

ESTABILIDAD Y PREDICCIÓN DE LA AGRESIÓN FÍSICA DESDE LA INFANCIA HASTA LA ADOLESCENCIA: UN ESTUDIO CON MÚLTIPLES INFORMANTES¹

STABILITY AND PREDICTION OF PHYSICAL AGRESIÓN FROM CHILDHOOD TO ADOLESCENCE: A MULTI-INFORMANT STUDY

MARIA GERBINO, MARIA GIOVANNA CAPRARA, GIAN VITTORIO CAPRARA

Centro Interuniversitario per la Ricerca sulla Genesi e sullo Sviluppo delle Motivazioni Prosociali e Antisociali, Università "La Sapienza", Roma

Resumen

El objetivo del estudio es examinar la estabilidad y el valor predictivo de la agresión física y verbal evaluada por múltiples informantes (los propios niños, sus profesores y compañeros) desde la última etapa de la niñez a la adolescencia media, la convergencia entre informantes y el valor predictivo a largo plazo de la agresión física y verbal con respecto a diferentes indicadores de ajuste (rendimiento escolar, aceptación social, comportamiento prosocial) y desequilibrio (depresión, delincuencia). Como parte de un proyecto longitudinal italiano se examinaron a 372 niños (204 varones y 168 mujeres) que fueron evaluados anualmente desde el momento 1 (edad 9.5) hasta el momento 5 (edad 13.5).

Los resultados evidenciaron diferencias de género en la frecuencia y estabilidad de la agresión física y verbal en las evaluaciones de los diferentes informantes. Además ponen de relieve la estabilidad de las diferencias individuales en agresión física y verbal y un descenso generalizado en los valores medios. Los resultados confirman aquellas hipótesis que señalan la agresión infantil referida por diferentes informantes a la edad de 9.5 años como un factor de riesgo que anticipa diferentes manifestaciones desadaptativas futuras.

Abstract

Aim of the study is to examine the stability and the predictive value of physical and verbal aggression reported by different informants (self, teachers and peer) from late childhood to middle adolescence), the inter informant agreement and their distal predictive values on indicators of adjustment (academic achievement, social preference, prosocial behavior) and maladjustment (depression, delinquency). As part of an Italian longitudinal project, 372 children (204 males and 168 females) participating at the study were examined annually from time 1 (age 9.5) to time 5 (age 13.5). Results show gender differences in frequency and stability of physical and verbal aggression across informants. Furthermore they attest to the stability of individual differences in physical and verbal aggression and an overall decreasing at the mean level. Findings call attention on the risk associated to be highly aggressive according to different informants at age 9.5 and to later maladjustment outcomes

¹ La presente investigación co-dirigida por Gian Vittorio Caprara y Albert Bandura ha sido parcialmente financiada por el Instituto Superior de Sanidad en el ámbito del proyecto Nacional de Salud Mental y por la Fundación Spencer y Grant.

Palabras Clave

Niñez, Adolescencia, agresión física y verbal, Ajuste, Estudio longitudinal

Key Words

Childhood, Adolescence, physical and verbal Aggression, Adjustment, Longitudinal Study

Introducción

El término agresión hace referencia a una amplia variedad de distintos fenómenos que pueden ir desde el insulto y el asalto físico hasta el homicidio (Caprara y Pastorelli, 1989; Caprara, Barbaranelli y Zimbardo, 1996; Anderson y Bushman, 2002). Diferentes líneas teóricas han subrayado la heterogeneidad del fenómeno, poniendo de relieve la multitud de mecanismos y procesos implicados (Anderson y Bushman, 2002).

Aunque numerosos estudios han contribuido a profundizar en la gran diversidad de las expresiones del comportamiento agresivo, todavía no se ha llegado a un acuerdo consensuado respecto a la definición de este comportamiento complejo.

Mientras la mayoría de los investigadores están de acuerdo en que estas conductas producen daño físico o psicológico a otras personas (Coie y Dodge, 1998), queda por aclarar si la intencionalidad es un criterio necesario para definir un comportamiento como "agresivo" (Tremblay, 2000). Un problema frecuente en la literatura especializada es el poder diferenciar entre el estudio de las conductas agresivas y el estudio de las conductas antisociales o delinquentes.

La utilización de categorías psiquiátricas (ej., trastornos de la conducta) ha llevado con frecuencia a considerar síndromes que conjugan diferentes comportamientos agresivos tales como asaltar, pegar, insultar y comportamientos antisociales como mentir, robar, etc. (ej. Farrington, 1991; Loeber, Lahey y Thomas, 1991; Stanger, Achenbach, y Verhulst, 1997). Por ello, algunos autores han subrayado la necesidad de considerar de forma separada el desarrollo de conductas agresivas de las conductas desviadas, así como las diferentes formas de agresiones (físicas, indirectas y/o verbales) (Caprara, Barbaranelli y Zimbardo, 1996; Loeber y Stouthamer-

Loeber, 1998; Anderson y Bushman, 2002; Tremblay, 2000).

Entre los comportamientos agresivos, la agresión física ha sido sin duda la forma más estudiada, sobre todo por el impacto social de sus consecuencias.

Sin embargo, el número de estudios que se han centrado en hacer un seguimiento de la evolución del comportamiento agresivo en el curso del tiempo (Cairns y Cairns, 1989; 1994; Kingstone y Prior, 1995; Loeber y Hay, 1997; Stager, Achenbach y Verhulst, 1997; Nagin y Tremblay, 1999) ha sido considerablemente menor que el número de trabajos que han investigado el desarrollo de problemas conductuales o de los "offending behavior". La mayoría de los estudios se han centrado en dos aspectos: la edad de inicio de las conductas agresivas y su estabilidad (Olweus, 1979; Farrington et al. 1990; Patterson, 1992; Hapsalo y Tremblay, 1994; Moffitt, Caspi, Dickson, Silva y Stanton, 1996; Keenan y Show, 1997).

Algunos estudios han considerado la frecuencia de las conductas agresivas en determinadas etapas del desarrollo (ej., Kingston y Prior, 1995; Loeber y Stouthamer-Loeber, 1998), mientras que otros han investigado las diferentes trayectorias en el proceso de desarrollo (Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson y Gariépy, 1989; Nagin y Tremblay, 1999; Stager, Achenbach y Verhulst, 1999; Broidi et al., 2003).

Del conjunto de las investigaciones ha emergido la idea de que las conductas agresivas de tipo físico se presentan a partir de la infancia siendo sus manifestaciones más serias a partir de la adolescencia (Loeber et al. 1993; Kingstone y Prior, 1995; Moffitt et al., 1996; Tremblay et al., 1996). En general, se podría decir que el comportamiento agresivo parece ser uno de los comportamientos más estables en el curso del desarrollo, de hecho, las correlaciones entre medidas recogidas a lo largo del tiempo son bas-

tante elevadas (Loeber y Stouthamer-Loeber, 1998). Por otro lado, cuando se examina el proceso evolutivo del fenómeno en el curso del tiempo, se evidencia un decremento de los comportamientos agresivos de diferente naturaleza desde la infancia a la adolescencia (Cairns, Neckerman, Ferguson y Gariépy, 1989; Cairns, Hapsalo y Tremblay, 1994; Kingston y Prior, 1995; Stager, Achenbach y Verhulst, 1999; Brame, Nagin y Tremblay, 2001; Broidi et al., 2003), que persiste hasta la edad adulta (Kingston y Prior, 1995; Shaw, Gilliom, Ingoldsby e Nagin, 2003). En particular, la evaluación de las trayectorias de diferentes comportamientos agresivos (Nagin y Tremblay, 1999) ha confirmado la disminución de la agresión física en el tiempo y ha evidenciado el aumento de comportamientos antisociales y violentos (Stager, Achenbach y Verhulst, 1999). Además, se ha puesto de manifiesto que existen diferencias relevantes de género con variaciones significativas, dependiendo de la fase del desarrollo considerada. Ya en edad preescolar los niños resultan más agresivos que las niñas (Loeber y Hay, 1997). Posteriormente, en el proceso de desarrollo, mientras los chicos se caracterizan por recurrir más frecuentemente a conductas de agresión física, las chicas recurren mayormente a formas indirectas de agresión, como la exclusión del grupo, hablar mal de los compañeros, etc. (Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1992; Crick, 1995; Crick, Bigbee e Howes, 1996). Las niñas, además, parecen no manifestar comportamientos antisociales hasta la adolescencia y generalmente, la naturaleza de estas conductas no es de tipo agresivo.

Todos los estudios concuerdan en considerar que la agresión física intensa en la infancia es un importante factor de riesgo en relación con conductas desadaptativas en la adolescencia y en la edad adulta (Magnusson y Bergman, 1988; Patterson, 1992; Pulkkinen, 1992; Loeber y Hay, 1997; Loeber, Burke, Lahey, Winters y Zera, 2000).

Durante la infancia, la asociación de conductas agresivas con otras conductas problemáticas puede representar un factor de riesgo a lo largo del proceso del desarrollo, ya que puede desembocar en dificultades relacionales y a menudo, en sentimientos depresivos. La adaptación del niño podría resultar comprometida en las relaciones con los familiares, los compañeros,

los profesores, y frecuentemente en los resultados escolares obtenidos (Loeber y Schmalting, 1985; Parker y Asher, 1987; Magnusson, 1988; Magnusson y Bergmann, 1988; Cairns, Cairns y Neckerman, 1989; Asher y Coie, 1990; Coie, Dodge e Kupersmidt, 1990; Patterson, Reid y Dishion, 1992; Maguin y Loeber, 1996; Naguin y Tremblay, 1999; Lahey, Mc Burnett y Loeber, 2000; Patterson, De Garmo y Knutson, 2000).

Los contextos principales en los que el comportamiento agresivo se manifiesta son la familia y la escuela, pero no siempre de la misma forma en los diferentes ámbitos (Kazdin y Kagan, 1994). Por esta razón es oportuno examinar las diferentes expresiones y desarrollos de los mismos utilizando distintos informantes, como padres, educadores o compañeros (Achenbach, McConaughy, y Howell, 1987; Loeber, Green, Lahey, y Stouthamer-Loeber, 1989; Loeber, Green, Lahey, y Stouthamer-Loeber, 1991; Biederman et al., 1993).

En base a estos antecedentes el estudio que presentamos pretende indagar la estabilidad y el valor pronóstico de la agresión física en la fase de transición desde la infancia a la adolescencia, utilizando tres tipos de informantes: los mismos sujetos, los compañeros y los profesores.

Se ha tomado en consideración el intervalo de edad entre 9 y 14 años con el propósito de examinar en qué grado la agresión física manifestada en 4º de primaria puede tener una correlación 4 años más tarde con una variedad de conductas como el rendimiento escolar, el rechazo o la presencia de tendencias interiorizadas y exteriorizadas. Se ha examinado también la correlación entre los diferentes informantes y el grado de estabilidad de las distintas evaluaciones para niñas y niños.

Método

Muestra

El estudio es parte de una amplia investigación longitudinal más amplia, todavía en fase de realización, comenzada en el año 1988 entre alumnos de la escuela primaria de Genzano de Roma.

En el estudio han participado 372 niños, 204 varones y 168 mujeres, con una edad compren-

dida entre 9 y 10 años. Los sujetos del estudio así como los compañeros y los profesores pertenecen a una comunidad residencial situada cerca de Roma. Todos los padres de los chicos implicados han dado su consentimiento para la participación en la investigación. El estudio comprende 4 cohortes de sujetos evaluadas cada una desde 4º de primaria a 3º de secundaria.

La clase social de la muestra es representativa de la población nacional. El 18% de los padres desarrolla una actividad profesional o directiva, el 40% es comerciante o funcionario, el 17% es obrero especializado, el 18% obrero no especializado, el 5% jubilados y el 2% desocupado.

El grado de mortalidad experimental a lo largo de los 4 años es relativamente bajo si consideramos que se ha perdido el 6% de la muestra desde 4º de primaria a 3º de secundaria.

Procedimiento

La recogida de datos procedentes de los diferentes informantes (niños, compañeros y profesores) se ha llevado a cabo tanto en la escuela primaria como en la escuela secundaria.

Las diferentes escalas han sido administradas a los niños en diferentes jornadas.

Autoinformes. Un conjunto de escalas que evalúan diferentes comportamientos han sido administradas a los niños de forma colectiva en clase por profesionales entrenados. Antes de la administración se garantizó la confidencialidad de las respuestas y la disponibilidad a ofrecer explicaciones.

Evaluación de profesores. El mismo conjunto de escalas en formato de autoinforme han sido administradas al personal docente para que evaluaran a los estudiantes. Los ítems estaban formulados en tercera persona. Los profesores han contestado de forma individual a los cuestionarios y han valorado tres niños a la vez.

Evaluación de compañeros. A los niños se les ha presentado un protocolo de evaluación junto con una lista de nombres de los compañeros de clase conteniendo una pregunta a la vez sobre algunos comportamientos de los compañeros. Se les preguntaba que indicasen los tres

compañeros que en clase mostraban cada conducta con más frecuencia. También en este caso se garantizaba a los niños la confidencialidad de sus respuestas.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados en el estudio han sido los siguientes:

Recogida de datos en 4º de primaria y 3º de secundaria.

Agresión física (Caprara y Pastorelli, 1993).

Autoinformes. Se ha medido utilizando 5 ítems extraídos de la escala original de 20 ítems (5 de los cuales eran de control) (opciones de respuesta: a menudo=3; alguna vez=2; nunca=1). Los ítems seleccionados describen exclusiva y claramente comportamientos dirigidos a dañar físicamente a otros niños. Ejemplos de ítems son "Doy patadas y puñetazos" o "Empujo y pongo zancadillas". El análisis factorial confirma la estructura monofactorial, explicando el factor extraído el 61.8% de la varianza. El coeficiente Alpha de Cronbach está comprendido entre .78 y .85 en los diferentes años considerados.

Valoración de profesores. Se han utilizado 3 ítems extraídos de la escala original de 6 ítems. Los ítems son los mismos que han sido utilizados para la autoevaluación pero formulados en tercera persona. El formato de respuesta es el mismo que el empleado en los autoinformes (a menudo=3; alguna vez=2; nunca=1). El análisis factorial confirma la presencia de una estructura monofactorial, explicando el factor extraído el 67% de la varianza. El coeficiente Alpha de Cronbach está comprendido entre .74 y .78 en los diferentes años considerados.

Evaluación de compañeros. La agresión física se ha medido por los compañeros utilizando un ítem representativo de agresión: "Cuáles son los tres compañeros que en clase dan patadas y puñetazos".

Recogida de datos en 3º de secundaria

Rendimiento Escolar. Al acabar el año escolar se han recogido las evaluaciones de los profesores respecto al rendimiento escolar de los adolescentes en las diferentes materias.

Popularidad. (Caprara y Pastorelli, 1993). Se ha medido a través de las evaluaciones de los compañeros. Indica el grado en que cada estudiante es elegido para compartir actividades recreativas y de estudio.

Conductas exteriorizadas. Esta escala está basada en la Teacher Report Form (Achenbach, 1991) y contiene 24 ítems (Opciones de respuesta: Nunca verdadero = 0; Alguna vez verdadero = 1; A menudo verdadero = 2). Indica la tendencia a manifestar comportamientos agresivos y delincuentes, como pegar, robar, consumir drogas. El valor del coeficiente Alpha de Cronbach que presenta esta escala es de 0.83.

Conductas interiorizadas. La escala está basada en la Teacher Report Form (Achenbach, 1991) y contiene 19 ítems (Formato de respuesta: Nunca verdadero = 0; Alguna vez verdadero = 1; A menudo verdadero = 2). Indica la tendencia a manifestar malestares interiorizados, como estados de ansiedad y depresión o aislamiento social. El valor del coeficiente Alpha de Cronbach que presenta esta escala es de 0.79.

Rechazo. (Caprara y Pastorelli, 1993). Se ha medido a través de las nominaciones de los compañeros. Indica el grado en que cada estudiante no está elegido para compartir actividades recreativas y de estudio.

Resultados

Estabilidad de las diferencias individuales en la agresión física

Para examinar la estabilidad de las diferencias individuales se han calculado las correlaciones a través de los coeficientes *r* de Pearson entre las medidas de la agresión física en las diferentes etapas consideradas.

Los resultados confirman lo esperado en relación con el valor medianamente elevado de la estabilidad de la agresión física durante los 4 años considerados utilizando los diferentes informantes. La estabilidad ha resultado mayor en los niños que en las niñas.

TABLA 1. Estabilidad de las diferencias individuales de la agresión física en el arco de 4 años separadamente por genero y por informante

		IV PR	V PR	VI PR	I SEC	II SEC
Autoevaluacion						
	IV PR	-	,53**	,30**	,23**	,16*
	V PR	,46**	-	,46**	,41**	,29**
	VI PR	,32**	,46**	-	,57**	,37**
	I SEC	,35**	,41**	,48**	-	,54**
	II SEC	,25**	,29**	,38**	,47**	-
Evaluacion de companeros						
	IV PR	-	,37**	0,12	,21**	,32**
	V PR	,84**	-	,25**	,64**	,32**
	VI PR	,51**	,56**	-	,53**	,44**
	I SEC	,61**	,65**	,66**	-	,48**
	II SEC	,47**	,54**	,65**	,69**	-
Evaluacion profesores						
	IV PR	-	,40**	,16	-,13	,03
	V PR	,51**	-	,24**	,09	,18*
	VI PR	,27**	,41**	-	,28**	,07
	I SEC	,34**	,26**	,23**	-	,25**
	II SEC	,34**	,38**	,18*	,46**	-

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Como puede verse en la tabla 1 la estabilidad resulta generalmente mayor en las valoraciones de los compañeros, y menor en las de los profesores, sobre todo para las chicas, donde se anula con el paso de los años.

TABLA 2. Estabilidad media de las correlaciones en agresión física durante un arco de tiempo creciente, separadamente por genero y informante

		Intervalos (años)			
		+1	+2	+3	+4
Autoevaluacion	Chicos	0,47	0,37	0,32	0,25
	Chicas	0,48	0,36	0,26	0,16
Evaluacion de companeros	Chicos	0,69	0,60	0,57	0,47
	Chicas	0,41	0,40	0,27	0,33
Evaluacion de profesores	Chicos	0,40	0,24	0,36	0,34
	Chicas	0,29	0,11	0,03	0,03

Como se observa en la tabla 2, las correlaciones entre las medidas expresadas en años diferentes disminuyen cuanto más aumenta el intervalo de tiempo, independientemente del género.

Estabilidad absoluta de la agresión física

Se realizaron análisis de varianza de medidas repetidas para cada evaluador de la agresión física, empleando como factor inter el género (varón, mujer), como factor intra el grado y como variable dependiente la agresión física evaluada por los diferentes informantes.

Autoinformes. Los resultados indican un efecto principal atribuible a las diferencias de género ($F(1, 361) = 191,53$; $p < .000$; eta cuadrado=.33) y al grado ($F(2, 1444)=23.81$, $p < .001$; eta cuadrado=.25) así como una interacción significativa género X grado ($F(2, 1444)=7.57$; $p < .05$; eta cuadrado=.07). En general, los chicos resultan más agresivos que las chicas. Se pone de manifiesto además una disminución significativa de la agresión física desde 4º y 5º de primaria a 2º de secundaria.

Como se puede ver en la tabla 3, la interacción género X grado aclara los resultados anteriores, poniendo de relieve en los niños una disminución de la agresión física, no sólo durante

el transcurso desde la escuela primaria a la escuela secundaria, sino también durante la escuela secundaria. Por el contrario, en las chicas la agresión física se mantiene estable.

Evaluaciones de compañeros. También en el caso de la evaluación de los compañeros los resultados confirman las mismas diferencias de género ($F(1, 369)=100.22$; $p < .001$; eta cuadrado=.04), sin embargo no encuentra confirmación el efecto principal del grado. La interacción entre género y grado es marginalmente significativa ($F(2,1444)=4.25$; $p < .05$; eta cuadrado=.02) y no encuentra confirmación en las medidas post-hoc.

Evaluaciones de profesores. En este caso se han encontrado resultados similares a los autoinformes, donde se pone de relieve un efecto principal significativo tanto en relación con el género $F(1,204)=90.32$; $p < .001$; eta cuadrado=.28) como con el grado ($F(2, 816)=27.77$; $p < .001$; eta cuadrado=.12). También en este caso se evidencia una interacción significativa género X grado. ($F(2, 816)=12.01$; $p < .001$; eta cuadrado=.05). En concordancia con los resultados anteriores, los chicos son más agresivos que las chicas y la agresión física disminuye durante la etapa de educación secundaria.

La interacción aclara que tal disminución de la agresión es significativa en los chicos, pero no en las chicas.

Convergencia entre informantes.

Para evaluar la convergencia entre informantes se han calculado las correlaciones entre las diferentes valoraciones para cada año considerado. Como se puede apreciar en la tabla 4 las correlaciones entre informantes desde 4º de primaria a 2º de secundaria resultan en general significativas, mostrando valores moderados.

Para los chicos se registra un notable acuerdo entre heteroevaluaciones (evaluación de compañeros y profesores) y entre evaluación de compañeros y las autoevaluaciones. El acuerdo entre auto evaluación y evaluación de profesores es moderadamente significativo en 4º de primaria y disminuye gradualmente hasta perder significación al final de la escuela secundaria.

Para las chicas se pone de relieve un acuerdo significativo entre las autoevaluaciones y las he-

TABLA 3. Medias y desviaciones típicas de la agresión física separadamente por genero, clase e informante

		IV pr.		V pr.		VI pr,		I sec.		II sec.	
Autoevaluación											
CHICOS	M	1,87	a	1,92	a	1,70	b	1,71	b	1,58	c
	DS	0,53		0,51		0,49		0,54		0,49	
CHICAS	M	1,33	a	1,33	a	1,25	b	1,24	b	1,25	b
	DS	0,42		0,36		0,36		0,31		0,39	
TOTAL	M	1,63	a	1,65	a	1,49	b	1,50	b	1,43	b
	DS	0,55		0,54		0,49		0,51		0,48	
Evaluación de compañeros											
CHICOS	M	0,23		0,23		0,20		0,23		0,20	
	DS	0,26		0,27		0,24		0,25		0,25	
CHICAS	M	0,04		0,04		0,04		0,04		0,07	
	DS	0,08		0,08		0,09		0,10		0,13	
TOTAL	M	1,46		1,33		1,19		1,19		1,16	
	DS	0,57		0,54		0,35		0,36		0,34	
Evaluaciones de profesores											
CHICOS	M	1,71	a	1,51	a	1,29	b	1,29	b	1,25	b
	DS	0,59		0,60		0,41		0,43		0,41	
CHICAS	M	1,15		1,09		1,07		1,05		1,04	
	DS	0,34		0,32		0,21		0,18		0,16	
TOTAL	M	1,46	a	1,33	a	1,19	b	1,19	b	1,16	b
	DS	0,57		0,54		0,35		0,36		0,34	

a, b, c = a letras diferentes corresponden diferencias significativas

TABLA 4. Acuerdo entre informantes en la evaluación de la agresión física desde la IV de primaria hasta II de secundaria

		Evaluacione profesores		Autoevaluacion	
		CHICOS	CHICAS	CHICOS	CHICAS
Autoevaluacion					
IV PR		,30**	,34**	-	-
V PR		,18*	,34**	-	-
VI PR		,21*	0,17	-	-
I SEC		0,06	,20*	-	-
II SEC		0,16	,30**	-	-
Evaluacion de companeros					
IV PR		,39**	,22*	,39**	,43**
V PR		,30**	0,17	,31**	,19*
VI PR		,35**	,23*	,35**	.14
I SEC		,26**	0,19	,31**	,18*
II SEC		,35**	,39**	,38**	,27**

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

teroevaluaciones (profesores y compañeros) con una inflexión de los valores en 4º de primaria, mientras el acuerdo entre heteroevaluaciones (profesores y compañeros) es significativo y relevante solo en 2º de secundaria.

Estabilidad de la agresión en sujetos con baja/alta agresión física.

Con el fin de examinar la estabilidad de la agresión física desde 4º de primaria a 2º de secundaria en sujetos que presentan puntuaciones extremas en agresión (bajas o altas), se han identificado por cada evaluador, en 4º de primaria y 2º de secundaria, los sujetos que presentaban puntuaciones inferiores al percentil 25 (baja agresión), superior al percentil 75 (elevada agresión) y comprendidos entre los percentiles 25 y 75 (agresión intermedia). El cálculo de los percentiles ha sido realizado separadamente para chicos y chicas.

En función de los niveles de agresión en 4º de primaria se han constituido los siguientes grupos: a) Baja agresión: 138 sujetos por la autoevaluación, 181 por la evaluación de compañeros, 172 por la evaluación de los profesores; b) Elevada agresión: 120 sujetos por la autoevaluación, 104 por valoración de compañeros, 83 por las evaluaciones de los profesores; c) Agre-

sión intermedia: han sido identificados 159 sujetos por la autoevaluación, 134 por la evaluación de compañeros, 102 por la evaluación de los profesores.

La distribución de los grupos identificados en 2º de secundaria es la siguiente: a) Baja agresión: 161 sujetos por la autoevaluación, 173 por la evaluación de compañeros, 268 por la evaluación de los profesores; b) Agresión elevada: 117 sujetos por la autoevaluación, 102 por la evaluación de compañeros, 37 por la valoración de los profesores; c) Agresión intermedia; 127 sujetos por la autoevaluación, 133 por la evaluación de compañeros, 70 por la evaluación de los profesores.

Tomando esta distribución como base se ha examinado la estabilidad de la pertenencia a los grupos desde 4º de primaria a 2º de secundaria. Como era de esperar, la estabilidad de los niveles de agresión es significativa sobre todo cuando se consideran grupos extremos (baja o alta agresión) y diferentes informantes, y, en particular cuando se consideran las heteroevaluaciones (ver tabla 5).

Con el fin de averiguar si la estabilidad de las observaciones era mayor cuando se consideran las situaciones de mayor acuerdo entre

TABLA 5. Estabilidad de los grupos con baja, alta y media agresión desde IV de primaria hasta II de secundaria separadamente por informante

		II SECUNDARIA											
		AUTOEVALUACION				EVALUACION DE COMPANEROS				EVALUACION DOCENTES			
IV PRIMARIA		baja	media	alta	total	baja	media	Alta	total	baja	media	alta	Total
	Baja	44	54	39	137	52	39	19	110	131	10	10	151
		32,10%	39,40%	28,50%	37,70%	47,30%	35,50%	17,30%	30,30%	86,80%	6,60%	6,60%	47,20%
		0,3	-0,4	0,1		3,6	-1,6	-2,1		2,1	-3,3	-1,1	
	media	32	66	23	121	43	97	21	161	52	35	7	94
		26,40%	54,50%	19,00%	33,30%	26,70%	60,20%	13,00%	44,40%	55,30%	37,20%	7,40%	29,40%
		-1,4	3,8	-2,7		-2,5	6,3	-4,5		-2	4,4	-0,6	
	alta	37	28	40	105	27	16	49	92	49	13	13	75
		35,20%	26,70%	38,10%	28,90%	29,30%	17,40%	53,30%	25,30%	65,30%	17,30%	17,30%	23,40%
		1,1	-3,5	2,7		-1	-5,5	7,4		-0,7	-0,2	2,3	
	total									232	58	30	320
		113	148	102	363	122	152	89	363	72,50%	18,10%	9,40%	100,00%

Nota: en la tabla se indican el número, el porcentaje de sujetos por ríga, los residuos estandarizados. La negrita indica los residuos significativos.

informantes, los grupos anteriormente identificados han sido reagrupados de la siguiente forma: a) grupo con baja agresión, si por lo menos dos o tres informantes concordaban en el bajo nivel de agresión ($n = 135$); b) grupo con elevada agresión, si por lo menos dos o tres informantes concordaban en el alto nivel de agresión ($n = 55$); c) agresión media, si por lo menos dos o tres informantes concordaban en la evaluación de niveles intermedios de la agresión ($n = 99$). Como cabía esperar, la estabilidad de los grupos en este caso resultó elevada tanto para los grupos extremos (bajo o alto) como para el grupo intermedio. Pertenecer en 4º de primaria a un grupo agresivo elevado hace significativamente menos probable que los sujetos muestren al acabar la escuela secundaria un bajo nivel de agresión, así como, por lo contrario, ser poco agresivos en 4º de primaria hace menos probable que los sujetos muestren al final de la escuela secundaria, niveles intermedios o altos de agresividad (véase tabla 6). Finalmente, mostrar un nivel intermedio de agresión en IV de primaria reduce la probabilidad de terminar la escuela secundaria con niveles bajos de agresión.

Consecuencia a largo plazo de la agresión física

A partir de la evaluación de la agresividad física informada por diferentes informantes (niños, compañeros y profesores), se han identificado dos grupos de niños: a) un grupo de sujetos con puntuaciones superiores al percentil 75 en agresividad física según las evaluaciones de por lo menos dos informantes (“agresivos”); b) un grupo de sujetos con puntuaciones inferiores al percentil 25 según las evaluaciones de por lo menos dos informantes (“no agresivos”).

Se identificaron 201 niños, 128 “no agresivos” (38 niños y 90 niñas) y 73 “agresivos” (41 niños y 33 niñas).

Con el fin de examinar las diferencias al terminar la escuela secundaria entre los niños identificados como “agresivos” y “no agresivos” en 4º de primaria, se ha realizado un análisis de varianza multivariada con dos factores “inter” grupo de pertenencia (agresivo/no agre-

TABELLA 6: Stabilità dei gruppi a bassa, alta e intermedia aggressione dalla IV elementare alla III media individuati sulla base della convergenza degli informatori

IV primaria	II SECONDARIA			
	AUTOEVALUACION			
	baja	media	alta	Total
Baja	112 83,00% 7,7	15 11,10% -5,2	8 5,90% -4,2	135 46,70%
media	41 41,40% -4,4	43 43,40% 5,1	15 15,20% -0,1	99 34,30%
alta	18 32,70% -4,4	15 27,30% 0,4	22 40,00% 5,6	55 19,00%
total	73 25,3%	171 59,2%	45 15,6%	289 100%

Nota: en la tabla se indican el número, el porcentaje de sujetos por riga, los residuos estandarizados. La negrita indica los residuos significativos.

sivo) X género (niño y niña) sobre indicadores de delincuencia, depresión, conducta prosocial, aceptación social, rendimiento escolar.

Los resultados ponen de relieve un efecto significativo del género (Λ de Wilks = .84 $p < .001$; eta cuadrado = .16) y del grupo de pertenencia (Λ de Wilks = .77 $p < .001$; eta cuadrado = .22), mientras no resulta significativa la interacción grupo X género. Al terminar la escuela secundaria, los chicos muestran más conductas exteriorizadas respecto a las chicas (media chicos = .25; media chicas = .15), son rechazados en mayor medida por los compañeros (media chicos = .14; media chicas = .09), sin embargo manifiestan menos conductas interiorizadas (media chicos = .15; media chicas = .22) respecto a las chicas. Además, en 2º de secundaria los sujetos identificados como agresivos en 4º de primaria informaban de más conductas exteriorizadas, eran menos aceptados por los compañeros y tenían rendimientos escolares peores respecto a sus compañeros no agresivos. No aparecen diferencias significativas en relación con las conductas interiorizadas.

TABLA 7. Medias y desviaciones típicas de indicadores de adaptación y desadaptación en II secundaria separadamente por grupo de pertenencia (agresivo/no agresivo) en IV primaria

	No agresivo		Agresivo		F	p	eta
	media	ds	media	ds			
Conductas externalizadas	0,10	0,15	0,31	0,27	33,43	0	0,17
Conductas internalizadas	0,20	0,23	0,21	0,20	1,04	0,31	0,01
Rendimiento escolar	3,13	0,90	2,74	0,87	5,70	0,02	0,03
Rechazo	0,08	0,10	0,18	0,16	17,30	0	0,09

Discusión

Los resultados muestran descriptivos similares a los presentados en otros estudios longitudinales (Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson y Gariépy, 1989; Loeber y Stouthamer-Loeber, 1998; Tremblay, 2000). En primer lugar se han confirmado las tradicionales diferencias de género, por lo que los chicos se evalúan y son evaluados como más agresivos que las chicas. Encuentran también confirmación en las evaluaciones de diferentes informantes, tanto la estabilidad del comportamiento agresivo de chicas y chicos, como el descenso del empleo de la agresión física con el paso de los años.

Se confirman aquellas hipótesis que apuntan a la agresión física infantil un factor de riesgo que anticipa diferentes manifestaciones desadaptativas futuras. También se confirman la importancia y concordancia de las evaluaciones de los profesores, compañeros y chicos mismos, no obstante no hay que infravalorar algunas diferencias en relación con el género de los sujetos evaluados.

Mientras las autoevaluaciones y las evaluaciones de los compañeros con respecto a la agresión física presentan un notable grado de estabilidad tanto en los chicos como en las chicas, la estabilidad que procede de las evaluaciones de los profesores varía en relación con el género. De hecho es más elevada para los chicos que para las chicas.

En consonancia con lo referido en la literatura (Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson y Gariépy, 1989; Nagin y Tremblay, 1999; Stager, Achenbach y Verhulst, 1999; Brame, Nagin y Tremblay, 2001; Brodi et al., 2001; Shaw, Gi-

liom, Ingoldsby y Nagin, 2003), la agresión física de los chicos parece disminuir con el paso de los años, aunque de forma diferente dependiendo del informante considerado. Mientras las autoevaluaciones y evaluaciones de los profesores indican una disminución de la agresión desde la escuela primaria a la escuela secundaria, no ocurre igual si se consideran las evaluaciones de los compañeros.

Para las chicas, por el contrario, todos los informantes coinciden en señalar una mayor estabilidad. A la hora de considerar este mismo resultado no hay que infravalorar el menor empleo de la agresión física por parte de las chicas, manifestando cierta estabilidad en el tiempo.

Estos resultados evidentemente no excluyen la posibilidad de empleo de otras formas de agresión, como por ejemplo la verbal o indirecta, que por el contrario pueden revelarse más marcadas en las chicas o aumentar con el paso de los años (Stattin y Magnusson, 1989; Pulkkinen, 1992; Bjorkqvist, 1994).

Muy posiblemente, la menor incidencia de agresión física en las chicas puede explicar el porqué del acuerdo entre informantes, ya que resulta generalmente mayor para los chicos respecto a las chicas.

Resulta por otro lado evidente, la importancia de la estabilidad y el valor pronóstico de la convergencia entre diferentes informantes con respecto a las diferentes conductas consideradas en 2º de secundaria, tanto en chicos como en chicas.

Como reflejan diferentes estudios (Parker y Asher, 1987; Magnusson y Bergmann, 1988; Patterson, Reid y Dishion, 1992; Maguin y Loeber,

1996), los resultados sugieren de hecho que las conductas agresivas, aunque disminuyan en el tiempo, son predictoras de dificultades futuras en la adaptación de chicos y chicas.

Recurrir a conductas agresivas de tipo físico a los 9 años expone 4 años más tarde a una mayor probabilidad de manifestar conductas exteriorizadas, que no comprenden solo tendencias agresivas sino también delinquentes. Los comportamientos agresivos exponen además a rendimientos escolares menos brillantes y a relaciones con compañeros caracterizadas con frecuencia por el rechazo.

Tales riesgos son mayores, sobre todo cuando asistimos a un aumento de la agresión física desde el final de la escuela primaria hasta el final de la escuela secundaria. En estos casos se asocia también el riesgo de conductas interiorizadas problemáticas.

Las evaluaciones de profesores y compañeros, resultan importantes como predictoras de las conductas consideradas como variables dependientes, confirmando los resultados encontrados en otros estudios. Por otro lado, la información proveniente de las autoevaluaciones hay que tenerlas en cuenta como una fuente valiosa de información.

Cuanto mayor es el número de informantes que señalan la frecuencia de conductas agresivas, mayor es la probabilidad de que se produzcan conductas desadaptativas. Es por ello, que resultaría muy interesante indagar en futuras investigaciones la relación existente entre las percepciones de diferentes informantes y la aparición de este tipo de conductas. En un estudio anterior Caprara (1996), ha puesto de relieve que, más allá de la estabilidad del comportamiento agresivo, en el contexto escolar, la percepción de los compañeros y profesores parecía ejercer en el curso del tiempo una cierta influencia con respecto a la percepción de los mismos niños y chicos sobre sí mismos. No se observó por el contrario influencia de la autoevaluación sobre la percepción de los informantes externos.

Sin duda hay que ser cautelosos a la hora de interpretar la convergencia entre informantes. Aunque se haya medido la misma dimensión por diferentes informantes, el número de ítems

utilizados difiere entre ellos, en particular, el uso de un solo ítem, aunque fuera prototípico (pegar a los demás), y el formato de respuesta previsto pueden haber contribuido a incrementar la estabilidad.

Queda así por aclarar en qué medida la estabilidad de la agresión física informada por los compañeros se puede atribuir a una estabilidad en la reputación que tenga el individuo o, por el contrario, pueda ser atribuida al tipo de medida, o a la efectiva estabilidad del comportamiento.

Referencias

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Teacher Report Form*. Burlington (VT): University of Vermont Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M., McConaughy S.H., Howell C.T. (1987), Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101, 213-232.
- Anderson C. y Bushman B.J. (2002). Human aggression, *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Asher S.R. y Coie J.D. (Eds.) (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge Press, Cambridge.
- Biederman, J., Faraone, S. V., Spencer, T., y Wilens, T. (1993). Patterns of psychiatric comorbidity, cognition, and psychosocial functioning in adults with attention deficit hyperactivity disorder. *American Journal of Psychiatry*, 150, 1792-1798.
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30, 177-188.
- Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. En K. Bjoerkqvist y P. Niemelae (Eds.), *Of mice and women: Aspects of female aggression* (pp. 51-64). San Diego, CA: Academic Press, Inc.
- Brame, B., Nagin, D. S. y Tremblay, R. E. (2001). Developmental trajectories of physical aggression from school entry to late adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 503-512.
- Broidi, L.M., Nagin D.S., Tremblay R. E., Bates J.E., Brame B., Dodge K.A., Ferguson D., Horwood

- J.L., Loeber R., Laird R., Lynam D.R., Moffit T., Pettit G.S. y Vitaro F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross national study. *Developmental Psychology*, 39, 222-245.
- Cairns, R. B. y Cairns B. D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of Youth in our time*. New York: Cambridge University Press.
- Cairns, R. B., Cairns B.D. y Neckerman, H.J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437-1452.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L., y Gariépy, J. L. (1989). Growth and aggression: 1. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25(2), 320-330.
- Caprara, G. V. (1996). Structures and processes in personality psychology. *European Psychologist*, 1, 14-26.
- Caprara, G.V., Barbaranelli C. y Zimbardo P. (1996). Understanding the complexity of human aggression: affective, cognitive and social dimensions of individual differences in propensity toward aggression. *European Journal of Personality*, 10, 133-155.
- Caprara, G.V. y Pastorelli C. (1989). Toward a reorientation of research on aggression. *European Journal of Personality*, 3, 121-138.
- Caprara, G.V. y Pastorelli C. (1993). Early Emotional Instability, Prosocial Behavior and Aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19-36.
- Coie, J.D. y Dodge K.A. (1998). Aggression and anti-social behavior. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.). *Handbook of child Psychology: Social, emotional and personality development*, Vol. 3, (pp. 779-862). New York: Wiley & Sons
- Coie, J.D., Dodge K.A. y Kupersmidt J. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher e J. D. Coie (Eds.). *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crick, N. R. (1995). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, 7, 313-322.
- Crick, N. R., Bigbee, M. A. y Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development*, 67, 1003-1014.
- Farrington D. F. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and life outcomes. En D. Pepler y K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp.5-29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Farrington, D. P., Loeber R., Elliott, D. S., Hawkins, J. D., Kandel, D. B. y Klein, M. W. (1990). *Advancing knowledge about the onset of delinquency and crime*. New York, NY: Plenum Press.
- Haapasalo, J. y Tremblay, R. E. (1994). Physically aggressive boys from ages 6 to 12: Family background, parenting behavior, and prediction of delinquency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(5), 1044-1052.
- Kazdin, A. E. y Kagan, J. (1994). Models of dysfunction in developmental psychopathology. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 1(1), 35-52.
- Keenan, K. E. y Shaw D.S. (1997). Developmental and social influences on young girls' early problem behavior. *Psychological Bulletin*, 121, 95-113.
- Kingston L. y Prior M. (1995). The development of patterns of stable, transient and school-age onset aggressive behaviour in young children. *Journal of American Academy of Child and Adolescents Psychiatry*, 34, 348-358.
- Lahey, B.B., Mc Burnett K. y Loeber R. (2000). Are attention-deficit hyperactivity disorder and oppositional defiant disorder developmental precursor to conduct disorder? En A. Sameroff y M. Lewis y S. Miller (Eds), *Handbook of developmental psychopathology* (pp.431-446). New York: Plenum.
- Loeber, R. (1991). Questions and advances in the study of developmental pathway. En D. Cicchetti y S. Toth (Eds.). *Models and integrations: Rochester Symposium on Developmental Psychopathology: III*. University of Rochester Press, Rochester, NY.
- Loeber, R., Burke, J. D., Lahey, B. B., Winters, A. y Zera, M. (2000). Oppositional defiant and conduct disorder: A review of the past 10 years, part I. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39,1468-1484.

- Loeber, R., Green, S. M., Lahey, B. B. y Stouthamer-Loeber, M. (1991). Differences and similarities between children, mothers, and teachers as informants on disruptive child behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 75-95.
- Loeber, R. y Hay D. F. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.
- Loeber, R., Lahey B. B. y Thomas C. (1991). Diagnostic conundrum of oppositional defiant disorder and conduct problem. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 379-390.
- Loeber, R., Loeber M., Stouthamer M., van Kammen W. y Farrington D.P. (1991). Initiation, escalation and desistance in juvenile offending behaviours and their correlates. *The Journal of Criminal Law and Criminology*, 82, 36-82.
- Loeber, R. y Schmalzing K.B. (1985). The utility of differentiating mixed and pure form of antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 315-336.
- Loeber, R., y Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence. Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53(2), 242-259.
- Loeber, R., Stouthamer-Loeber M. y Green S.M. (1991). Age at onset of problem behaviours in boys, and later disruptive and delinquent behaviours. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 1, 229-246.
- Loeber, R., Wung, P., Keenan, K. y Giroux, B. (1993). Developmental pathways in disruptive child behavior. *Development and Psychopathology. Special Issue: Toward a developmental perspective on conduct disorder*, 5, 103-133.
- Magnusson, D. (1988). *Individual Development from an interactional perspective*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Magnusson, D. y Bergman, L. R. (1988). A pattern approach to the study of pathways from childhood to adulthood. *Reports from the Department of Psychology*, Stockholm Univ, No 679, 15.
- Maguin, E. y Loeber R. (1996). Academic performance and delinquency. *Crime & Justice: A review of Research*, vol.20. Chicago: University of Chicago Press.
- Moffit, T.E., Caspi A., Dickson N., Silva P.S. y Stanton W. (1996). Childhood onset versus adolescent-onset antisocial conduct problems in males: Natural history from ages 3 to 18 years. *Development and Psychopathology*, 8, 399-424.
- Nagin, D. y Tremblay, R. E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and non violent juvenile delinquency. *Child Development*, 70(5), 1181-1196.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 85, 852-875.
- Parker J.G. y Asher S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Patterson, G. R. (Ed.). (1992). *Developmental changes in antisocial behavior*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Patterson G.R. y Capaldi, D. (1992). *Psychometric of fourteen latent constructs of Oregon Youth Study*. New York: Springer-Verlag.
- Patterson G.R., DeGarmo D. y Knutson N. (2000). Hyperactivity and antisocial behaviors: Comorbid or two points in the same process? *Development and Psychopathology*, 1, 91-106.
- Patterson, G.R., Reid, J.B. y Dishion, T.J. (1992). *Antisocial Boys: A Social Interactional Approach*, Vol. 4. Eugene, Ore.: Castalia.
- Pulkkinen, L. (1992). Life-styles in personality development. *European Journal of Personality*, 6, 139-155.
- Rönkä, A. y Pulkkinen, L. (1995). Accumulation of problems in social functioning in young adulthood: A developmental approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 381-391.
- Shaw, D.S., Gilliom M., Ingoldsby E.M. y Nagin D. G. (2003). Trajectories leading to School-Age conduct Problems. *Developmental Psychology*, 39, 189-200.
- Stanger, C., Achenbach T.M. y Verhulst F.C. (1997). Accelerated longitudinal comparisons of aggressive versus delinquent syndromes. *Development and Psychopathology*, 9, 43-58.

- Stattin, H. y Magnusson, D. (1989). The role of early aggressive behavior in the frequency, seriousness, and types of later crime. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 5, 710-718.
- Tremblay R. (2000). The development of aggressive behavior during childhood: what we have learned in the past century. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 129-141.
- Tremblay, R. E., Boulerice, B., Harden, P. W., McDuff, P., Pérusse, D., Pihl, R. O. y Zoccolillo, M. (1996). Do children in Canada become more aggressive as they approach adolescence? En Human Resources Development Canada & Statistics Canada (Eds.), *Growing up in Canada: National Longitudinal Survey of Children and Youth* (pp. 127-137). Ottawa: Statistics Canada.