y frustración (Morales 2007).

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Etapas del desarrollo del niños desde distintos teóricos

La importancia de hablar acerca de las etapas del desarrollo radica en la necesidad de entender lo que ocurre en el niño durante la edad

comprendida de los 8 a los 10 años de edad, correspondiente al rango utilizado para la elaboración del presente trabajo de investigación.

Dimensionar las necesidades, expectativas y lo esperado en este grupo poblacional, da una referencia de lo que se puede desarrollar y trabajar acorde con las competencias del niño, teniendo presente las posibilidades sin exceder lo planteado por los teóricos según el momento de la vida en la que se encuentran.

Para ello se propusieron 3 teorías desde diferentes autores que recogieran la edad planteada en la investigación, permitiendo establecer distintos puntos de vista.

3.1.1. Albert Bandura

Para Bandura (1963), encasillar o agrupar los niños y niñas en términos de las etapas del desarrollo requiere más que hablar de estadios o etapas, considera necesario tener en cuenta las variables biológicas, socioeconómicas, étnicas y culturales, que en cualquier edad constituyen una experiencia para niños y niñas en la formación de su individualización, estas experiencias determinan la instrucción social del individuo y “tienden a permanecer constantes durante gran parte de los primeros años de su vida” (Bandura y Walters, 1963, p. 25).

Bandura (1963) insiste en que los estadios hablan de condiciones que se pueden afectar de un nivel a otro, e insiste que debe notarse que la conducta propia de cada edad “emerge espontáneamente como resultado de algún proceso biológico o de maduración” (Bandura, 1963, p. 25). En consideración el nivel de maduración requiere agentes de socialización, los cuales a través de la instrucción, permiten identificar esas variables del desarrollo, en consecuencia la teoría social del aprendizaje sugiere que los cambios bruscos de la conducta de cierta edad, pueden deberse a alteraciones en la instrucción social que no son evidentes en años posteriores.

Además Bandura (1963) a través de la teoría del aprendizaje social sugiere que para la adolescencia hay un tratamiento más generalizado para ciertas conductas, pareciera ser que justo en este estadio los adolescentes lucharan por emanciparse, según relata el autor, este momento se reconoce por la independencia y resistencia, además de las alianzas que hace con sus iguales; este periodo se describe como “un conflicto de generaciones” (Gallagher, 1958, citado de Bandura 1963, p. 26).

De acuerdo con Bandura (1963), la literatura de la época describe a los adolescentes como ambivalentes, confusos e impredecibles en su conducta. La preocupación en ese periodo se dirigía al hecho de la posibilidad de encasillar a los adolescentes en delincuentes, sin embargo se aclara que una conducta asocial según Witmer, (1951) “no emerge repentinamente en la adolescencia” (Citado de Bandura, 1963, p. 26).

3.1.2. Sigmund Freud

Freud estableció la latencia como el periodo de la vida que comprende desde los 6 años de edad hasta los 11 años, este intervalo es considerado el periodo en el cual las necesidades sexuales se aquietan y los niños emplean toda su energía psíquica en las tareas escolares y los deportes, este autor consideraba que ésta configuraba la etapa en la que se forma la personalidad. (Citado en Papalia, Feldman, & Matorrell, 2012),

Esta etapa de acuerdo con el contenido del trabajo freudiano, es importante en la medida que se desarrollan los rasgos de personalidad, se amplía la socialización y está al servicio de los otros, ya sea para imitarlos o para formar su propio estilo (Citado en Papalia, Feldman & Matorrell, (2012).

3.1.3. Erik Erikson

Erikson (1978) establece que la edad de los 5 años a los 13 constituye la etapa llamada *Laboriosidad vs Inferioridad*, este es el momento de la vida en el que el niño se incorpora en la sociedad de una manera más productiva y da comienzo a su instrucción preescolar y escolar, el trabajo cooperativo, el juego, el dominio de nuevas destrezas se hacen presentes, al igual que las normas y las reglas que deben cumplir para conseguir el éxito, este autor consideraba que si el niño era capaz de alcanzar estas tareas habrían conseguido la laboriosidad, pero si ocurría lo contrario aparecería la inferioridad.

Erikson (1978) manifiesta que entre los 6 y los 8 años, se da la construcción en términos internos y se da la presencia de sus propios deseos y pensamientos, aparece la separación física de lo psicológico, el niño es capaz de formar el auto-concepto y al relacionarse se favorece y enriquece, ya para este periodo de la vida aparecen el rol, encargado de favorecer el autocontrol y la autorregulación (Citado en Bordigon, 2005).

3.2. Teorías de la agresividad

La agresividad es un concepto que ha sido abordado desde siempre como agresión y que no está del todo explicado, sin embargo se han generado múltiples hipótesis y cientos de definiciones que dan cuenta de lo que socialmente se acepta como agresividad, autores como Berkowitz definen agresividad “en cualquier forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien” (Citado de Mata, 2002, p.66), se prevé entonces que cuando se trata de agresividad hay una intención de provocar daño a otra persona u objeto.

Renfrew por su parte dice que “agresión es una conducta dirigida por un individuo contra un blanco, que resulta en daño al blanco u objetivo” (2005, p. 67) Bandura puntualiza agresividad como “una conducta perjudicial y destructiva que socialmente es definida como agresividad” (1973, p. 66), ellos al igual que otros teóricos han dedicado algunos de sus

trabajos a explicarnos la conducta y definir a que pueden corresponder ciertos comportamientos.

Algunos de los autores que han profundizado las teorías de la agresividad han llegado a establecer que para que se presente una conducta agresiva innecesaria se deben haber presentado factores determinantes para su desencadenamiento, estos pueden ser de tipo biológico, socio familiar o de ambiente (Renfrew. 2001).

El estudio realizado por Gallego (2010) resaltó la importancia de los primeros años de vida, reconociendo nuevamente a los padres y los pares de los niños como fundamentales en la formación, desarrollo y afianzamiento de la personalidad, citando lo dicho por Gómes y otros (2007), y reconociendo la trascendencia de “el contexto familiar como el encargado de educar en comportamientos socialmente adecuados” (Moldes y Cangas, 2006).

3.2.1. Teorías que explican la agresión

Para poder explicar la agresión es necesario tener en consideración que se presentan muchos teóricos y definiciones que tratan de abarcar la mayor exactitud posible de lo que puede significar. Algunos teóricos por su parte se limitan a describir las conductas, otros la intención con la se presentan las agresiones y para los demás los factores externos que pueden estar implícitos en las respuestas agresivas de cada individuo.

Konrad Lorenz (1963) consideró la agresividad desde los impulsos biológicos, que se adquirirían filogenéticamente con el fin de permitir una mayor adaptación, él consideraba que cuando se causaba daño a otros y se usaba como “el pretendido mal” era porque el impulso se desviaba de su función original.

3.2.2. Teorías de agresividad enfocadas en los instintos

Esta teoría principalmente fue abordada por Konrad Lorenz (1968) y Sigmund Freud (1973). Lorenz aporta sus estudios desde el trabajo con animales ubicando sus estudios desde un enfoque etiológico, el trabajo realizado desde este enfoque es comprender los mecanismos que llevan a los animales a que adquieran y actúen de acuerdo a su carácter genético o la influencia del ambiente.

Desde Freud, en cambio, se trabaja el aspecto psicoanalítico en el que se postuló la teoría del doble de la pulsión, en la cual la cantidad de energía destructiva o constructiva que contiene cada ser humano y que debe ser expresada de una u otra forma, cuando no se da esa manifestación en algún momento el sujeto la materializa, llegando a hacer bien o daño a los demás y a sí mismo (Freud, 1973).

3.2.3. Teorías desde el aprendizaje social

Albert Bandura (1999) es uno de los más importantes exponentes del aprendizaje social, la visión de cómo el comportamiento de las personas depende en gran medida de lo que aprendemos de otros y que se den respuestas que están determinadas porque fueron reforzadas a través de la observación y la repetición, es la explicación de que aprendemos por observación de otros modelos. Para este las influencias suelen estar dadas por:

Modelamiento simbólico: no solamente se aprende por observación o experiencia directa que se genera en el modelamiento acerca de la agresión, también aquellas imágenes que actúan como estímulo llamativo y que es presentado a la sociedad a través de los diferentes medios de comunicación como la televisión y la Internet (Citado en Chapi, 2012).

De acuerdo con las investigaciones que realizó Bandura la información que más genera conductas agresivas, comprende temas tales como: los violentos, ya sea de guerras, el asesinato y la pornografía (Citado en Chapi, 2012).

Influencias subculturales: hace referencia a todas esas costumbres que son prolongadas de generación en generación, y tiene que ver con las costumbres y formas de comportamiento diferentes a las dominantes que son característicos de la sociedad en la que se desenvuelve. Estos patrones agresivos son reforzados cuando a través de actividades como las militares se

enseñan el uso de las armas, la forma efectiva de terminar la vida del enemigo o el asesinato en defensa propia, reforzando el acto agresivo como algo normal y bien aceptado (Chapi, 2012).

El análisis del aprendizaje social de la agresión está representado en un diagrama que describe los instigadores y los reforzadores de la agresión (Bandura y Ribes, 1975):

Diagrama 1. Instigadores y los reforzadores de la agresión.



Tomado de Chapi (2012, p. 91).

3.2.4. Agresión- Frustración

Dollard (1939) planteó que la “agresión es siempre una consecuencia de la frustración” además la “frustración siempre lleva alguna forma de agresión” (citado en Moreno, Hernández, García y Santacreu, 2000, p. 143), Sin embargo detrás de una agresión no siempre se encuentra un estado de frustración. Esta teoría intentó ser lo más predictor posible en lo que se refiere a la forma como agreden las personas y de acuerdo con lo que postula dependiendo del estímulo para agredir aumenta con la frustración.

Dollard (1939) al igual que sus colaboradores definieron la frustración como “una interferencia con la consecuencia del comportamiento” (citado en Moreno, Hernández, García y Santacreu 2000 (p. 143), un ejemplo de cómo se da la frustración puede ser: cuando se plantea un objetivo a alcanzar y por algún motivo no se puede lograr cuando se quiere. Esta teoría puntualiza que cuanto mayor es la frustración más intensa es la agresión.

Dollard (1939) Propuso la agresión como la “conducta tendiente a lastimar la persona a la que está dirigida” (citado en Moreno, Hernández, García y Santacreu 2000 (p. 143), de esta forma la agresión puede ser de dos tipos física o verbal.

3.3. Definición de rasgo desde varios autores

3.3.1. Teoría de los rasgos desde Allport

Éste autor consideró que “la personalidad constituye la unidad fundamental y concreta de la vida mental que tiene formas categóricamente singulares e individuales” (Allport, 1977, citado en Valdivieso, 2015, p. 7). En su teoría se orienta por comprender mejor el individuo además de estudiar la personalidad en sus diferencias individuales.

Allport creía que la correcta teoría de la personalidad debe atender a unas características en especial: considerar la personalidad centralizada en el organismo, verlo como “algo lleno, no vacío”. Lo siguiente es considerar el motivo como un hecho de “estructura y función actuales, no simplemente una consecuencia de fuerzas anteriores” (Allport, 1977), tener presente el fenómeno de la autoconciencia sin confiar exclusivamente en él (Citado en Valdivieso, 2015, p. 102).

Para Allport la personalidad contiene 3 especialidades importantes: *locus, unicidad y congruencia interna*, sin embargo profundizó y sobresalió por su estudio de los rasgos, él tomó los rasgos como la *unidad de la personalidad* (Bischof, 1977, p.399 citado en Valdivieso, 2005, p. 399) y luego fue cambiado a “disposición generalizada que sirve para comparar con utilidad las personas” (Bischof, 1977, p.399 citado en Valdivieso, 2005, p. 399), en consideración con esta apreciación podemos considerar entonces que hay tantos rasgos como personas, Allport decía que aunque se presente una

tendencia generalizada entre las personas sobre una conducta específica el rasgo aparece como: “un sistema neuropsíquico (peculiar al individuo) generalizado y focalizado, dotado de la capacidad de convertir muchos estímulos en funcionalmente equivalentes y de iniciar y guiar formas coherentes de comportamiento adaptativo expresivo” (Allport, 1997, citado en Valdivieso, 2015, p. 309).

Él consideró que el rasgo surge en parte por lo menos por la integración de muchos hábitos específicos, además que estos hábitos debían tener en común el mismo significado adaptativo de la persona, por lo tanto el rasgo no tiene referencia definida a objetos, se pensó que la forma de comportarse es la que constituía el rasgo, siendo estos generales; a menudo son meramente estilísticos, siendo su significación muchas veces adverbial más que proposicional (Allport, 1977, p. 309).

Teniendo presente las teorías planteadas por Allport no todas las personas tienen un número igual o parecido de rasgos, ellos van cambiando con las edades y el sexo, teniendo en cuenta que con los años se adquieren más experiencias y que cada género es tratado de diferente manera frente a las situaciones que vivencia.

De acuerdo con Bermúdez (1999) y Allport (1937) hay dos componentes fundamentales de la conducta, el adaptativo y el expresivo, el primero es para poder identificar que hace la persona y el segundo para propiciar conductas repetitivas; es importante tener presente que en realidad

estas conductas están organizadas de una forma diferente que explica que las personalidades también sean diferentes (Citados en Valdivieso, 2015)

3.3.2. Teoría de los rasgos según Cattell

Cattell define el rasgo como “lo que hará una persona en una situación particular”, los rasgos pueden ser *constitucionales*, que son aquellos que pueden ser influidos por la herencia, pero también se pueden dar por *modelado*, que constituye el rasgo influido por el aprendizaje, además de los rasgos de *origen* que corresponden a los rasgos básicos y subyacentes, por último los rasgos de *superficie*, correspondientes a la conducta observable (Citado en Cloninger, 2003 (p. 227).

Cattell (1972) considera la personalidad como el comportamiento con el que responden las personas ante determinadas situaciones, la conducta permite diferencias los tipos de personalidad, como una manifestación indirecta de los constructos internos que perduran o no en el tiempo. Estos constructos no son medibles, aparecen como *rasgos*, y le dan a la personalidad la consistencia temporal, por eso se consideran una tendencia que es estable en la cual el sujeto reacciona en formas determinadas (Citado en Adán, 2013)

Cattell (1972) encontró algunas características en los rasgos: como descriptivos de la personalidad, además de ayudar con la confirmación o no

de hipótesis, considerados como elementos causales de la conducta observable, los cuales permiten ser descriptores de diferencias individuales, fueron utilizados en la construcción de teorías acerca de la motivación, emoción, y habilidades de aprendizaje (Citado en Adán, 2013).

Para este autor no es posible determinar la presencia o ausencia de un rasgo, se analizan en función de su intensidad respecto de un grupo normativo, considerándolos como un continuo dimensional, Cattell consideraba que se presenta una tendencia unipolar dirigida hacia la creatividad o también Bipolar teniendo en cuenta que pueden contener Extraversión e introversión, en consideración con lo anterior la mayoría de los Rasgos pueden ser innatos y heredados (Citado en Adán, 2013).

Cattell clasificó los rasgos en función de: 1) *su valor y consistencia*, correspondiente a rasgos superficiales que pueden ser cambiantes; rasgos fuente o profundos considerados los subyacentes o más estables obtenidos de la historia de vida. 2) *Rango de aplicación*, dirigidos a los rasgos comunes, aquellos que ves en todos los individuos; y rasgos específicos que solo algunos los tienen. 3) *su origen*, rasgos constitucionales determinados biológicamente y presentes en casi todos; rasgos ambientales que se van adquiriendo con el tiempo por la experiencia de vida. 4) *su contenido o naturaleza*, rasgos de capacidad o aptitudinales, no observables pero son recursos que se encuentran para que se puedan resolver problemas; comportamentales o temperamentales dirigidos al estilo de comportamiento que es observable; por último los rasgos dinámicos o motivaciones que no

permiten explicar las motivaciones que tiene el individuo para actuar (Citado en Adán, 2013, p.10).

3.3.3. Ira-Rasgo según Spielberger

Spielberger (1999) define el rasgo de ira: “Se caracteriza por las diferencias individuales al percibir un amplio rango de situaciones como enojosas o frustrantes. Y por la tendencia a responder a tales situaciones con incremento del estado de ira” (p. 3).

Spielberger y sus colaboradores (1985), consideraron la ira como un componente emocional o afectivo, razón que explica la presencia de variaciones en la ira o el enojo, dando inicio en una simple irritación hasta la furia, ellos consideraron que estos estados conllevan a una “experiencia subjetiva con pensamientos y sentimientos característicos, una activación fisiológica y neuroquímica y un determinado modo de expresión o afrontamiento” (Citados en Oliva y Vallejo 2010, p. 108).

Para definir la ira es necesario considerar que se trata más que de una respuesta conductual, ésta involucra sentimientos de enfado y resentimiento, el resultado final de este proceso es la motivación que termina siendo la agresión, con la que se dirigen los impulsos hacia la destrucción ya sea de objetos o de personas.

Spielberger, et al. (1985) consideraron que la experiencia de la Ira puede estudiarse a través de las manifestaciones de Ira-Estado e Ira-Rasgo, para el caso de la presente investigación se utilizó la Ira-Rasgo como la disposición a experimentar episodios de agresividad en forma frecuente y pronunciada en los estudiantes del grado tercero, “esta disposición puede darse por la percepción de un amplio rango de situaciones como provocadoras por la predisposición a experimentar conflictos y situaciones negativas más intensas o debido a interacciones de ambos factores” (Citado en Oliva, y vallejo, 2010, p. 52).

3.3.4. Ira-rasgo desde Victoria del Barrio Gándara

Para Del Barrio y Aluja (2005), la ira se instala en el niño de forma evolutiva, las más básicas aparecen en los primeros días de vida, las más complejas aparecen en el transcurrir del tiempo.

Dollard (1939) postuló una teoría en la que la ira como la agresión se generan por la frustración y ésta se produce principalmente ante la obstaculización de las metas; las más primarias son la comida, seguridad, sexo o poder y tienen manifestaciones variantes de acuerdo con los distintos estadios evolutivos (Citado en Del Barrio y Aluja, 2005).

Estos autores advierten advierte que en los niños se presenta una evolución de los *elicitadores* de la ira que comienzan siendo de naturaleza somática y con el pasar el tiempo se van transformando en preferentemente sociales. Ella describe la ira como una conducta en la que intervienen una

serie de elementos entre ellos: una activación *fisiológica*, *tensión muscular*, *proceso cognitivo*, *experiencia subjetiva* y *conductas motoras manifiestas*, lo que la llevó a considerar la ira como un estado interno, cuya función es la regulación en la forma como se interactúa con el ambiente, relacionada en sus inicios con la defensa y la supervivencia, pero que en cierta medida se usa con una función de autoafirmación (Del Barrio y Aluja, 2005, p. 10).

En consideración los estados emocionales de los niños suelen ser más frecuentes, intensos, francos, versátiles que en los adultos, a los niños se les facilita la sinceridad, se les dificulta reflexionar sobre las emociones que tienen en periodos muy cortos, lo que hace que al intentar evaluar emociones en niños menores de 6 años sea más dispendioso y a través de la observación.

Considera que Rasgo de Ira es “la proclividad a desarrollar reacciones airadas más frecuente e intensamente y tiene dos componentes que son el temperamento y la reacción de ira” (Del Barrio y Aluja, 2005, p. 10).

El temperamento se refiere al componente de la personalidad que se hereda de forma moderada, además se mantiene estable a lo largo de la vida y está ligado a los hábitos, emociones y las respuestas automáticas, (Peláez, Bayón, Fernández y Rodríguez, 2008), mientras que la reacción de ira hace referencia a las conductas observables en el niño.

3.4. Teorías del Afrontamiento

3.4.1. Afrontamiento desde Billings y Moos

Billings y Moos (1981, citados en Richaud, 2006) diseñaron un instrumento, *Assessing coping strategies*, que permite medir el afrontamiento al dividir los aspectos cognitivos de los comportamentales y categorizar los procesos de afrontamiento en: focalizado en la evaluación, focalizado en el problema y focalizado en la emoción.

Billings y Moos (1981-1982) enfatizaron el afrontamiento centrado en la evaluación que hacer referencia a la forma de interpretar el conflicto y de esta forma reducir el impacto, así categorizaron los procesos de afrontamiento en la evaluación, la emoción y el problema, estos tres procesos se subdividen según ellos en 9 dimensiones: análisis lógico, reestructuración cognitiva, evitación cognitiva, búsqueda de apoyo social, acción sobre el problema, gratificación alternativa, control de emociones, paralización y descontrol emocional (Citados en Richaud, 2006).

3.4.2. Afrontamiento desde Lazarus y Folkman

La definición de Lazarus y Folkman (1984) acerca del afrontamiento es la más usada y completa hasta el momento, teorizando que son: “aquellos esfuerzos cognitivo conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas o internas, que

son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (p. 164).

Para 1988 Folkman y Lazarus determinan que el afrontamiento no incluye solo conductas de *acercamiento- evitación*, o procesos defensivos para afrontar demandas complejas y restrictivas de un estresor dado, sino que aparecen también las estrategias cognitivas dirigidas a la resolución del problema y la regulación de las emociones.

Teniendo presente la definición realizada acerca del afrontamiento, en el no siempre se atienden las demandas objetivas, ni se resuelve la amenaza, se evita la pérdida o se disipa el daño, se trata mejor de negociar con la realidad al punto de mitigar o disminuir lo que más pueda con el propósito de obtener un cierto control sobre la situación, sin embargo ese control puede aparecer con un dominio total o con un aparente manejo de la situación (Fierro, 1996).

Lazarus y Folkman (1984) distinguieron dos tipos de afrontamiento, el primero dirigido al *problema*, se aborda desde la conducta, es observable, dirigido a la demanda o tarea y pretende solucionar el problema, el segundo dirigido a la *emoción* ante la situación, el individuo realiza una valoración cognitiva, de esta forma se permite vivir la situación de un modo diferente, al tiempo que contribuye con la disminución de la ansiedad, aunque también puede causar el efecto contrario, un ejemplo que ayuda a ilustrar el efecto contrario al esperado, puede darse al momento de tomar una decisión

apresurada sin tener consideración todos los factores que intervienen en el asunto, puede aumentar el nivel de ansiedad, debido a que la solución no tiene los efectos deseados y el juicio para hacer frente al problema no fue el adecuado (Fierro, 1996).

En el afrontamiento se presentan *estrategias* y *estilos*, Lazarus y Folkman (1984) exponen las *estrategias* como los procesos concretos que se utilizan en cada contexto y que pueden ser altamente cambiantes dependiendo de las condiciones de cada momento, éstas pueden estar dirigidas al problema o la regulación de las emociones, entre las estrategias que suelen aparecer se encuentran: manejo de la memoria, de la información, atención selectiva, toma de decisiones, orientadas a que funcionan a nivel consciente. En cuanto a los *estilos* manifiestan que pueden ser de tipo activo, pasivo o de evitación, pueden estar dirigidos al problema, demanda o tarea y propios de la emoción de forma que se pueda modificar el modo de vivir la situación, estos estilos corresponden a las defensas inconscientes, dirigidos al problema o propias de la emoción.

3.5. Marco Legal

En Colombia existen artículos constitucionales y leyes tendientes a la protección y fortalecimiento de la educación en todo el país, con ellas se busca la inclusión de las distintas culturas, etnias, religiones y demás, que forman parte de su diversidad demográfica, prometiendo llegar a todos y cada uno de

los colombianos, de forma coherente y pertinente, para de esta manera formar ciudadanos competitivos a nivel nacional e internacional.

Como primer aspecto la Constitución colombiana establece como derecho fundamental la educación y dentro de esta la formación básica primaria y secundaria para todos los niños y niñas, además en el país se promulgan leyes en las que de acuerdo con los cambios sociales y culturales, que traen consigo fenómenos sociales que pueden perjudicar la continuidad de la educación, permitan la formación escolar ininterrumpida, dando prioridad al aprendizaje de nuevos saberes.

A continuación se verán las leyes y reglamentaciones que atañen a este trabajo investigativo:

3.5.1. Constitución política de Colombia de 1991

En el artículo 67 de la Constitución política de Colombia se establece lo siguiente:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo,

un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley (Asamblea Nacional Constituyente, 1991, p. 11).

3.5.2. La Ley General de la Educación 115 de 1994.

El objeto de esta Ley es garantizar: “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes” (Congreso de la Republica de Colombia, 1994, p.1).

Esta Ley es la encargada de velar porque todos y cada uno de los niños y niñas del país, para puedan acceder a la educación y que esta cumpla con una función social que esté en concordancia con las necesidades e intereses de las personas, la familia y la sociedad. Para ello establece conforme al Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, la prestación de la educación formal en

los niveles que van desde preescolar, básica (primaria y secundaria) y media no formal e informal, dirigida a toda la población colombiana con y sin discapacidades físicas. Distinto de la educación superior que es regulada por una ley especial, excepto en lo dispuesto en la Ley 115 (Congreso de la Republica de Colombia, 1994).

3.5.3. Ley 1620 del 15 de marzo 2013

Dado el creciente fenómeno de la violencia escolar Colombia se vio en la necesidad de crear una Ley que dice lo siguiente “sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar” (Congreso de la Republica de Colombia, 2013, p. 1). Con esta Ley se busca garantizar la formación básica de los ciudadanos que aportan en la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, que permitiera mitigar los fenómenos que impiden el desarrollo escolar.

Esta Ley contempla las competencias ciudadanas entendidas desde el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, en cuanto a lo que refiere la ley de acoso escolar o bullying, refiere lo siguiente

Se reconoce como la conducta negativa, intencional metódica y sistemática de una agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, Verbal, físico o por medio electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con los que mantiene una relación de poder asimétrica (Congreso de la Republica de Colombia, 2013, p. 1).

El objetivo de esta Ley, es articular acciones concretas que permitan a los estudiantes de todo el país entre primera infancia y adolescencia la mitigación de hechos concretos que pudieran agredir o ir en contravención de la Ley General de la Educación 115 (1994), garantizando el fortalecimiento de las competencias ciudadanas para la paz, el desarrollo de la identidad, participación y responsabilidad democrática (Congreso de la Republica de Colombia, 2013).

Lo interesante que hace interesante esta ley para efectos de este trabajo, es la preocupación por la violencia escolar que se ha venido desarrollando en los centros educativos y que pretende ser mitigada, uno de los objetivos propuestos es: “identificar y fomentar mecanismos y estrategias de mitigación de todas aquellas situaciones y conductas generadoras de

situaciones de violencia escolar” (Congreso de la Republica de Colombia, 2013, p. 3).

Los entes y personas encargadas de contribuir con la aplicación y desarrollo de esta Ley están encabezadas por el Ministerio de Salud y la Protección Social garantizando, ejecutando, reportando y estableciendo un sistema general de intervención para que todos aquellos que en algún momento se vean vulnerados puedan acceder a los mecanismos de protección, trátase de la EPS o Establecimiento Educativo (Congreso de la Republica de Colombia, 2013).

4. ASPECTOS TÉCNICOS

4.1. Presentación de resultados

La presente investigación se realizó con estudiantes desde los 8 años de edad hasta los 10 años (tabla 1), con un porcentaje de 74.2% para los niños de 8 años, y 12.9% para cada una de las edades de 9 y 10 años respectivamente; pertenecientes al grado tercero de la Institución Educativa La Paz del municipio de Envigado, a estos estudiantes se les aplicaron dos pruebas; la primera denominada Staxi-na de Spielberg, validada por Victoria Del Barrio y Antón Aluja (2002) para los países de habla hispana, que mide agresividad- Estado y agresividad-rasgo y Afrontamiento de Cristina Richaud de Minzi (2006), validada por Arroyave (2014) para la Universidad CES de Medellín (Colombia).

El universo poblacional fue de 40 niños a los que se les aplicó la prueba, de los cuales solo se utilizaron 31, debido a los criterios de exclusión,

el porcentaje de niños corresponde a 61.3% y las niñas a un 38.7% (ver Tabla 2).

Tabla 1. Porcentajes de edad

Edad				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 8	23	74,2	74,2	74,2
9	4	12,9	12,9	87,1
10	4	12,9	12,9	100,0
Total	31	100,0	100,0	

Tabla 2. Porcentaje por sexo

SEXO				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	19	61,3	61,3	61,3
2	12	38,7	38,7	100,0
Total	31	100,0	100,0	

Tabla 3. Frecuencia esperada según Edad * Rasgo de agresividad

Tabla de contingencia Edad * R. TOTAL

		R. TOTAL			Total	
		1	2	3		
Edad	8	Recuento	1	6	16	23
		% dentro de Edad	4,3%	26,1%	69,6%	100,0%
		% dentro de R. TOTAL	100,0%	50,0%	88,9%	74,2%
		% del total	3,2%	19,4%	51,6%	74,2%
	9	Recuento	0	2	2	4
		% dentro de Edad	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
		% dentro de R. TOTAL	0,0%	16,7%	11,1%	12,9%
		% del total	0,0%	6,5%	6,5%	12,9%
	10	Recuento	0	4	0	4
		% dentro de Edad	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de R. TOTAL	0,0%	33,3%	0,0%	12,9%
		% del total	0,0%	12,9%	0,0%	12,9%
Total	Recuento	1	12	18	31	
	% dentro de Edad	3,2%	38,7%	58,1%	100,0%	
	% dentro de R. TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	3,2%	38,7%	58,1%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,199 ^a	4	,085
Razón de verosimilitudes	9,662	4	,047
Asociación lineal por lineal	4,236	1	,040
N de casos válidos	31		

a. 7 casillas (77,8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,13.

No se presentan resultados significativos en relación edad*rasgo de agresividad.

Tabla 4. Frecuencia esperada según Sexo*rasgo de agresividad

Tabla de contingencia SEXO * R. TOTAL

		R. TOTAL			Total	
		1	2	3		
SEXO	1	Recuento	1	12	6	19
		% dentro de SEXO	5,3%	63,2%	31,6%	100,0%
		% dentro de R. TOTAL	100,0%	100,0%	33,3%	61,3%
		% del total	3,2%	38,7%	19,4%	61,3%
	2	Recuento	0	0	12	12
		% dentro de SEXO	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de R. TOTAL	0,0%	0,0%	66,7%	38,7%
Total		% del total	0,0%	0,0%	38,7%	38,7%
		Recuento	1	12	18	31
		% dentro de SEXO	3,2%	38,7%	58,1%	100,0%
		% dentro de R. TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	3,2%	38,7%	58,1%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,140 ^a	2	,001
Razón de verosimilitudes	18,466	2	,000
Asociación lineal por lineal	12,379	1	,000
N de casos válidos	31		

a. 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,39.

No se presentan datos significativos de sexo*rasgo de agresividad significativos

Tabla 5. Tabla de resultados según edad*rasgo de agresividad

Los resultados de la prueba fueron separados por variables según sexo y edad, en relación con los rasgos de agresividad arrojados por la prueba Staxi-na de Spielberger. A continuación se detallan los resultados encontrados según la edad.

Tabla de contingencia Edad * R. TOTAL

		R. TOTAL			Total
		1	2	3	
8	Recuento	1	6	16	23
	% dentro de Edad	4,3%	26,1%	69,6%	100,0%
	% dentro de R. TOTAL	100,0%	50,0%	88,9%	74,2%
	% del total	3,2%	19,4%	51,6%	74,2%
Edad 9	Recuento	0	2	2	4
	% dentro de Edad	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	% dentro de R. TOTAL	0,0%	16,7%	11,1%	12,9%
	% del total	0,0%	6,5%	6,5%	12,9%
10	Recuento	0	4	0	4
	% dentro de Edad	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	% dentro de R. TOTAL	0,0%	33,3%	0,0%	12,9%
	% del total	0,0%	12,9%	0,0%	12,9%
Total	Recuento	1	12	18	31
	% dentro de Edad	3,2%	38,7%	58,1%	100,0%
	% dentro de R. TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	3,2%	38,7%	58,1%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,199 ^a	4	,085
Razón de verosimilitudes	9,662	4	,047
Asociación lineal por lineal	4,236	1	,040
N de casos válidos	31		

a. 7 casillas (77,8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,13.

De acuerdo con las tablas anteriores se observa más presencia de rasgo de agresividad en los estudiantes de 8 años con un porcentaje de 74.2%, de este porcentaje el 51.6 corresponde a la manifestación del rasgo por temperamento o reacción de acuerdo con la Prueba Staxi-na, mientras que los estudiantes de 9 años puntuaron para manifestación del rasgo con un 12.9% del cual el 6.5% corresponde a la manifestación del rasgo, y para los niños de 10 años de edad hay un cambio significativo en cuanto a la edad, para estos estudiantes el 12.9% total corresponde a los estudiantes quienes presentan un promedio aceptable de agresividad- rasgo, de acuerdo con la prueba Staxi-na de C. Spielberger. Esto quiere decir que la correlación esperada no presenta resultados significativos.

Según los resultados, basados en el Chi cuadrado de Pearson, respecto al rasgo de agresividad y la edad, tiene una frecuencia esperada inferior a 5 y la frecuencia mínima esperada es de ,13. Indicando la presencia de rasgo de

agresividad sin datos significativos, en el universo poblacional del grado tercero en la Institución Educativa La Paz sede Trianón.

4.2. Cruce de variables, Estrategias de Afrontamiento con rasgos de agresividad

Las pruebas utilizadas para la correlación de datos son Staxi-na de C. Spielberger y Afrontamiento de C. Richaud de Minzi, de la primera prueba se tomó el dato Agresividad-Rasgo y se cruzó con cada estrategia de afrontamiento, los resultados más significativos, en los cuales se presenta correlación del rasgo de agresividad con las estrategias de afrontamiento son los que se exponen a continuación:

Tabla 6. Agresividad-Rasgo estrategias de afrontamiento disfuncionales

R. TOTAL * Evitación cognitiva

Tabla de contingencia

		Evitación cognitiva			Total	
		1	2	3		
R. TOTAL	1	Recuento	0	0	1	1
		% dentro de R.	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		TOTAL	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Evitación cognitiva	0,0%	0,0%	10,0%	3,2%
		% del total	0,0%	0,0%	3,2%	3,2%
	2	Recuento	5	3	4	12
		% dentro de R.	41,7%	25,0%	33,3%	100,0%
		TOTAL	41,7%	25,0%	33,3%	100,0%
		% dentro de Evitación cognitiva	38,5%	37,5%	40,0%	38,7%
		% del total	16,1%	9,7%	12,9%	38,7%
	3	Recuento	8	5	5	18
		% dentro de R.	44,4%	27,8%	27,8%	100,0%
	TOTAL	44,4%	27,8%	27,8%	100,0%	
	% dentro de Evitación cognitiva	61,5%	62,5%	50,0%	58,1%	
	% del total	25,8%	16,1%	16,1%	58,1%	
Total	Recuento	13	8	10	31	
	% dentro de R.	41,9%	25,8%	32,3%	100,0%	
	TOTAL	41,9%	25,8%	32,3%	100,0%	
	% dentro de Evitación cognitiva	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	41,9%	25,8%	32,3%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,274 ^a	4	,686
Razón de verosimilitudes	2,441	4	,655
Asociación lineal por lineal	,757	1	,384
N de casos válidos	31		

- a. 6 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es: ,26.

La columna N° 1 muestra 3 filas que están distribuidas de la siguiente manera: 1) para inhibición del rasgo de agresividad, 2) para promedio del rasgo de agresividad, y 3) para manifestación del rasgo de agresividad, la correlación corresponde a las columnas 3, 4 y 5 respuestas de afrontamiento, donde la columna 3 contiene la respuesta 1) no, columna 4 muestra 2) a veces, y columna 5 indica 3) sí.

La frecuencia arrojada por la correlación en la ecuación Pearson indica una correlación entre el rasgo de agresividad y la estrategia de afrontamiento disfuncional evitación cognitiva, donde el 32.2% arroja un resultado de manifestación respecto a evitación cognitiva y el 25.8% tienen un promedio de manifestación en relación con el rasgo de agresividad, indicando la presencia del rasgo de agresividad en relación con la estrategia disfuncional de evitación cognitiva.

Los resultados indican que los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa La Paz presentan un mayor rasgo de agresividad en relación con la estrategia de afrontamiento disfuncional evitación cognitiva.

Tabla 7. Búsqueda de gratificaciones alternativas

Tabla de contingencia

		Búsqueda de gratificaciones alternativas			Total	
		1	2	3		
R. TOTAL	1	Recuento	0	1	0	1
		% dentro de R. TOTAL	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de Búsqueda de gratificaciones alternativas	0,0%	6,7%	0,0%	3,2%
		% del total	0,0%	3,2%	0,0%	3,2%
	2	Recuento	1	5	6	12
		% dentro de R. TOTAL	8,3%	41,7%	50,0%	100,0%
		% dentro de Búsqueda de gratificaciones alternativas	33,3%	33,3%	46,2%	38,7%
		% del total	3,2%	16,1%	19,4%	38,7%
	3	Recuento	2	9	7	18
		% dentro de R. TOTAL	11,1%	50,0%	38,9%	100,0%
		% dentro de Búsqueda de gratificaciones alternativas	66,7%	60,0%	53,8%	58,1%
		% del total	6,5%	29,0%	22,6%	58,1%
Total		Recuento	3	15	13	31
		% dentro de R. TOTAL	9,7%	48,4%	41,9%	100,0%
		% dentro de Búsqueda de gratificaciones alternativas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	9,7%	48,4%	41,9%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,475 ^a	4	,831
Razón de verosimilitudes	1,855	4	,762
Asociación lineal por lineal	,057	1	,812
N de casos válidos	31		

a. 5 casillas (55,6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,10.

La columna N° 1 muestra 3 filas que están distribuidas de la siguiente manera: 1) para inhibición del rasgo de agresividad, 2) para promedio del rasgo de agresividad, y 3) para manifestación del rasgo de agresividad, la correlación corresponde a las columnas 3,4 y 5 respuestas de afrontamiento, donde la columna 3 contiene la respuesta 1) no, columna 4 muestra 2) a veces, y columna 5 indica 3) sí.

El porcentaje promedio de respuesta al rasgo de agresividad al igual que la manifestación, para la estrategia disfuncional, búsqueda de gratificaciones alternativas es mayor, obteniendo un 48.4% en presencia promedio, y un 41.9% en manifestación respecto al rasgo de agresividad, indicando la correlación entre la estrategia disfuncional y el rasgo de agresividad en un porcentaje importante.

Tabla 8. Agresividad-rasgo estrategias de afrontamiento funcionales**R. TOTAL * Análisis Lógico****Tabla de contingencia**

		Análisis Lógico			Total	
		1	2	3		
R. TOTAL	1	Recuento	0	0	1	1
		% dentro de R. TOTAL	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Análisis Lógico	0,0%	0,0%	6,7%	3,2%
		% del total	0,0%	0,0%	3,2%	3,2%
		Recuento	3	3	6	12
		% dentro de R. TOTAL	25,0%	25,0%	50,0%	100,0%
		% dentro de Análisis Lógico	37,5%	37,5%	40,0%	38,7%
		% del total	9,7%	9,7%	19,4%	38,7%
		Recuento	5	5	8	18
		% dentro de R. TOTAL	27,8%	27,8%	44,4%	100,0%
		% dentro de Análisis Lógico	62,5%	62,5%	53,3%	58,1%
		% del total	16,1%	16,1%	25,8%	58,1%
Total		Recuento	8	8	15	31
		% dentro de R. TOTAL	25,8%	25,8%	48,4%	100,0%
		% dentro de Análisis Lógico	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	25,8%	25,8%	48,4%	100,0%

Prueba de chi cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,191 ^a	4	,880
Razón de verosimilitudes	1,577	4	,813
Asociación lineal por lineal	,489	1	,484
N de casos válidos	31		

a. 7 casillas (77,8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,26.

La columna N° 1 muestra 3 filas que están distribuidas de la siguiente manera: 1) para inhibición del rasgo de agresividad, 2) para promedio del rasgo de agresividad, y 3) para manifestación del rasgo de agresividad, la correlación corresponde a las columnas 3,4 y 5 respuestas de afrontamiento, donde la columna 3 contiene la respuesta 1) no, columna 4 muestra 2) a veces, y columna 5 indica 3) sí.

El rasgo de agresividad en relación con la estrategia funcional análisis lógico, arroja un resultado significativo, la relación que presenta, está representada en un porcentaje del 48.4% en manifestación y un 25,8% en la respuesta promedio, de acuerdo con la ecuación de Pearson la correlación entre las dos variables es superior a la frecuencia mínima esperada.

R. TOTAL * **Tabla 9. Reestructuración cognitiva**

Tabla de contingencia

		Reestructuración cognitiva			Total	
		1	2	3		
R. TOTAL	1	Recuento	0	0	1	1
		% dentro de R. TOTAL	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Reestructuración cognitiva	0,0%	0,0%	6,7%	3,2%
		% del total	0,0%	0,0%	3,2%	3,2%
	2	Recuento	1	6	5	12
		% dentro de R. TOTAL	8,3%	50,0%	41,7%	100,0%
		% dentro de Reestructuración cognitiva	25,0%	50,0%	33,3%	38,7%
		% del total	3,2%	19,4%	16,1%	38,7%
	3	Recuento	3	6	9	18
		% dentro de R. TOTAL	16,7%	33,3%	50,0%	100,0%
		% dentro de Reestructuración cognitiva	75,0%	50,0%	60,0%	58,1%
		% del total	9,7%	19,4%	29,0%	58,1%
Total		Recuento	4	12	15	31
		% dentro de R. TOTAL	12,9%	38,7%	48,4%	100,0%
		% dentro de Reestructuración cognitiva	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	12,9%	38,7%	48,4%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,110 ^a	4	,716
Razón de verosimilitudes	2,485	4	,647
Asociación lineal por lineal	,219	1	,640
N de casos válidos	31		

a. 6 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,13.

La columna N° 1 muestra 3 filas que están distribuidas de la siguiente manera: 1) para inhibición del rasgo de agresividad, 2) para promedio del rasgo de agresividad, y 3) para manifestación del rasgo de agresividad, la correlación corresponde a las columnas 3,4 y 5 respuestas de afrontamiento, donde la columna 3 contiene la respuesta 1) no, columna 4 muestra 2) a veces, y columna 5 indica 3) sí.

El rasgo de agresividad en relación con la estrategia funcional reestructuración cognitiva, arroja un resultado significativo, la relación que presenta, está representada en un porcentaje del 48,4% en manifestación y un 38,7% en la respuesta promedio, de acuerdo con la ecuación de Pearson la correlación entre las dos variables es superior a la frecuencia mínima esperada, siendo la respuesta promedio la más relevante en la correlación existente entre las variables.

5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

La evaluación de la agresividad ha ido en aumento en las últimas décadas (Ranf, Báguena, Toldos y Beleña, 2006, p. 134), debido al crecimiento inesperado del fenómeno en la sociedad, la agresividad infantil en especial ha tomado unos niveles extremos y ha causado revuelo en todo el mundo, por ello se ha convertido en uno de los problemas prioritarios a resolver en la infancia, en especial si se piensa en todas los acontecimientos y nuevas manifestaciones violentas al interior de escuelas, colegios y sociedad en general (Monclús, 2005, p. 13).

Lo anterior ha instaurado la necesidad de entender la agresividad y la forma como la afrontan los niños, de esta manera conocer para prevenir y cuantificar para intervenir.

De acuerdo con la UNESCO con frecuencia se desarrollan nuevos programas con el objetivo de elaborar estrategias que permitan la interacción sin violencia con el otro, excluyendo las actitudes de pasividad (Monclús, 2005), la invitación que hace esta organización es a la búsqueda de la resolución de conflictos y la construcción de objetivos comunes.

Lo anterior permite considerar la importancia de estudiar los rasgos de agresividad y las estrategias de afrontamiento dentro de los centros escolares, con el propósito de construir herramientas tendientes a la disminución de la

agresividad y la incorporación de conductas adecuadas para el desarrollo integral del menor dentro de las escuelas y colegios.

Para ello se hace relevante la intervención desde la primera infancia, momento en el cual los niños apenas están formado su personalidad y adquiriendo los aspectos de la conducta que los ayudarán a interactuar con los otros a través del aprendizaje social (Bandura, 1999).

Para esta investigación el universo poblacional evaluado fue de 40 niños, de los cuales solo se utilizaron las pruebas de 31 de ellos (87.6%) , debido a los criterios de inclusión y exclusión, del grado tercero de la Institución Educativa La Paz, en la sede Trianón, la edad de los niños corresponde de los 8 años hasta los 10 años de edad, de los cuales el 74,2% se encuentra en los 8 años, y el 12,9% para 9 y 10 años respectivamente.

El rasgo de agresividad está presente tanto en niños como niñas, sin evidenciar correlaciones significativas según sexo (tabla 1) o edad (tabla 2).

El rasgo de agresividad en relación a las estrategias de afrontamiento ha dado como resultado correlaciones significativas en dos estrategias disfuncionales y dos funcionales de la siguiente manera:

- El rasgo de agresividad en relación con la estrategia de afrontamiento disfuncional, evitación cognitiva que hace referencia a; evitar los pensamientos referentes a la situación que causa el estrés, arrojó un resultado que sugiere que los estudiantes del grado tercero que presentan un rasgo de agresividad

significativo no ocupan pensamientos en la situación que les causa estrés, con una frecuencia: ,686. Donde la frecuencia mínima esperada era de: ,26.

- El rasgo de agresividad en relación con la estrategia de afrontamiento disfuncional, búsqueda de gratificaciones, que corresponde al cambio de actividad para evitar enfrentar el problema, presentó resultados que sugieren que los niños del grado tercero que presentan rasgo de agresividad en relación con búsqueda de gratificaciones, tienen una frecuencia alta en la que la puntuación arrojada, de acuerdo con la ecuación Chi de Pearson es de: ,831. Siendo la frecuencia mínima esperada de; ,10.

- Respecto al rasgo de agresividad en relación con la estrategia de afrontamiento funcional, encontramos dos variables significativas, la primera relación se presenta con análisis lógico, con una puntuación de acuerdo con la ecuación de Pearson de: ,880. Cuando la frecuencia mínima esperada era de: ,26; estableciendo una correlación alta, indicando la presencia del rasgo de agresividad en relación a la estrategia funcional análisis lógico que corresponde a buscar de forma cognitiva soluciones a la situación de estrés.

- La segunda estrategia funcional que establece resultados significativos en la relación rasgo de agresividad es la reestructuración cognitiva, con la cual se busca organizar la información y resolver la situación utilizando la información sobre el problema, la correlación establecida arroja una

puntuación de: ,716 respecto a la frecuencia mínima esperada de: ,13. Lo que establece una correlación alta.

- Los resultados obtenidos de las pruebas indican que en los rasgos de agresividad se encuentran involucrados con mayor presencia los procesos cognitivos, y para los niños de los 8 a los 10 años de la Institución Educativa La Paz, en la sede Trianón, los resultados más significativos indican pensar menos en el problema y evitarlo, para de esta forma no enfrentar las dificultades de forma directa.

El desarrollo de una investigación por Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés (2007), arrojó información sobre como los procesos cognitivos y afectivos afectan el comportamiento humano, además de resaltar como el control y la regulación, si se ejercen desde el mismo proceso cognitivo, se van convirtiendo en patrones comportamentales que, influyen directamente sobre la posibilidad de manifestar una agresión, además de la intensidad y posiblemente la forma como se desencadena; concordando con los resultados de la investigación propuesta en este documento, en los que se aprecia que los procesos más utilizados en la manifestación de la agresividad aparecen con mayor reiteración en los procesos cognitivos, ya sean desde el afrontamiento con las estrategias disfuncionales, búsqueda de gratificaciones alternativas y evitación cognitiva, además los rasgos de agresividad desde el control interno y externo que también constituyen procesos cognitivos.

Investigaciones desarrolladas para identificar agresividad o conducta prosocial indican diferencias relevantes entre niños y niñas en algunos aspectos del comportamiento, un ejemplo de ello es lo planteado en la investigación realizada por Mesurado, Richaud, Mestre, Samper, Tur, Morales y Viveros (2014), quienes encontraron que se presentan diferencias significativas en las niñas, puntuando más alto que los varones en conducta prosocial y empatía.

Esta Investigación que fue desarrollada en Argentina, Colombia y España, para dicha indagación tomó en cuenta el nivel socioeconómico de los padres y aspectos de orden sociocultural, dejando en evidencia la influencia del nivel socioeconómico en la conducta.

La anterior investigación difiere de los resultados obtenidos en esta propuesta en la que los rasgos de agresividad están presentes tanto en niñas como en niños, sin embargo un hallazgo importante y que quedará para la posteridad, que puede compararse con los resultados de la investigación de Mesurado, et al (2014), consiste en evidenciar una puntuación más alta en las niñas tanto en la prueba de rasgo referente al control y la inhibición, y de afrontamiento, en usar más los procesos cognitivos de una forma prosocial, es decir que las niñas piensan más en el daño y la influencia sobre otros que los varones.

Se encontró también un trabajo de investigación en Facatativá, Cundinamarca en Colombia, donde se desarrolló una validación del programa de afrontamiento en niñas de 7 a 9 años Maecha y Castellanos (2013), que

involucraba la Ira-Estado e Ira Rasgo, en un programa dirigido al abuso sexual padecido por este grupo poblacional, sin encontrar datos significativos en la correlación de los resultados a diferencia de los que aparecen en esta propuesta en la que los rasgo de agresividad y el afrontamiento presentan mayor relevancia en los procesos cognitivos, siendo las niñas quienes más piensan en el problema y los niños quienes más actúan sobre el problema.

Por otra parte, se encuentra una investigación como las de Maecha y Castellanos (2013), de nombre SUPERÁNDOME, en la que relacionan el afrontamiento con la ira-estado, ira-rasgo, en niñas de 7 a 9 años, sin encontrar diferencias significativas en ambas escalas, en relación con el afrontamiento.

Debido a que los resultados encontrados por estas investigadoras no evidencian manifestaciones de ira impulsiva, en las que se llegue a atacar otras personas, objetos o a sí mismas, difiere de la investigación aquí planteada, en la que los resultados evidencian que el rasgo de agresividad en relación con el afrontamiento dirigido al problema, están ligados desde los procesos cognitivos, arrojando diferencias significativas (ver tabla 6, 7).

En consideración con lo anterior y lo planteado por Renom (2003), citado por Gallardo (2007), señala que en la medida el niño va creciendo y alcanza mayor capacidad cognitiva, además de relacionarse con otros socialmente, aumenta el control emocional y actúa de acuerdo con la cultura. Esto permite

considerar que la investigación puede arrojar resultados significativos teniendo presente que el grupo poblacional difiere en sexo y cultura y por ello arroja diferencias entre una y otra investigación.

6. CONCLUSIONES

- No se encontraron diferencias significativas por sexo ante la variable Rasgo de agresividad, de igual modo ocurre al correlacionar las variables Edad-Rasgo de agresividad, lo anterior discrepa de lo planteado en la investigación realizada por Fuesanta (2001) en la que afirma que se presenta más agresividad en varones, al poseer una condición física fuerte, difiriendo también de la investigación de Mesurado, et (2014), al evidenciar la conducta prosocial y empatía de las niñas más que en los varones.
- Los hallazgos del presente trabajo son concordantes con los evidenciados por Samper, et al (2008) al afirmar que las niñas buscan más apoyo social (estrategia funcional propuesta por Billings y Moos (1984) citado en Richaud de Minzi (2002), encontrando una diferencia significativa donde un 75% de las niñas utilizaron dicha estrategia, mientras que un 32% de los niños evaluados la utilizaban.

- Un rasgo de agresividad corresponde a una conducta; cuando se realiza una correlación con la estrategia de afrontamiento se refiere al comportamiento que aparece y la estrategia que utiliza para resolver la situación. Si bien las estrategias son definitivas para la superación del estrés, también son mediatizadoras para los moldes mentales habituales, (Del Mar, 2004), en consideración, al establecer las estrategias presentadas por los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa La Paz de Envigado, en relación a la presencia de rasgo de agresividad alto, se puede mitigar el impacto de las conductas agresivas que se instauran en la personalidad (Berkowitz, 1993).

- En los resultados de la investigación se encontró que se presenta una relación entre los rasgos de agresividad y algunas de las estrategias de afrontamiento como la evitación cognitiva y búsqueda de gratificaciones que corresponden al grupo de las estrategias de afrontamiento disfuncionales, además de análisis lógico y reestructuración cognitiva para las funcionales, lo que permite considerar la relación que las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes están dadas desde los procesos cognitivos (Vera, 2004).

- En lo referente a la presencia de rasgos de agresividad los resultados no arrojan diferencias significativas que representen un hallazgo importante

de acuerdo con la ecuación Chi de Pearson (Hernández, et. al, 2010, p. 327), sin embargo un porcentaje importante de la niñas (38,7%) tiene manifestaciones de del rasgo de Agresividad por encima de los niños (19,4%) (tabla 4).

7. RECOMENDACIONES

Pese a la existencia de numerosas investigaciones sobre agresividad y estrategias de afrontamiento, no hay estudios suficientes que tomen los rasgos de agresividad en relación con otras variables, debido a que a la fecha no hay un instrumento que permita medir exclusivamente el rasgo de agresividad de manera individual. Lo que nos permite sugerir para un futuro la creación de un instrumento que contemple solo el rasgo de agresividad, que como se mencionó con anterioridad es un fenómeno creciente que se ha ido convirtiendo en un problema prioritario al que se debe intervenir, en especial en la infancia, con el fin de “saber para prever”. (Compte, citado en V. del Barrio. 2005)

El rasgo de agresividad corresponde a los comportamientos agresivos en el niño o niña que se van instaurando en la personalidad, en especial en la etapa del desarrollo entre los 6 y los 12 años (J, Piaget. 1984), y la estrategia de afrontamiento es como responden los niños y niñas las situaciones que les generan estrés; para el caso de esta investigación el instrumento utilizado STAXI-NA (C. Spielberger 1999, adaptado por V, del Barrio. 2005) permite medir Agresividad-Estado y Agresividad-Rasgo, para lo cual separamos el

Rasgo, que constituye el enfoque de esta investigación; y se correlacionó con las estrategias de afrontamiento más usadas por los niños, ya fueran estrategias funcionales o disfuncionales, que permitieran identificar las más relevantes, en relación a la presencia del rasgo de agresividad.

Este estudio cuantitativo se realizó en la Institución Educativa la Paz de Envigado sede el Trián, de Envigado, se considera pertinente ampliar la investigación hacia otros municipios y ciudades más vulnerables como el área Metropolitana.

Además para futuras investigaciones es interesante revisar el rasgo de agresividad en relación con las estrategias de afrontamiento que arrojaron diferencias significativas y que corresponden a los procesos cognitivos de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Adán, G. (2013). *Teoría Factorial de la personalidad de Raymond Bernal Cattell*. Recuperado de <http://www.ibesinvestigacion.com/wp-content/uploads/2013/03/80.-Teor%C3%ADa-de-la-personalidad-de-CatellG.-Adan.-UIB.-mar131.pdf>
- Allport, G. W. (1970a). *La personalidad: su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.
- Allport, G. W. (1970b). *Psicología de la personalidad*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Allport, G. W. (1977). *The Nature of Personality*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Arroyave, D. (2014). Validación del cuestionario Argentino de Afrontamiento para niños. Medellín, Universidad CES, Facultad de Psicología. MSMNA.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución política de Colombia. Artículo 67. La educación como derecho fundamental. Bogotá: Nuevo Siglo
- Bandura, A. (1980). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial. Recuperado el Septiembre de 2015
- Bandura, A. Ribes (1975). *Modificación de conducta*. México: Trillas.

- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. Recuperado de <http://mediaviolence.org/>
- Berkowitz, L. (1993). *Psicología de la Agresión*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences and control*. Philadelphia: Temple University Press.
- Berkowitz, L. (1996). *Aggression: Its causes, consequences and control*. Philadelphia: Temple University Press.
- Bermúdez, J. (1999). Personality and Health-Protective Behaviour. *European Journal of Personality*, 13, 83-103.
- Bermúdez, J., Pérez, A. M., Ruíz, J. A., Sanjuán, P., & Rueda, B. (2012). *Psicología de la personalidad*. Madrid: UNED.
- Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. (Spanish). *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63.
- Butcher, J. N. y Spielberger, C. D. (Eds.) (1999). *Advances in Personality Assessment*. Erlbaum, Hillsdale, N.J., 3, 112-134. Recuperado de: https://www.amazon.in/Advances-Personality-Assessment-10-ebook/dp/B00ITUDBS6?ie=UTF8&keywords=advances%20in%20personality%20assessment%3A%20volume%2010&qid=1471279221&ref=sr_1_cc_1&s=aps&sr=1-1-catcorr

- Carver C. S. & Scheier M. F. (1994). Situational coping dispositions in stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology.*; 66: 184 – 195
- Carver C. S., Kumari, J., & Seller, M. F. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of personality and Social Psychology*, 56, 267-83.
<http://www.psy.miami.edu/faculty/ccarver/documents/p89COPE.pdf>
- Carver, C. S., Scheier, M. F. & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-83. Recuperado de:
<http://www.psy.miami.edu/faculty/ccarver/documents/p89COPE.pdf>
- Casari, L. (2005) *Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios*. Revista de Psicología, Vol. 32
- Cerezo, F. (2001). *Variables de personalidad asociadas en la dinámica del bullying (agresores vs víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años*.
- Chapi, J. (2012). Una revisión psicológica a las teorías de la agresividad. *Revista electrónica de psicología Iztacala*. 15, (1). Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2012/epi121e.pdf>
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la personalidad*, tercera edición. México.
- Congreso de la Republica de Colombia (2006). Ley 1090. Código de Deontología y Bioética del ejercicio de la psicología en Colombia. *Septiembre 6*. Recuperado de:

http://www.upb.edu.co/pls/portal/docs/PAGE/GPV2_UPB_MEDELLIN/PGV2_M030_PREGRADOS/PGV2_M030040020_PSICOLOGIA/CODIGO_ETICO/CODIGO%20DEONTOLOGICO%20Y%20BIOETICO.PDF

Congreso de la Republica de Colombia. (1994). Ley 115 de Educación.

Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la Republica de Colombia. (2013). Ley 1620 del 15 de marzo, Por el cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.

Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>

Cox, R. H. (2009), *Psicología del deporte*, Madrid, España: Editorial Médica Panamericana S.A.

Del Barrio, V. y Aluja, A (2005), *Manual de aplicación STAXI-NA*, Madrid, España: Editorial TEA.

Del Mar, M. (2004), *La teoría del afrontamiento del estrés de Lazarus y los moldes cognitivos*, (P 104-105)

- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., & Sears, R. R. (1939). Frustración y agresión. Megargee, EI y Hokanson, JE (comps.)(1976), Dinámica de la agresión, México, Trillas.
- Erikson, E. H. (1978). Historia personal y circunstancia histórica (L. Lovelace, Trans.). Madrid: Alianza.
- Fernández, E.G., Palmero, F., Chóliz, M. y Martínez, F. (1997). Cuaderno de Prácticas de Motivación y Emoción. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Abascal, E.G. (1997). Estilos y Estrategias de Afrontamiento. En E.G. Fernández-Abascal, F. Palmero, M. Chóliz y F. Martínez (Eds.), *Cuaderno de Prácticas de Motivación y Emoción*. Madrid: Pirámide.
- Freud, S. (1973) *Tres ensayos para una teoría sexual*. En Freud, S., Obras completas Tomo II. Madrid Biblioteca Nueva.
- Gallardo, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones pedagógicas*. 18. 143-159.
- Gallego, A. (2010). La agresividad infantil: una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela. Medellín. Fundación universitaria Luis Amigó.
- Girdano, D. y Everly, G.S. (1986). *Controlling stress and tension*. Madrid, España: 2ª Edición. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010), *Metodología de la investigación*, México D.F.: Mc Graw Hill
- Juarez, M., Salvador, J., Trejo, M. (2009), *Diseño de un cuestionario de Tamizaje para TDAH*, *ResearchGate.net*, p. 22. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/267568450_Disenio_de_un_cuestionario_de_tamizaje_para_TDAH
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Stress, appraisal and coping/Estrés y procesos cognitivos*, New York/ Barcelona: Springer /Martinez Roca.
- López, C. y Arcila, W. (2013). *Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar*. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2778/3350>
- López, R. y De la Caba, A.(2011). *Estrategias de afrontamiento ante el maltrato escolar en estudiantes de primaria y secundaria*. Aula abierta. Recuperado de: <file:///C:/Users/user/Desktop/DOCUMENTOS%20DE%20INTERNET/Dialnet-EstrategiasDeAfrontamientoAnteElMaltratoEscolarEnE-3353885.pdf>
- Lorenz, K. (2005). *Sobre la agresión, el pretendido mal*. Coyoacan, México. Editorial Siglo XXI. Edición Vigésimo segunda.

- Maecha, S. y Castellanos, Y. (2013). *Validación del programa de afrontamiento hacia el abuso sexual "SUPERÁNDOME" en niñas de 7 a 9 años del municipio de Facatativá, Cundinamarca*. (Especialización) Colombia. Universidad de la Sabana
- Mata, D. M. (2002). *Concepciones de los profesores y autoconcepto y agresividad de los alumnos en un contexto de educación intercultural*. Malaga. Recuperado de:
<http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/16275512.pdf>
- Matheny, K. B., Aycock, D. W., Curlette, W. L. and Junker, G. N. (2003), The Coping Resources Inventory for Stress: A measure of perceived resourcefulness. *J. Clin. Psychol.*, 59: 1261–1277.
doi: 10.1002/jclp.10219. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/journal/1097-4679_Journal_of_Clinical_Psychology
- Mestre, M., Tur, A., Samper, P., Nacher, M., Cortés, M. (2007). *Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial*. Valencia. España. Universidad de Valencia.
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A. (2010). *Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia*. Buenos Aires, Argentina. Centro interdisciplinario de investigaciones en psicología.

- Mesurado, B. y Richaud, M. C. (2011) Child's perception of parental relationship and personality as precursors of optimal experience. *Journal of Happiness Study*. Recuperado de <http://www.conicet.gov.ar/>
- Mesurado, B., Richaud, M., Mestre, Samper, P. Tur, A., Morales, S. y Viveros, E. (2014). Parental Expectations and prosocial behavior of adolescents from low-income backgrounds, a cross-cultural comparison between three countries: Argentina, Colombia y Spain. *Journal of cross-cultural Psychology*; lugar: Valencia, España.
- Moldes, P. y Cangas, A. J. (2006). *Habla con tus hijos. Claves para mejorar las relaciones entre padres e hijos*. Málaga: Arguval.
- Monclús, A. (2005). *La violencia escolar: perspectivas desde Naciones Unidas*. Madrid, España: Universidad Complutense.
- Morales, F. (2007). *El efecto de la impulsividad sobre la agresividad y sus consecuencias en el rendimiento de los adolescentes*. (Tesis doctoral). Universidad de la Rioja, España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=8244>
- Moreno, L., Hernández, J. M., García, O. y Santacreu, J. (2000). Un test informatizado para la evaluación de la tolerancia a la frustración. *Anales de Psicología*, p.16 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16716204>

Oliva, F., y Vallejo, N. (2010). *Medición de la ira en el deporte de combate: validación del STAXI-2 en deportistas mexicanos*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Ortega, R., y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre prescolares. Sevilla, España. *Revista Psicothema*, (17), 453-458. Recuperado de: <http://www.psycothema.com/pdf/3128.pdf>

Palermo, F. (1997). Emociones y salud. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, (REME)*. Editorial: Ariel. Barcelona. Recuperado de: http://info.uned.es/dpto-psicologia-basica-II/doctorado/Doctorado_2/Curso_2/Articulos/Libro_1.html

Papalia, D. E. (2001). *Desarrollo humano*. Colombia: McGraw-Hill

Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Matorrell. (2012). *Desarrollo Humano* (M. E. Ortiz & J. F. Dávila Trans.). México: McGraw Hill.

Pearling, L. & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2 21. Recuperado de: <http://garfield.library.upenn.edu/classics1992/A1992JC14600001.pdf>

Peláez, A., Bayón, C., Fernández, L. y Rodríguez, P. (2008), *Temperamento, ansiedad y depresión en población infantil*. *Revista pediátrica atención primera infancia*. Recuperado de: <http://documents.mx/documents/pelaz-bayon-fernandez-liria-2008-temperamento-ansiedad-y-depresion-en-poblacion-infantil.html>

- Ranf, K. M., Báguena, M. J., Toldos, M. P. y Beleña . M. A. (2006). El recuerdo de experiencias de agresión en la escuela: consecuencias y diferencias de género. Valencia. Psicopatología Clínica, Legal y Forense. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/263579774_EL_RECUERDO_DE_EXPERIENCIAS_DE_AGRESION_EN_LA_ESCUELA_CONSECUENCIAS_Y_DIFERENCIAS_DE_GENERO
- Renfrew, J. (2001). *La agresión y sus causas*, México: Trillas
- Renfrew, J. (2005) *Algunas consideraciones sobre la intervención en la agresión en relación con sus bases Biológicas*. Universidad del Norte de Michigan.
- República de Colombia, Ministerio de Salud (1993). *Normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación de la salud*. Resolución N°. 008430. Recuperado de
<http://www.sanidadfuerzasmilitares.mil.co/index.php?idcategoria=144317>
- Richaud, M. C. (2006). Evaluación del afrontamiento en niños de 8 a 12 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 23() 193-201. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020649005>
- Richaud, M. C., Mesurado, B. & Lemos, V. (2012) Between perception of parental actions and prosocial behavior in early adolescence, *Journal of Child and Family Studies*, 22 (5) 637–646. Recuperado de
<http://link.springer.com/article/10.1007/s10826-012-9617-x>

- Samper, P.Tur A., Mestre, V & Cortés, M. T. (2008). *Agresividad y afrontamiento en la adolescencia, una perspectiva intercultural*. International journal of Psychology and Psychological theraphy.
- Sandín, Chorot, Sated y Jimenez (1995) Sandin B, Chorot P, Santed MA y Jiménez MP (1995). Trastornos psicósomáticos. En A Belloch, B. Sandín y F Ramos (Eds.). Manual de psicopatología (pp. 401-469). Madrid: Interamericana.
- Sigmund, F. (1954). Más allá del principio del placer. En Obras Completas. Madrid, España, Ed. Amorrortu.
- Spielberger, C. D., Aluja A., y Del Barrio, V. (2005). STAXI-NA: inventario de ira estado-rasgo en niños y adolescentes . *STAXI-NA*. Madrid: TEA ediciones .
- Spielberger, C.D. (1999) Ira-estado, Ira-rasgo: agresividad y violencia. Madrid, España. TEA Ediciones.
- Spielberger, C.D., Jacobs, G., Russell, S. y Crane, R. (1983). Assessment of anger: The State-Trait-Anger scale. En J. N. Butcher y C. D. spielberger (Eds.). Advances in the personality assessment. Hillsdale, N,J: LEA. Madrid. TEA, Ediciones.
- Storr, A. (1979). *Human Agresión*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Thoits, P. (1995). Stress, coping and social support processes: Where are we? What next?. *Journal of health and social behavioral*, (extra issue), 53-79. Recuperado de: <https://koutsifiles.wordpress.com/2012/08/thoits.pdf>

- Train, A. (2004). Agresividad en niños y niñas. Madrid, España: Narcea Ediciones, Fuente labrada
- Valdivieso, R. (2015). Rasgos de personalidad y niveles de adaptación en estudiantes de 3° de eso y 1° Bachillerato. (Tesis doctoral). UNED, Madrid. Recuperado de: http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Rvaldivieso/VALDIVIELSO_ALBA_Rosario_Tesis.pdf
- Vera, M. (2004). *La teoría del afrontamiento del estrés de Lazarus y los moldes cognitivos*. Enriquecimiento intelectual y socioafectivo. Moldes de la mente. México, Universidad de la laguna.
- Zeidner, M. & Hammer, A. (1992). Coping with missile attack: resources, strategies and outcomes. *Journal of Personality*. (9) 101-112.
- Recuperado de:
http://www.academia.edu/164194/Emotional_Intelligence_Personality_and_Task-Induced_Stress

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha: _____

Yo _____, con documento de identidad T.I. ____ CC. ____ No _____, certifico que he sido instruido (a) de forma clara, he comprendido la información brindada y he decidido participar voluntariamente en el ejercicio académico que las estudiantes Sara Restrepo Perafan y July Vanessa Pérez Vanegas, del programa de psicología, plantean en su investigación de trabajo de grado “Evaluación de las habilidades sociales en niños con sintomatología de trastorno por déficit de atención con hiperactividad asistentes al Consultorio

Psicológico Social de la Institución Universitaria de Envigado”. Soy conoedor(a) de la autonomía suficiente que poseo para continuar o retirarme del ejercicio académico cuando lo estime conveniente y sin necesidad de justificación alguna. Se resguardará mi identidad como participante o colaborador(a) del ejercicio garantizando la confidencialidad de mis datos personales y mi desempeño en el mismo.

Se me ha brindado información detallada sobre el objetivo de la prueba, aclarando que la información será con fines académicos y no será utilizada para vulnerar la integridad del participante.

Estudiante de Psicología

Documento de identidad _____

Estudiante de Psicología

Documento de identidad _____

Participante o Colaborador(a)

Documento de identidad _____

Acudiente del participante o colaborador(a)

Documento de identidad _____

Anexo 2. Prueba de Afrontamiento

PRUEBA DE AFRONTAMIENTO

Municipio Edad Sexo: M F
 Grado 3 4 5 6 otro

Afrontamiento

INSTRUCCIONES

Piensa en algo que te preocupa, te provoca tristeza o lo ves como un problema. Piensa en esto feo que te ocurre y dime cuál de las siguientes cosas haces o piensas para resolverlo (o para que pase).

Lee cada frase con atención: Debes marcar con una X, en la columna correspondiente, la respuesta que más se parece a los que haces o piensas.

Por ejemplo....

Si lo que haces o piensas es lo que dice la frase: coloca una X en la casilla de la columna **SÍ**

Si lo que dice la frase es lo que haces o Piensas a veces: coloca una X en la casilla **A VECES**

Si no haces o Piensas lo que dice la frase: coloca una X en la casilla **NO**

		SÍ (3)	A VECES (2)	NO (1)
1	Pienso mucho en el problema para entender mejor lo que está pasando.			
2	Trato de sacar algo bueno de todo lo feo que me está pasando.			
3	Trato de olvidarme del problema jugando, leyendo o mirando televisión.			
4	Me quedo paralizado, no sé qué hacer.			
5	Trato de ver el lado bueno del problema			
6	Hago de cuenta que no pasa nada			
7	Me esfuerzo mucho para solucionar el problema.			
8	Dejo el problema para otro momento y me pongo a hacer algo que me gusta.			
9	me pongo mal pero trato que los demás no se den cuenta.			
10	Golpeo cosas o tiro todo por el aire.			
11	Pienso en diferentes maneras de resolver el problema.			
12	Trato de ver las cosas de otra forma para poder solucionarlas.			
13	Trato de olvidarme de todo.			
14	Me voy a buscar algo rico para comer como (helado, dulces, etc).			
15	Me dedico a resolver lo que provocó el problema.			
16	No le cuento a nadie lo mal que me siento.			
17	Me pongo como loco.			
18	Hablo con alguien que sabe cómo resolver el problema.			
19	Espero que ocurra un milagro.			
20	Planifico lo que haré.			
21	Le cuento a un amigo a ver si me puede ayudar.			
22	Tomo la decisión sobre qué seguir haciendo.			
23	Me voy a ver mi programa favorito de televisión.			
24	Grito o insulto.			
25	Espero que la situación se arregle sola.			
26	Le pido a mis padres (o a otro familiar, tío, abuelo, hermano) que me aconseje cómo salir del problema.			
27	Me aguanto las ganas de llorar o de mostrar que estoy enojado.			

Anexo 3. Prueba STAXI-NA

NOMBRE Y APELLIDOS	<input type="text"/>		
FECHA	<input type="text"/>	EDAD	<input type="text"/>
		SEXO	<input type="checkbox"/> Varón <input type="checkbox"/> Mujer
CURSO	<input type="text"/>	CENTRO	<input type="text"/>

STAXI




PARTE 1

INSTRUCCIONES

A continuación se presentan una serie de afirmaciones que la gente usa para describirse a sí misma. Lee cada frase y marca con un aspa (X) aquella respuesta que mejor describa **CÓMO TE SIENTES AHORA MISMO**.

CÓMO ME SIENTO AHORA MISMO

	Poco	Bastante	Mucho
1. Estoy furioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Estoy enfadado	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Estoy rabioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Tengo ganas de insultar	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Tengo ganas de pegar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Estoy molesto	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Tengo ganas de dar patadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Tengo ganas de maltratar a alguien	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

NO ANOTES
NADA EN ESTE
RECUADRO
O PODRÍAS
INVALIDAR
TU EJERCICIO.

PARTE 2

INSTRUCCIONES

Lee cada frase y marca con un aspa (X) la respuesta que mejor describa **CÓMO TE SIENTES HABITUALMENTE**

CÓMO ME SIENTO HABITUALMENTE

	Casi nunca	A veces	Casi siempre
9. Tengo mal genio	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Me irrito fácilmente.....	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Me enfurece retrasarme por culpa de otros ...	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Me enfurece que no se reconozca que trabajo bien	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Exploto fácilmente	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Digo cosas desagradables	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Me enfurece que me corrijan delante de otros	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Me enfurece hacer bien un examen y tener mala nota	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

NO ANOTES
NADA EN ESTE
RECUADRO
O PODRÍAS
INVALIDAR
TU EJERCICIO.

PARTE 3

INSTRUCCIONES

A continuación aparecen reacciones que tiene la gente cuando está enfadada.

Lee cada frase y marca aquella respuesta que mejor describa **QUÉ SUELES HACER CUANDO ESTÁS ENFADADO**.

CUANDO ME ENFADO...

- | | Casi nunca | A veces | Casi siempre |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 17. Demuestro mi enfado | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Escondo mis sentimientos | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Tengo ganas de llorar | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Prefiero estar solo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 21. Doy portazos | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Discuto | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Siento rabia pero me lo callo | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Cuando pierdo el control, sé dominarme | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Me tranquilizo antes que los otros | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Controlo mi furia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 27. Me enfrento directamente con lo que me enfada | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 28. Controlo mis sentimientos de ira | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 29. Respiro profundamente para tranquilizarme | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Hago cosas que me tranquilizan | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Trato de relajarme | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Hago cosas que me calman | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

NO ANOTES
NADA EN ESTE
RECUADRO
O PODRÍAS
INVALIDAR
TU EJERCICIO.

Autor: C. D. Spielberger.

Adaptación española: V. del Barrio y A. Aluja.

ADAPTADO CON PERMISO DE PSYCHOLOGICAL ASSESSMENT RESOURCES (PAR).

Copyright © 2005 by TEA Ediciones, S.A.U. - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados - Este ejemplar está impreso en DOS TINTAS. Si le presentan uno en negro, es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo roplo, NO LA UTILICE - Printed in Spain. Impreso en España.