

familias actuales enfrentan retos antiguos en escenarios y circunstancias modernas y complejas. Asimismo, las familias hacen frente de acuerdo a los recursos y capacidades a los nuevos retos producto de las actuales circunstancias sociales. De esta forma, las relaciones entre padres e hijos se modificando en las últimas décadas dando lugar al interés del estudio de los estilos parentales, es decir, la forma en la que padres e hijos se relacionan, incluyendo el rol parental. Este libro pretende ser un punto de referencia. En éste el lector encontrará información sobre las formas o estilos de socialización que llevan a cabo los padres con sus hijos, así como la influencia que tienen de ésta los adultos y los adolescentes, como parte de su vida parental y en el contexto de la dinámica familiar. También se abordan algunas problemáticas relacionadas con la vida familiar de los adolescentes (y de los mismos padres), por ejemplo, el estrés, la depresión, el consumo de sustancias y la violencia en la escuela. Es de importancia comprender a la familia como un contexto esencial para el bienestar y el desarrollo psicosocial de los adolescentes, que buscan construir y desarrollar su identidad. Como se podrá constatar a través de la lectura, un funcionamiento familiar adecuado, ayuda a prevenir conductas de riesgo en la adolescencia y crear condiciones favorables para una buena relación y comunicación entre los miembros de la familia.



ISBN 978-607-433-222-3



9 786074 332223

ESTILOS PARENTALES Y OTROS TEMAS EN LA
RELACION DE PADRES Y ADOLESCENTES

RENE LANDERO HERNANDEZ
MONICA T. GONZALEZ RAMIREZ
BENITO ESTRADA ARANDA
GONZALO MUSITU OCHOA

UANL

ESTILOS PARENTALES Y OTROS TEMAS EN LA RELACIÓN DE PADRES Y ADOLESCENTES

RENÉ LANDERO HERNÁNDEZ
MÓNICA T. GONZÁLEZ RAMÍREZ
BENITO ESTRADA ARANDA
GONZALO MUSITU OCHOA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

ESTILOS PARENTALES Y OTROS
TEMAS EN LA RELACIÓN DE PADRES
Y ADOLESCENTES

Autores

RENÉ LANDERO HERNÁNDEZ
MÓNICA T. GONZÁLEZ RAMÍREZ
BENITO ESTRADA ARANDA
GONZALO MUSITU OCHOA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



José Antonio González Treviño
Rector

Jesús Áncer Rodríguez
Secretario General

Rogelio Villarreal Elizondo
Secretario de Extensión y Cultura

Celso José Garza Acuña
Director de Publicaciones

Arnoldo Téllez López
Director de la Facultad de Psicología

Primera edición, 2009
© Universidad Autónoma de Nuevo León
© René Landero Hernández, Mónica T. González Ramírez,
Benito Estrada Aranda y Gonzalo Musitu Ochoa

ISBN: 978-607-433-222-3

Impreso en Monterrey, México
Printed in Monterrey, Mexico

INTRODUCCIÓN

El presente libro surge de una inquietud de algunos integrantes del Cuerpo Académico en Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Principalmente la de conocer la relación entre las formas o estilos de socialización que llevan a cabo los padres con sus hijos, como parte de su práctica parental y en el contexto de la dinámica familiar, así como algunas variables o problemática relacionada con la vida familiar de los adolescentes y jóvenes (y de los mismos padres), por ejemplo, el estrés, la depresión, el consumo de sustancias y la violencia en la escuela. Es de importancia entender a la familia como un contexto esencial para el bienestar y el ajuste psicosocial de los adolescentes, que buscan construir y desarrollar su identidad como personas. En este proceso, un funcionamiento familiar adecuado ayuda a prevenir las conductas de riesgo en la adolescencia.

Así que nos dimos a la tarea de realizar el proyecto de investigación, que nos llevó alrededor de 8 meses, para después iniciar con la difusión de los resultados que se concretizan en este libro.

PROBLEMAS EN LAS AULAS: VIOLENCIA Y VICTIMIZACION ESCOLAR

*Gonzalo Musitu,
Estefanía Estévez
Terebel Jiménez*

Introducción

En los últimos años se viene constatando en la sociedad española un problema detectado ya anteriormente en otros países, que está preocupando a las autoridades administrativas y educativas por sus implicaciones y consecuencias en el sistema educativo en general. Se trata de la *violencia escolar*, un problema que desde los años setenta ha adquirido una magnitud considerable en países como Estados Unidos, Suecia, Noruega y Reino Unido. Si bien es cierto que en nuestro país su incidencia es menor, ya se están empezando a observar determinados comportamientos en escuelas e institutos cada vez más preocupantes. Inicialmente, la violencia escolar asumía la forma de actos vandálicos leves, como la rotura de cristales o las pintadas en paredes, sin embargo, los estudios actuales vienen a confirmar que esta problemática tiende hacia patrones de conducta más graves relacionados con la violencia física y verbal hacia profesores y compañeros.

La violencia escolar, por tanto, es un problema que perjudica gravemente el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, así

como las relaciones sociales existentes en la misma, tanto entre compañeros como entre alumnos y profesores. Más específicamente, algunos investigadores destacan que la violencia escolar ejerce un triple impacto en el funcionamiento y funciones de la escuela (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001): desmoraliza y desmotiva laboralmente al profesorado, produce en la institución escolar un abandono de sus objetivos prioritarios de enseñanza de conocimientos -puesto que la atención recae en las medidas disciplinarias-, y provoca también el abandono de los objetivos de formación humana del alumnado, al centrarse la atención en aquellos estudiantes que muestran más problemas de disciplina. Debido a su importancia creciente en nuestro contexto, dedicamos el presente capítulo a analizar la violencia escolar y el acoso entre escolares -conocido internacionalmente como *bullying*, describir las características de los agresores o *bullies* y sus víctimas, y examinar las principales teorías y factores explicativos de esta problemática social.

Qué se entiende por violencia y por violencia escolar

El término violencia designa una conducta que supone la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otros y satisfacer los intereses propios. La distinción entre la violencia y la agresión se encuentra, como algunos autores apuntan, en que la agresión supone una conducta guiada por los instintos, mientras que la violencia es el producto de la interacción entre la biología y la cultura. No obstante, en la revisión de los trabajos publicados en los últimos años sobre el comportamiento agresivo/violento, observamos que autores de prestigio utilizan indistintamente ambos términos. Aunque en este capítulo nos decantamos por el término violencia, también utilizaremos ambos conceptos con la finalidad de respetar la terminología utilizada en las investigaciones que se revisarán.

En la clasificación más común sobre los tipos de conducta violenta se distingue entre la dimensión comportamental (violencia

hostil directa para hacer daño) y la dimensión intencional (violencia como instrumento para conseguir algo y satisfacer los intereses propios). Más detalladamente y siguiendo a Anderson y Bushman (2002), la violencia hostil hace referencia a un comportamiento impulsivo, no planificado, cargado de ira, cuyo objetivo principal es causar daño y que surge como una reacción ante una provocación percibida; la violencia instrumental se considera como un medio premeditado para alcanzar los objetivos y propósitos del agresor y no se desencadena únicamente como una reacción ante la presencia de una provocación previa.

Otras clasificaciones más recientes y complejas del comportamiento violento hacen una distinción doble y diferencian entre varias formas de violencia (por ejemplo, directa, física o manifiesta versus indirecta, verbal o relacional), y entre varias funciones de la violencia (reactiva o defensiva versus ofensiva, proactiva o instrumental) tal y como se recoge en la tabla siguiente:

Tabla 1. Formas y Funciones de la Violencia (Little et al., 2003a, 2003b)

FORMAS DE VIOLENCIA

- La *violencia directa o manifiesta* se refiere a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (empujar, pegar, amenazar, insultar...).
- La *violencia indirecta o relacional* no implica una confrontación directa entre el agresor y la víctima y se define como aquel acto que se dirige a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo (exclusión social, rechazo social, difusión de rumores...).

FUNCIONES DE LA VIOLENCIA

- La *violencia reactiva* hace referencia a comportamientos que suponen una respuesta defensiva ante alguna provocación. Esta violencia suele relacionarse con problemas de impulsividad y autocontrol y con la existencia de un sesgo en la interpretación de las relaciones sociales que se basa en la tendencia a realizar atribuciones hostiles al comportamiento de los demás.

- La *violencia proactiva* hace referencia a comportamientos que suponen una anticipación de beneficios, es deliberada y está controlada por refuerzos externos. Este tipo de violencia se ha relacionado con posteriores problemas de delincuencia, pero también con alto niveles de competencia social y habilidades de líder.

La conducta violenta en la escuela es un tipo de comportamiento que presenta las características propias de todo comportamiento violento, aunque con la particularidad de que los actores son niños y adolescentes y de que tiene lugar en escuelas e institutos, es decir, en escenarios donde permanecen juntos varias horas al día y durante varios años. Por tanto, un alumno violento/agresivo en la escuela es aquél cuya manera de comportarse supone el incumplimiento de las normas escolares y sociales que rigen la interacción en el aula y centro educativo, con la expresión de diversas conductas punitivas para los demás (Marín, 1997), que implican agresiones manifiestas, relacionales, reactivas o proactivas, y que obedecen a distintas razones, como por ejemplo:

1. Conseguir o mantener un estatus social elevado; algunos líderes de grupo son precisamente aquellos adolescentes que más destacan por sus conductas violentas.
2. Obtener poder y dominación frente a otros compañeros.
3. Ejercer de «justicieros» imponiendo sus propias leyes y normas sociales frente a las ya existentes y que consideran inaceptables o injustas.
4. Desafiar a la autoridad y oponerse a los controles sociales establecidos y que ellos interpretan como opresores.
5. Experimentar conductas nuevas y de riesgo, para lo que seleccionan ambientes donde se brindan oportunidades para ejercer comportamientos violentos.

Y en opinión directa de los adolescentes, tal y como se recoge en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Razones para ejercer la violencia en el aula según los alumnos de un grupo de discusión (transcripción literal)

-
- Alumna 1: Porque tengan algún problema en casa o algo y quieran llamar la atención en la escuela.
- Alumno 2: Yo creo que para crearse una fama de persona dura (o de tío duro).
- Alumna 3: Por creído (se creen más que los demás).
- Alumna 4: Para tener respeto.
-

Iguales y violencia

En el contexto escolar tienen lugar multitud de comportamientos de carácter violento, entre los que se encuentran aquellos dirigidos directamente hacia objetos o material escolar y aquellos dirigidos directamente hacia personas —el profesorado y los compañeros—. Entre los primeros podemos distinguir actos vandálicos como la rotura de pupitres y puertas, o las pintadas de nombres, mensajes y dibujos en las paredes del centro (Trianes, 2000). Entre los segundos, destacan las agresiones físicas y verbales hacia el profesor o entre compañeros, y los problemas graves de disciplina en el aula como la desobediencia al reglamento interior escolar. De entre todas estas conductas, las peleas entre compañeros son las más frecuentes, bien entre iguales o entre pandillas. Pero sin duda alguna, si algún tipo de comportamiento violento en la escuela está adquiriendo un interés creciente entre la comunidad educativa y científica, es el bullying, y esta atención se debe tanto al aumento de su presencia en nuestras escuelas como a las importantes consecuencias que supone para las víctimas.

El bullying ha sido objeto de estudio desde finales de los años 70 y principios de los 80 en países como Noruega, Suecia y Finlandia. De hecho, es en Noruega donde encontramos a uno de los grandes pioneros en su estudio, Dan Olweus (1983), quien lo define como «una conducta de persecución física y psicológica que realiza un alumno hacia otro, el cual es elegido como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa

a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios». En un trabajo posterior, Olweus (1998) añade que «un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos», y considera como acción negativa «toda acción que causa daño a otra persona de manera intencionada». Muy similar es la definición aportada en nuestro país por Cerezo (1999): «forma de conducta agresiva intencionada, perjudicial y persistente, cuyos protagonistas son los jóvenes escolares», o por Trianes (2000): «el bullying es un comportamiento prolongado de insulto, rechazo social, intimidación y agresividad física de unos alumnos contra otros, que se convierten en víctimas de sus compañeros». En la siguiente tabla se resumen los elementos característicos del bullying a partir de los resultados de investigaciones recientes.

Tabla 2. Principales Características del Bullying

1. El agresor pretende infligir daño o miedo a la víctima.
2. El agresor ataca o intimida a la víctima mediante agresiones físicas, verbales o psicológicas.
3. La violencia hacia la víctima ocurre repetidamente y se prolonga durante cierto tiempo.
4. El agresor se percibe a sí mismo como más fuerte y poderoso que la víctima.
5. Las agresiones producen el efecto deseado por el agresor.
6. El agresor recibe generalmente el apoyo de un grupo.
7. La víctima no provoca el comportamiento agresivo.
8. La víctima se encuentra indefensa y no puede salir por sí misma de la situación.
9. Existe una relación jerárquica de dominación-sumisión entre el agresor y la víctima.

Por otro lado, el bullying implica conductas que podemos clasificar tanto dentro de la violencia manifiesta o relacional como de la

violencia reactiva o proactiva. En este sentido, ser objeto de bullying supone que un estudiante puede verse sometido a una gran variedad de comportamientos cometidos por otro estudiante que, por ejemplo: dice cosas desagradables de él, le hace burla, le pone apodos, o le ignora completamente, le aísla socialmente, le excluye del grupo de amigos y le aparta de las actividades a propósito, o le golpea, patatea, empuja y amenaza, o cuenta mentiras y falsos rumores y trata de convencer a los demás de que no se relacionen con él. Algunos agresores o bullies se decantarán por la violencia física y otros no actuarán tan abiertamente y preferirán hacer uso de la persuasión y la manipulación. En la siguiente tabla se presentan las principales formas de bullying que podemos encontrar en los centros de enseñanza.

Tabla 3. Formas de Bullying (Rodríguez, 2004)

VERBAL: poner motes, hacer burla, ridiculizar, insultar, amenazar y humillar.

FÍSICA: golpes, codazos, pellizcos, patadas, empujones y palizas.

EMOCIONAL: chantaje, extorsión para conseguir algo (por ejemplo, dinero) y la creación de falsas expectativas en la víctima (por ejemplo, hacerse pasar por su amigo).

SEXUAL: es la menos frecuente y se refiere a aquellos comportamientos que implican tocamientos en el cuerpo de la víctima sin su consentimiento, así como gestos obscenos y demandas de favores sexuales.

Frecuencia de la violencia entre iguales

En los estudios llevados a cabo en América y Europa, se ha observado que aproximadamente entre un 14 y 16% de los estudiantes de educación secundaria están implicados en conductas de

bullying, distribuidos del siguiente modo: el 5% como víctimas y el 9-11% como agresores. Estos datos nos indican que, en proporción, existen más del doble de bullies que de víctimas. No obstante, es posible que el tipo de medidas utilizadas en estos estudios esté incidiendo en los porcentajes encontrados, ya que en investigaciones donde se analizan distintos tipos de violencia tanto manifiesta como relacional, se han obtenido porcentajes más elevados, sobre todo de victimización informada. Así, los resultados del trabajo encargado por el Defensor del Pueblo de España (1999) ponen de manifiesto que aproximadamente el 14% de los estudiantes españoles sufre problemas de exclusión social y el 30 % afirma haber sido víctima de agresiones verbales, frente al 4 % que informa que ha sido agredido físicamente por sus compañeros.

Otro factor que incide en los porcentajes sobre incidencia del bullying es quién contesta, o dicho de otro modo, a quién se pregunta: al agresor, a la víctima o a un estudiante testigo. Podemos observar algunos ejemplos en las tablas siguientes. No obstante, aunque los porcentajes varían significativamente dependiendo de quién responde a nuestra pregunta, parece ser que agresores y víctimas coinciden al menos en que el bullying por agresión verbal y exclusión social es bastante más frecuente que aquél que implica agresión física o robos.

Tabla 4. Porcentaje de estudiantes que afirman haber sido testigos de diferentes formas de bullying

<i>FORMAS DE BULLYING</i>	<i>% RESPUESTAS</i>
Poner motes o dejar en ridículo	53.1
Daño físico	31.8
Amenazas	23.8
Aislamiento social	15.7
Robo	4.9
Otros	1.8

Fuente: Ortega y Mora-Merchán (2000)

Tabla 5. Porcentaje de estudiantes que afirman haber sufrido o perpetrado diferentes formas de bullying

<i>COMPORTAMIENTO</i>	<i>AGRESOR</i>	<i>VÍCTIMA</i>
Insultar	45.5	38.5
Poner motes	37.9	37.2
Hablar mal de otro	38.5	34.9
Ignorar	38.7	14.9
Excluir	13.7	10.7
Pegar	7.2	4.8
Romper cosas	1.3	4.4
Robar cosas	1.5	7.3
Amenazar con armas	0.4	0.7
Acosar sexualmente	0.6	2

Fuente: Del Barrio (2002)

Respecto del curso o edad en el que es más probable que se den este tipo de comportamientos, no existe consenso en la literatura científica actual. Algunos autores sostienen que las conductas de bullying/victimización son más frecuentes en la educación primaria (6-11 años) que en la secundaria (12-16 años), aunque otros afirman que es estable a lo largo de toda la educación obligatoria o incluso más frecuente en la educación secundaria. Por otra parte, dentro de la educación secundaria, son numerosas las investigaciones en las que se señala el segundo ciclo (entre los 14 y los 16 años) como el más conflictivo. Finalmente, también parece existir acuerdo en la idea de que después de los 16 años desciende, generalmente, la frecuencia de implicación en comportamientos de este tipo.

Los resultados aparentemente contradictorios sobre la edad de mayor incidencia del bullying pueden tener como origen, nuevamente, distintas concepciones y medidas que los investigadores deben tener muy en cuenta. Así, algunos autores como Eslea y Rees (2001) sugieren que a medida que el niño va entrando en la adolescencia concede más importancia a las agresiones directas, mientras que las indirectas pasan a un segundo plano y, por tanto, no las incluye en su definición particular de bullying (y puede que no las reflejen en los cuestionarios o entrevistas de los investigadores). De hecho, parece ser que existe una escalada en el tipo de actos violentos cometidos por los adolescentes, de modo que normalmente participan en primer lugar en conductas que implican formas menos graves de agresión como molestar a los compañeros, para pasar posteriormente (sobre los 14-16 años) a comportamientos que implican más el contacto físico o la violencia manifiesta (Loeber y Stouthamer, 1998).

Los lugares de la violencia o bullying

El *bullying* ocurre en todos los lugares de la escuela, aunque el tipo de agresión que se realiza en cada lugar dependerá de si éste está más o menos vigilado por adultos. Por ejemplo, para los ac-

tos de violencia física, el agresor o *bully* siempre intentará buscar aquellos lugares donde no haya apenas supervisión del profesorado, como los pasillos, el patio del recreo o la entrada y salida del centro. En estos lugares la presencia de adultos es menor y; de hecho, este es uno de los motivos principales por los que el profesorado normalmente no tiene conocimiento de la existencia de tales agresiones entre compañeros.

Cuadro 2. Opinión de los alumnos sobre los lugares más frecuentes para las intimidaciones graves

Investigador: Entonces, ¿dónde suelen pasar este tipo de problemas más graves?
Alumno 1: En el aseo (baño).
Alumna 2: En el recreo.
Alumno 3: O por el pasillo.

Por otro lado, el aula es uno de los lugares donde se dan en mayor medida agresiones de tipo verbal (como los insultos y motes) y situaciones de exclusión y aislamiento social (como impedir la participación de un compañero en actividades escolares) (Rodríguez, 2004). No obstante, también en el patio de recreo parecen ser frecuentes la violencia verbal y exclusión social, junto con la violencia física. Así, los lugares preferentes por excelencia para el *bullying* son, por este orden: el patio (50%) y el aula (35.7%).

Perfiles de agresores y víctimas

La mayoría de los estudios coinciden en apuntar que el bullying es una problemática fundamentalmente masculina: los chicos suelen ser, más frecuentemente que las chicas, tanto agresores o bullies o incluso agresores-víctimas conjuntamente. Tattum y Lane (1989), por ejemplo, encontraron en su estudio que los chicos se implican en conductas intimidatorias tres veces más que las chicas. También en nuestro país, la mayor parte de los estudios coi-

cluyen que los chicos agreden más en la escuela, sin embargo, recientemente se ha observado que en el rol de víctima están desapareciendo las diferencias por sexos.

Por otra parte, es posible que el predominio masculino en el bullying encontrado en la mayor parte de los trabajos, obedezca a un sesgo en las medidas de los estudios. Este hecho podría explicar por qué en aquellas investigaciones en las que se toman medidas de bullying considerando exclusivamente conductas agresivas directas y físicas, los chicos presentan una frecuencia de implicación muy superior a las chicas, pero en aquéllas en las que se tiene en cuenta tanto la violencia directa como la indirecta (principalmente, la difusión de rumores y la exclusión social), las diferencias en función del sexo tienden a desaparecer. En este sentido, sería posible que chicos y chicas utilicen preferentemente distintos tipos de agresión, pero en niveles similares, de modo que las diferencias entre ambos sean más cualitativas que cuantitativas.

Distintas investigaciones ofrecen datos a favor de esta hipótesis y ponen de manifiesto que los chicos suelen utilizar más frecuentemente que las chicas la violencia física directa y el daño a pertenencias de otros compañeros, mientras que las chicas se decantan por formas de violencia más sutiles e indirectas como la intimidación, la manipulación y el aislamiento social; por último, chicos y chicas utilizan por igual la violencia verbal como poner motes o dejar en ridículo. Otras características propias de los agresores se recogen en la tabla siguiente, donde se resumen los resultados obtenidos en las investigaciones de Cerezo (1999), Fernández (1998), Olweus (2005) y Trianes (2000).

Tabla 6. Características de los Agresores o Bullies

- Es frecuente que sean repetidores y de edad superior a la media de la clase.
- Su rendimiento escolar es bajo y manifiestan una actitud negativa hacia la escuela.
- Suelen ser más fuertes físicamente que sus víctimas.
- Muestran poca empatía hacia las víctimas.
- Presentan altos niveles de impulsividad.
- Sienten la necesidad de dominar a otros mediante el poder y la amenaza.
- Toleran mal las frustraciones.
- Les cuesta aceptar las normas sociales.
- Presentan una actitud hostil y desafiante con padres y profesores.
- Perciben escaso apoyo y supervisión parental.
- Informan de frecuentes conflictos familiares, de autoritarismo y hostilidad.
- No acatan las normas sociales.
- Tienen una opinión relativamente positiva de sí mismos: presentan una autoestima media o incluso alta.
- Tienen un grupo pequeño de amigos (dos o tres) que les apoyan.

Además, el agresor suele presentar cuatro necesidades básicas que se resumen en el siguiente esquema (Rodríguez, 2004):

NECESIDAD DE PROTAGONISMO →	El agresor suele tener la necesidad de ser visto y aceptado, de que le presten atención y de mostrar un autoconcepto positivo.
NECESIDAD DE SENTIR SUPERIORIDAD Y PODER →	La mayoría de los agresores sienten un enorme deseo de ser más fuertes y poderosos que los demás.
NECESIDAD DE SER DIFERENTE →	Los agresores suelen crearse una reputación y una identidad particular en el grupo de iguales que les rodea; con esta nueva identidad pretenden ser diferentes y rechazan todo aquello que no es igual o similar a la imagen que han creado.
NECESIDAD DE LLENAR UN VACÍO EMOCIONAL →	Los agresores no son capaces de emocionarse o reaccionar con afecto ante los estímulos de la vida diaria; por el contrario, persiguen constantemente nuevas vivencias y sensaciones que muchas veces logran únicamente cuando crean su propio "espectáculo".

Las víctimas también presentan ciertas particularidades, que en opinión de los propios alumnos son, entre otras, las siguientes:

Cuadro 3. Características de la víctima de violencia escolar según una alumna de la ESO (transcripción literal)

Investigador: ¿Y por qué le pegaron?

Alumna: Por como es el chico. Porque no sé es... es también rarillo, huele mal, también va mal vestido, no habla tampoco... bueno, tiene amigos, pero son así, también raros.

Fuente: Patterson y cols. (1992).

En la literatura científica, en general, se distinguen dos tipos de víctimas que, a su vez, reflejan dos maneras distintas de reaccionar frente al acoso y agresión de sus compañeros: (1) por un lado, la víctima puede interpretar la victimización como una experiencia crítica muy traumática que, junto con su tendencia al retraimiento, mine su autoconcepto y desemboque en síntomas depresivos y sentimientos de soledad; esta víctima se conoce con el nombre de *víctima pasiva o sumisa*; y (2) por otro lado, es posible que la víctima desarrolle actitudes tan negativas hacia sus iguales que, junto con su tendencia a la impulsividad, desencadene una reacción agresiva hacia sus propios agresores; ésta sería la *víctima provocativa o agresiva* (Crick, Grotpeter y Rockhill, 1999). Ambos tipos de víctimas presentan algunas características en común, como su situación social de aislamiento en la escuela y su impopularidad entre los compañeros, y algunas características propias, como vemos en las tablas siguientes donde se recogen los resultados obtenidos en diferentes trabajos.

Tabla 7. Características de las Víctimas Pasivas o Sumisas

- En su apariencia física suelen presentar algún tipo de hándicap (complexión débil, obesidad...).
- Su rendimiento académico es superior al de los *bullies* y no tiene por qué ser peor al del resto de los compañeros.
- Muestran poca asertividad, mucha timidez, inseguridad y ansiedad.
- Presentan bajos niveles de autoestima y altos de sintomatología depresiva.
- Se sienten sobreprotegidos por sus padres y con escasa independencia.
- Suelen ser ignorados o rechazados por sus compañeros en clase.
- Tienen dificultades para imponerse y ser escuchados en el grupo de compañeros.

En general, existen más datos sobre las víctimas pasivas que sobre las agresivas, ya que éstas han sido olvidadas en la mayoría de investigaciones sobre bullying realizadas hasta el momento. No obstante, con los datos disponibles podemos concluir que la víctima pasiva presenta niveles muy bajos de asertividad y muy altos de vulnerabilidad, así como una marcada percepción negativa de sí misma y alta probabilidad de experimentar síntomas depresivos, mientras que la víctima agresiva presenta una marcada tendencia hacia la impulsividad y la violencia, puesto que ha aprendido que de ella puede obtener ciertos beneficios. En el siguiente apartado analizamos más en detalle las consecuencias derivadas de la situación de bullying.

Los efectos de la violencia

La victimización en la escuela supone una importante amenaza para el bienestar psicológico de niños y adolescentes puesto que se trata de una experiencia interpersonal sumamente estresante para la persona. De hecho, se ha comprobado en numerosas investigaciones que las víctimas de bullying presentan:

- Una imagen general negativa de sí mismas.
- Desórdenes de atención y aprendizaje.
- Desesperanza y pérdida de interés en sus actividades favoritas.
- Inhabilidad para disfrutar y falta de energía.
- Falta de satisfacción con la vida.
- Síntomas depresivos.
- Comunicación pobre.
- Deficiente habilidad para relacionarse con los demás.
- Sentimientos de culpabilidad.
- Sentimientos de soledad.
- Sensibilidad hacia el rechazo y las evaluaciones negativas de los demás.
- Quejas sobre síntomas físicos como dolores de cabeza y de estómago.
- Reacciones emocionales inesperadas.
- Problemas de insomnio y recuerdo repetido del episodio de maltrato.

En general, los estudiantes que sufren problemas de victimización en la escuela, presentan más síntomas psicossomáticos y más desórdenes psiquiátricos que el resto de los estudiantes. Además, estos problemas parecen persistir en el tiempo, por lo que muchos de estos estudiantes deben solicitar, finalmente, la ayuda y apoyo de profesionales de la salud mental. En este sentido, por ejemplo, en el estudio de Guterman *et al.* (2002) se observó que las víctimas de bullying presentaban síntomas depresivos y problemas de ansiedad y estrés, incluso después de transcurrido un año desde el último episodio de maltrato.

Finalmente, debemos considerar la posibilidad de que las consecuencias derivadas del bullying estén moduladas por algunos factores como el sexo de la víctima o el tipo de violencia -directa o manifiesta versus indirecta o relacional-. Por ejemplo, Prinstein, Boergers y Vernberg (2001) han constatado que los chicos muestran más síntomas depresivos cuando son objeto de agresiones directas o manifiestas, pero que la sintomatología depresiva es

más común en las chicas que son objeto de violencia indirecta o relacional. Puede que la violencia directa sea interpretada, en el caso de los chicos, como una muestra de debilidad y humillación más importante que para las chicas, y que ello provoque un mayor malestar en las víctimas. Sin embargo, la traición que implican los actos de agresión relacional afecta más marcadamente a las chicas.

La violencia escolar y factores relacionados

Los *factores individuales* relacionados con los problemas de conducta en la adolescencia incluyen características biológicas como la influencia genética y características psicológicas como el grado de autoestima y de bienestar emocional de la persona. Entre los principales *factores familiares* destacan la actitud favorable de los padres hacia la violencia, la presencia de frecuentes conflictos familiares, la utilización de un estilo educativo poco democrático, la falta de comunicación familiar y la falta de apoyo y cariño entre los miembros de la familia. Los *factores escolares* más estudiados en la literatura científica han sido la organización e ideología del centro, la relación del adolescente con el profesor, las estrategias disciplinares del aula, el trato desigual de los profesores en relación con el logro académico de los alumnos, la formación de grupos en el aula en función del rendimiento escolar, la intolerancia hacia los alumnos diferentes (por su etnia, su orientación sexual...) y la afiliación con iguales desviados en la escuela. Finalmente, entre los *factores sociales* se ha estudiado fundamentalmente la influencia de los medios de comunicación, y especialmente de la televisión, en la conducta agresiva de niños y adolescentes.

Factores individuales

Los principales factores individuales asociados con la conducta violenta en la adolescencia incluyen tanto elementos biológicos y genéticos como psicológicos. Por un lado, cuando hablamos de

factores genéticos y biológicos nos referimos a la influencia de la información genética transmitida por los padres en el desarrollo de ciertas características o peculiaridades en los hijos. Hoy en día existe un gran consenso científico acerca de la inexistencia de un determinismo genético, impermeable al ambiente, relativo a las características psicológicas y conductuales de la persona y se aboga por una perspectiva más interactiva entre la genética y las características ambientales que rodean a la persona, tal y como apuntábamos en el apartado anterior. Por otro lado, entre los factores psicológicos más estrechamente relacionados con los problemas de conducta en la adolescencia se encuentran: la tendencia a la impulsividad, la falta de empatía, la irritabilidad y el mal humor y la actitud positiva hacia la violencia. Otros factores psicológicos analizados en los estudios han sido la autoestima y la sintomatología depresiva de los agresores, aunque en este caso los resultados son muy controvertidos, por lo que vamos a comentarlos con más detenimiento.

Autoestima y violencia

En la literatura científica sobre violencia escolar se ha constatado en numerosas ocasiones, la estrecha relación existente entre los problemas de victimización y la baja autoestima de las víctimas (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). Sin embargo, los resultados relativos a la asociación entre la conducta agresiva y la autoestima son mucho más contradictorios, ya que algunos autores sostienen que los adolescentes agresivos presentan una autoestima más baja que aquellos sin problemas de conducta, mientras otros afirman que los agresores, por regla general, se valoran positivamente a sí mismos y muestran un nivel de autoestima medio o incluso alto.

Ahora bien, esta aparente contradicción de resultados podría deberse al tipo de instrumentos utilizados para obtener medidas de autoestima y, en particular, a si el instrumento seleccionado proporciona una medida de autoestima global o bien multidimensional. Parece ser que las medidas de autoestima global, como

por ejemplo la Escala de Autoestima de Rosenberg (1986), no reflejan ninguna relación entre la conducta agresiva y la autoestima del agresor, mientras que cuando se toman medidas multidimensionales, los agresores muestran una autoestima más baja o más alta dependiendo de los dominios (Andreou, 2000). Por ejemplo, en recientes estudios se ha comprobado que los adolescentes con problemas de agresividad en la escuela obtienen bajas puntuaciones en autoestima escolar, pero muy elevadas en autoestima social. Una posible explicación de estos resultados es que los adolescentes agresivos son, en numerosas ocasiones, figuras importantes en su grupo de iguales e incluso populares y queridos entre sus compañeros, lo que les hace disfrutar de ciertos beneficios sociales que se reflejan en esta dimensión de la autoestima (Little *et al.*, 2003a).

Depresión, estrés y violencia

De modo similar al caso de la autoestima, los resultados existentes hasta el momento sobre el vínculo entre la violencia, la depresión y el estrés son muy controvertidos. Algunos estudios indican que tanto los agresores como las víctimas presentan más desórdenes psicológicos que el resto de adolescentes, pero en otros no se ha observado una relación directa entre la violencia escolar y la presencia de sintomatología depresiva y estrés (Estévez, Herrero y Musitu, 2005; Estévez, Musitu y Martínez, 2004), o bien se ha observado una co-ocurrencia sumamente pequeña (alrededor del 5-8%) entre violencia y depresión. Estos datos sugieren que el comportamiento agresivo no tiene por qué ser ni consecuencia ni origen directo de la depresión y estrés (Herrero, Estévez y Musitu, 2005). Muy al contrario, recientemente se ha constatado que la mayoría de los agresores presentan un adecuado ajuste emocional, probablemente debido a su también adecuado ajuste social en la escuela y al apoyo que reciben de su grupo de amigos, factores que los alejan de la posibilidad de desarrollar problemas de carácter depresivo.

Factores familiares

El contexto familiar es fuente de desarrollo y aprendizaje de habilidades, pero también, si la interacción entre sus integrantes no es de calidad, puede ser un factor de riesgo que predisponga a aprender a responder con agresividad e inapropiadamente a los iguales (Trianes, 2000). En este sentido, en distintas investigaciones se ha constatado que el clima familiar positivo caracterizado por la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e intimidad entre ellos y la comunicación familiar abierta y empática, favorece el ajuste conductual y psicológico de los hijos (Gracia y Musitu, 2000; Musitu y García, 2004), mientras que por el contrario, el clima familiar negativo en un contexto donde no exista ninguno de los componentes mencionados, constituye uno de los factores de riesgo más directamente relacionados con los problemas de conducta en niños y adolescentes. Dentro de lo que se denomina clima familiar negativo, se han identificado numerosas variables familiares que parecen incidir en el comportamiento agresivo del hijo y que presentamos en la tabla siguiente.

Tabla 12. Variables Familiares Asociadas con la Conducta Violenta en Adolescentes

-
- Carencia de afecto, apoyo e implicación de los padres.
 - Permisividad y tolerancia de la conducta agresiva del hijo.
 - Disciplina inconsistente, inefectiva y demasiado laxa o demasiado severa.
 - Estilo parental autoritario y uso excesivo del castigo.
 - Problemas de comunicación familiar.
 - Conflictos frecuentes entre cónyuges.
 - Utilización de la violencia en el hogar para resolver los conflictos familiares.
 - Problemas psicológicos y conductuales en los padres.
 - Rechazo parental y hostilidad hacia el hijo.
 - Falta de control o control inconsistente de la conducta de los hijos.
 - Interacciones agresivas entre los hermanos.
-

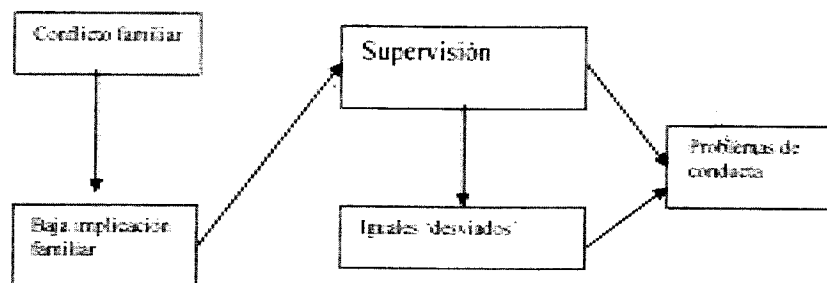
Otra variable familiar que en ocasiones se ha asociado con los problemas conductuales en la adolescencia es el nivel sociocultural bajo de la familia. Sin embargo, existe cierto consenso en considerar que el nivel sociocultural no constituye *per se* un factor de riesgo, sino que la explicación del vínculo entre nivel sociocultural y violencia estaría en el hecho de que las familias de nivel sociocultural bajo suelen ser más punitivas e intolerantes ante la desobediencia de los hijos, en comparación con las de nivel sociocultural medio-alto. Las razones podrían ir desde que los padres suelen ser más jóvenes o estar peor informados, a que la supervivencia les hace estar más centrados en mejorar sus condiciones de vida que en atender las necesidades de los hijos (Vila, 1998). De hecho, tal y como apunta Vila, distintas investigaciones han puesto de manifiesto que las familias de nivel sociocultural bajo y medio-alto se diferencian entre sí en los siguientes cuatro aspectos:

1. Las familias de nivel sociocultural bajo acentúan la obediencia y el respeto a la autoridad, mientras que las de nivel sociocultural medio-alto enfatizan la curiosidad, la ambición, la independencia y la creatividad.
2. Las familias de nivel sociocultural bajo son más restrictivas y autoritarias que las familias de nivel sociocultural medio-alto, que suelen ser más democráticas.
3. Las familias de nivel sociocultural medio-alto fomentan más la comunicación familiar y utilizan un lenguaje más complejo que las de nivel sociocultural bajo.
4. Las familias de nivel sociocultural medio-alto se muestran más cariñosas y cálidas con sus hijos que las de nivel sociocultural bajo.

Hasta ahora hemos hablado de variables familiares que ejercen una influencia directa en el desarrollo de problemas de comportamiento en los hijos, sin embargo, es importante destacar que la familia también puede influir indirectamente en el ajuste

comportamental del adolescente a través del grupo de amigos. En este sentido, se ha comprobado que los padres atentos, comprensivos y que ofrecen apoyo a sus hijos, les ayudan a desarrollar habilidades sociales adecuadas para resistir la presión del grupo de iguales y evitar la elección de amigos con problemas de conducta (Vitaro, Brendgen y Tremblay, 2000). Estos resultados apoyan el modelo propuesto por Patterson, Reid y Dishion (1992) para explicar la conducta violenta en la adolescencia a partir del funcionamiento familiar inadecuado y la asociación con iguales desviados.

Figura 2. Modelo de Desarrollo de Problemas de Conducta en Adolescentes



Fuente: Patterson *et al.* (1992).

Este modelo postula que el ambiente familiar negativo caracterizado por los frecuentes conflictos familiares deviene en la baja implicación de los padres en la educación y supervisión de sus hijos, lo que constituye un importante factor antecedente que aumenta la probabilidad de que el adolescente se afilie con iguales desviados. Tanto los problemas de funcionamiento familiar como la asociación con iguales desviados constituyen las dos variables fundamentales en la explicación del desarrollo de problemas de conducta en los hijos adolescentes.

Factores escolares

Se ha observado que algunas características propias de los centros de enseñanza pueden favorecer el desarrollo de comportamientos violentos en las escuelas, como por ejemplo, la masificación de estudiantes en las aulas, la carencia de normas de comportamiento claras para los alumnos y la orientación autoritaria versus democrática del profesorado. Algunos autores como Rodríguez (2004) llegan a afirmar que existen escuelas que son verdaderas “fábricas” de violencia por varias razones, entre las que destaca: (1) la falta tanto de motivación como de estrategias eficientes para hacer frente a los problemas de comportamiento del alumnado, (2) el trato desigual del profesorado a los alumnos, que en ocasiones otorga privilegios únicamente a determinados estudiantes en detrimento de otros, con el consiguiente malestar de los menos atendidos, (3) la existencia de dobles mensajes en el aula, por ejemplo cuando el profesor utiliza el castigo como medio para mejorar la conducta de un estudiante en el aula, lo que además, en muchas ocasiones genera un “efecto rebote” y más agresividad en el alumno. Frente a estos factores de riesgo, Pérez (2003) propone la puesta en marcha de los siguientes factores de protección y prevención de la violencia escolar, cuya finalidad última es que los alumnos aprendan a convivir:

- Crear un buen clima escolar en el centro, un lugar acogedor donde los alumnos se sientan aceptados como personas y se impliquen en actividades académicas de carácter cooperativo.
- Incluir en el currículum temas y procedimientos que favorezcan las relaciones sociales, como por ejemplo la educación en valores o actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales.
- Prestar atención individualizada a los agentes de conflicto: la conducta antisocial requiere un tratamiento directo y no debe “dejarse pasar”. Hay que ofrecer apoyo a la víctima e

informar a los responsables escolares y a los padres.

- Implicar a los alumnos en la toma de decisiones en el centro a través de asambleas y adjudicarles responsabilidades, como por ejemplo la de escuchar, mediar o ayudar a sus compañeros en la resolución de conflictos.
- Revisar la organización escolar: crear espacios y tiempos para establecer encuentros, supervisar los recreos, recesos y excursiones, y capacitar a los docentes en el tema de la no violencia.

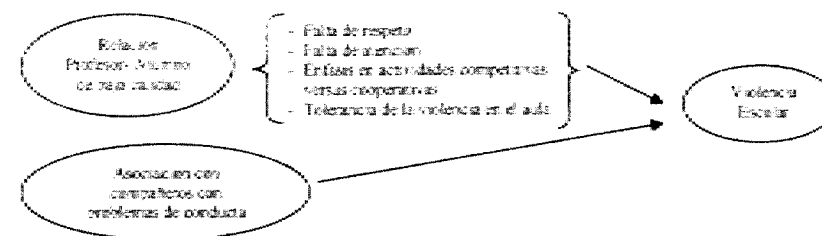
Pero además de estos factores generales del centro educativo, existen otros factores más específicos de la organización del aula relacionados con los problemas de conducta en los alumnos. Cava y Musitu (2002) señalan los siguientes: (1) la realización de actividades altamente competitivas entre los estudiantes, (2) el aislamiento y rechazo social que sufren algunos alumnos, (3) la tolerancia y naturalidad con la que se perciben las situaciones de violencia y maltrato entre compañeros, (4) la poca importancia que se concede al aprendizaje de habilidades interpersonales y (5) el desconocimiento de formas pacíficas de resolución de conflictos. Como contrapartida, dos importantes medidas que deberían aplicarse en la vida diaria del aula para prevenir los problemas de conducta, serían la transmisión de actitudes y valores de democracia y ciudadanía por el profesorado y la creación de momentos de reflexión con los alumnos sobre los problemas de comportamiento en el aula (Rué, 1997).

Otra manera eficaz de favorecer la convivencia en el aula es a través de actividades de aprendizaje cooperativo. Muchas veces la dinámica del aula se basa en la realización de actividades competitivas y el énfasis recae fundamentalmente en el éxito en los exámenes, en detrimento de la puesta en marcha de actividades cooperativas y de premiar la reflexión individual. Como destacan Johnson y Johnson (1999), en las situaciones de aprendizaje cooperativo, puesto que los alumnos interactúan directamente con sus compañeros, se incrementa su conocimiento mutuo y su esfuerzo por ponerse en el lugar del otro. Este hecho permite que

el adolescente desarrolle su capacidad para percibir y comprender los sentimientos de los demás, posibilitando así el cambio en la percepción del compañero, lo que resulta un primer paso hacia el logro de la integración social de muchos estudiantes que sufren problemas de victimización. Además, en las actividades de aprendizaje cooperativo existe una interdependencia positiva entre todos los escolares, ya que dependen los unos de los otros y todos participan y colaboran en el desempeño de la tarea. Esta actividad pone en práctica habilidades como la escucha activa, el respeto del turno de palabra o el apoyo a los compañeros.

Cabe destacar que el profesorado desempeña un papel fundamental en la puesta en marcha de todas estas propuestas de mejora de la convivencia en el aula y la escuela y, por tanto, tiene mucho que aportar en la prevención de situaciones conflictivas que implican comportamientos violentos en el alumnado. En esta línea, investigaciones recientes han puesto de manifiesto que cuando el profesor se esfuerza por establecer contactos positivos con sus alumnos, les ofrece atención individualizada, les trata con respeto y les ofrece apoyo, disminuyen los comportamientos agresivos en el aula, mientras que por el contrario, cuando el profesor desatiende a sus alumnos y se comporta irrespetuosamente con ellos, fomenta la agresividad en el aula.

Figura 3. Influencia del profesorado y los compañeros en la violencia escolar



Finalmente, algunos adolescentes se comportan agresivamente en la escuela porque se han asociado con amigos que también participan en conductas violentas. Entre ellos definen y crean sus propios códigos y normas y refuerzan sus propias conductas. Los actos antisociales son aplaudidos y aprobados, por lo que la probabilidad de que la desviación se agrave, se incrementa. Además, cuando un adolescente pertenece a uno de estos grupos violentos, mantiene menos interacciones positivas con otros compañeros y disminuye sus posibilidades de aprender habilidades sociales adecuadas. Por otro lado, el agresor sabe que casi con toda seguridad saldrá impune de su conducta, puesto que ni las víctimas ni los “espectadores” suelen denunciar a los profesores o las autoridades, estos hechos por miedo a represalias (Rodríguez, 2004).

Factores sociales

Según la investigación llevada a cabo por el Defensor del Pueblo (1999), existen tres factores sociales de riesgo para el desarrollo de problemas de conducta en la adolescencia: (1) la influencia de los medios de comunicación y especialmente de la televisión, que se ha convertido en un contexto educativo informal de enorme importancia en el aprendizaje de niños y adolescentes, (2) los recursos comunitarios como los servicios sociales, jurídicos o policiales, por tratarse de servicios de especial relevancia en el aspecto preventivo, y (3) las creencias y valores culturales en el entorno social al que pertenece el adolescente. En este apartado vamos a ocuparnos del primer factor, los medios de comunicación, por ser el más atendido en las investigaciones respecto del comportamiento agresivo.

La influencia de los medios de comunicación, y especialmente la de aquellos que transmiten la información en imágenes, como la televisión, el cine, los videojuegos o los videoclips, se debe principalmente a que suelen mostrar modelos atractivos en los que existe una clara asociación entre la violencia y el triunfo, lo que

puede inducir a niños y adolescentes a imitar tales comportamientos. Además, existen otras características que contribuyen a que una escena incida de forma significativa en el espectador, como el hecho de que la violencia se lleve a cabo por un personaje atractivo, que las acciones violentas sean realistas, que exista recompensa por la conducta violenta y que la escena se desarrolle en un entorno humorístico. Por otro lado, los resultados obtenidos en diferentes estudios destacan dos procesos fundamentales de influencia de los medios de comunicación en la conducta agresiva (Scandroglio, 2004):

1. El aprendizaje e imitación de conductas agresivas.
2. La desensibilización ante la violencia, que puede provocar una importante reducción de la empatía respecto de las víctimas.

Además, la exposición temprana y sistemática a la violencia en los medios de comunicación puede generar una especie de círculo vicioso: se ha comprobado que los niños agresivos ven más asiduamente la televisión que los niños no agresivos y que, además, prefieren los programas violentos, lo que a su vez aumenta la probabilidad de que se sigan comportando agresivamente. Este dato adquiere más importancia si tenemos en cuenta que, como media, el 80% de todos los programas y el 94% de los programas infantiles contienen algún tipo de violencia como asesinatos, golpes, duelos a muerte, utilización de armas de fuego, etc., y los héroes suelen ser los personajes más agresivos e insolentes, y los que normalmente retan las normas sociales establecidas para defenderse. Este hecho trasladado a las aulas hace que muchos alumnos se rebelen ante el profesor y se comporten de modo insolente para obtener prestigio entre sus compañeros.

Pero además del contenido de algunos programas y películas que se emiten por televisión, un aspecto especialmente negativo es que dificulta la realización de otras actividades más enriquecedoras para el desarrollo del niño y del adolescente. Así, por ejem-

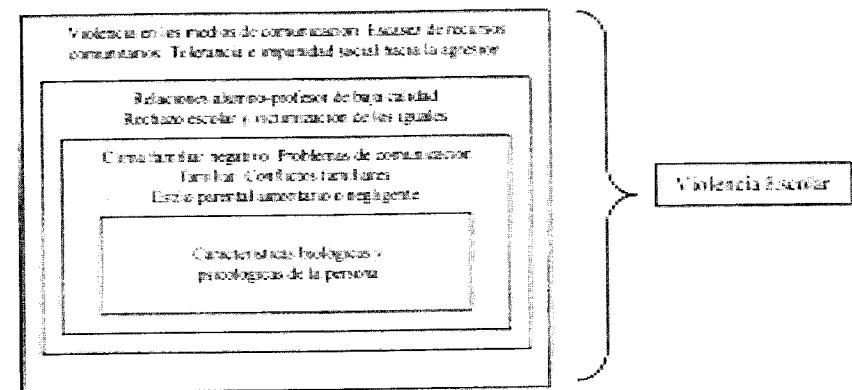
plo, disminuye el tiempo dedicado a las actividades de juego o de aprendizaje como la lectura y limita el tiempo de ocio en general. Podemos añadir, incluso, que la televisión puede reducir el tiempo de descanso infantil si los padres no limitan o guían el consumo televisivo del hijo y, para el caso de los adolescentes, puede mermar el tiempo dedicado al cuidado y fomento de las relaciones de amistad o de comunicación familiar. Por ello, es muy importante que los padres enseñen a sus hijos a hacer un uso educativo y adecuado de la televisión que regule tanto el tiempo que se permanece frente al televisor como los contenidos que se visualizan. De hecho, se ha comprobado que algunos programas educativos ayudan a aprender conocimientos, valores y actitudes hasta en los más pequeños.

La perspectiva integral de la violencia en la escuela

Para finalizar este capítulo, proponemos un modelo integrador con los principales factores de influencia en la conducta violenta en adolescentes. Este modelo se fundamenta en el enfoque ecológico de Bronfrenbrenner y considera factores individuales, familiares, escolares y sociales en la explicación de la violencia escolar. Los factores de riesgo más relevantes se han agrupado por ámbitos y los ámbitos se han organizado de arriba a abajo en función de su grado de influencia y de su importancia en la explicación del comportamiento adolescente. En primer lugar se encuentran las características genéticas, biológicas y psicológicas propias de la persona. En segundo lugar destacan los factores familiares como el clima familiar negativo, los problemas de comunicación entre padres e hijos, la frecuencia de conflictos familiares, la utilización de estrategias disfuncionales para su resolución y los estilos de socialización parental autoritario y negligente. En tercer lugar encontramos el contexto escolar con elementos tan fundamentales como las relaciones profesor-alumno de baja calidad y los problemas de rechazo escolar y victimización. Finalmente, señalamos algunos factores del entorno social inme-

diato del adolescente, como la falta de recursos comunitarios en su zona de residencia, la cohesión y el grado de violencia del barrio o comunidad, la agresividad visualizada en los medios de comunicación y la tolerancia e impunidad de la violencia como valor predominante en la sociedad.

Figura 4. Modelo integrador: variables que influyen en la Violencia Escolar



A través de este modelo, representado en la figura anterior, resumimos una parte importante del presente capítulo: la dedicada a examinar los principales factores relacionados con la violencia escolar. Además, en este capítulo se ha analizado el concepto de violencia y el significado actual del término o expresión violencia escolar; hemos tratado con detenimiento varios aspectos relativos al bullying o acoso entre compañeros en la escuela, como su grado de incidencia en nuestras aulas, los lugares más comunes de acoso, las principales características de agresores y víctimas y las consecuencias derivadas para los implicados.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 49-56.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2002). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 11, 3, 1-14.
- Cerezo, F. (1999). Conductas agresivas en la edad escolar. Madrid: Pirámide.
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K. y Rockhill, C. M. (1999). A social information-processing approach to children's loneliness. En: K. J. Rotenberg y S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Defensor del Pueblo (1999). Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. Elaborado por Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Hierro, L., Fernández, I. y Gutiérrez, H. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C. (2002). Conflictos entre escolares de educación secundaria y visiones del profesorado. IV Congreso de Escuelas de Trabajo Social: Los desafíos de la violencia. Alicante.
- Eslea, M. y Rees, J. (2001) At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behaviour*, 27, 419-429.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40 (157), 183-196.
- Estévez, E., Musitu, G. y Martínez, B. (2004). Padres y profesores: ¿cómo influyen en el ajuste psicosocial del adolescente?. VIII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia: Violencia y Juventud. Centro Reina Sofía, Valencia.
- Fernández, I. (1998). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Madrid: Narcea.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). Psicología social de la familia. Barcelona: Paidós.
- Guterman, N. B., Hahn, H. C. y Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of Adolescent Health*, 30, 336-345.
- Herrero, J., Estévez, E. y Musitu, G. (2005). Deviant behaviour and victimization at school: exploring the role of parents and teachers in adolescent psychological distress. *Journal of Adolescence*.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999). Cómo reducir la violencia en las escuelas. Buenos Aires: Paidós.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. y Hawley, P. H. (2003b). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M. y Hawley, P. (2003a). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 343-369.
- Loeber, R. y Stouthamer M. (1998). Juvenile aggression at home and at school. En: D. S. Elliott, B. A. Hamburg y K. R. Williams (Eds.), *Violence in American schools*. New York: Cambridge University Press.
- Marín, M. (1997). Psicología social de los procesos educativos. Sevilla: Algaída.
- Musitu, G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. J. (2001). Familia y adolescencia. Madrid: Síntesis.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En: D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human Development and Interactional Perspective* (pp. 353-365). Nueva York: Academic Press.
- Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2005). Bullying en la escuela: datos e intervención. IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia: Violencia y Escuela. Valencia.
- Ortega, R. (1994). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y maltrato entre compañeros de segunda etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, 27, 191-216.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). Violencia escolar: Mito o realidad. Sevilla: Mergablum.
- Patterson, G. R., Reid, J. B. y Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Pérez, G. (2003). Educación social y violencia. En: S. Yubero, E. Larrañaga y J. F. Morales: *La sociedad educadora* (pp. 165-183). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Prinstein, M. J., Boergers, J. y Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479, 491.
- Rodríguez, N. (2004). Guerra en las aulas. Madrid: Temas de Hoy.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the Self*. Malabar, FL: Krieger.
- Rué, J. (1997). Notas para comprender la cuestión de la disciplina en el aula. *Acta de Innovación Educativa*, 66, 53-56.
- Scandroglio, B. (2004). Violencia grupal juvenil: de la teoría del comportamiento planificado a la teoría de la identidad social. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. Dir.: Antonio Martín.
- Tattum, D. P. y Lane, D. A. (1989). *Bullying in schools*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Trianes, M. V. (2000). La violencia en contextos escolares. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V., Sánchez, A. y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.
- Vila, I. (1998). Familia, escuela y comunidad. Barcelona: Horsori.
- Vitaro, F., Brendgen, M. y Tremblay, R. E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 313-325.