

University of Nebraska at Omaha

From the Selected Works of Jonathan B. Santo

2009

School Aggression in Colombia and El Salvador: contextual variations in frequencies and effects

Jonathan Bruce Santo

Available at: https://works.bepress.com/jonathan_santo/45/

Agresión en las escuelas en Colombia y El Salvador: Variaciones contextuales en su frecuencia y efectos

Lina María Saldarriaga³⁰, Ana María Velásquez³⁰,
Jonathan Bruce Santo³⁰, William M. Bukowski³⁰ & Enrique Chaux³¹

INTRODUCCIÓN

El tema general que explora este libro representa un reto que con seguridad es familiar para todas aquellas personas que estudian el desarrollo humano. Analizar un tema como la “Agresión en Latinoamérica” plantea el interrogante sobre cómo un tema tan amplio como la agresión puede ser estudiado en un contexto tan multifacético y diverso como el de un continente entero. La amplitud de cada uno de estos dos elementos presenta suficientes desafíos como para abarcar una vida entera de investigación académica.

La referencia que se hace a los contextos en este libro nos obliga a apartarnos de la mirada usual en la que hacemos énfasis en las características de los individuos y nos lleva al inexplorado territorio de los efectos contextuales. Sin embargo, también es esta misma amplitud del tema la que nos brinda la oportunidad de pensar en la manera como un programa de investigación, que explora elementos críticos de orden personal y social, puede ser diseñando teniendo en cuenta los factores culturales y sociológicos que definen a una región geográfica. Ciertamente, el desafío de estudiar la agresión en un dominio tan amplio y complejo lleva a los investigadores a enfocarse más en un tipo de preguntas o aproximaciones que en otros.

Como lo mencionamos anteriormente, los análisis requeridos para este tipo de reto no pueden llevar a que se haga énfasis sólo en variables individuales (e.g. evaluar los efectos de algunos genes o de cierto tipo de cogniciones). Por el contrario, el tema de la “Agresión en Latinoamérica” claramente nos invita, así sea de manera parcial, a realizar un análisis de los factores ambientales. Este énfasis en el ambiente es el hilo conductor

³⁰ Concordia University, Montreal, Quebec, Canadá.

³¹ Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.

que hemos escogido para presentar los trabajos de investigación que estamos realizando actualmente en varios contextos latinoamericanos.

El concepto de ambiente, como una característica crítica que subyace al estudio del desarrollo, es conocido para cualquier persona que alguna vez haya leído el primer capítulo de un libro de psicología del desarrollo. Las ideas de Lewin (1954), Super y Harkness (1983,1999) y especialmente las de Bronfenbrenner (1977) son ampliamente explicadas en ese tipo de textos y usualmente están acompañadas de diagramas que ilustran los múltiples dominios o niveles que conforman un ambiente y la manera en que éstos se encuentran organizados. El concepto de análisis contextual también se puede encontrar en varios capítulos de los más reconocidos manuales escritos por importantes psicólogos del desarrollo como Cairns (1998), Spencer (2006), Bronfenbrenner (1977) y Sameroff (1994). Dada la aparente atención y el énfasis que se le ha dado al concepto de ambiente como un contexto del desarrollo, se podría pensar que la influencia ejercida por éste ha sido extensamente estudiada y que muchos de los hallazgos de las investigaciones relacionados con los efectos del contexto ya deberían estar completamente comprendidos. Aún más, se podría esperar que por lo menos los procedimientos de investigación más importantes en los que se asumiera una perspectiva contextual ya deberían estar bien establecidos. Sin embargo, hasta la fecha, nada de esto ha ocurrido. Por esta razón, a pesar de la aparente importancia que se le ha dado a dicha aproximación, el estudio del ambiente como parte fundamental del desarrollo parece estar estancado en sus primeras fases.

Ahora bien, es importante mencionar que para aquellos psicólogos del desarrollo que deseen asumir una perspectiva contextual, el panorama no es del todo desolador. Existen elementos importantes que pueden ayudar a guiar su trabajo y que provienen de otros dominios académicos tales como la antropología, la educación, la sociología y la psicología social. De igual manera, existe un amplio número de contextos que no sólo son importantes, sino que son interesantes como tema de estudio para los psicólogos del desarrollo.

En la actualidad existe una gran especulación sobre los efectos que se cree puede tener el ambiente sobre el comportamiento y el desarrollo de los niños. El objetivo fundamental de nuestro programa de investigación sobre agresión es usar los principios propuestos por teóricos del desarrollo como Bronfenbrenner (1977) y unirlos a conceptos tomados de otros campos académicos para así poder examinar el impacto que tienen los contextos en los comportamientos agresivos y en las vidas de niños de edad escolar en Latinoamérica. Cabe resaltar que, aunque el énfasis de

nuestro programa de investigación está en los efectos de los contextos, al mismo tiempo reconocemos que la distinción individuo/ambiente es una de las falsas dicotomías más importantes que existen en la psicología y que debemos tener en cuenta a la hora de construir nuestras preguntas de investigación.

En muchas circunstancias, aunque hemos de reconocer que no en todas, los individuos y los contextos están completamente relacionados: los contextos son creados por los individuos y a su vez los individuos se ven influenciados por los contextos en los que viven. Tal y como nuestras observaciones lo muestran, asumimos que existe una relación bidireccional entre los individuos y el ambiente. En algunos casos, los efectos pueden ir sólo en una dirección, como cuando los individuos se introducen en contextos que ya están completamente formados, o cuando el contexto es tan grande o tan estable que cuando cambia lo hace de una manera lenta. En otras circunstancias, como cuando un ambiente es nuevo y aún se encuentra “en formación”, este nuevo contexto que se crea se ve fuertemente influenciado por los individuos que están presentes durante su desarrollo.

Estas dos posiciones extremas y las múltiples posiciones que se pueden encontrar a lo largo del continuo que existe entre ellas, se pueden observar en los contextos que analizamos en este capítulo. Nuestro objetivo no es desarrollar una teoría explicativa de los factores que afectan la agresión. Por el contrario, tenemos una meta más modesta que es la de ilustrar las diferentes formas en las que hemos usado diversos factores contextuales para evaluar diferencias individuales relacionadas con la agresión.

Las investigaciones que discutimos en este capítulo representan uno de los dos tipos de aproximaciones más usadas en las ciencias sociales y naturales. Específicamente nos referimos al estudio de las diferencias de medias entre diversas condiciones y al estudio de las variaciones en los patrones de asociación. La mayor parte de la investigación sobre agresión se ha centrado en la primera de estas aproximaciones ya que en el campo académico existe un marcado interés por comprender las razones por las cuales algunos niños pueden llegar a ser más agresivos que otros. Sin embargo, nuestro interés no está tanto en examinar los niveles de agresión por sí mismos, sino más bien en comprender las variaciones que se dan en los factores que explican el comportamiento agresivo y en las consecuencias de la agresión, en función de los contextos.

En la primera sección de este capítulo se examina las similitudes y diferencias en los efectos directos e indirectos que tiene la exposición a

diferentes factores de riesgo ambientales sobre la agresión escolar en dos países latinoamericanos: Colombia y El Salvador. En la segunda sección se analiza la manera en que las características de las aulas de clase están relacionadas con las diferencias individuales en la agresión. En un primer estudio se analiza la manera como el clima de aula afecta el proceso de asimilación de normas de pares relacionadas con la agresión. En el segundo, se analizan hallazgos sobre la forma en que el clima de aula modera la relación entre el comportamiento prosocial de los niños en un aula de clase y el riesgo de ser victimizado por los pares. La tercera y última parte de este capítulo también explora efectos a nivel escolar. Específicamente, se presentan hallazgos relacionados con diferentes patrones de asociación entre diversos tipos de agresión y la victimización en dos tipos de aulas de clase: aquellas compuestas solamente por niñas, y aquellas compuestas por niños y niñas.

EFECTOS DIRECTOS E INDIRECTOS DEL CONTEXTO EN EL DESARROLLO DE LA AGRESIÓN

Hoy en día existe suficiente evidencia que muestra que la agresión en niños y niñas está asociada con la exposición a violencia en la familia (e.g., Litrownik *et al*, 2003; Llorente, Chaux & Salas, 2005), en la comunidad (e.g., Guerra, Huesmann & Spindler, 2003; Schwartz & Proctor, 2000), en la televisión (Huesmann *et al*, 2003), y en la escuela (e.g., Flannery, Wester & Singer, 2004; Singer *et al*, 1999). Sin embargo, las investigaciones aún no han mostrado con detalle los efectos que tiene el hecho de que los niños y niñas se encuentren expuestos simultáneamente a violencia en varios contextos. En esos casos, por ejemplo, aún no se ha examinado cuál de esos contextos está más relacionado con la agresión o cómo interactúan entre ellos. Incluso, todavía no se han comprendido completamente los mecanismos que podrían estar explicando estas relaciones. Por ejemplo, no se sabe qué variables cognitivas o socio-emocionales podrían estar mediando la relación entre exposición a la violencia y el comportamiento agresivo, o si las variables mediadoras para un contexto son las mismas que para otros contextos. Este tipo de inquietudes fueron exploradas en dos estudios paralelos realizados por dos de los autores de este capítulo (Chaux y Velásquez) en dos poblaciones diferentes: Bogotá, Colombia y San Salvador, El Salvador. Los efectos directos e indirectos de diferentes factores contextuales sobre el desarrollo de la agresión fueron examinados en los estudios realizados en estas dos poblaciones.

Colombia y El Salvador son dos países que han tenido en los últimos años niveles muy altos de violencia. De hecho, las tasas de homicidio en ambos países han estado entre las más altas del mundo en las últimas décadas (Krug *et al*, 2002). Sin embargo, hay diferencias sustanciales entre ambos países en las dinámicas específicas de violencia. Por ejemplo, El Salvador tuvo un conflicto armado intenso que terminó en el año 1992 con un exitoso acuerdo de paz. Desde entonces, la antigua guerrilla, el Frente Farabundo Martí de Liberación Nacional, se convirtió en un partido político con un importante poder político en el sistema democrático actual. Sin embargo, la violencia ha continuado en El Salvador, aunque ahora relacionada principalmente con la delincuencia común, y con las maras y pandillas juveniles. En Colombia, en cambio, el conflicto armado todavía está muy presente en muchas regiones del país. Bogotá, por ejemplo, recibe permanentemente un alto número de familias desplazadas que huyen de la violencia en sus regiones. El narcotráfico, además, ha contribuido a la violencia en todos los niveles con armas, corrupción, debilitamiento del sistema de justicia y financiación de grupos criminales. En ambos países, los niños y niñas han vivido la violencia en su vida cotidiana. Sin embargo, no es exactamente el mismo tipo de violencia y eso hace muy relevante comprender si hay diferencias en su relación con comportamientos agresivos que en el largo plazo pueden contribuir a que esa violencia se mantenga o aumente.

El estudio de Bogotá contó con una muestra aleatoria de 87.207 estudiantes (51% mujeres) de grados quinto a undécimo, la cual fue representativa de todos los estratos socio-económicos y todas las zonas de Bogotá. En San Salvador los participantes fueron 22.017 estudiantes (50% mujeres) de grados séptimo a duodécimo, seleccionados por ser parte de colegios con una población de bajo nivel socio-económico, con altos niveles de violencia o delincuencia, y con bajo rendimiento académico. Ambos estudios se realizaron como iniciativas gubernamentales (Secretaría de Gobierno de Bogotá y Ministerio de Educación de El Salvador), por lo que la información fue recolectada a través de encuestas públicas. Los estudiantes de ambas poblaciones contestaron el mismo cuestionario de auto-reporte, a través del cual se evaluaron factores de riesgo o de protección en el barrio (i.e., violencia en las calles, disponibilidad y uso de drogas), el colegio (i.e., victimización por parte de otros estudiantes, compañeros involucrados en pandillas, disponibilidad de armas, disponibilidad y uso de drogas), la familia (i.e., familiares violentos, uso de drogas por parte de familiares, abuso sexual, maltrato infantil, apoyo parental, supervisión parental) y los amigos (i.e., amigos violentos), así

como variables individuales como actitudes (i.e, creencias normativas sobre la agresión), competencias sociales (i.e., asertividad, empatía, control de la rabia, autoestima) y comportamientos agresivos (i.e., físicos, verbales y relacionales) dentro del colegio.

Los análisis multinivel realizados revelaron que para ambas muestras, de todas las variables evaluadas, aquellas que predijeron más del uno por ciento de la varianza explicada de la agresión fueron el nivel de victimización dentro el colegio, la violencia en las calles del barrio, tener familiares violentos, ser víctima de maltrato por parte de familiares, la supervisión por parte de los padres, tener amigos violentos, el control de la rabia, la asertividad, la empatía y las creencias normativas. Además, de las variables contextuales, la que más peso tuvo en la predicción de la agresión individual de ambas poblaciones fue la violencia de los amigos.

Por otra parte, este estudio también examinó cuáles de estas variables de competencias sociales cumplían un rol mediador entre las variables de contexto y la agresión de los estudiantes. Los resultados similares en ambas muestras se pueden apreciar en la Figura 1. En el caso particular de San Salvador, se encontró que las creencias normativas también mediaron el efecto del maltrato infantil por parte de familiares y la supervisión parental. En Bogotá se encontró además que las creencias normativas mediaron el efecto de la violencia en las calles del barrio; el control de la rabia medió el efecto del maltrato infantil y de tener amigos violentos; la asertividad medió el efecto de la violencia en las calles del barrio y de tener amigos violentos; y la empatía medió el efecto de la violencia en las calles del barrio y el maltrato infantil por parte de familiares.

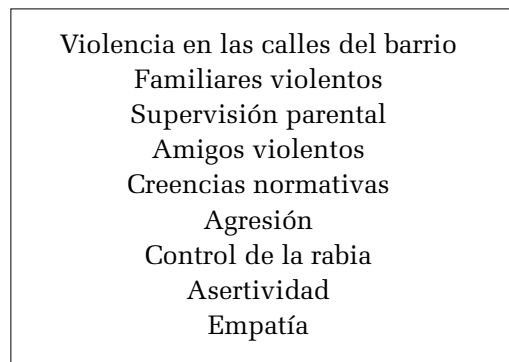


Figura 1. Variables mediadoras del efecto del contexto sobre la agresión escolar en ambas poblaciones.

Es importante resaltar que si bien en términos estadísticos todas las mediaciones encontradas fueron parciales, estos resultados revelan que un importante mecanismo a través del cual el contexto tiene un impacto en el comportamiento agresivo de los estudiantes es el desarrollo de competencias sociales. La dirección de las relaciones encontradas en estas variables mostró que los factores contextuales de riesgo previenen el desarrollo apropiado de competencias emocionales y comunicativas claves para enfrentar los problemas sin el uso de la agresión y fomentan la apropiación de cogniciones que favorecen el uso de la agresión. Asimismo, la falta de estas competencias y la interiorización de creencias agresivas promueven la agresividad en los niños, niñas y jóvenes.

Otro elemento importante de este estudio fue que la comparación de los resultados de ambas poblaciones facilitó la posibilidad de generalizar los hallazgos relacionados con los efectos directos e indirectos del contexto en el desarrollo de la agresión. Por una parte, la concordancia de ambos estudios en cuanto a los efectos directos permite visualizar con claridad los factores que tienen un peso importante en la explicación de la agresión. Por otra parte, aunque en ambas poblaciones existen algunas diferencias en cuanto a los factores contextuales cuyos efectos son mediados por cada una de las variables individuales examinadas, es claro que todas, excepto la autoestima, cumplen un rol fundamental en el desarrollo de la agresión. Dado que las competencias sociales son modificables a través de programas educativos, este hallazgo es clave en tanto indica a qué competencias se les debe prestar atención para minimizar los efectos negativos de la exposición a factores de riesgo contextuales.

EL AULA DE CLASE COMO CONTEXTO

EL CONTEXTO DEL AULA DE CLASE COMO PREDICTOR Y MODERADOR DE LA AGRESIÓN

Como se mencionó en la sección anterior, numerosas investigaciones han orientado sus esfuerzos hacia el estudio del impacto de los diferentes factores contextuales (barrio, familia, colegio, etc.) en el comportamiento individual; todo con el fin de identificar aquellos factores de riesgo que favorecen el desarrollo de la agresión en los individuos. Sin embargo, si bien parece haber un consenso sobre el papel predictor de algunas variables del contexto y el desarrollo de la agresión, aún no se ha examinado a profundidad si dicha influencia del ambiente es constante para cualquier tipo de contexto.

Algunos estudios han mostrado que la influencia de algunos factores típicamente asociados a la agresión se hace más fuerte o pierde su importancia dependiendo de las características del contexto. Por ejemplo, si bien la relación entre el comportamiento agresivo y el rechazo de los pares es un hallazgo consistente en la literatura (e.g., Crick, Casas, & Mosher, 1997; Haselager, Cillessen, VanLieshout, Riksen-Walraven, & Hartup, 2002), esta relación parece variar en función del nivel de agresión del grupo particular al que se pertenezca. Específicamente, varios estudios han encontrado que dicha asociación tiende a desaparecer o ser menos fuerte en grupos agresivos (Wright, Giammarino & Parad, 1986; Boivin Dodge, & Coie, 1995; Chang, 2004). Estos hallazgos resaltan entonces la necesidad de examinar la variación contextual de los factores explicativos de la agresión.

Un aspecto cuya importancia en la predicción del comportamiento agresivo ha sido revelada en diferentes estudios es el nivel con que la agresión es tolerada en el contexto donde el individuo interactúa socialmente, es decir, la norma de pares relacionada con la agresión. Es de esperar que en un ambiente donde la agresión es considerada como un medio legítimo para defender los propios derechos o para conseguir metas los individuos tiendan a utilizarla con más frecuencia. Al respecto, existe evidencia empírica de la fuerte asociación entre la norma de pares relacionada con la agresión y el comportamiento agresivo de los individuos (e.g., Henry, Guerra, Huesmann, Tolan, VanAcker & Eron, 2000; Salmivalli & Voeten, 2004). El proceso por medio del cual esta influencia se da es conocido como asimilación (Harris, 1995) y consiste en la tendencia de los individuos a ajustarse a las reglas de comportamiento adoptadas por la mayoría en un grupo.

Si bien el proceso de asimilación de la norma de pares parece tener un soporte importante en la literatura, aún no se ha estudiado a profundidad si éste se da de igual manera en cualquier contexto. Existe la posibilidad de que haya contextos cuyas características promuevan en mayor o menor medida la adopción de las normas sociales del grupo. En particular, una característica de la estructura social de un grupo que puede influir en este proceso es el nivel de cohesión de sus miembros. Se esperaría que un grupo donde los individuos se aprecian entre sí, son cercanos los unos a los otros y se sienten a gusto haciendo parte del grupo, las normas de pares permeen en mayor medida su comportamiento, a comparación de lo que puede ocurrir en un grupo disgregado.

Un contexto que permite observar este proceso de manera muy clara es el del aula de clase. Un grupo de estudiantes que conviven a diario

por un período de tiempo prolongado se convierte en un microsistema ideal para analizar los procesos mediante los cuales niños, niñas y jóvenes se desarrollan socialmente. En un estudio realizado por dos de los autores de este capítulo (Velásquez y Bukowski), se evaluaron varios de los elementos mencionados anteriormente. Específicamente, este estudio buscaba examinar si la cohesión de un grupo social afecta el proceso de asimilación de las normas de pares relacionadas con la agresión. Cerca de 1.500 estudiantes (45% niñas) de cuarto, quinto y sexto grado (edades entre 8 y 15 años) de nueve colegios de nivel socio-económico bajo, medio y alto de Bogotá, Colombia, hicieron parte de la muestra de este estudio. Mediante un cuestionario de auto-reporte, se recolectó información sobre agresión, cohesión del aula de clase y normas de pares relacionadas con la agresión, entre otras variables. El comportamiento agresivo de cada estudiante se evaluó a través de un procedimiento de evaluación de pares, en el cual los participantes nominaron a todos los compañeros de su curso que cumplían con la descripción de diferentes tipos de comportamientos agresivos (*e.g., alguien que le pega o empuja a otras personas, alguien que le pone apodosos ofensivos a otras personas, alguien que deja a otras personas fuera de su grupo*). El número de nominaciones recibidas correspondió al puntaje de cada individuo en la variable de agresión.

Tomando el aula de clase como el contexto de interés en este estudio, se midió el nivel de cohesión y las normas de pares relacionadas con la agresión de las 58 aulas de clase que hacían parte de esta investigación. A través de un instrumento sociométrico en el cual cada estudiante respondía qué tanto le agradaba cada uno de sus compañeros, se evaluó el nivel de cohesión de cada curso. El promedio individual y luego el promedio del curso sirvió como indicador de esta variable. Para evaluar la norma de pares relacionada con la agresión se calculó un índice del aula que reunía las percepciones de los integrantes de cada curso respecto a qué tanto sus compañeros de curso aprobaban el uso de la agresión (*e.g., mis compañeros del curso creen que está bien ser agresivo*).

Los resultados preliminares de los análisis multinivel revelaron que la norma de pares en el aula y el comportamiento agresivo de los estudiantes están asociados de manera significativa. Más aún, se encontró que la relación entre estas variables varía dependiendo del nivel de cohesión de cada curso. Como se indica en la Figura 2 en los cursos donde la cohesión del grupo es alta, la relación entre la norma de pares y la agresión de los estudiantes es más fuerte que en los cursos donde la cohesión del grupo es baja. Estos resultados sugieren que, si bien asimilación tiende a

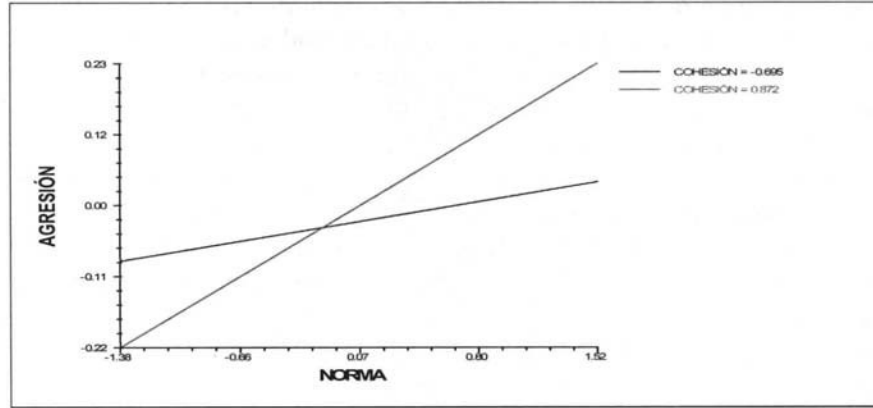


Figura 2. Interacción entre la norma de pares y la cohesión del aula de clase, en la predicción del comportamiento agresivo de los estudiantes.

ocurrir en todos los contextos (en este caso aulas de clase), dicho proceso tiende a ser más consistente en grupos sociales con una estructura más integrada.

Si bien se podría pensar que la cohesión de un grupo es, en general, una característica positiva del mismo, ésta puede tener grandes desventajas cuando se trata del contagio de comportamientos negativos como la agresión. Adoptar los comportamientos de la mayoría en el aula de clase puede resultar adaptativo en tanto el individuo satisface la necesidad de afiliación a un grupo y evita ser rechazado y, eventualmente, victimizado. Sin embargo, esto se logra al costo de aprender y exhibir comportamientos que hacen daño a otros y que, en el mediano y largo plazo, repercutirán negativamente en el funcionamiento social del individuo.

Así como la cohesión de un grupo puede jugar un papel moderador en el riesgo directo que algunas variables del contexto escolar puede tener en el desarrollo de la agresión, otros factores de dicho contexto deben ser considerados. Hasta ahora la mayoría de los estudios se han centrado en examinar los efectos directos del ambiente del aula sobre los individuos (por ejemplo, la relación entre el nivel de agresividad en el aula y la agresión individual; Barth, Dunlap, Dane, Lochman, & Wells, 2004; Thomas, Bierman, & The Conduct Problems Prevention Research Group, 2006). Sin embargo, otras variables pueden estar matizando estas asociaciones de diversas maneras. De allí que se haga necesario seguir explorando los complejos procesos a través de los cuales la agresión se puede estar promoviendo o previniendo.

El análisis de este tipo de procesos es de vital importancia en la población latinoamericana, particularmente para aquellos países en los que se han dado conflictos armados prolongados. Si bien la legitimación de la violencia generada por dichos conflictos puede estar reforzando las creencias y los comportamientos agresivos en estas poblaciones, examinar la manera como los procesos de aprendizaje de la agresión se dan en el aula puede ayudar a visualizar estrategias pedagógicas para prevenir que estos comportamientos se sigan reforzando.

EL CLIMA DE AULA COMO MODERADOR DE LA RELACIÓN ENTRE AMISTAD, COMPORTAMIENTO PROSOCIAL Y LA VICTIMIZACIÓN

Muchos de los estudios que se han mencionado en este capítulo coinciden en mostrar que las experiencias que se viven en el contexto de las relaciones de pares tienen un impacto profundo en el desarrollo y bienestar de los niños (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998). Por ejemplo, hay estudios que muestran que las experiencias positivas –como las relaciones de amistad o las interacciones prosociales–brindan a los niños la sensación de seguridad, validación, compañía y soporte emocional (Buhrmester, 1996). De la misma forma, otras investigaciones muestran que experiencias negativas, como la victimización, pueden llevar a que los individuos desarrollen una gran variedad de desórdenes físicos, psicológicos, sociales o académicos (Hodges, Boivin, Vitaro & Bukowski, 1999; Hodges & Perry, 1999). Por otra parte, se ha mencionado de manera reiterada en este capítulo que se ha encontrado que la escuela como contexto, y en particular el clima que se vive en las aulas de clase, también tiene un efecto importante en la calidad de las relaciones sociales de los niños (Gazelle, 2006). Sin embargo, se ha resaltado también la necesidad de examinar a profundidad cuál es el rol que cumplen factores contextuales como el clima del aula sobre las relaciones de los niños y, más específicamente, si existe un efecto moderador de este contexto sobre las relaciones sociales, tanto positivas como negativas, de los niños en el ámbito escolar.

De acuerdo con Hodges, Boivin, Vitaro y Bukowski (1999), aproximadamente el 10% de los niños de edad escolar experimentan algún tipo de abuso o victimización por parte de sus pares. De manera general la victimización se define como el fenómeno en que un niño es expuesto en repetidas ocasiones a agresiones por parte de uno o más pares. De acuerdo con Olweus (1993), los dos elementos fundamentales de esta definición lo constituyen las agresiones y el carácter repetitivo de las mismas.

Diferentes estudios han mostrado que hay niños que se encuentran en mayor riesgo de sufrir victimización por parte de sus pares. Según Hodges y Perry (1999), hay dos tipos de factores que hacen a estos niños más vulnerables: factores individuales –que incluyen elementos tales como la autoestima y los comportamientos internalizantes o externalizantes– y factores sociales en los que se incluyen el rechazo por parte de los pares y la carencia de relaciones sociales. En una investigación realizada por Hodges, Boivin, Vitaro y Bukowski (1999) con 393 niños y niñas de cuarto y quinto grado se encontró que los comportamientos internalizantes y externalizantes de los niños predecían incrementos en la victimización reportada por los pares. Sin embargo, este estudio también mostró que la asociación entre los comportamientos internalizantes y la victimización se veía atenuada en el caso de los niños que tenían relaciones positivas de amistad. De la misma forma, en otro estudio realizado por Hodges, Malone y Perry (1997) con 229 niños y niñas entre tercer y séptimo grados se encontró que los problemas comportamentales de los niños (internalizantes y externalizantes) estaban asociados con la victimización. Estos investigadores resaltaron que estas asociaciones eran más fuertes cuando los niños carecían de amigos, tenían amigos que eran incapaces de defenderlos de los ataques de los agresores o eran rechazados por sus pares.

Un elemento importante que se deriva de este tipo de estudios es que las relaciones de amistad tienen un efecto protector para aquellos niños víctimas de agresiones por parte de sus compañeros. De manera más específica, se ha encontrado que la asociación entre los factores de riesgo y la victimización depende de manera importante de la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales de los niños, y que el hecho de tener amigos recíprocos es un factor que también tiene un efecto moderador sobre dicha relación (Bagwell, Newcomb & Bukowski, 1998; Bollmer, Millich Harris & Maras, 2005; Hodges, Boivin, Vitaro & Bukowski, 1999; Kochenderfer & Ladd, 1996; Rodkin & Hodges, 2003). Los investigadores en este campo sugieren que el efecto protector de la amistad puede deberse a varias razones. En primer lugar, a que cuando un niño tiene amigos, los agresores pueden temer que haya una retaliación o un rechazo por parte de estos niños. Segundo, a que los niños que tienen amigos usualmente están en compañía de otros en los momentos en los que potencialmente pueden ser atacados, y por lo tanto el estar con ellos los hace menos vulnerables como posibles blancos de agresión. Por último, estos investigadores sugieren que al tener amigos de los que pueden recibir consejos y orientación, los niños victimizados pueden desarrollar estrategias que les ayudan a enfrentar conflictos y agresiones.

Un número importante de estudios ilustran estas razones mencionadas anteriormente. En 1999 Hodges y sus colegas llevaron a cabo una investigación en la que encontraron que para aquellos niños que tenían un mejor amigo, el nivel en el que dicho mejor amigo era capaz de rescatarlos en situaciones de agresión, moderaba la relación entre problemas de comportamiento internalizantes y victimización. De la misma forma, Bollmer, Milich, Harris y Maras (2005) reportaron que en su estudio aquellos niños que mostraron tener relaciones de amistad positivas eran menos propensos a ser blancos de agresiones y victimización comparados con los niños que mostraron tener relaciones de amistad negativas o inexistentes.

De acuerdo con Lamarche y colegas (2006), no sólo las relaciones positivas de amistad pueden proteger a los niños de la victimización. Estos autores sugieren que es posible que el comportamiento prosocial también tenga influencia en este tipo de situaciones. Según Holmgren, Eisenberg y Fabes (1998) el comportamiento prosocial se define como un conjunto de comportamientos que incluyen la ayuda, el cuidado, la protección y la inclusión, y cuyo propósito es beneficiar a las otras personas. En el estudio realizado por Lamarche y colegas (2006), en el que se evaluaron 246 parejas de gemelos de seis años, estos investigadores encontraron que el comportamiento prosocial de los amigos disminuía la probabilidad de que aquellos niños que tenían factores de riesgo fueran victimizados por sus pares.

Ahora bien, la evidencia presentada hasta este momento muestra que las relaciones de amistad y el comportamiento prosocial de los amigos puede mitigar el riesgo de que un niño sea victimizado (Egan & Perry, 1999; Hodges & Perry, 1999; Olweus, 1993). Sin embargo, hasta el momento los investigadores no han explorado si esta relación en particular puede ser moderada por otros factores contextuales tales como el clima escolar o el clima de aula. El clima de un aula se define como el grado en el que un salón funciona como un “todo” de una manera armoniosa y fluida. Este concepto también hace referencia al tipo de interacciones que se dan entre las personas que están en el salón de clase, las cuales pueden ser positivas (caracterizadas por la cooperación y la ayuda) o negativas (caracterizadas por el conflicto, las interrupciones y la desorganización) (Gazelle, 2006). De acuerdo con esta investigadora, diversos estudios han mostrado que un clima de aula negativo tiene efectos perjudiciales para el ajuste psicológico de los niños. Específicamente se ha encontrado que un clima de aula negativo puede promover el rechazo y disminuir la aceptación de los niños dentro de su grupo de pares. En una investiga-

ción realizada por el Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano (NICHD) se encontró que los niños de primer grado que se encontraban en aulas de clase con un clima emocional negativo presentaban más síntomas de desórdenes internalizantes comparados con los niños que se encontraban en salones con climas positivos (NICHD - ECCRH, 2003).

En un estudio realizado recientemente en Bogotá, Colombia, por tres de los autores de este capítulo (Saldarriaga, Bukowski y Santo), se llevaron a cabo análisis preliminares para examinar el posible rol moderador del clima de aula en la relación entre el comportamiento prosocial, las relaciones de amistad y el riesgo de ser victimizado por los pares. Estos análisis se basaron en dos hipótesis: primero, que las relaciones de amistad y el comportamiento prosocial de los niños minimizarían el riesgo de victimización y, segundo, que un clima de aula positivo acentuaría el efecto protector de las relaciones de amistad y el comportamiento prosocial sobre la victimización. Usando una muestra de 353 niños, niñas y preadolescentes (59% mujeres) de cuarto, quinto y sexto grado (edad promedio = 10 años) se pusieron a prueba las hipótesis mencionadas.

Los estudiantes recibieron un cuestionario similar al utilizado en el estudio descrito anteriormente en el que nominaron a aquellos compañeros que consideraban que tenían características prosociales (*e.g.*, *¿quiénes se dan cuenta que los otros están tristes?*) o que eran victimizados (*e.g.*, *¿a quiénes les ponen apodosos ofensivos?*). De igual forma completaron varios cuestionarios de auto-reporte en los que se evaluó su comportamiento prosocial (*e.g.*, *yo invito a los otros a jugar*), su victimización (*e.g.*, *los otros me tratan mal*), el clima de aula – operacionalizado como cohesión del grupo – (*e.g.*, *en mi curso a todos nos gusta estar juntos*), y la calidad de sus relaciones de amistad (*e.g.*, *mi amigo me ayudaría si lo necesitara*). El análisis de la información se realizó a través de modelos multinivel.

Los resultados confirmaron sólo parcialmente las hipótesis planteadas. Mientras el comportamiento prosocial –tanto el de auto-reporte como el de reporte de pares– se asoció de manera negativa con la victimización, la mayoría de las características de las relaciones de amistad (proximidad, conflicto, compañerismo y seguridad) no se encontraron asociadas a esta variable. Sin embargo, los efectos del comportamiento prosocial, de la cercanía, compañía y seguridad en la amistad variaron significativamente entre los grupos de estudiantes del mismo sexo dentro de cada curso.

Por otro lado, tal y como se esperaba, se encontró que la cohesión (clima de aula) influye en el nivel de asociación entre el comportamiento

prosocial y la cercanía de la amistad, explicando el 1% y 5% de la variabilidad entre los grupos, respectivamente. En particular, en aquellos grupos de pares del mismo sexo en los que la cohesión de los estudiantes era alta, la asociación negativa entre el comportamiento prosocial y la victimización era débil (ver Figura 2), mientras que esta misma asociación era más fuerte cuando había una cohesión baja en el grupo.

De manera adicional, en los grupos de pares del mismo sexo en los que el grupo estaba muy cohesionado, la asociación negativa entre cercanía de la amistad y victimización era débil (ver Figura 3), mientras que la asociación era positiva y fuerte cuando el grupo no estaba muy cohesionado. Esto puede indicar que para un niño que hace parte de un salón poco cohesionado, puede no ser muy beneficioso tener un amigo demasiado cercano, mientras que en tener un amigo muy cercano en un grupo con un buen nivel de cohesión puede ser positivo.

Si bien las hipótesis de este estudio sólo fueron confirmadas de manera parcial, los resultados muestran que efectivamente el clima del aula tiene un efecto en las relaciones sociales que se dan en los salones de clase. Esto quiere decir que es posible identificar elementos en el clima de aula que eventualmente se pueden intervenir para prevenir casos específicos de agresiones en el aula de clase.

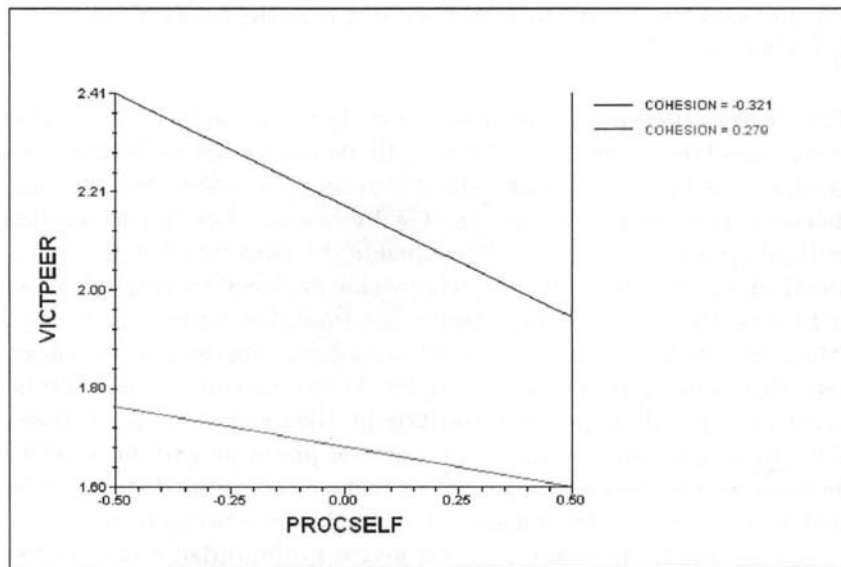


Figura 3. Efecto de la cohesión en la relación entre el comportamiento prosocial y la victimización.

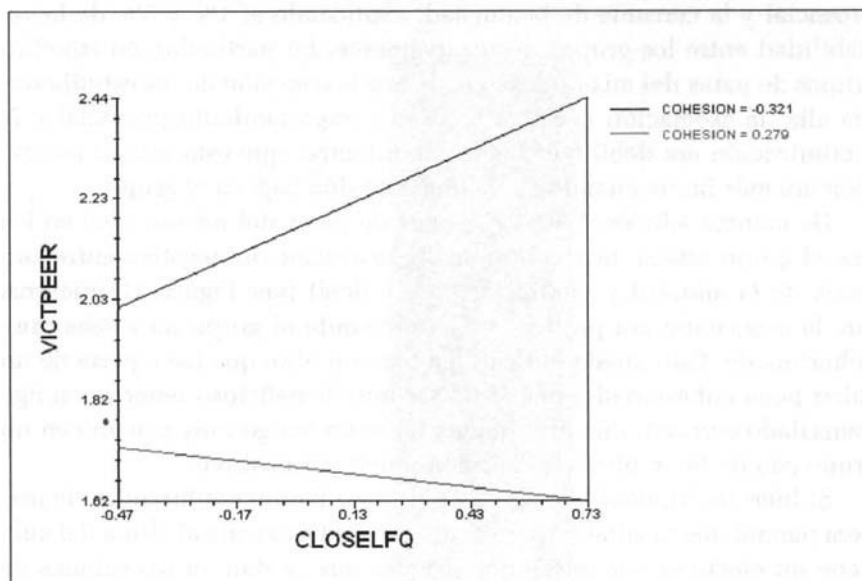


Figura 4. Efecto de la cohesión en la relación entre la cercanía de la amistad y la victimización.

PATRONES DE ASOCIACIÓN ENTRE LA AGRESIÓN Y LA VICTIMIZACIÓN

Tres de los hallazgos más interesantes de la investigación relacionados con el papel del contexto en el desarrollo de la agresión en la infancia y la adolescencia han sido motivo de discusión y han generado un amplio debate. El primero muestra que existen diferencias en el tipo de agresión utilizada por los individuos dependiendo del sexo (Crick & Grotpeter, 1995); el segundo revela que la composición del sexo del grupo de pares influye en los tipos de comportamiento permitidos dentro de un grupo (Maccoby, 1998); y el último, que el nivel promedio de agresión observada dentro de un grupo de pares define la manera como la agresión individual es percibida por los otros (Wright, Giammarino & Parad, 1986). Estos hallazgos han sido utilizados como el punto de partida empírico de diversas investigaciones que se han hecho en el campo de la agresión, incluyendo varios de los trabajos referenciados en este capítulo.

En un intento por examinar con mayor profundidad estas tres formas de influencia, cuatro de los autores del presente capítulo (Velásquez, Santo, Saldarriaga, & Bukowski, en revisión) examinaron la ma-

nera en que la agresión predecía la victimización por parte de los pares. En particular, este estudio evaluó la manera como distintas formas de agresión estaban relacionadas con la victimización en diferentes contextos y si dichas relaciones variaban según el sexo. Para ello, se utilizó una muestra de niños, niñas y adolescentes (edades entre los nueve y los 12 años) de Bogotá (N= ~400) y Barranquilla (N= ~250), Colombia, provenientes de colegios mixtos y femeninos. De manera similar a los estudios anteriores, la agresión y la victimización fueron evaluadas con una técnica de evaluación de pares basada en nominaciones. Para evaluar las diferentes variables se incluyeron dos ítems que medían agresión física (*e.g. alguien que le pega o empuja a otras personas* y *alguien que se mete en peleas físicas*), dos que medían agresión relacional (*e.g. alguien que deja a otras personas fuera de su grupo* y *alguien que habla mal de otras personas a sus espaldas para lastimarlas*) y dos que medían victimización (*e.g., los otros lo(la) tratan mal* y *los otros le ponen apodosos ofensivos*). Estas medidas estaban basadas en la evaluación de pares del mismo sexo y el número de nominaciones recibidas fueron ajustadas al tamaño del grupo. Específicamente, este estudio examinó la manera como diferentes formas de agresión se relacionan con la victimización en varios contextos y si tales relaciones varían según el sexo.

Es importante mencionar que en cuanto a las diferencias de género en el uso de la agresión, la literatura sugiere que los hombres tienden a ser más agresivos que las mujeres, que la agresión física y verbal (agresión directa) tiende a ser más frecuente entre los hombres, y que la agresión relacional o indirecta es un comportamiento más típico entre las mujeres (Tomada & Schneider, 1997). Efectivamente, un estudio realizado por Crick y Grotpeter (1995) mostró que, en términos de grupo, las niñas usaban significativamente más agresión indirecta comparadas con los niños. Sin embargo, vale la pena mencionar que algunos estudios recientes han puesto a prueba esta idea. Por ejemplo, en un estudio de Tomada y Schneider (1997) se encontró que aunque los niños parecen exhibir más agresión directa en comparación con las niñas, éstas no mostraron más agresión indirecta que los niños.

Los resultados del estudio realizado por los autores de este capítulo mostraron que había diferencias en el tipo de agresión que los niños y adolescentes usaban. En el caso particular de las estudiantes de colegios femeninos, se observó que éstas utilizaban significativamente más agresión relacional que los niños y las niñas de colegios mixtos (quienes no se diferenciaban entre sí). Por otra parte, los niños de los colegios mixtos

tuvieron niveles más altos de agresión física que las niñas de ambos tipos de colegios.

Ahora bien, a pesar de la abundante literatura existente sobre la relación entre agresión y diferencias de sexo, sólo recientemente los investigadores han comenzado a estudiar a profundidad la asociación entre agresión y victimización, y la manera en que dicha relación se ve afectada por las normas de género y el contexto. De acuerdo con Maccoby (1998), es posible afirmar que tanto los hombres como las mujeres crecen dentro de dos culturas diferentes, las cuales se caracterizan por tener diferentes tipos de interacciones entre los miembros de cada una de ellas. En este sentido, el proceso de socialización de hombres y mujeres es diferente y, por consiguiente, cada uno de estos grupos tiene comportamientos y expectativas de género específicos. Este argumento ha llevado a los investigadores a plantearse una pregunta central en el estudio de las diferencias de género: ¿Si las expectativas comportamentales son distintas para cada sexo, hombres y mujeres tienden a guiar su comportamiento de agresión de acuerdo con las normas de género respectivas? La evidencia apunta a que la respuesta a esta pregunta es afirmativa.

Por otra parte, otro aspecto del contexto que es de vital importancia considerar es la composición del grupo dentro del cual los individuos interactúan. De nuevo, de acuerdo con Maccoby (1998), la segregación de grupos del mismo sexo es un proceso natural y sistemático que tiene lugar durante la infancia. Es sólo en la adolescencia, cuando la atracción sexual tiene lugar, que las interacciones con el sexo opuesto surgen y comienzan a afectar a los individuos en una mayor medida. En su teoría de socialización de grupos, Harris (1995) propuso un proceso grupal llamado “contraste entre grupos”. Según esta autora, los miembros de un grupo tienden a diferenciarse de los miembros de otros grupos a través del refuerzo de los estereotipos internos del grupo. En este sentido, se puede esperar que cuando hombres y mujeres interactúan, cada grupo tienda a reforzar las normas y reglas del género, como resultado de la comparación con el sexo opuesto.

Al analizar los datos obtenidos tanto en Barranquilla como en Bogotá (Velásquez, Santo, Saldarriaga, Lopez, & Bukowski, en revisión), se encontró que al mirar las asociaciones entre agresión y victimización, la agresión física no estaba relacionada con la victimización entre los hombres, mientras la agresión relacional sí lo estaba. En contraste, la agresión relacional no se asoció con la victimización entre las mujeres, mientras la agresión física sí se relacionó. En otras palabras, dependiendo del contexto en el que los niños se encuentren (en este caso el contexto de géne-

ro), los comportamientos que éstos exhiben se asocian diferencialmente con la victimización. Más aún, se encontró que para las estudiantes de colegios femeninos la asociación entre la agresión física y la victimización fue aún más fuerte que para las estudiantes de colegios mixtos.

El último de los hallazgos de la literatura que es pertinente analizar, está relacionado con la noción de que tanto para la agresión como para otro tipo de comportamientos, las normas de pares determinan la medida en que un comportamiento es aceptado o tolerado dentro de un grupo (Wright, Giammarino & Parad, 1986). Lo que se ha observado en las diferentes investigaciones es que el contexto, representado en este caso por promedios individuales en un grupo (norma), puede moderar la relación entre la agresión y la aceptación/rechazo de un individuo dentro de un grupo particular. Por ejemplo, se ha encontrado consistentemente que los niños agresivos son rechazados por sus pares (Crick, Casas, & Mosher, 1997). Sin embargo, investigadores como Wright, Giammarino y Parad (1986), Boivin, Dodge y Coie (1995), y Chang (2004) han mostrado que la asociación entre diferentes comportamientos y la aceptación/rechazo social varían de un grupo a otro según las normas de pares relacionadas con dichos comportamientos dentro cada grupo. En suma, estas ideas sugieren que cuando ciertas características individuales (tales como la agresión) no concuerdan con lo que las normas sociales definen como deseable o aceptable, dichas características pueden ser consideradas como factores que ponen a los niños en riesgo de ser victimizados.

Los resultados del estudio realizado en Barranquilla y Bogotá ilustran claramente este hallazgo. Los promedios de los grupos de pares moderaron las asociaciones entre las variables para cada grupo, en tanto que los comportamientos que se exhibían con más frecuencia en un grupo particular se relacionaron con menos fuerza con la victimización. Específicamente, se observó que los altos niveles de agresión en un grupo de pares implicaban que la asociación individual entre esa forma de agresión y la victimización era más débil.

En conclusión, el análisis de estudios como el descrito anteriormente ilustra la forma cómo estos tres conjuntos de resultados dan origen a preguntas relevantes en el estudio de las variaciones en el comportamiento agresivo que se dan, dependiendo del contexto en el que estén inmersos los individuos. Los hallazgos muestran que (a) hay diferencias de sexo en las formas de agresión utilizadas; (b) la composición del sexo de un grupo de pares modera la asociación entre la agresión y la victimización; y (c) que los niveles promedio de agresión en un grupo de pares influye la medida en que la agresión es tolerada dentro del mismo. Basado en

esto, la investigación en Latinoamérica debe dirigirse en el futuro hacia una mejor comprensión del desarrollo de la agresión, que considere las implicaciones del contexto en sus diferentes manifestaciones.

CONCLUSIÓN

Como lo mencionamos al comienzo de este capítulo, nuestro objetivo no era desarrollar una teoría general sobre los factores relacionados con el desarrollo de la agresión. Nuestro propósito era ilustrar a través de algunos ejemplos de investigación, la forma en que el contexto puede usarse como marco de referencia para estudiar un fenómeno tan complejo y multifacético como la agresión en Latinoamérica.

Teniendo en cuenta que una gran parte de las investigaciones sobre agresión se han centrado en examinar la relación entre las características individuales y la agresión, los estudios que incluimos aquí nos invitan a transformar la mirada y a enfocarnos en las múltiples formas de relación que se pueden dar entre el individuo y su ambiente.

BIBLIOGRAFÍA

- BAGWELL, C., NEWCOMB, A. F., & BUKOWSKI, W. M. (1998). Preadolescent friendships and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development, 69*, 140-153.
- BARTH, J. M., DUNLAP, S. T., DANE, H., LOCHMAN, J. E., & WELLS, K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology, 42*, 115-133.
- BOLLMER, J., MILICH, R., HARRIS, M., & MARAS, M. (2005). A friend in need: The role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal Violence, 20*, 701-712.
- BOIVIN, M., DODGE, K. A., & COIE, J. D. (1995). Individual-group behavioral similarity and peer status in experimental play groups of boys: The social misfit revised. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 269-279.
- BRONFENBRENNER, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*, 513-531.
- BUHRMESTER, D. (1996). Need fulfillment, interpersonal competence, and the developmental contexts of early adolescent friendship. En W. Bukowski, A. Newcomb, & W. Hartup. *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- CAIRNS, R. B. (1998). The making of developmental psychology. In W. Damon & R. Lerner (Ed.) *Handbook of child psychology: Volume 1: Theoretical models of human development (5th ed.)*. Hoboken: John Wiley & Sons Inc.

- CHANG, L. (2004). The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social behaviors to peer acceptance. *Developmental Psychology, 40*, 691-702.
- CRICK, N. R., & GROTPETER, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.
- CRICK, N. R., CASAS, J. F., & MOSHER, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology, 33*, 579-588.
- DODGE, K.A., COIE, J. D., PETTIT, G. S., & PRINCE, J. M. (1990). Peer status and aggression in boy's groups: Developmental and contextual analyses. *Child Development, 61*, 1289-1309.
- EGAN, S., & PERRY, D. G. (1998). Does low self regard invite victimization? *Developmental Psychology, 34*, 299-309.
- FLANNERY, D. J., WESTER, K. L. & SINGER, M. I. (2004). Impact of exposure to violence in school on child an adolescent mental health and behavior. *Journal of Community Psychology, 32*, 559-573.
- GAZELLE, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child X environment model. *Developmental Psychology, 42*, 1179 - 1192.
- GUERRA, N, HUESMANN, R. & SPINDLER, A. (2003). Community violence exposure, social cognition and aggression among urban elementary school children. *Child Development, 74*, 1561-1576.
- HARRIS, J. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review, 102*, 458-489.
- HARKNESS, S., & SUPER, C. M. (1983). The cultural construction of child development: A framework for the socialization of affect. *Ethos, 11*, 221-231.
- HASELAGER, G. J. T., CILLESSEN, A. H. N., & VAN LIESHOUT, C. F. M. (2002). Heterogeneity among peer-rejected boys across middle childhood: Developmental pathways of social behaviour. *Developmental Psychology, 38*, 446-456.
- HENRY, D., GUERRA, N., HUESMANN, R., TOLAN, P., VANACKER, R., & ERON, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology, 28*, 59-81.
- HODGES, E., BOIVIN, M., VITARO, F., & BUKOWSKI, W. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology, 35*, 94-101.
- HODGES, E., MALONE, M., & PERRY, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology, 33*, 1032-1039.
- HODGES, E., & PERRY, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 677-685.
- HOLMGREN, R., EISENBERG, N., & FABES, R. (1998). The relations of children's situational empathy related emotions to dispositional prosocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development, 22*, 169-193.

- HUESMANN, L.R., MOISE-TITUS, J., PODOLSKI, C. & ERON, L.D. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood 1977-1992. *Developmental Psychology*, 39, 201-221.
- KOCHENDERFER, B., & LADD, G. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317.
- KRUG, E.G., DALHBERG, L. L., MERCY, J.A., ZWI, A.B. & LOZANO, R. (Eds.) (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization.
- LAMARCHE, V., BRENDGEN, M., BOIVIN, M., VITARO, F., PERUSSE, D., & DIONNE, G. (2006). Do Friendships and Sibling Relationships Provide Protection against Peer Victimization in a Similar Way? *Social Development*, 15, 373-393.
- LEWIN, K. (1954). Behavior and development as a function of the total situation. En L. Carmichael (Ed.) *Manual of Child Psychology*. New York: John Wiley and Sons.
- LITROWNIK, A., NEWTON, R., HUNTER, W., ENGLISH, D., & EVERSON, M. (2003). Exposure to family violence in young at-risk children: A longitudinal look at the effects of victimization and witnessed physical and psychological aggression. *Journal of Family Violence*, 18, 59-73.
- LLORENTE, M. V., CHAUX, E., & SALAS, L. M. (2005). Violencia intrafamiliar y otros factores de riesgo de la violencia juvenil en Colombia. En M. V. Llorente, F. Sánchez, R. Ribero, & E. Chaux (Eds.), *Violencia en las familias colombianas: Costos socioeconómicos, causas y efectos*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación-Dirección de Justicia y Seguridad, BID y CEDE-Universidad de los Andes.
- MACCOBY, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge: Harvard University Press.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT. EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK. (2003). Social functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with current classroom experiences. *Child Development*, 74, 1639-1662.
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge: Blackwell.
- RODKIN, P., & HODGES, E. (2003) Bullies and Victims in the Peer Ecology: Four Questions for *Psychologists and School Professionals*. *School Psychology Review*, 32, 384-400.
- RUBIN, K. H., BUKOWSKI, W., & PARKER, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Series Ed.) and N. Eisenberg, (Vol. Ed), *Handbook of child psychology: Vol. 3: Social, emotional, and personality development*. New York: John Wiley & Sons.
- SALMIVALLI, C., & VOETEN, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in *bullying* situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.
- SAMEROFF, A. (1994). Developmental systems and family functioning. In R. Parke & S. Kellam (Eds.) *Exploring family relationships with other social contexts*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- SCHNEIDER, B. (1989). Between developmental wisdom and children's social-skills training. En B. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. Weissberg. *Social competence in developmental perspective*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- SCHWARTZ D. & PROCTOR, L. J. (2000). Community violence exposure and children's social adjustment in the school peer group: The mediating roles of emotion regulation and social cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*, 670-683.
- SINGER, M. I., MILLER, D. B., GUO, S., FLANNERY, D. J., FRIERSON, T., & SLOVAK, K.(1999). Contributors to violent behavior among elementary and middle school children. *Pediatrics, 104*, 878-884.
- SPENCER, M. B. (2006). Phenomenology and ecological systems theory: Development of diverse groups. In W. Damon & R. Lerner (Ed.) *Handbook of child psychology: Volume 1: Theoretical models of human development (5th ed.)*. Hoboken: John Wiley & Sons Inc.
- SUPER, C. M., & HARKNESS, S. (1999). The environment as culture in developmental research. In S. Friedman & T. D. Wachs (Eds.) *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts*. Washington: American Psychological Association.
- THOMAS, D. E., BIERMAN, K. L., & THE CONDUCT PROBLEMS PREVENTION RESEARCH GROUP (2006). The impact of classroom aggression on the development of aggressive behavior problems in children. *Development and Psychopathology, 18*, 471-487.
- TOMADA, G., & SCHNEIDER, B. H. (1997). Relational aggression, gender, and peer acceptance: Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. *Developmental Psychology, 33*, 601-609.
- VELÁSQUEZ, A. M., SANTO, J. B., SALDARRIAGA, L. M., LÓPEZ, L. E., & BUKOWSKI, W. M. (under review). Context-Dependent Peer Victimization: Are physical and relational aggression tolerated differently in mixed-sex versus all-girl schools?
- VITARO, F., BRENDGEN, M., WANNER, B. (2005). Patterns of affiliation with delinquent friends during late childhood and early adolescence: Correlates and consequences. *Social Development, 14*, 82-108.
- WRIGHT, J. C., GIAMMARINO, M., & PARAD, H. W. (1986). Social status in small groups: individual-group similarity and the social misfit. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 523-536.