

Agresividad y comportamiento de rechazo a la escuela en niños

Aggressivity and school refusal behavior in children

APARICIO-FLORES, M. P. ¹
 LÓPEZ-GALLARDO, C. ²
 GONZÁLVEZ, C. ³
 PÉREZ-GARCÍA, A. ⁴
 GRANADOS, L. ⁵
 GARCÍA-FERNÁNDEZ, J.M. ⁶

Resumen

El objetivo de este estudio fue doble, por un lado, pretende identificar la prevalencia de la conducta agresiva y, por otro lado, establecer un modelo predictivo entre la agresividad y el rechazo escolar. Participaron 501 estudiantes españoles entre 8 y 12 (M= 10.08, DE = 1.31). Los instrumentos empleados han sido el Cuestionario de Agresión y la Escala de Evaluación del Rechazo Escolar-Revisada para Niños. Los resultados confirman la relación entre la agresividad y el comportamiento de rechazo a la escuela.

Palabras clave: Agresividad, comportamiento de rechazo escolar, niños.

Abstract

The aim of this study was twofold, on the one hand, it aims to identify the prevalence of aggressive behavior and, on the other hand, to establish a predictive model between aggressiveness and school refusal. 501 Spanish students participated between 8 and 12 (M= 10.08, SD= 1.31). The measures used have been the Aggression Questionnaire and the School Refusal Assessment Scale-Revised for Children. The results confirm the relationship between aggressiveness and school refusal behavior.

key words: Aggressivity; school refusal behavior; children

1. Introducción

1.1. El comportamiento agresivo: constructo

Desde las primeras aproximaciones al concepto de comportamiento agresivo son múltiples las definiciones que han conformado este constructo. En este estudio, se entiende el comportamiento agresivo como toda aquella conducta cuyo objetivo es hacer daño a otros satisfaciendo los propios intereses por medios coercitivos

¹ Investigadora predoctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Universidad de Alicante. pilar.aparicio@ua.es

² Investigadora. Universidad de Alicante. carolinalg9@gmail.com

³ Profesora Contratada Doctor. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Universidad de Alicante. carolina.gonzalvez@ua.es

⁴ Profesora. Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Murcia. mariaaraceli.perez2@um.es

⁵ Directora del Máster Universitario en Psicopedagogía. Universidad Internacional de Valencia. lucia.granados@campusviu.es

⁶ Titular de Universidad. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Universidad de Alicante. josemagf@ua.es

(Anderson y Bushman, 2002; Del Barrio, Almeida, Van der Meulen, Barrios y Gutiérrez, 2003), teniendo tres componentes básicos: cognitivo (hostilidad), fisiológico-emocional (ira) y motor (violencia verbal o física), tal y como apuntan Buss y Perry (1992). Por tanto, es un comportamiento con una intencionalidad, dirigido hacia otros y que resulta dañino (Serrano, 2006). Mayoritariamente es una acción que busca el placer por parte del agresor siendo de carácter intencional, pues la acción va dirigida siempre al que muestra mayor debilidad e indefensión y nociva, expresándose de diferentes formas (maltrato físico, psicológico, violencia verbal o social, de forma indirecta...) (Cerezo, 2009). Resulta necesario no entrar en confusión con el término bullying o acoso escolar ya que este supone un tipo de conducta agresiva en particular que debe darse siempre entre iguales, implicando una situación de desequilibrio de poder y que se perpetúa en el tiempo, constituyéndose como una relación (nunca son casos aislados). Por tanto, todo acoso escolar es un comportamiento agresivo, pero no toda conducta agresiva es acoso escolar.

En cuanto al origen de este concepto, en tanto que influye a la hora de entender la vertiente definitoria, son diversas las teorías que intentan contextualizarla (innatistas, ambientalistas e interaccionistas). Este estudio tomará como base para la explicación de las conductas agresivas los argumentos aportados por las teorías interaccionistas, que aúnan tanto factores de índole personal (factores endógenos como la personalidad y las relaciones) como contextual (factores exógenos como la familia, la institución escolar, o las nuevas tecnologías). Por lo que a tipos de comportamiento agresivo se refiere, podrían clasificarse en función de varios criterios, tales como la intencionalidad (agresividad reactiva y agresividad proactiva), el sujeto al que se dirige la acción (agresividad hacia profesores, familiares y hacia los iguales) (Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras, 2007; Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión y Santiuste, 2010; Gutiérrez, Benítez, Machado y Justicia, 2012), la relación interpersonal (agresión directa o agresión indirecta), la implicación del agresor (agresión activa o agresión pasiva) (Buss, 1961) o el medio a través del cual se lleva a cabo (agresión física o agresión verbal). En este estudio, se tendrá en cuenta el comportamiento agresivo en cualquiera de sus tipos, pero solo hacia los iguales.

1.2. Prevalencia del comportamiento agresivo

Diferentes organizaciones estatales relacionadas con la protección del menor, los derechos de la infancia y la defensa de los derechos de los niños arrojan datos, en diferentes informes, sobre la presencia del comportamiento agresivo escolar entre iguales. El Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2016) registró en su servicio de atención telefónica un 36% de llamadas relacionadas con el acoso escolar. La Fundación Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo (ANAR), informa que en su línea telefónica de ayuda han registrado 573 llamadas de acoso escolar de un total de 25.000 llamadas atendidas en 2015 (un 75% más que en 2014). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015) informa como, de los países que forman parte de la organización, uno de cada diez estudiantes sufre acoso escolar. Otra organización como Save the Children (2016) revela con una encuesta representativa que 193.000 niños y niñas sufren acoso en nuestros centros educativos y 103.000 estudiantes reconocen haber ejercido conductas agresivas relacionadas con el acoso escolar o con el ciberacoso. Además, otros datos aportados son que la agresión verbal es ejercida por el 50% de los estudiantes y la agresión física por, aproximadamente, el 33%. Junto a estas organizaciones autores como Cerezo (2008) concluyen como el 38,3% de la muestra de un estudio está envuelto en este tipo de comportamiento agresivo. Chacón-Cuberos et al. (2015), por su parte, muestran como del total de su muestra el 15% de los estudiantes sufre acoso escolar. Otra investigación sobre acoso escolar, en este caso mediante las redes sociales (cyberbullying), muestra como el 69,8% de los estudiantes participantes han tenido alguna implicación con esta situación, el 30,2% afirma haber sido agredido mediante esta forma y el 15,5% afirma tener este tipo de comportamiento agresivo (Garaigordobil, 2013).

Pero en tanto que agresividad no es solo acoso, surge la necesidad de analizar el panorama actual de este comportamiento en su concepto más amplio. De este modo, son distintas investigaciones las que han estudiado su prevalencia posicionándola en una alta tasa de prevalencia (Torregrosa et al., 2012). El estudio realizado por Inglés, et al. (2008) (N=2022), desveló que el 16,12% de los alumnos tenían comportamientos agresivos. Por su parte, el estudio más reciente de Piñero-Ruiz, Areñese-Gonzalo, López-Espín y Torres-Cantero (2014) (N=2503), concluye que el 50% de los estudiantes participantes ha sufrido alguna vez comportamientos agresivos por parte de sus compañeros, siendo mayores los casos de chicos que de chicas, produciéndose en niños de edades más tempranas. El estudio de Félix-Mateo, Godoy-Mesas y Martínez-Ruiz (2008), reveló que cerca del 70% de las incidencias registradas fueron agresiones físicas seguida de las agresiones verbales (58% aproximadamente) no todas entre iguales. Gázquez et al. (2010), obtuvieron que los comportamientos agresivos disminuyen conforme se aumenta de edad. Otra de las investigaciones, concluyen que el comportamiento agresivo predominante es la agresión verbal junto a las conductas disruptivas en el aula (Álvarez-García, Dobarro, Álvarez, Nuñez y Rodríguez, 2014). Finalmente, el estudio de Filella, Ros-Morente, Rueda, Solano y Minguella (2016) concluye la existencia de 746 conflictos, de los cuales la agresión física y la agresión verbal son los más comunes.

1.3. El comportamiento de rechazo a la escuela: conceptualización

Se entiende por rechazo escolar la negativa de un niño a asistir o permanecer en la escuela (Hendron y Kearney, 2011). El comportamiento de rechazo a la escuela se puede manifestar a través de múltiples formas, tales como un bajo rendimiento o conductas disruptivas, mediante conductas absentistas o incluso en su forma más radical, la finalización de la trayectoria escolar precipitadamente.

Entre los motivos por los cuales puede desencadenarse esta conducta, Kearney y Albano (2007) defienden en su modelo funcional que existen cuatro causas principales: I. Evitar la afectividad negativa que provocan las situaciones relacionadas con el ámbito escolar; II. Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación; III. Búsqueda de la atención de otras personas significativas; y IV. Búsqueda de refuerzos tangibles fuera del ámbito escolar. A partir del uso de este instrumento se ha analizado la relación del rechazo escolar con otras variables, tales como la ansiedad escolar (González et al., 2018a), la ansiedad social (González et al., 2019) o la ansiedad, depresión y estrés (González et al., 2018b). Sin embargo, no se han encontrado estudios llevados a cabo con muestra infantil española que analicen la relación entre el rechazo escolar y el comportamiento agresivo.

1.4. Rechazo escolar y comportamiento agresivo

Junto con las conductas disruptivas y el comportamiento agresivo, el rechazo escolar es una de las problemáticas actuales con las que los centros educativos deben enfrentarse tal y como queda reflejado en el campo de la investigación (García-Fernández, Inglés, González, Vicent, Delgado y Gómez-Núñez, 2016; Inglés, González-Maciá, García-Fernández, Vicent, y Martínez-Montegudo, 2015).

La agresividad, a lo largo de la tradición investigadora, cuenta con un vínculo importante en cuanto al rechazo escolar entendido este como un rechazo entre iguales, hacia el profesorado, hacia los estudios y hacia el sistema educativo en general (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007). Como bien exponen Echevarría y López-Zafra (2011), la conducta agresiva ha sido considerada como causa fundamental del rechazo escolar. En esta línea, estudios como el de Farmer et al. (2003), concluyen que los estudiantes que se comportan agresivamente se caracterizan por un abandono prematuro de los estudios. Esto no quiere decir que el rechazo escolar se deba únicamente a la conducta agresiva, sino que experiencias de exclusión, soledad, aislamiento provocados a consecuencia de este tipo de conductas, es decir, sentimientos negativos, pueden ser causa de dicho rechazo. Diversos estudios apuntan a que el rechazo escolar puede ser tanto la consecuencia como la causa de que se produzcan comportamientos agresivos en los estudiantes (Agreda e Hinojo, 2015). El estudio de Kearney (2008) concluye que los estudiantes evitan la asistencia a clase o muestran rechazo escolar debido a sentimientos de

miedo por ser objeto de comportamientos agresivos, falta de inseguridad y, en general, por el sentimiento de victimización que estos comportamientos generan. Por lo que respecta a los estudiantes con conductas agresivas, en tanto que se caracterizan por un bajo rendimiento académico y este desencadena actitudes desafiantes ante la escuela, es de prever que muestren tasas altas de rechazo escolar (Kearney, 2007). En general, el comportamiento agresivo se relaciona con bajas puntuaciones en implicación académica, afiliación con los compañeros, percepción de apoyo del profesor y actitud positiva hacia la escuela, lo que puede generar el comportamiento de rechazo escolar.

A partir de las carencias identificadas en este ámbito de estudio presente investigación se propone los siguientes objetivos: 1. Identificar la prevalencia de estudiantes que presentan alta conducta agresiva hacia los iguales; 2. Analizar las diferencias de prevalencia del comportamiento agresivo hacia los iguales en función del sexo y del curso; 3. Analizar las diferencias entre estudiantes con alta y baja conducta agresiva hacia los iguales en las diferentes dimensiones del rechazo escolar; y 4. Determinar en qué medida influyen las diferentes dimensiones de rechazo escolar sobre la conducta agresiva hacia los iguales. Tomando como referencia la revisión teórica llevada a cabo, se plantean las siguientes hipótesis que se pondrán a prueba en esta investigación:

Hipótesis 1: Se espera que la prevalencia de alto comportamiento agresivo hacia los iguales en la muestra analizada sea similar a la informada en estudios de prevalencia en población comunitaria (Cerezo, 2008; Garaigordobil, 2013; Inglés et al., 2008).

Hipótesis 2: Se espera que la tasa de comportamiento agresivo hacia los iguales sea superior en los chicos que en las chicas (Piñero-Ruiz et al., 2014).

Hipótesis 3: Se espera que la tasa de comportamiento agresivo hacia los iguales sea superior en los estudiantes de último curso de Educación Primaria (Light, Rusby, Kimberley y Snijders, 2013).

Hipótesis 4: Se espera que los estudiantes con alta conducta agresiva hacia los iguales presenten puntuaciones significativamente más altas en las cuatro dimensiones de rechazo escolar que sus compañeros con baja conducta agresiva (Estévez et al., 2007; Kearney, 2007).

Hipótesis 5: Se espera que el rechazo escolar sea un predictor positivo y estadísticamente significativo de la conducta agresiva hacia los iguales (Agreda e Hinojo, 2015; Echevarría y López-Zafra, 2011; Farmer et al., 2003).

2. Metodología

2.1. Participantes

El número total de sujetos que componen la muestra es 501 estudiantes entre 8 y 12 años ($M= 10,08$, $DE= 1,31$) escolarizados en cinco centros educativos públicos y concertados de la provincia de Alicante, 234 chicos (46.7%) y 267 chicas (53.3%). La prueba Chi-cuadrado de homogeneidad de la distribución de frecuencias reveló la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los ocho grupos de Sexo x Curso, $\chi^2 = 2.28$, $p = .56$

2.2. Instrumentos

Aggression Questionnaire (AQ; Buss y Perry, 1992). En este estudio se ha aplicado la versión reducida del cuestionario AQ en español (Vigil-Colet, Lorenzo-Seva, Codorniu-Raga y Morales, 2005) compuesto por 20 ítems en escala tipo Likert con cinco alternativas (1 = *Muy rara vez*; 5 = *Muy frecuentemente*). Posee cuatro escalas: Agresividad física (7 ítems), Agresividad verbal (4 ítems), Ira (4 ítems) y Hostilidad (5 ítems). La fiabilidad de las mismas es de $\alpha = .88$; $.71$; $.68$ y $.65$, respectivamente, mientras que para la escala total es de $\alpha = .87$ (Morales-Vives et al., 2005). En este estudio la fiabilidad fue de $\alpha = 0.89$; 0.75 ; 0.73 y 0.71 , respectivamente, mientras que para la escala total es de $\alpha = 0.88$.

School Refusal Assessment Scale-Revised for Children (SRAS-R, Kearney, 2002). La SRAS-R es una escala que va dirigida a niños entre 8-17 años y está compuesta por 24 ítems con una escala de respuesta de 7 puntos (1= a nunca; 7=siempre). Evalúa cuatro tipos de factores que pueden justificar el problema del rechazo escolar revelando adecuados índices de consistencia interna: I. Evitar afectividad negativa (.82), II. Evitar situaciones aversivas sociales o de evaluación (.80), III. Captar la atención de los padres (.87) y IV. Obtener recompensas positivas tangibles (.74) (Kearney, 2002). En este estudio se utilizó la versión española de la SRAS-R (González et al., 2016) y se obtuvieron los índices de consistencia interna .83, .77, .86 y .72 en cada uno de los cuatro factores respectivamente.

2.3. Procedimiento

Se realizó una entrevista con los equipos directivos de los centros participantes para exponer los objetivos de la investigación, describir los instrumentos de evaluación, solicitar permiso y promover su colaboración. Seguidamente, se solicitó el consentimiento informado a los padres de los alumnos participantes. Los instrumentos fueron contestados colectivamente en el aula, donde una vez entregados los ejemplares con las instrucciones y las hojas de respuesta, se les indicó paso a paso las instrucciones de cumplimentación. Se insistió en la importancia de no dejar ninguna pregunta sin contestar y se aclararon las posibles dudas. El orden de presentación de las pruebas se estableció aleatoriamente para cada grupo de estudiantes.

2.4. Análisis estadísticos

La prevalencia del comportamiento agresivo se calculó a través de la proporción de estudiantes clasificados en función de su alta conducta agresiva, valorando como tal a aquellos sujetos que reportaron contestaciones de frecuente o muy frecuente. Asimismo, para establecer si existían diferencias entre el porcentaje de estudiantes clasificados con alta conducta agresiva en función del sexo y el curso, se utilizó la prueba Z de diferencia de proporciones.

Para analizar las diferencias entre estudiantes con alta y baja conducta agresiva en función del rechazo escolar, se utilizó la prueba t de diferencia de medias para medidas independientes. Al trabajar con un elevado tamaño muestral se pueden detectar diferencias significativas erróneamente por lo que se incluyó el índice d propuesto por Cohen (1988) para calcular el tamaño del efecto. Además, se utilizó la regresión logística para analizar la influencia del comportamiento agresivo sobre la variable rechazo escolar, siguiendo el procedimiento por pasos hacia delante basado en el estadístico de Wald.

3. Resultados

3.1. Prevalencia del comportamiento agresivo hacia los iguales según sexo y curso

De los 501 participantes, 107 (21,4%) estudiantes mostraron conductas de agresividad física; 88 (17,6%) de ellos conductas de agresión verbal; 128 (25,5%) comportamientos de ira; y 198 (39,5%) estudiantes comportamientos hostiles. La prevalencia de conducta agresiva fue significativamente mayor en los chicos que en las chicas en agresividad física y en ira con una diferencia de magnitud pequeña. En función del curso académico, los estudiantes del segundo ciclo muestran una prevalencia mayor que los del tercer ciclo (véase Tablas 1 y 2).

Tabla 1
Prevalencias de conducta agresiva para el total y según sexo en AQ

AQ	Total	Chicos	Chicas	Significación estadística y magnitud diferencias		
	%/(N)	%/(N)	%/(N)	Z	p	d
Agresividad física	21.4% (107/501)	29.9% (70/234)	13.9% (37/267)	4.04	<.001	.38
Agresividad verbal	17.6% (88/501)	19.7% (46/234)	15.7% (42/267)	n.s.	-	-
Ira	25.5% (128/501)	29.1% (68/234)	22.5% (60/267)	1.68	.003	.15
Agresividad verbal	39.5% (198/501)	41.5% (97/234)	37,8% (101/267)	n.s.	-	-

Nota. n.s. = no significativo

Tabla 2
Prevalencia según curso académico en AQ

AQ	3º E.P.	4º E.P.	5º E.P.	6º E.P.
	% (N)	% (N)	% (N)	% (N)
Agresividad física	27.5% (30/109)	29.2% (28/96)	15.5% (17/110)	17.2% (32/186)
Agresividad verbal	19.3% (21/109)	29.2% (28/96)	17.3% (19/110)	10.8% (20/186)
Ira	29.4% (32/109)	29.2% (28/96)	21.8% (24/110)	23.7% (44/186)
Agresividad verbal	35.8% (39/109)	50% (48/96)	30.9% (34/110)	41.4% (77/186)

La tabla 3 presenta la diferencia en la proporción de estudiantes con alta conducta agresiva (física, verbal, ira y hostilidad) en función del curso. Así, la prueba Z de diferencias entre proporciones indica que la alta conducta agresiva física es significativamente más prevalente en los cursos de 3º y 4º de Educación Primaria con respecto al resto de cursos, siendo el tamaño del efecto pequeño. Para la alta conducta agresiva verbal la prueba Z resalta que es significativamente más prevalente en 4º de Educación Primaria que en el resto de cursos, siendo baja la magnitud de las diferencias. Con respecto a la alta conducta de ira, en 3º y 4º de Educación Primaria se muestran las prevalencias significativamente más altas, la magnitud de las diferencias fue baja. Para la alta conducta hostil las diferencias de proporciones solo fueron estadísticamente significativas y de pequeña magnitud entre 3º y 4º, y 4º y 5º.

Tabla 3
Diferencia de proporciones según curso en agresividad

		3º-4º	3º-5º	3º-6º	4º-5º	4º-6º	5º-6º
Agresividad física	Z	.45	2.15	1.60	2.08	1.54	.81
	P	.98	<.001	.012	<.001	.017	.529
	D	-	.29	.25	.32	.29	-
Agresividad verbal	Z	1.43	1.28	.76	1.85	1.89	.93
	P	.034	.067	.609	.002	.002	.350
	D	.24	-	-	.28	.46	-
Ira	Z	1.25	1.88	.85	2.47	1.36	1.14

		3º-4º	3º-5º	3º-6º	4º-5º	4º-6º	5º-6º
Hostilidad	P	.085	.002	.470	<.001	.049	.085
	D	-	.17	-	.17	.13	-
	Z	1.37	1.26	.690	1.73	.87	1.10
	P	.045	.081	.796	.005	.437	.176
	D	.29	-	-	.39	-	-

3.2. Diferencias en rechazo escolar en función de la alta y baja puntuación en agresividad física

La tabla 4 presenta las medias y diferencias estadísticamente significativas obtenidas en base al rechazo escolar para estudiantes con altas y bajas puntuaciones en agresividad física. Las diferencias halladas entre los dos grupos resultaron significativas para todas las dimensiones del rechazo escolar a excepción de la dimensión que hace referencia a obtener recompensas fuera de la escuela, donde los resultados no fueron significativos. Los estudiantes con altos niveles de agresividad física manifestaron puntuaciones más altas que sus iguales con bajos niveles de agresividad física en las tres primeras dimensiones del rechazo escolar. La magnitud de las diferencias halladas fue baja oscilando entre .25 y .40.

Tabla 4
Diferencias en rechazo escolar en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en agresividad física

Variable	Prueba Levene		Bajas Puntuaciones		Altas Puntuaciones		Significación estadística y magnitud diferencias			
	F	p	M	DE	M	DE	t	g.l.	p	d
FISRAS-R	3.72	.055	8.09	5.79	10.61	6.53	-3.27	294	.001	.40
FIISRAS-R	3.66	.057	5.87	4.62	8.02	6.29	-3.04	294	.003	.37
FIISRAS-R	3.92	.062	12.06	7.36	14.15	8.60	-2.08	294	.038	.25
FIVSRAS-R	.07	.781	19.93	7.42	21.02	7.17	-1.23	294	.218	-

Nota: FISRAS-R= Rechazo a evitar emociones negativas, FIISRAS-R= Rechazo a escapar de situaciones sociales, FIISRAS-R= Rechazo a llamar la atención, FIVSRAS-R= Rechazo a obtener recompensas fuera de la escuela

3.3. Capacidad predictiva de las variables del rechazo escolar sobre la alta puntuación en agresividad física

A partir de los datos se han podido crear tres modelos de regresión logística, véase tabla 5, que permiten realizar estimaciones adecuadas referentes a la probabilidad de presentar altas puntuaciones en la agresividad física en función del rechazo escolar. Los modelos propuestos permiten hacer una estimación correcta del 64.5% de los casos ($\chi^2 = 11.07$; $p = <.01$) para la variable rechazo a evitar emociones negativas; de un 65.4% de los casos ($\chi^2 = 10.13$; $p = <.01$) correspondiente a la variable rechazo a escapar de situaciones sociales y de un 65.2% de los casos ($\chi^2 = 4.42$; $p = <.05$) correspondiente a la variable rechazo a llamar la atención. El valor de ajuste de los modelos (R2 Nagelkerke) se situó entre .02 para el modelo de rechazo a llamar la atención y .05 del modelo de rechazo a evitar emociones negativas.

Los valores de la odd ratio (OR) fueron superiores a 1 para todos los modelos de rechazo, siendo la probabilidad de presentar alta agresividad física en base al rechazo a evitar emociones negativas 1.08, rechazo a escapar de situaciones sociales 1.07 y en base al rechazo a llamar la atención, 1.03 veces mayor por cada punto que aumentan las puntuaciones, respectivamente, en las dimensiones de rechazo escolar citadas.

Tabla 5
Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en agresividad física en función de las variables de rechazo escolar

Variable		χ^2	R ²	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
FISRAS	Clasificados correctamente: 64.5%	11.07	.05	.06	.02	9.99	.002	1.08	1.02-1.11
	Constante			-.00	.22	.00	.976	.99	
FIISRAS	Clasificados correctamente: 65.4%	10.13	.04	.07	.02	8.59	.003	1.07	1.02-1.13
	Constante			.11	.20	.28	.594	1.11	
FIIISRAS	Clasificados correctamente: 65.2%	4.42	.02	.03	.01	4.25	.039	1.03	1.00-1.06
	Constante			.20	.23	.79	.372	1.23	

Nota: FISRAS= Rechazo a evitar emociones negativas, FIISRAS= Rechazo a escapar de situaciones sociales, FIIISRAS= Rechazo a llamar la atención

3.4. Diferencias en las variables de rechazo escolar en función de la alta y baja puntuación en agresividad verbal

La tabla 6 presenta las medias y diferencias estadísticamente significativas obtenidas en base al rechazo escolar para estudiantes con altas y bajas puntuaciones en agresividad verbal. Las diferencias halladas entre los dos grupos resultaron significativas para dos de las dimensiones del rechazo escolar (rechazo a evitar emociones negativas y rechazo a escapar de situaciones sociales). Los estudiantes con altos niveles de agresividad verbal manifestaron puntuaciones más altas que sus iguales con bajos niveles de agresividad verbal en las variables indicadas anteriormente. La magnitud de las diferencias halladas fue baja oscilando entre .50 y .43.

Tabla 6
Diferencias en puntuaciones en rechazo escolar en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en agresividad verbal

Variable	Prueba Levene		Bajas puntuaciones		Altas Puntuaciones		Significación estadística y magnitud diferencias			
	F	p	M	DE	M	DE	t	g.l.	p	d
FISRAS-R	5.66	.018	7.40	5.29	10.56	6.72	-3.74	270	.000	.50
FIISRAS-R	3.29	.070	5.56	4.56	8.17	6.60	-3.23	270	.001	.43
FIIISRAS-R	.94	.332	12.97	8.78	13.72	8.31	-.66	270	.506	-
FIVSRAS-R	.18	.672	20.45	6.77	20.63	7.16	-.19	270	.848	-

Nota: FISRAS-R= Rechazo a evitar emociones negativas, FIISRAS-R= Rechazo a escapar de situaciones sociales, FIIISRAS-R= Rechazo a llamar la atención, FIVSRAS-R= Rechazo a obtener recompensas fuera de la escuela

3.5. Capacidad predictiva de las variables del rechazo escolar sobre la alta puntuación en agresividad verbal

A partir de los datos se han podido crear dos modelos de regresión logística, véase tabla 10, que permiten realizar estimaciones adecuadas referentes a la probabilidad de presentar altas puntuaciones en agresividad verbal en función del rechazo escolar. Los modelos propuestos permiten hacer una estimación correcta del 70.6% de los casos ($\chi^2 = 14.89$; $p < .001$) para la variable rechazo a evitar emociones negativas y de un 70.8% de los casos ($\chi^2 = 11.90$; $p = .01$) correspondiente a la variable de rechazo a escapar de situaciones sociales. El valor de ajuste de los modelos (R2 Nagelkerke) se situó entre .06 para el modelo rechazo a escapar de situaciones sociales y .07 para el modelo de rechazo a evitar emociones negativas.

Los valores de la odd ratio (OR) fueron superiores a 1 para ambos modelos (rechazo a evitar emociones negativas y rechazo a escapar de situaciones sociales), siendo la probabilidad de presentar alta agresividad verbal en base al rechazo a evitar emociones negativas, 1.09 y en base al rechazo a escapar de situaciones sociales 1.08 veces mayor por cada punto que aumentan las puntuaciones respectivamente en las dimensiones de rechazo escolar citadas.

Tabla 7
Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en agresividad verbal en función de las variables de rechazo escolar

Variable		χ^2	R ²	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
FISRAS	Clasificados correctamente: 70.6%	14.89	.07	.08	.02	12.67	<.001	1.09	1.04-1.14
	Constante			.08	.24	.11	.733	1.08	
FIISRAS	Clasificados correctamente: 70.8%	11.90	.06	.09	.02	9.60	.002	1.08	1.03-1.15
	Constante			.27	.22	1.52	.217	1.31	

Nota: FISRAS= Rechazo a evitar emociones negativas, FIISRAS= Rechazo a escapar de situaciones sociales

3.6. Diferencias en el las variables de rechazo escolar en función de la alta y baja puntuación en ira

La tabla 8 presenta las medias y diferencias estadísticamente significativas obtenidas en base al rechazo escolar para estudiantes con altas y bajas puntuaciones en ira. Las diferencias halladas entre los dos grupos resultaron significativas para dos de las dimensiones del rechazo escolar. Los estudiantes con altos niveles de ira manifestaron puntuaciones más altas que sus iguales con bajos niveles de ira para las variables de rechazo escolar indicadas anteriormente. La magnitud de las diferencias halladas fue baja oscilando entre .45 y .47.

Tabla 8
Diferencias en las puntuaciones de rechazo escolar en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en ira

Variable	Prueba Levene		Bajas Puntuaciones		Altas Puntuaciones		Significación estadística y magnitud diferencias			
	F	p	M	DE	M	DE	t	g.l.	p	d
FISRAS	1.71	.191	7.23	5.25	9.87	6.14	-3.39	303	.001	.45
FIISRAS	3.66	.056	5.29	4.21	7.96	6.09	-3.58	303	.000	.47
FIISRAS	.34	.556	12.82	8.66	13.78	8.47	-.86	303	.387	-
FIVSRAS	1.43	.232	20.78	6.51	20.32	7.40	.48	303	.626	-

Nota: FISRAS= Rechazo a evitar emociones negativas, FIISRAS= Rechazo a escapar de situaciones sociales, FIISRAS= Rechazo a llamar la atención, FIVSRAS= Rechazo a obtener recompensas fuera de la escuela

3.7. Capacidad predictiva de las variables del rechazo escolar sobre la alta puntuación en ira

A partir de los datos se han podido crear dos modelos de regresión logística, véase tabla 9, que permiten realizar estimaciones adecuadas referentes a la probabilidad de presentar altas puntuaciones en ira en función del rechazo escolar. Los modelos propuestos permiten hacer una estimación correcta del 74.4% de los casos ($\chi^2 = 12.43$; $p = .001$) para la variable rechazo a evitar emociones negativas y de un 74.3% de los casos ($\chi^2 = 15.26$; $p = <.001$) para la variable de rechazo a escapar de situaciones sociales. El valor de ajuste de los modelos (R2 Nagelkerke) se situó entre .05 para el modelo de rechazo a evitar emociones negativas y .07 rechazo a escapar de situaciones sociales.

Los valores de la odd ratio (OR) fueron superiores a 1 para los dos modelos de rechazo, siendo la probabilidad de presentar alta ira en base al rechazo a evitar emociones negativas, 1.09 y en base al rechazo a escapar de situaciones sociales, 1.11, veces mayor por cada punto que aumentan las puntuaciones respectivamente en las dimensiones de rechazo escolar citadas.

Tabla 9
Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en ira en función de las variables de rechazo escolar

Variable		χ^2	R ²	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
FISRAS	Clasificados correctamente: 74.4%	12.43	.05	.08	.02	10.73	.001	1.09	1.03-1.14
	Constante			.33	.24	1.88	.169	1.40	
FIISRAS	Clasificados correctamente: 74.3%	15.26	.07	.11	.03	12.13	<.001	1.11	1.05-1.19
	Constante			.34	.22	2.29	.130	1.41	

Nota: FISRAS= Rechazo a evitar emociones negativas, FIISRAS= Rechazo a escapar de situaciones sociales

3.8. Diferencias en las variables de rechazo escolar en función de la alta y baja puntuación en hostilidad

La tabla 10 presenta las medias y diferencias estadísticamente significativas obtenidas en base al rechazo escolar para estudiantes con altas y bajas puntuaciones en hostilidad. Las diferencias halladas entre los dos grupos resultaron significativas para todas las dimensiones del rechazo escolar exceptuando la variable de rechazo a obtener recompensas fuera de la escuela, donde no se observaron diferencias significativas. Los estudiantes con altos niveles de hostilidad manifestaron puntuaciones más altas que sus iguales con bajos niveles de hostilidad para las variables del rechazo escolar indicadas anteriormente. La magnitud de las diferencias halladas fue baja para el rechazo a llamar la atención ($d = .35$) y media para el rechazo a evitar emociones negativas ($d = .54$) y el rechazo a escapar de situaciones sociales ($d = .59$).

Tabla 10
Diferencias en las puntuaciones de rechazo escolar en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en hostilidad

Variable	Prueba Levene		Bajas Puntuaciones		Altas Puntuaciones		Significación estadística y magnitud diferencias			
	F	p	M	DE	M	DE	t	g.l.	p	d
FISRAS	5.94	.015	7.23	5.22	10.51	6.52	-4.73	235.57	.000	.54
FIISRAS	4.44	.036	5.16	4.21	8.20	6.36	-4.97	273.62	.000	.53
FIISRAS	1.84	.175	11.32	7.40	14.20	8.52	-2.88	306	.004	.35
FIVSRAS	.06	.800	19.79	7.10	20.48	7.28	-.78	306	.435	-

Nota: FISRAS= Rechazo a evitar emociones negativas, FIISRAS= Rechazo a escapar de situaciones sociales, FIISRAS= Rechazo a llamar la atención, FIVSRAS= Rechazo a obtener recompensas fuera de la escuela

3.9. Capacidad predictiva de las variables del rechazo escolar sobre la alta puntuación en hostilidad

A partir de los datos se han podido crear tres modelos de regresión logística, véase tabla 11, que permiten realizar estimaciones adecuadas referentes a la probabilidad de presentar altas puntuaciones en hostilidad en función del rechazo escolar. Los modelos propuestos permiten hacer una estimación correcta del 67.9% de los casos

($\chi^2 = 20.21$; $p = <.001$) para la variable rechazo a evitar emociones negativas; de un 68.8% de los casos ($\chi^2 = 21.69$; $p = <.001$) correspondiente a la variable de rechazo a escapar de situaciones sociales y de un 67.8% de los casos ($\chi^2 = 8.54$; $p = <.01$) para la variable de rechazo a llamar la atención. El valor de ajuste de los modelos (R2 Nagelkerke) se situó entre .03 para el modelo rechazo a llamar la atención y .09 para el modelo de rechazo a escapar de situaciones sociales.

Los valores de la odd ratio (OR) fueron superiores a 1 para los modelos de rechazo, siendo la probabilidad de presentar alta hostilidad en base al rechazo a evitar emociones negativas, 1.10, a escapar de situaciones sociales, 1.13 y en base al rechazo a llamar la atención, 1.04 veces mayor por cada punto que aumentan las puntuaciones respectivamente en las dimensiones de rechazo escolar citadas.

Tabla 11
Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en hostilidad en función de las variables de rechazo escolar

Variable		χ^2	R ²	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
FISRAS	Clasificados correctamente: 67.9%	20.21	.08	.09	.02	16.93	<.001	1.10	1.05-1.15
	Constante			-.11	.23	.25	.613	.89	
FIISRAS	Clasificados correctamente: 68.8%	21.69	.09	.12	.03	16.66	<.001	1.13	1.06-1.19
	Constante			-.03	.21	.03	.854	.96	
FIIISRAS	Clasificados correctamente: 67.8%	8.54	.03	.04	.01	7.93	.005	1.04	1.01-1.08
	Constante			.17	.23	.53	.463	1.18	

Nota: FISRAS= Rechazo a evitar emociones negativas, FIISRAS= Rechazo a escapar de situaciones sociales, FIIISRAS= Rechazo a llamar la atención

4. Conclusiones

Las conclusiones más relevantes que se han podido extraer de esta investigación se dividen en dos grandes bloques, prevalencia en las puntuaciones de la agresividad en función del sexo y del curso académico, y relación entre comportamiento agresivo y rechazo escolar.

La primera de nuestras hipótesis esperaba que la prevalencia de alto comportamiento agresivo hacia los iguales, en la muestra del presente estudio, fuera similar a la informada en estudios de prevalencia en población comunitaria tales como los de Cerezo (2008), Garaigordobil (2013), e Inglés et al. (2008). En este sentido, si tenemos en cuenta los niveles de conducta agresiva identificados en el estudio hacia los iguales (39.5% para la dimensión Hostilidad, 25.5% en Ira, 21.4% para Agresión física y 17.6% en Agresión verbal) se confirmaría la hipótesis al contrastar que esta información es similar a la recogida por los estudios previamente observados (Cerezo, 2008; Garaigordobil, 2013; Inglés et al., 2008).

Con respecto a la segunda hipótesis planteada en el estudio, se destaca la espera de que la tasa de conducta agresiva hacia los iguales fuera superior en el sexo masculino que en el femenino. Bajo los resultados observados se han identificado diferencias al encontrar que la tasa de comportamiento agresivo hacia los iguales en los chicos es significativamente superior a la de las chicas en Agresividad física y en Ira. De este modo, se confirmaría nuestra segunda hipótesis que coincide con el estudio de Piñero-Ruiz et al. (2014).

Asimismo, para la tercera de nuestras hipótesis, cabe destacar que el planteamiento realizado en el estudio, teniendo en cuenta los hallazgos de Light et al. (2013), era que la tasa de comportamiento agresivo hacia los iguales fuera más alto en el alumnado del último curso de Educación Primaria. En este sentido, los resultados hallados en el presente estudio destacan que la tasa de comportamiento agresivo hacia los iguales es superior en los estudiantes del segundo ciclo (4º curso) de Educación Primaria a la de tercer ciclo, para todas las subescalas, siendo similar el resultado al estudio de Light et al. (2013), lo que confirmaría parcialmente nuestra tercera hipótesis si tenemos en cuenta que aumenta con respecto a los cursos anteriores, pero es mayor que el último curso de Educación Primaria.

Por otra parte, la cuarta hipótesis planteada en el estudio esperaba que el alumnado con elevada conducta agresiva hacia sus iguales presentara puntuaciones significativamente más altas en los cuatro factores de rechazo escolares que sus compañeros con baja conducta agresiva. A partir de los resultados obtenidos se concluye que existe una relación predictiva positiva entre el rechazo escolar y el alto nivel de conducta agresiva hacia los iguales; resultados similares a estudios previos que confirman nuestra cuarta hipótesis (Estévez et al., 2007; Kearney, 2007).

Por último, la quinta hipótesis planteada en el estudio esperaba que el rechazo escolar sea un predictor positivo y estadísticamente significativo del comportamiento agresivo hacia sus iguales. Los hallazgos del presente estudio permiten observar que a medida que aumenta la puntuación en rechazo escolar aumenta la probabilidad de tener un alto comportamiento agresivo, confirmando nuestra quinta y última hipótesis (Agreda e Hinojo, 2015; Echevarría y López-Zafra, 2011; Farmer et al., 2003).

Referencias bibliográficas

- Agreda, M. e Hinojo, M.A. (2015). El absentismo: un problema educativo más allá de la escuela. J.J. Leiva y E. Almenta (coord.) *Libro de actas del I Seminario Estatal de Interculturalidad, comunidad y escuela. La educación, un mar de colores*. SICOE: Málaga.
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Álvarez, L., Núñez, J. C. y Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 17(2), 337-360. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11494>
- Anderson, C.A. y Buschman, B.J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>
- Buss, A.H. (1961). *The psychology of aggression*. New York: Wiley
- Buss, A. H., y Perry, M. P. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459. doi: <https://doi.org/10.1037//0022-3514.63.3.452>
- Cangas, A.J., Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Padilla, D. y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19(1), 114-119.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367-378.
- Cerezo, F. (2008). Agresores y víctimas del bullying. Desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Informació Psicològica*, 94, 49-59.
- Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., Castro-Sánchez, M., Espejo-Garcés, T., Valdivia-Moral, P. A. y Zurita-Ortega, F. (2015). Relación entre bullying, género y actividad física: estudio en escolares de la provincia de Granada. *TRANCES*, 7(6), 791-809.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2ª Ed.). Hillsdale, NJ, USA: Erlbaum.
- Del Barrio, C., Almeida, A., K., Van der Meulen, K., Barrios, A. y Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 63-78. doi: <https://doi.org/10.1174/02103700360536437>
- Echevarría, A., y López-Zafra, E. (2011). Pigmalión, ¿sigue vivo? Inteligencia emocional y la percepción del profesorado de alumnos de E.S.O. *Boletín de Psicología*, 102, 7-22.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Farmer, T.W., Estell, D.B., Leung, M.C., Trott, H., Bishop, J. y Cairns, B.D. (2003). Individual characteristics, early adolescent peer affiliations, and school dropout: an examination of aggressive and popular groups types. *Journal of School Psychology*, 41(3), 217-232. doi: [https://doi.org/10.1016/s0022-4405\(03\)00046-3](https://doi.org/10.1016/s0022-4405(03)00046-3)
- Félix-Mateo, V., Godoy-Mesas, C., y Martínez-Ruiz, I. (2008). Violencia entre iguales: resultados de un estudio descriptivo de la provincia de Valencia. *Informació Psicològica*, 94, 36-48.
- Filella, G., Ros-Morente, A., Rueda, P., Solano, A., y Minguella, E. (2016). Análisis de conflictos entre iguales en las escuelas de Educación Primaria. *RES, Revista de Educación Social*, 23, 301-314.
- Fundación Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo (2015). *Informe anual 2015 teléfono ANAR. Problemas detectados en la infancia y la adolescencia en España*. Madrid: Fundación ANAR.
- Garaigordobil, M. (2013). Cyberbullying: Prevalencia en el País Vasco, conexión con variables personales y familiares, y programa de prevención e intervención. *CONVIVES*, 3, 45-46.
- García-Fernández, J.M., Inglés, C.J., González, C., Vicent, M., Delgado, B., y Gómez-Núñez, M.I. (2016). Revisión bibliométrica del rechazo escolar: perspectivas de investigación y su análisis [Bibliometric review of school refusal: research perspectives and their analysis]. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 71-92. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/j/252541>
- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Carrión, J.J. y Santiuste, V. (2010). Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España [Study and Analysis of Violent Behaviour in Secondary Education in Spain]. *Universitas Psychologica*, 9(2), 371-380.
- González, C., Díaz-Herrero, A., Sanmartín, R., Vicent, M., Pérez-Sánchez, A. M. y García-Fernández, J. M. (2019). Identifying Risk Profiles of School Refusal Behavior: Differences in Social Anxiety and Family Functioning Among Spanish adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(19), 3731. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph16193731>
- González, C., Inglés, C. J., Kearney, C. A., Vicent, M., Sanmartín, R. y García-Fernández, J. M. (2016). School Refusal Assessment Scale-Revised: factorial invariance and latent means differences across gender and age in Spanish children. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-10. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02011>
- González, C., Inglés, C. J., Sanmartín, R., Vicent, M., Fernández-Sogorb, A. y García-Fernández, J. M. (2018a). A cluster analysis of school refusal behavior: identification of profiles and risk for school anxiety. *International Journal of Educational Research*, 90, 43-49. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2018.05.006>

- González, C., Kearney, C. A., Jiménez-Ayala, C. E., Sanmartín, R., Vicent, M., Inglés, C. J. y García-Fernández, J. M. (2018b). Functional profiles of school refusal behavior and their relationship with depression, anxiety, and stress. *Psychiatry Research*, 269, 140-144. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2018.08.069>
- Gutiérrez, R., Benítez, J.L., Machado, C. y Justicia, F. (2012). Estudio de las atribuciones hacia el maltrato entre iguales del alumnado agresor frente al no agresor, mediante el Cuestionario SCAN-Bullying. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(27), 545-568.
- Hendron, M., y Kearney, C.A. (2011). Bridging the gap between assessment and treatment of youths with school refusal behavior: what to do when clients ask “what now”? *Journal of clinical Psychology Practice*, 2, 14–21.
- Inglés, C.J., González-Maciá, C., García-Fernández, J.M., Vicent, M., Martínez-Monteagudo, M.C. (2015). Current status of research on school refusal. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 37-52. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.005>
- Inglés, C.J., Martínez-Monteagudo, M.C., Delgado, B., Torregrosa, M.S., Redondo, J., Benavides, G., ... y García-López, L.J. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes Españoles: Un estudio comparativo [Prevalence of aggressive behaviour, prosocial behaviour, and social anxiety in a sample of Spanish adolescents: A comparative study]. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 449-461. doi: <https://doi.org/10.1174/021037008786140968>
- Kearney, C.A. (2002). Identifying the function of school refusal behavior: A revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24(4), 235-245. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1020774932043>
- Kearney, C. A. (2007). *Getting your child to say yes to school*. New York: Oxford University Press.
- Kearney, C.A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451–471. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Kearney, C. A. y Albano, A. (2007). *When children refuse school. A cognitive-behavioral therapy approach. Therapist Guide*. New York: Oxford University Press.
- Light, J.M., Rusby, J.C., Kimberley, M.N. y Snijders, T.A.B. (2013). Antisocial behavior trajectories and social victimization within and between school years in early adolescence. *Journal of research on adolescence*, 24(2), 322-336. doi: <https://doi.org/10.1111/jora.12055>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Plan Estratégico de Convivencia Escolar. Confiar en la fuerza de la educación*. Madrid: MECD.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies, OECD Publishing. doi: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Piñero-Ruiz, E., Areñse-Gonzalo, J. J., López-Espín, J. J., Torres-Cantero, A. M. (2014). Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de educación secundaria obligatoria en la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 223-241. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.154251>
- Save the Children (2016). *Yo no juego a eso. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Madrid: Save the Children España.
- Serrano, I. (2006). *Agresividad infantil*. Madrid: Pirámide.

- Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Gázquez, J. J., Díaz-Herrero, Á. y Bermejo, R. M. (2012). Conducta agresiva entre iguales y rendimiento académico en adolescentes españoles. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(2), 263-280.
- Vigil-Colet, A., Lorenzo-Seva, U., Codorniu-Raga, M.J. y Morales, F. (2005). Factor structure of the Buss-Perry aggression questionnaire in different samples and languages. *Aggressive Behavior*, 31(6), 601-608. doi: <https://doi.org/10.1002/ab.20097>