

DIFERENCIAS POR SEXO, EDAD Y GRADO ESCOLAR EN LA SOCIALIZACIÓN EN NIÑOS

Liliana Margarita Meza Cueto ¹; Rubiela de la Concepción Godin Díaz ¹; Maria Laura Vergara Álvarez ²

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo establecer las diferencias en el perfil de socialización según sexo, edad y grado escolar en niños escolares del municipio de Sincelejo, Colombia. Se realizó una investigación cuantitativa con diseño de investigación no experimental de corte transversal, y con alcance descriptivo-comparativo. La muestra estuvo constituida por 101 niños con edades entre 6 y 14 años. El instrumento aplicado fue la batería de socialización BAS 1. En los resultados obtenidos se evidenció que existen diferencias entre hombres y mujeres en las dimensiones sensibilidad social, respeto - autocontrol y agresividad - terquedad. En cuanto al grado escolar, existen diferencias entre grupos en las dimensiones liderazgo, sensibilidad social, jovialidad, agresividad-terquedad y apatía-retraimiento. A partir del estudio se reitera la necesidad de abordar el proceso de socialización de los niños bajo un enfoque diferencial, promoviendo estrategias pedagógico-didácticas que posibiliten su tratamiento.

Palabras clave: Niñez, socialización, características sociodemográficas

Differences by sex, age and grade in socialization in children

ABSTRACT

This study aimed to establish the differences in the socialization profile according to sex, age and school grade in school children in the municipality of Sincelejo, Colombia. A quantitative research was carried out with a non-experimental cross-sectional research design, and with a descriptive-comparative scope. The sample was made up of 101 children aged between 6 and 14. The instrument used was the BAS 1 socialization battery. The results obtained showed that there are differences between men and women in the dimensions of social sensitivity, respect - self-control and aggressiveness - stubbornness. In terms of school grade, there are differences between groups in the dimensions of leadership, social sensitivity, joviality, aggressiveness-tertness and apathy-retention. The study reiterates the need to address the socialization process of children under a differential approach, promoting pedagogical-educational strategies that enable their treatment.

Keywords: Childhood, socialization, sociodemographic characteristics

Diferenças por sexo, idade e nível escolar escolar na socialização de crianças

RESUMO

Este estudo teve como objetivo estabelecer as diferenças no perfil de socialização de acordo com o sexo, idade e nível escolar de crianças em idade escolar no município de Sincelejo, Colômbia. Foi realizada uma investigação quantitativa com um desenho de investigação transversal não experimental, e com um âmbito descritivo-comparativo. A amostra consistiu em 101 crianças com idades compreendidas entre os 6 e 14 anos. O instrumento utilizado foi a bateria de socialização BAS 1. Os resultados obtidos mostraram que existem diferenças entre homens e mulheres nas dimensões de sensibilidade social, respeito - auto-controlo e agressividade - teimosia. Em termos de nível escolar, existem diferenças entre grupos nas dimensões de liderança, sensibilidade social, jovialidade, agressividade - firmeza e apatia - retenção. O estudo reitera a necessidade de abordar o processo de socialização das crianças sob uma abordagem diferencial, promovendo estratégias pedagógico-educativas que permitam o seu tratamento.

Palavras-chave: Infância, socialização, características sociodemográficas

¹ Corporación Universitaria del Caribe- CECAR - Sincelejo - Colombia; liliana.mezac@cecar.edu.co; rubiela.godin@cecar.edu.co

² Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD - Bogotá - Colômbia; maria.vergaraa@cecar.edu.co



INTRODUCCIÓN

El ser humano es un ser social por naturaleza; diversos estudios desde la antropología, la sociología y psicología coinciden con esta afirmación, aunque difieran en cuanto a sus motivos, explicaciones teóricas o causas. El hombre desde sus inicios ha vivido en un entramado social lleno de complejidad que depende en cierta medida de la cultura y del entorno en el que se encuentra inmerso, donde la socialización constituye un proceso fundamental para hacer que él pueda desarrollarse como un ser autónomo, independiente y capaz de ajustarse correctamente a las normas sociales en las que se desenvuelve (Quesada, 2014).

No obstante, las dificultades en esta realidad social se presentan cuando en las interacciones el niño es sometido a carencias de redes filiales, negligencia, malos tratos, soledad, abusos, indiferencia o exclusión. En estos casos se deteriora no solo la imagen personal, sino el autoconcepto, la autoestima y la idea de familia, sociedad y comunidad, ocasionando en el infante sentimientos negativos, sintomatología internalizante o externalizante, que puede llevar a cambiar por completo la trayectoria de su vida (Mieles & García, 2010).

En el ámbito escolar, los niños podrían encontrarse con dificultades que obstaculizan el proceso de aprendizaje. Dichas problemáticas podrían deberse a múltiples factores y se manifiestan principalmente en aspectos cognitivos, instrumentales y curriculares, además suelen relacionarse con problemas de autoconcepto, personalidad y sociabilidad, y pueden aparecer a lo largo del ciclo vital (Santiuste & González-Pérez, 2005). La educación y la socialización son inseparables, ya que ambas variables implican la absoluta necesidad y capacidad dentro del proceso de aprendizaje, al igual que la educación es una realidad de todo tiempo que hace parte de un hecho social y que en conjunto con la sociedad crea al ser social; al hombre nuevo que convive con otros y en grupos, por esto "la educación es la socialización de la nueva generación" (Durkheim, 1975).

Un estudio longitudinal que utilizó entrevistas sociométricas e informes de los maestros, mostró que el rechazo de los compañeros está asociado con un aumento en el comportamiento agresivo en los niños (Dodge & cols., 2003). Buckley, Winkel y Leary (2004) demostraron que conductas de rechazo o intimidación por parte de compañeros evoca en los niños sentimientos emocionales negativos, como la ira y la tristeza, que a su vez pueden conducir a un comportamiento agresivo, de retraimiento o incluso apatía (Buckley et al., 2004).

Es importante destacar que los niños que se encuentran en edad escolar desde sus inicios se enfrentan a juicios sociales por parte de compañeros que implican aceptación o rechazo a nivel social (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982). Es de mucha relevancia tener en cuenta la hipótesis de pertenencia social (Baumeister & Leary, 1995), donde la aceptación que reciban los niños por

parte de sus pares es importante para su desarrollo y para la conformación del perfil de socialización. Cuando los infantes experimentan situaciones sociales negativas a una edad temprana tiene un gran impacto en la salud mental, en los niveles de estrés y en la manera en la que resuelven los problemas en la vida cotidiana (Lereya, Copeland, Costello & Wolke, 2015; Newman, Holder & Delville 2011).

En Colombia, uno de cada cinco niños que se encuentra cursando estudios primarios ha sido víctima de matoneo en alguna de sus diferentes manifestaciones, situación que resulta preocupante porque dicha problemática representa mayor auge en regiones que han sido golpeadas por la violencia y el conflicto armado. Esto teniendo en cuenta, que las cifras de violencia escolar que se presentan en Colombia sobrepasa las evidenciadas en Latinoamérica y en los promedios mundiales (Chaux, 2003).

En la ciudad de Sincelejo, se registra que, en una población de niños y jóvenes entre sexto y undécimo grado, el 50,85% de los niños ha sufrido insultos por parte de sus compañeros en el ámbito escolar, el 68,07% ha sido puesto en ridículo dentro del salón de clases y el 29,42% de la población estudiada ha sufrido agresión física por sus pares en el aula escolar (Clareth et al., 2015). En este sentido, una investigación realizada por Herrera-Lozano, Vergara-Álvarez y Meza-Cueto (2018) con escolares Sincelejanos, estimó que el 89% de los estudiantes de básica primaria ha sido reconocido como víctima de agresiones por parte de sus compañeros de aula, además, de que el 81% de los niños que se encuentran en edad escolar han sido generadores de conductas agresivas en la escuela, el 16% ignorados por sus compañeros y el 2,2% rechazados. Estas circunstancias forman parte de la realidad que se vive al interior de las instituciones educativas y que ocasiona múltiples afectaciones a nivel personal y social en esta población (Ayala-Carrillo, 2015), tanto en las edades tempranas como en la adultez (UNESCO, 2017).

Lo anterior permite dar cuenta que las manifestaciones externalizantes representan una problemática de mucho auge y que constituye una amenaza para la correcta adaptación social de los niños a los distintos contextos y por ende para el proceso de socialización (Chen, Chen, Wang, & Liu, 2002; Murray-Close & Ostrov, 2009; Valles & Knutson, 2008; Yu, Shi, Huang, & Wang, 2006). Sin embargo, en algunas situaciones la socialización también es fortalecida a través de sus escalas facilitadoras como el liderazgo, la jovialidad, la sensibilidad social y el respeto-autocontrol (Silva & Martorell, 2010).

Diferencias en la socialización de los niños según el sexo, la edad y el grado escolar

Diversos estudios han encontrado diferencias entre hombres y mujeres en algunas dimensiones de su socia-

lización. Un estudio realizado por Retuerto (2004), arrojó al estudiar una muestra significativa de adolescentes españoles, que las mujeres presentaban mayores niveles de preocupación empática que los hombres; del mismo modo se encontraron diferencias en la edad, indicando que a mayor edad mayor empatía. No obstante, Silva y Martorell (2010) hallaron en su estudio, que en muestras de niños andaluces, canarios y valencianos no existieron diferencias en las escalas de la socialización según la edad ni el grado escolar, sin embargo, argumentan que estos datos surgen de un método transaccional con limitaciones por lo que no deben tomarse de manera evolutiva.

Por su parte, Romero, Cuevas, Parra y Sierra (2018) en su investigación con niños colombianos, concluyeron que los hombres presentan niveles más altos de victimización y agresividad en comparación con las mujeres. Este mismo hallazgo se ha obtenido en otros estudios realizados en variados contextos (Redondo y Guevara, 2012; Martínez, Rojas, Duque, Tovar, & Kleven, 2008; Muñoz, Jiménez, & Moreno, 2008; Castro & Gaviria, 2006; Chen y cols, 2002; Cerezo, 2001; Kochanska, Murray, & Coy, 1997).

Otras investigaciones, sugieren diferencias en grupos escolares según su condición de aprendizaje. Herrera-Lozano y cols. (2018) encontraron al estudiar las conductas prosociales en niños Sincelejanos, que los grupos conformados por niños con dificultades de aprendizaje suelen ser victimizados, rechazados e ignorados por sus compañeros. Este hallazgo ha sido comprobado en estudios previos (García, Sureda, & Monjas, 2008), de modo que la literatura científica respalda que este tipo de estudiantes generalmente son apartados y excluidos de las actividades entre iguales y pierden la posibilidad de estar inmersos en el aprendizaje social (García, Martín, Monjas, & Sanchiz, 2014).

Considerando lo anterior, el presente estudio pretendió abordar las diferencias según sexo, edad y grado escolar en niños escolares de básica primaria en Sincelejo Colombia, en su perfil de socialización desde dimensiones facilitadoras como la sensibilidad social, el respeto-autocontrol, el liderazgo y la jovialidad, y perturbadoras como la agresividad-terquedad, ansiedad-timidez y apatía-retraimiento. Respecto al grado escolar, se estudiarán también estas dimensiones considerando de manera especial un grupo constituido por niños con dificultades de aprendizaje.

La pertinencia de esta investigación estriba en la necesidad de un abordaje bajo un enfoque diferencial que permitirá establecer medidas educativas adecuadas que potencien el proceso de socialización en los niños durante sus primeros años escolares (Garaigordobil & Aliri, 2013). Esto, considerando que todas las dimensiones asociadas de forma positiva con la socialización, sustentan la salud mental en la edad y fortalecen los

comportamientos prosociales que potencian fuertemente los lazos sociales (Auné, Blum, Abal, Lozzia, & Horacio, 2014).

MÉTODO

Diseño y participantes

El presente estudio fue de enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de corte transversal y un alcance descriptivo-comparativo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). Mediante un muestreo intencional, se seleccionaron 101 estudiantes que cursaban primer y segundo grado de básica primaria en la Institución Educativa Rural la Peñata en Sincelejo, Colombia.

De esta muestra, el 56,4% fue de sexo masculino y el 43,6% de sexo femenino, y sus rangos de edad oscilaban entre 6 y 14 años, donde el 69,3% se encontraba entre los 6 y 8 años, el 19,9% entre 9 y 11 años y el 11% entre 12 y 14 años. En cuanto al grado escolar, el 46,6% de esta muestra poblacional cursaba el grado primero de básica primaria y sus rangos de edad oscilaban entre los 6 y 8 años, el 40,6% cursaba segundo grado y tenían rangos de edad entre los 9 y 13 años y el 16,8% pertenecía al grupo GEMPA (Grupo de estudiantes matriculados con problemas de aprendizaje), los cuales también cursaban segundo grado y tenían un rango de edad entre los 9 y 14 años.

Instrumentos

El instrumento empleado fue la batería de Socialización BAS 1 (Silva & Martorell, 2010) aplicada a docentes, quienes dieron cuenta de las conductas sociales de los estudiantes en el contexto escolar. El instrumento obtuvo consistencia interna mediante alfa de Cronbach de 0,91, permitiendo determinar el perfil de socialización en los niños a partir de las escalas facilitadoras y positivas que se definen a continuación:

- Sensibilidad social: Está relacionada con la preocupación, empatía y la consideración del individuo hacia las demás personas
- Jovialidad: representa un elemento dentro de la extraversión y posee una connotación en relación a la correcta socialización, al buen ánimo, con optimismo, alegría vital y la actitud cordial.
- Respeto-autocontrol: se encuentra relacionado con el acatamiento de normativas de orden social y reglas, las cuales facilitan la convivencia y el respeto entre pares.
- Liderazgo: Habilidades que permiten en el niño la influencia sobre sus pares para conducirlos al alcance de objetivos compartidos.

Además, de las siguientes dimensiones de aspectos inhibidores o perturbadores:

- Ansiedad-timidez: está relacionada con la presencia de ansiedad, timidez, nerviosismo, vergüenza y

apocamiento en el establecimiento de relaciones interpersonales.

- Agresividad-terquedad: Hace referencia a conductas de tipo impositivo, negativas y antisociales, además de que evidencia la desobediencia y el escaso acatamiento de normas escolares y de tipo social.
- Apatía-retraimiento: Tiene que ver con el retraimiento social, la introversión y en cuanto a casos evidenciados en conductas sociales con el aislamiento

RESULTADOS

El análisis de los datos se realizó a través del software SPSS. 24, mediante un análisis de varianza para determinar la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre las escalas del perfil de socialización y el sexo, la edad y el grado escolar.

Los resultados visibles en la tabla 1, muestran diferencias entre niños y niñas en cuanto a la dimensión sensibilidad social encontrando una media más alta en los sujetos femeninos ($F=7,993$, $p=0,006$), lo que indica que las niñas demostrarían una mayor preocupación, empatía y consideración hacia las demás personas. Otra de las dimensiones que demuestra una alta variación según el sexo es respeto- autocontrol ($F=16,253$, $p=0,000$), hallando que las niñas tendrían un mayor acatamiento a normativas de orden social y reglas, las cuales facilitarían su convivencia y una sana relación entre pares. Respecto a las escalas perturbadoras, se hallaron diferencias significativas entre el sexo y la escala perturbadora de la socialización agresividad-terquedad ($F=7,993$, $p=0,006$), siendo los niños quienes obtuvieron una media más alta en esta dimensión presentando conductas negativas de tipo impositivo y antisociales, así como desobediencia y escaso acatamiento de normas escolares y de tipo social.

Finalmente, no se obtuvieron diferencias significativas entre el sexo y las escalas liderazgo, jovialidad,

apatía-retraimiento y ansiedad-timidez.

Tal como se muestra en la tabla 2, los estudiantes de segundo grado obtuvieron niveles más altos en las escalas facilitadoras de liderazgo ($F=13,409$, $p=0,000$) sensibilidad social ($F=32,371$, $p=0,000$) y jovialidad ($F=25,443$, $p=0,000$). Esta última escala, indica que los niños de segundo grado demuestran indicadores de extraversión, una correcta socialización, buen ánimo, optimismo, alegría vital y actitud cordial.

Ahora bien, también se observan diferencias entre el grado escolar y la escala perturbadora agresividad-terquedad ($F=5,025$, $p=0,008$), siendo los niños del grado segundo quienes podrían presentar más conductas agresivas.

Al comparar el perfil de socialización de niños del grupo GEMPA frente a los otros grupos, se observó que existen diferencias significativas en la escala apatía-retraimiento ($F=3,147$, $p=0,047$), encontrando introversión y conductas sociales de aislamiento.

Finalmente, no se encontraron diferencias en las escalas respeto-autocontrol y ansiedad-timidez según el grado escolar. Tampoco se muestran diferencias en el perfil de socialización de los niños según su edad.

DISCUSIÓN

El presente estudio pretendió determinar la existencia de diferencias significativas en el perfil de socialización de escolares según el sexo, la edad y el grado escolar. Los resultados mostraron diferencias entre hombres y mujeres respecto a la dimensión sensibilidad social, indicando que estas últimas son más empáticas, consideradas y preocupadas por los demás, hallazgo que es coherente con estudios previos (Rivera, Arratia, Zamorano, & Narváez, 2011; Bindu & Thomas, 2006; Goldenberg, Matheson, & Mantler, 2006; Austin, Evans, Goldwater, & Potter, 2005; Baron-Cohen, 2005; Van Rooy, Alonso, & Viswesvaran, 2005; Harrod & Scheer, 2005; Brackett, Mayer, & Warner, 2004; Carvajal, Miranda, Martinac, García, & Cumsille, 2004; Pandey &

Tabla 1. Análisis de varianza entre las dimensiones del perfil de socialización y el sexo.

		N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Sensibilidad social	Hombres	57	31,40	7,849	7,993	,006
	Mujeres	44	34,66	7,304		
	Total	101	32,82	7,750		
Respeto-autocontrol	Hombres	57	40,02	8,560	16,622	,000
	Mujeres	44	47,11	8,819		
	Total	101	43,11	9,326		
Agresividad-terquedad	Hombres	57	33,72	13,505	7,993	,006
	Mujeres	44	27,02	9,123		
	Total	101	30,80	12,209		

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Análisis de varianza entre el perfil de socialización y el grado escolar.

		N	Media	Deviation típica	F	Sig.
Liderazgo	1° grado	43	38,74	10,351	13,409	,000
	2° grado	41	47,44	11,718		
	GEMPA	17	33,29	6,430		
	Total	101	41,36	11,649		
Jovialidad	1° grado	43	37,05	5,984	25,443	,000
	2° grado	41	42,90	6,324		
	Jenga	17	31,24	4,535		
	Total	101	38,45	7,221		
Sensibilidad social	1° grado	43	29,58	6,839	32,371	,000
	2° grado	41	38,61	5,239		
	GEMPA	17	27,06	5,889		
	Total	101	32,82	7,750		
Agresividad-terquedad	1° grado	43	30,93	12,372	5,025	,008
	2° grado	41	33,85	13,051		
	GEMPA	17	23,12	4,167		
	Total	101	30,80	12,209		

Fuente elaboración propia.

Tabla 3. Análisis de varianza del perfil de socialización en niños con y sin dificultades de aprendizaje.

		N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Apatía-retraimiento	1° grado	43	23,84	8,917	3,147	,047
	2° grado	41	24,51	6,193		
	Grupo GEMPA	17	30,88	18,034		
	Total	101	25,30	10,356		

Fuente elaboración propia.

Tripathi, 2004; Retuerto, 2004; Silveri, Tzilos, Pimentel, & Yurgelun-Todd, 2004; Mestre et al., 2004, 2002, 2001). Estas diferencias han sido explicadas por algunas teorías biológicas que sugieren una tendencia innata en las mujeres a ser empáticas, cuidadoras y prosociales desde temprana edad (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner, & Chapman, 1992).

En otro sentido, se evidencia que las mujeres obtuvieron una media más alta en respeto-autocontrol en comparación con los hombres, lo que indica que son más receptivas a las normas sociales y demuestran mayor autocontrol, resultado consistente con otros estudios en los que el sexo femenino demostró mayor control inhibitorio y complacencia frente a las figuras de autoridad (Etxebarria, Apodaca, Eceiza, Fuentes, & Ortiz, 2003; Cowan & Avants, 1988). También, se encontraron diferencias entre hombres y mujeres respecto a la escala agresividad-terquedad, siendo los sujetos masculinos quienes demuestran más conductas impositivas, anti-

sociales y evasión a la norma, tal como se encontró en estudios previos (Redondo y Guevara, 2012; Martínez, Rojas, Duque, Tovar & Klevens, 2008; Muñoz, Jiménez & Moreno, 2008; Castro & Gaviria, 2005; Chen et al., 2002; Cerezo, 2001; Kochanska, Murray, & Coy, 1997), y ha sido según algunas teorías por los cambios hormonales en varones, los cuales pueden generar aumento en la agresividad e irritabilidad inhibiendo la tendencia a la prosocialidad (Connolly, Paikoff, & Buchanan, 1966; Petersen, 1987). Otras teorías explican estas diferencias desde los patrones culturales y pautas de crianza, dado que a los niños se les fomenta el comportamiento competitivo-agresivo y a las niñas se les enseña a ser reservadas en sus opiniones y a inhibir sus deseos, internalizando estructuras cognitivas prosociales (Eisenberg & Fabes, 1998; Mirón, Otero, & Luengo, 1989).

Ahora bien, al igual que hallazgos anteriores, no se encontraron diferencias entre hombres y mujeres en las escalas de liderazgo, Jovialidad y apatía-retraimiento

(Molina, Samper, & Mayoral, 2013; Coronel, Levin, & Mejain, 2011; Contini, Coronel, Levin, & Hormigo, 2010; Silva & Martorell, 2001; Sánchez & González, 1998). En cuanto a la escala ansiedad-timidez, tampoco se encontraron diferencias según el sexo, lo cual es coherente con algunos estudios previos (Monjas, 2014), pero difiere de otros estudios en los que se ha encontrado que las mujeres presentan niveles más altos de ansiedad que los hombres (Coronel, Levin & Mejain, 2011; Contini, Coronel, Levin, & Hormigo, 2010; Silva & Martorell, 2001). Esta discrepancia de resultados sugiere continuar estudiando estas diferencias en muestras más representativas y de diversos contextos.

Por otro lado, los resultados indican diferencias entre grados escolares, dado que el grado segundo de básica primaria obtuvo medias más altas de liderazgo, jovialidad y sensibilidad social que el grado primero. Este hallazgo es contrario a lo encontrado en una investigación realizada por Silva y Martorell (2010), donde no se mostraron diferencias estadísticamente significativas entre grados escolares, sin embargo, consideran abordar esos resultados con cautela.

Las diferencias entre niños de primer y segundo grado en algunas dimensiones facilitadoras de la socialización podrían explicarse a partir del proceso de adaptación y transición en el que se encuentra el primer grupo. Según Coulon (1990), cuando los niños pasan de educación inicial a educación primaria, debe ocurrir un proceso de afiliación el cual implica su inserción al nuevo contexto y el dominio del lenguaje institucional, siendo esto un garante de éxito evolutivo. Sin embargo, estudios arrojan que en una muestra significativa de niños de primer grado los procesos de afiliación no se logran ni siquiera en todo el año escolar, razón por la cual este grupo suele presentar dificultades en su desarrollo emocional y conductual, lo cual se evidencia en su relación con la escuela y con sus pares (León, 2011). Algunos estudios concluyen que, durante el primer grado de primaria, los escolares podrían experimentar altos niveles de estrés lo cual generaría alteraciones en su conducta específicamente en lo relacionado con la agresividad y la frustración (Loredo, Mejía, Jiménez, & Matus, 2009), por lo que este sería un tema interesante para continuar investigando.

Ahora bien, también se encuentra que los niños de segundo grado obtuvieron una media más alta de agresividad-terquedad en comparación con el grado primero, hallazgo que difiere de otros estudios (Silva & Martorell, 2010), lo que sugiere continuar abordando este problema en muestras más representativas, considerando diferentes niveles socioeconómicos y las características contextuales, además estudiando variables como la personalidad, la familia, la motivación y elementos cognitivos, volitivos y afectivos (Garaigordobil, 2014; Marín, 2009; Vásquez, 2017).

Llama la atención que el grado segundo obtuvo la media más alta en agresividad-terquedad, pero también en liderazgo, jovialidad y sensibilidad social. En coherencia con esto, algunos estudios han demostrado que los agresores obtienen altas puntuaciones en liderazgo, evidenciando además una alta autoestima, asertividad y empatía, lo cual les permite tener el control y dominio de los más débiles (Cerezo, 2001). En cuanto a la presencia de sensibilidad social y agresividad en el mismo grupo poblacional, el resultado va en el sentido contrario de otras investigaciones en las que se indica que la prosocialidad inhibe la agresividad por lo que vendría a ser un factor protector frente a la misma (Mestre y cols. 2006; Mestre, Frías, & Samper, 2004; Mestre, Frías, Samper & Náchter, 2003; Loudin, Loukas, & Robinson, 2003; Broidy et al., 2003; Mestre, Samper, & Frías, 2002; Sobral, Romero, Luengo, & Marzoa, 2000). Sin embargo, un estudio realizado por Herrera-Lozano, Vergara-Álvarez y Meza-Cueto (2018) en niños Sincelejanos, mostró perfiles híbridos de agresividad-prosocialidad, arrojando que las puntuaciones de ambas variables no son inversamente proporcionales. Una explicación atribuida a este hallazgo, podría ser la presencia de la denominada agresividad instrumental, la cual se refleja mediante conductas de competencia social y liderazgo (Oliver, Bautista, Galiana, Descalzo, Terreros, & Bustos, 2015), no obstante, este tema debería ser abordado en profundidad en estudios posteriores.

Otro resultado del estudio muestra diferencias entre grados escolares en la dimensión apatía-retraimiento entre los grados escolares, donde el grupo GEMPA obtuvo la media más alta. Este hallazgo es coherente con el obtenido por otro estudio realizado con el mismo grupo poblacional, en el que estos niños obtuvieron altos niveles de victimización, siendo superior el número de estudiantes rechazados e ignorados por sus pares (Herrera-Lozano, Vergara-Álvarez & Meza-Cueto, 2018). Lo anterior confirma lo hallado en investigaciones previas, las cuales indican que los niños con dificultades de aprendizaje y en condición de rezago por necesidad de apoyo educativo, suelen sentirse rechazados, excluidos y victimizados por sus pares, además de percibirse como menos competentes lo que les lleva a demostrar conductas de aislamiento y retraimiento (Monjas, Martín-Antón, García-Bacete, & Sanchiz, 2014; Frostad & Pijl, 2007; Norwich & Kelly, 2004).

Diversos estudios demuestran que los niños con dificultades de aprendizaje tienen una imagen negativa de sí mismos en comparación con sus pares, lo cual les hace percibirse menos competentes socialmente y mostrar desinterés por la aprobación social de sus pares (Vaughn, Elbaum, Schumm, & Hughes, 1998; Haager & Vaughn, 1995; Klopmok & Cosden, 1994; Licht & Dweck, 1984). Considerando esto, en estudios futuros podría abordarse la autoestima y el auto concepto como vari-

ables asociadas a las conductas de apatía o retraimiento en grupos con características similares.

Finalmente, el presente estudio no arrojó diferencias en el perfil de socialización según la edad, lo cual es coherente con estudios previos (Silva & Martorell, 2010). Sin embargo, se deben realizar otros estudios con diferentes grupos etarios y en diferentes etapas evolutivas, además con muestras más representativas.

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

El presente estudio halló diferencias significativas entre niños y niñas en su perfil de socialización específicamente en lo relacionado con las dimensiones sensibilidad social, respeto-autocontrol y agresividad-terquedad. Además, se encontraron diferencias entre grados escolares en las escalas de liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, agresividad-terquedad y apatía-retraimiento, pero no se encontraron diferencias según la edad. A partir del análisis de los resultados se sugiere la continuidad de estudios en la misma línea, que consideren muestras más representativas, en contextos diversos y variables posiblemente asociadas como la personalidad, características culturales, y dinámica, estructura y funcionamiento familiar. Además, se sugiere continuar investigando sobre el perfil de socialización de niños con dificultades de aprendizaje abordando variables posiblemente relacionadas como autoestima y autoconcepto. Finalmente, del presente estudio se resalta su aporte al conocimiento de los procesos socioemocionales que subyacen el proceso de enseñanza- aprendizaje, de manera que se consideren aspectos diferenciales de la socialización de los niños para el establecimiento de estrategias pedagógico-didácticas que promueven habilidades sociales en el contexto escolar.

REFERENCIAS

- Auné, S.; Blum, D.; Abal, J.; Lozzia, G.; Horacio, F. (2014). La conducta prosocial: estado actual de investigación. *Perspectivas en Psicología*, 11(2), 21-33.
- Austin, E. J.; Evans, P.; Goldwater, R.; Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39, 1395-1405. doi:10.1016/j.paid.2005.04.014
- Ayala-Carrillo, M. R. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4). Rescatado de: <http://www.redalyc.org/html/461/46142596036/>
- Baron-Cohen, S. (2005). *La gran diferencia: Cómo son realmente los cerebros de hombres y mujeres*. Barcelona: Amat.
- Baumeister, R. F.; Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497
- Bindu, P.; Thomas, I. (2006). Gender differences in Emotional Intelligence. *Psychological Studies*, 51(4), 261-268.
- Brackett, M. A.; Mayer, J. D.; Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences* 36, 1387-1402. doi:10.1016/S0191-8869(03)00236-8
- Broidy LM.; Nagin, D.S.; Tremblay, R.E.; Bates, J.E.; Brame, B.; Dodge K.A.; Fergusson, D.; Horwood, J.L.; Loeber, R.; Laird, R.; Lynam, D.R.; Moffitt, T.E.; Pettit, G.S.; Vitaro F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: a six-site, cross-national study. *Dev Psychol*, 39(2), 222-45. doi: 10.1037//0012-1649.39.2.222.
- Buckley, K. E.; Winkel, R. E.; Leary, M. R. (2004). Reactions to acceptance and rejection: Effects of level and sequence of relational evaluation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(1), 14-28. doi:10.1016/S0022-1031(03)00064-7
- Carvajal, A.; Miranda, C.; Martinac, T.; García, C.; Cumsille, F. (2004). Análisis del nivel de empatía en un curso de quinto año de medicina, a través de una escala validada para este efecto. *Rev Hosp Clin Univ Chile*, 15, 302-306.
- Castro, B.; Gaviria, M. (2005). Clima escolar y comportamientos psicosociales en niños. *Rev Fac Nac Salud Pública*, 23(2), 59-69.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17(1), 37-43.1
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de estudios sociales*, 15, 47-58.
- Chen, X.; Chen, H.; Wang, L.; Liu, M. (2002). Noncompliance and child-rearing attitudes as predictors of aggressive behaviour: A longitudinal study in chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 26(3), 225-233. doi:10.1080/01650250143000012
- Clareth, A.; Mendoza, L.; Gomez, C.; Urzola, H.; Córdoba, P. (2015). Caracterización del fenómeno del Bullying desde la perspectiva de la víctima, victimario y testigo. *Cultura Educación y Sociedad*, 6(2), 91-106
- Coie, J. D.; Dodge, K. A.; Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570. doi:10.1037/0012-1649.18.4.557
- Connolly, S. D.; Paikoff, R.; Buchanan, C. M. (1996). Puberty: the interplay of biological and psychosocial processes in adolescence. En G. R. Adams y R. Montemayor (Eds.), *Psychosocial development during adolescence*. Thousand Oaks: Sage.
- Contini, N.; Coronel, C.; Levin, M.; Hormigo, K. (2010). Las habilidades sociales en contextos de pobreza. Un estudio preliminar con adolescentes de la Provincia de Tucumán. *Perspectivas en Psicología*, 7, 112 – 120.
- Coronel, C.; Levin, M., & Mejail, S (2011). Las habilidades sociales en adolescentes tempranos de diferentes contextos socioeconómicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 241-261.
- Coulon, A. (1990). *Le métier d étudiant. Approches*

- ethnologique et institutionnelles del entre dans la vie universitaire*. Thèse doctoral d'état. Université de Paris VIII.
- Cowan, G.; Avants, S. K. (1988). Children's influence strategies: Structure, sex differences, and bilateral mother-child influence. *Child Development*, 59, 1303-1313.
- Dodge, K. A.; Lansford, J. E.; Burks, V. S.; Bates, J. E.; Pettit, G. S.; Fontaine, R.; Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74(2), 374-393. doi:10.1111/1467-8624.7402004
- Durkheim, E. (1975). *Educacion y sociología*. Ediciones Península Barcelona.
- Eisenberg, N.; Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. En W. Damon (Series Ed.), N. Eisenberg (Volumen Ed.). *Handbook of child psychology: Social, Emotinal, and personality development* (5a ed, vol. 3, pp. 701-778). Nueva York: Wiley.
- Etxebarria, I.; Apodaca, P.; Eceiza, A.; Fuentes, M. J.; Ortiz, M. J. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (2), 147-161.
- Frostad, P.; Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30.
- Garaigordobil, M. (2014). Conducta prosocial: el papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad. *Revista Mexicana de investigación en Psicología*, 6(2), 146-157
- Garaigordobil, M.; Aliri, J. (2013). Ciberacoso ("Cyberbullying") en el País Vasco: diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Psicología Conductual*, 21(3), 461-474. Recuperado: <http://Search.Proquest.Com/Docview/1476261032?Accountid=44394>
- García, F. J.; Martín, L. J.; Monjas, M. I.; Sanchiz, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de psicología*, 30(2), 499-511. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>
- García, F. J.; Sureda, I.; Monjas, I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad. *Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 23(1), 63-74. doi: 10.1174/021347408783399480
- Goldenberg, I.; Matheson, K.; Mantler, J. (2006). The Assessment of Emotional Intelligence: A Comparison of Performance-Based and Self-Report Methodologies, *Journal of Personality Assessment*, 86(1), 33-45. doi:10.1207/s15327752jpa8601_05
- Haager, D.; Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer, and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 215-231.
- Harrod, N. R.; Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40, 503-512.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México: McGraw-Hill Education.
- Herrera-Lozano J.-S., Vergara-Álvarez M.-L. y Meza-Cueto L.-M. 2018. Conductas y experiencias sociales en clase de niños escolarizados en el municipio de Sincelejo, Colombia. *Búsqueda*, 5 (21), 212-230. DOI:<https://doi.org/10.21892/01239813.423>.
- Kloomok, S.; Cosden, M. (1994). Self-concept in children with learning disabilities: The relationship between global self-concept, academic «discounting», nonacademic self-concept, and perceived social support. *Learning Disability Quarterly*, 17, 140-153.
- Kochanska, G., Murray, K. Y Coy, K. C. (1997). Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: from toddler to early school age. *Child Development*, 68, 263-277. <http://dx.doi.org/10.2307/1131849>
- León, Z. (2011). La transición entre la educación inicial y la escuela primaria en Venezuela. *Revista de Investigación*, 35(72), 189-203. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142011000100011&lng=es&tlng=es.
- Lereya, S. T.; Copeland, W. E.; Costello, E. J.; Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: Two cohorts in two countries. *The Lancet Psychiatry*, 2(6), 524-531. doi:10.1016/S2215-0366(15)00165-0
- Licht, B. G.; Dweck, C. S. (1984). Determinants of academic achievement: The interaction of children's achievement orientations and skill area. *Developmental Psychology*, 20, 628-636
- Loredo, N.; Mejía, D.; Jiménez, N.; Matus, R. (2009). Nivel de estrés en niños(as) de primer año de primaria y correlación con alteraciones en su conducta. *Enfermería Universitaria*, 6(4), 7-14.
- Loudin, J. L.; Loukas, A. Robinson, S. (2003). Relational aggression in college students: examining the roles of social anxiety and empathy. *Aggress Behav*, 29, 430-439.
- Marín, J. (2009). Conductas prosociales en el barrio Los Pinos de la ciudad de Barranquilla, Colombia Prosocial behavior in los Pinos neighborhood in Barranquilla city, Colombia. *Revista CES Psicología*, 2(2). pp. 60-75.
- Martinez, J.; Rojas, C.; Duque, A.; Tova, R.; Klevens, J. (2008). Son los niños más agresivos que las niñas? Comportamiento de la agresividad en niños y niñas de escuelas públicas de Pereira. *Revista Médica De Risaralda*, 14(1). <http://dx.doi.org/10.22517/25395203.589>
- Mestre, M. V.; Frías, D.; Samper, P.; Nácher, M. J. (2003). Estilos de crianza y variables personales como factores de riesgo de la conducta agresiva. *Revista Mexicana de Psicología*, 20(2), 189-199.
- Mestre, M. V.; Samper, P.; Tur, A. M.; Cortés, M. T.; Nácher, M. J. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2). pp. 203-215.

- Mestre, V.; Frias, D.; Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16, 255-260.
- Mestre, V.; Samper, P.; Frias, D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14, 227-232.
- Mestre, V.; Samper, P.; Tur, A.; Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54, 691-703.
- Mieles, M.; García, M. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), 809-819.
- Mirón, L.; Otero, J. M.; Luengo, A. (1989). Empatía y conducta antisocial. *Análisis y Modificación de Conducta*, 15 (44), 239-254.
- Molina, F.; Samper, L.; Mayoral, D. (2013). Un análisis de las diferencias de género en la formación y desarrollo de asociaciones de inmigrantes africanos. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 71(1), 141-166. DOI:10.3989/ris.2012.09.24
- Monjas, M. (2014). *Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia*. España: ministerio de trabajo y asuntos sociales.
- Monjas, M. I.; Martín-Antón, L.; García-Bacete, F. J.; Sanchiz, M. L. (2014). Rejection and victimization among first graders primary school with education support needs. *Anales de Psicología*, 30(2), 499-511. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>
- Muñoz, V.; Jiménez, M. C.; Moreno, L. (2008). Las tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. *Psicothema* 20(4), 665-672
- Murray-Close, D.; Ostrov, J. M. (2009). A longitudinal study of forms and functions of aggressive behavior in early childhood. *Child Development*, 80(3), 828-842. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01300.x.
- Newman, M. L.; Holden, G. W.; Delville, Y. (2011). Coping With the Stress of Being Bullied: Consequences of Coping Strategies Among College Students. *Social Psychology and Personality Science*, 2(2), 205-211. <https://doi.org/10.1177/1948550610386388>
- Norwich, B.; Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30(1), 43-65
- Oliver, A.; Bautista, L.; Galiana, L.; Descalzo, A.; Terreros, E. y Bustos, V. (2015). Protectores ante la violencia escolar en contexto dominicano: un modelo explicativo desde la psicología positiva. *Búsqueda*, 2(15), 18-29. Doi: <https://doi.org/10.21892/01239813.93>
- Pandey, R.; Tripathi, A. N. (2004). Development of Emotional Intelligence: Some Preliminary Observations. *Psychological Studies*, 49, 147-150.
- Petersen, A. C. (1987). The nature of biological-psychosocial interactions: the sample case of early adolescence. En R. M. Lerner; T. T. Foch (Eds.), *Biological-psychosocial interactions in early adolescence*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Quesada, C. (2014). Estilos de crianza y dimensiones de socialización adaptativas y desadaptativas en una muestra de niños hospitalizados y no hospitalizados. *Revista de Análisis Transaccional y Psicología Humanista*, Congreso Español de Análisis Transaccional. XVI. Madrid; Congreso Int. Psicología Humanista. IV. Madrid, 2014, (71): 139-151. http://com.aespat.es/Revista/Revista_ATyPH_71.pdf
- Redondo, J.; Guevara, E. (2012). Diferencias de género en la prevalencia de la conducta prosocial y agresiva en adolescentes de dos colegios de la ciudad de Pasto – Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 36, 173-192. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/376/710>
- Retuerto, A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de Psicología*, 22 (3), 323-339. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/59/61>
- Rivera, I.; Arratia, R.; Zamorano, A.; Narváez, V. (2011). Evaluación del nivel de orientación empática en estudiantes de odontología. *Salud Uninorte*, 27 (1), 63-72.
- Romero, M.; Cuevas, M.; Parra, C.; Sierra, J. (2018). Diferencias por sexo en la intimidación escolar y la resiliencia en adolescentes. *Psicología Escolar e Educativa*, 22 (3), 519-526. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14138572018000300519&lng=es&nrm=iso&tlng=es.
- Sánchez, M.; Gonzalez, J. (1998). ¿Diferencias sexuales en los estilos de dirección en la administración pública? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 14 (2), 141-154.
- Santiuste, V.; González-Pérez, J. (2005). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: CCS.
- Silva, F.; Martorell, M. C. (2001). *BAS-3, batería de socialización (autoevaluación)*. Madrid: TEA.
- Silveri, M. M.; Tzilos, G. K.; Pimentel, P. J.; Yurgelun-Todd, D. A. (2004). Trajectories of adolescent emotional and cognitive development: Effects of sex and risk for drug use. In R. E. Dahl, y L. P. Spear (Eds.), *Adolescent brain development: Vulnerabilities and opportunities*. New York, US: New York Academy of Sciences.
- Sobral, J.; Romero, E.; Luengo, M. A.; Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 12, 661-670.
- UNESCO. (2017). *Decidamos cómo medir la violencia en las escuelas*. Francia: UNESCO.
- Valles, N.L.; Knutson, J. F. (2008). Contingent responses of mothers and peers to indirect and direct aggression in preschool and school-aged children. *Aggressive Behavior*. 34(5):497-510. DOI: 10.1002/ab.20268.
- Van Rooy, D.; Alonso, A.; Viswesvaran, C. (2005). Group

- differences in emotional intelligence scores: theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38, 689–700. doi:10.1016/j.paid.2004.05.023
- Vásquez, É. (2017). Estudio de las conductas prosociales en niños de San Juan de Pasto. *Psicogente*, 20(38), 282-295. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/2549/2511>
- Vaughn S.; Elbaum, B.E.; Schumm, J.S.; Hughes MT (1998). Social Outcomes for Students With and Without Learning Disabilities in Inclusive Classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 31(5), 428-436.
- Yu, Y.; Shi J, Huang, Y.; Wang, J. (2006). Relationship between family characteristics and aggressive behaviors of children and adolescents. *J Huazhong Univ Sci Technol Med Sci.*,26(3) 380-383. doi:10.1007/bf02829583.
- Zahn-Waxler, C.; Radke-Yarrow, M.; Wagner, E.; Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.

El presente artículo es producto de la investigación denominada “diseño y aplicación de una serie interactiva de dibujos animados para fomentar una cultura de paz en niños en edad escolar, en el departamento de Sucre, Colombia” financiada por la Corporación Universitaria del Caribe CECAR.

Recibido: 13 de marzo de 2019
Aprobado: 14 de enero de 2021