







TÓPICOS DE PSICOLOGÍA DE LA SALUD EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO







TÓPICOS DE PSICOLOGÍA DE LA SALUD EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

JUAN CARLOS SÁNCHEZ SOSA
MARÍA ELENA VILLARREAL GONZÁLEZ

Compiladores

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN





UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE NUEVO LEÓN
Secretaría de Extensión y Cultura

Jesús Áncer Rodríguez
Rector

Rogelio G. Garza Rivera
Secretario General

Rogelio Villarreal Elizondo
Secretario de Extensión y Cultura

Celso José Garza Acuña
Director de Publicaciones

José Armando Peña Moreno
Director de la Facultad de Psicología

Padre mier 909 poniente, esquina con Vallarta,
Centro, Monterrey, Nuevo León, México, C.P. 64000
Teléfono: (5281) 8329 4111 / Fax: (5281) 8329 4095
e-mail: publicaciones@seyc.uanl.mx
Página web: www.uanl.mx/publicaciones

Primera edición, 2011

© Universidad Autónoma de Nuevo León

© Consorcio de Universidades mexicanas

© Juan Carlos Sánchez Sosa / María Elena Villarreal González

ISBN: 978-607-433-571-2

Impreso en Monterrey, México
Printed in Monterrey, Mexico



PRÓLOGO

La transición del concepto biologicista de la salud hacia una concepción integral que involucra factores sociales y psicológicos ha propiciado una participación multidisciplinar en este ámbito. El compromiso ético y disciplinar que conlleva el planteamiento psicológico tanto en la promoción de la salud, así como en las etapas de la enfermedad y los niveles de prevención de la misma, ha generado un arduo trabajo de investigación en las instituciones universitarias de nuestro país.

El Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex) fiel a su visión de “*construir un espacio común de educación superior de buena calidad, flexible y socialmente pertinente a los grandes problemas de México y frente a los retos que nos imponen la globalización y la sociedad del conocimiento en el siglo XXI*”, a través de su Cátedra en Psicología “Julietta Heres Pulido” ha logrado plasmar en este proyecto editorial diversos trabajos de investigación, así como de opinión y divulgación de siete instituciones universitarias pertenecientes al CUMex, Además de contar en dos de los capítulos con colaboración internacional, al participar investigadores de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España.

Este libro, caracterizado por la pluralidad tanto en las temáticas tratadas como en las concepciones teóricas plasmadas, representa





un marco de respeto a la diversidad de opiniones. Sin embargo, resulta preciso aclarar que esta condición no es más que un reflejo del carácter pre paradigmático de nuestra disciplina, la cual no ha podido establecer aun un objeto de estudio consensuado.

Si pretendemos que la Psicología de la Salud desarrolle entre sus profesionales competencias pertinentes que le permitan en el plano terapéutico pasar de un nivel de asistencia meramente consultiva (en donde la responsabilidad del paciente sigue siendo del médico) a un nivel de colaboración interdisciplinaria que implique la responsabilidad compartida respecto al estado de salud del paciente, es necesario trascender el plano de las conciliaciones convenientes, cuyo único resultado ha sido la generación de hibridaciones conceptuales espurias.

La Psicología contemporánea enfrenta el riesgo de convertirse en una disciplina ecléctica cuya característica principal es no tomar en cuenta o bien confundir los lineamientos científicos en la construcción de sus postulados teóricos, así como en el diseño y aplicación de sus técnicas terapéuticas. Como corolario de esta práctica ecléctica la Psicología actual se está convirtiendo en un menú casi infinito de ensaladas conceptuales las cuales son producto de hibridaciones teóricas endebles lo que ocasiona que la actividad profesional del psicólogo se oriente hacia la practica terapéutica empírica de una orientación eminentemente pragmática en vez de basar la práctica profesional fundamentada en el quehacer científico.

La Psicología de la Salud inmersa en un marco interdisciplinar tiene el compromiso de adoptar modelos teórico-metodológicos que permitan por un lado, una delimitación precisa de lo psicológico, y por otro la determinación de categorías analíticas que expliquen y evalúen en estricta relación con las medidas biológicas y sociales pertinentes a la salud y la enfermedad.

Este libro, representa un esfuerzo en la construcción de una Psicología que en el ámbito de la salud, cubra las expectativas éticas y profesionales que demanda una sociedad en constante evolución. El libro se divide en dos secciones, la primera que corresponde a los primeros seis capítulos en los que se hace referencia a investigaciones empíricas realizadas con adolescentes y jóvenes universitarios





en donde se analizan diversas problemáticas relacionadas con el campo de la salud. Los escritos que conforman la segunda parte son reseñas de tópicos relevantes en la Psicología de la Salud.

En el primer capítulo, investigadores de la Universidad Autónoma de Nuevo León y de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España, estiman y contrastan mediante la técnica estadística de ecuaciones estructurales un modelo explicativo de la ideación suicida en adolescentes escolarizados que integra factores familiares, escolares y personales, encontrando una relación directa entre la victimización escolar, la sintomatología depresiva y las conductas alimentarias de riesgo con la ideación suicida.

En el segundo Capítulo de la Universidad de Colima, se muestran los resultados de la validación y confiabilidad del Eating Attitudes Test (EAT-26) en estudiantes universitarios, mismos que sugieren que la adaptación realizada posee propiedades psicométricas adecuadas y una estructura factorial tridimensional al igual que en el estudio original.

Los altos índices de divorcio así como las dificultades relacionales de pareja motivaron el estudio presentado en el tercer capítulo por la Universidad Autónoma de Nuevo León sobre las características dimensionales, estructurales y de significado en el esquema relacional de pareja en jóvenes universitarios encontrando que los jóvenes utilizan un modelo de algebra cognitiva similar al de un ideal romántico.

Investigadores de la Universidad de Tamaulipas, muestran en el cuarto capítulo, una investigación sobre la salud mental y los estilos de vida en estudiantes universitarios con el objetivo de evaluar el estado de salud mental en estudiantes universitarios y determinar los estilos de vida como factor de riesgo o protección de la misma. Los resultados muestran, que uno de cada cinco alumnos universitarios participantes, presenta alteraciones de salud mental; el consumo de tabaco y/o drogas, aparece como un factor de riesgo en las alteraciones de la salud mental, mientras que la actividad física, destaca como un factor de protección.

La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en el quinto capítulo presenta un cuestionario de ejercicio basado en el modelo





transteórico de cambio de la conducta. A través de un análisis factorial confirmatorio se obtuvo una solución de cuatro factores. Para el cuestionario final se eligieron los cinco reactivos con más saturación por factor para un total de 20 reactivos.

En el sexto capítulo, la Universidad Autónoma de Yucatán realiza una investigación sobre la validación de la escala auto informada de inteligencia emocional (EAIE) en Universitarios. Los resultados de este trabajo reportan que la EAIE cumple adecuadamente los criterios tanto de validez como de confiabilidad, teniendo como prueba final un instrumento de escala likert de autoinforme que mide las habilidades de la inteligencia emocional en 185 reactivos distribuidos en once factores.

El séptimo capítulo de la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España, es el primer trabajo de la segunda sección en el que se plantea una perspectiva teórica general sobre la violencia escolar que contempla variables individuales, familiares, escolares y sociales para explicar la conducta violenta. Las ideas que aporta este capítulo tienen el propósito de coadyuvar en la práctica profesional del psicólogo así como en la elaboración de programas de intervención en la escuela, con el fin de proporcionar a los adolescente escolarizados, los recursos necesarios que le ayuden a disminuir la probabilidad de implicación en actos de violencia escolar, al tiempo que se promueve el desarrollo de una experiencia escolar más satisfactoria.

En el octavo capítulo de la Universidad Autónoma de Coahuila se hace un análisis de la relación trabajo y estrés y su influencia en la salud mental. Producto del rápido desarrollo de la tecnología, la expansión, que implica auge de la mercadotecnia, y a los rápidos cambios sociales, económicos y políticos, las organizaciones actuales se encuentran inmersas en un ambiente de inestabilidad con lo cual se convierten en generadoras de estrés. En este capítulo se examinan los efectos positivos y negativos del estrés y como estos inciden en la salud integral de las personas. El noveno capítulo titulado Indicadores personales presentes en el estudiante universitario de la Universidad Autónoma de





Zacatecas describe una de las principales áreas psicosociales en el estudiante universitario denominada por sus autores como el área personal, la cual tiene como principales indicadores: la satisfacción con la figura corporal, el auto concepto, el estado de ánimo, así como sus metas y objetivos.

Finalmente, el décimo capítulo a cargo de la Universidad Autónoma de Nuevo León aborda el tema de la conducta sexual, realizando un análisis de los diversos factores de riesgo a la vez que, se realizan algunas recomendaciones generales de intervención, basadas en la teoría cognitivo-social de Bandura y la terapia focal.

Juan Carlos Sánchez Sosa
Universidad Autónoma de Nuevo León
Febrero 2011







FACTORES RELACIONADOS CON LA VIOLENCIA ESCOLAR EN ADOLESCENTES

*María Elena Villarreal González**

*Juan Carlos Sánchez Sosa**

*Gonzalo Musitu Ochoa***

**Universidad Autónoma de Nuevo León*

***Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España*

El presente capítulo tiene como propósito general ofrecer una perspectiva teórica general sobre la violencia escolar. Para ello, en primer lugar, analizaremos la definición de violencia escolar, así como su clasificación, formas y funciones de la violencia; delimitando la diferencia entre violencia escolar y bullying o acoso entre iguales. Seguidamente, describiremos las características de los agresores o bullies y de las víctimas. Finalmente, examinaremos los diversos contextos de desarrollo individuales, familiares, escolares y sociales relacionados con la presencia de la violencia escolar.

En los últimos años se viene constatando en diversos países, un problema que está preocupando a las autoridades administrativas, educativas, padres de familia y la sociedad en general, por sus implicaciones y las consecuencias que esto ocasiona y nos referimos a la violencia escolar, es un problema que ha adquirido una magnitud considerable, observamos como los adolescentes día con día, se involucran en estos comportamientos en sus escuelas cada vez con más frecuencia.

Inicialmente, la violencia escolar asumía la forma de actos vandálicos leves, como la rotura de cristales o las pintadas en pa-





redes; 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. Debido a su importancia creciente en nuestro contexto, dedicamos los siguientes apartados para analizar la violencia escolar, clasificación de la violencia, el acoso entre escolares -conocido internacionalmente como bullying-, describir las características de los agresores o bullies y sus víctimas, y examinar la influencia de las variables familiares, escolares y sociales en relación con la violencia.

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/o satisfacer los intereses del propio individuo (Ovejero, 1998; Trianes, 2000). La violencia escolar es un tipo de comportamiento que se presenta, en la que los actores principales 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).

CLASIFICACIÓN DE LA VIOLENCIA

La violencia se clasifica entre la dimensión *comportamental* que hace referencia a la violencia hostil para hacer daño; y la dimensión *intencional* que hace referencia a la violencia instrumental, en satisfacer los intereses propios. Más detalladamente y siguiendo a



Anderson & Bushman (2002), la violencia *hostil* hace referencia a un comportamiento impulsivo, no planeado, cargado de ira, cuyo objetivo principal es causar daño y que surge como una reacción ante una provocación percibida; la violencia instrumental, por su parte, se considera como un medio premeditado para alcanzar los objetivos y propósitos del agresor y no se desencadena únicamente como una reacción ante la existencia de una provocación previa. La violencia escolar se presenta con agresiones manifiestas, relacionales, reactivas o proactivas, y que obedecen a distintas razones, como por ejemplo (Fagan & Wilkinson, 1998)

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.

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) (Griffin & Gross, 2004; Little, Brauner, Jones, Nock & Hawley, 2003a; Little, Jones, Henrich & Hawley, 2003b), tal y como observamos en la tabla siguiente:



Formas y Funciones de la Violencia (Little y colaboradores, 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 (exclusión social, rechazo social, difundir rumores...) y se define como aquel acto que se dirige a provocar un daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo.

FUNCIONES DE LA VIOLENCIA:

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

Serrano & Iborra (2005) distinguen entre violencia escolar y acoso. Consideran que violencia escolar es cualquier tipo de violencia que se dé en los centros escolares, ya sea dirigida al alumnado, al profesorado o a los objetos, y que puede ser puntual u ocasional. Señalan, así mismo, la existencia de varios tipos o categorías de violencia





escolar, concretamente maltrato físico, maltrato emocional, negligencia, abuso sexual, maltrato económico y vandalismo. Se refieren a acoso, cuando la violencia escolar que es repetitiva y frecuente, tiene la intención de intimidar u hostigar a las víctimas.

Los problemas de violencia escolar están relacionados con factores individuales, familiares, escolares y sociales; dentro de los factores *individuales* podemos citar los relacionados con las 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, 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 RELACIONADOS CON LA VIOLENCIA ESCOLAR

Es habitual en la literatura científica identificar esta fase del desarrollo biopsicosocial del individuo como una de las etapas más importantes. Y es que, la adolescencia presenta una serie de características que no son fáciles de encontrar en otras fases del ciclo vital. Entre éstas se destacan la brevedad y rapidez de los





cambios que se producen, en donde el adolescente se encuentra en un momento de búsqueda de una imagen que no conoce, en un mundo que apenas comprende y con un cuerpo que está comenzando a descubrir. Si en el ámbito fisiológico los cambios son evidentes, en el ámbito psicológico las transformaciones son demasiado notorias (Frydenberg, 1997).

Coleman & Hendry (2003) consideran a la adolescencia como un momento de transición y resumen una serie de implicaciones que dicha transición conlleva: una anticipación entusiasta del futuro; un sentimiento de pesar por el estado que se ha perdido; un sentimiento de ansiedad en relación con el futuro; un reajuste psicológico importante; un grado de ambigüedad de la posición social durante la transición.

Esa transición va a provocar cambios en las relaciones de los adolescentes con los otros, así como en el ámbito escolar, ya que van a pasar de la escuela elemental a la secundaria y en muchas ocasiones es el momento en el que tienen que tomar decisiones acerca de su futuro académico y profesional, jugando así un papel crucial para su autodefinición (Musitu, Buelga, Lila & Cava, 2001).

Como hemos visto la adolescencia es un periodo de grandes transformaciones en diferentes esferas de la vida, tales como; cambios físicos, sociales, cognitivos y psicológicos. Moffitt (1993) subraya el hecho de que en la adolescencia se produce un “lapso” o “salto” madurativo. Es un momento que se define como difícil y complejo, tanto para los propios jóvenes como para sus padres, ya que para el adolescente está suponiendo una transición hacia su madurez personal y en la cual experimenta una serie de nuevas experiencias y de reajustes sociales, así como la búsqueda de su propia independencia. Por lo tanto, los adolescentes se encuentran en un momento caracterizado como de cierta indefinición personal, que a su vez viene acompañado por el deseo de conquistar el estatus adulto y alejarse de los roles infantiles.

Moffitt (1993) propuso que en la adolescencia existen dos rutas para cometer actos antisociales: (1) la ruta transitoria y (2) la ruta persistente, (estos últimos, correspondientes a la minoría





dentro de la población). Estos comportamientos se caracterizan por la aparición temprana (incluso desde la edad preescolar) y persistente de un conjunto de problemas de comportamiento que irían escalando en frecuencia y severidad; y si bien cambian en sus manifestaciones según la edad, correspondía al mismo tipo de problema. Por ejemplo, la agresión en la edad preescolar podría manifestarse como rabietas, en la edad escolar como destructividad y agresión hacia otros en la adolescencia. Postula que los transitorios en la adolescencia corresponden a la gran mayoría de jóvenes que alguna vez se han involucrado en actividades violentas y se distinguen porque carecen de problemas de conducta notorios durante su niñez. La confluencia de estos dos grupos explicaría por qué se observan tasas de participación en conducta violenta especialmente altas durante la adolescencia. La desaparición del grupo de los transitorios explicaría el descenso que se observa en estas tasas luego de la adolescencia.

Estas conductas son en gran parte expresiones de una búsqueda y consolidación de autonomía y, por lo tanto, constituyen tareas evolutivas normativas en este período del ciclo vital. Por otro lado, un pequeño grupo se implica en conductas antisociales siendo el resultado de un proceso previo y parte de una trayectoria persistente, en la cual están implicados de forma acumulativa procesos como una socialización negativa, fracaso escolar, etc., en ambos casos se observan factores contextuales (familiares, sociales y comunitarios) que facilitan o inhiben la expresión de este tipo de conductas (Musitu, Jiménez, Estévez & Villarreal-González, 2009).

Además de los factores contextuales, las variables psicosociales son de suma importancia para explicar la violencia escolar, Musitu, Buelga, Lila & Cava (2001), afirman que la autoestima es la forma en que cada persona evalúa el concepto que tiene de sí misma y que representa las consecuencias del diálogo interno que mantiene al valorar el mundo que le rodea y su posición ante la sociedad. Este es un recurso con el que cuentan las personas para afrontar las situaciones difíciles y los acontecimientos vitales a lo largo del desarrollo.



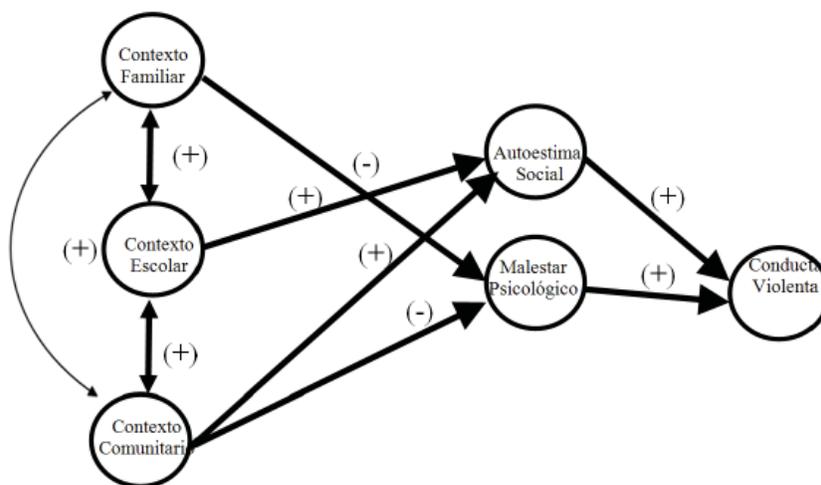


Generalmente, una elevada autoestima durante la adolescencia se ha señalado como un importante factor de protección frente a problemas emocionales y dificultades comportamentales (Cava, Musitu & Vera, 2000; Hanter, 1990). Sin embargo, su relación no está del todo clara en el caso de las conductas violentas en la adolescencia (O'Moore & Kirkham, 2001), puesto que algunos autores señalan que los adolescentes agresivos presentan una autoestima más baja mientras otros afirman que los agresores suelen valorarse positivamente a sí mismos (Olweus, 1998).

Los adolescentes con problemas de integración social en la escuela presentan normalmente más problemas de salud mental, esto es, más síntomas psicósomáticos y puntuaciones más elevadas en medidas de depresión, ansiedad y estrés, en comparación con aquellos adolescentes que se encuentran integrados y son aceptados por sus iguales (Guterman, Hahm & Cameron, 2002; Hawker & Boulton, 2000; Juvonen, Nishina & Graham, 2000; Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen & Rimpela, 2000; Rigby, 2000).

Villarreal-González, Sánchez-Sosa & Musitu-Ochoa (2010) encontraron en un trabajo realizado con 1,285 adolescentes escolarizados de nivel secundaria y preparatoria que el contexto familiar definido por la apertura en la comunicación con el padre y la madre inhibe la presencia de la violencia escolar, mediados por la sintomatología depresiva y el estrés percibido (malestar psicológico); el contexto escolar explicado por el rendimiento y las expectativas académicas, así como el contexto comunitario determinando por la integración y participación comunitaria se relacionan positivamente con la autoestima social, y esta a su vez con la conducta violenta. Este modelo explica un 66 % de varianza con respecto a la violencia escolar.

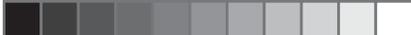




FACTORES FAMILIARES RELACIONADOS CON LA VIOLENCIA ESCOLAR

Desde las primeras investigaciones realizadas en los años ochenta, se ha venido constatando la importancia de los ámbitos familiar y escolar en la explicación de la conducta violenta (Olweus 1998; Gázquez, Cangas, Pérez-Fuentes, Padilla & Cano, 2007). En la misma línea afirman Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan & Reuman (1993) que la conducta violenta se debe de considerar como una cuestión más específica del desarrollo que incluye factores tales como la escuela y los entornos familiares próximos.

Respecto del contexto familiar, estudios previos señalan, por ejemplo, que el ambiente familiar negativo caracterizado por los problemas de comunicación entre padres e hijos adolescentes, constituye uno de los factores familiares de riesgo más estrechamente vinculados con el desarrollo de problemas de salud mental en los hijos tales como la presencia de síntomas depresivos, ansiedad y estrés (Field, Diego & Sanders, 2001; Garber, 1996; Liu, 2003). Como contrapartida, la comunicación familiar abierta y fluida, es decir, el intercambio de puntos de vista de manera clara,



respetuosa, afectiva y empática entre padres e hijos (Maganto & Bartau, 2004), ejerce un fuerte efecto protector ante los problemas de salud mental e incide positivamente en el bienestar psicológico del adolescente (Cava, 2003; Musitu, Buelga, Lila & Cava, 2001). Musitu, Martínez & Murgui (2006) realizaron un estudio con 733 adolescentes escolarizados que viven con el padre y la madre (familia nuclear), y encontraron que el conflicto marital presenta una relación negativa con la percepción del adolescente de apoyo del padre y de la madre. Ambos factores muestran una relación positiva con la autoestima social del adolescente, que a su vez influye positivamente en el ajuste escolar. Por otro lado, el conflicto marital muestra una relación positiva con la expresión de conductas violentas en los hijos adolescentes y con el apoyo del padre, el cual también influye en la violencia escolar. La violencia escolar, a su vez, se encuentra negativamente asociada con el ajuste escolar. Este modelo explica el 15% de la varianza del ajuste escolar en adolescentes.

Una de las variables que con mayor frecuencia suele relacionarse con el ajuste psicosocial de los adolescentes es la comunicación familiar (Musitu, Buelga, Lila & Cava, 2001; Rodrigo et al, 2004). El interés por analizar las variables familiares se derivaría, por tanto, no sólo de su posible influencia directa en la violencia escolar, sino también del hecho de que la familia puede incidir en determinadas variables individuales directamente relacionadas con estas conductas.

Estévez, Musitu & Herrero (2005) encontraron que los adolescentes que informan tener problemas de comunicación con los padres experimenta mayores problemas de síntomas depresivos y estrés (malestar psicológico), en cambio la existencia de una comunicación abierta con los padres está asociada positivamente con la autoestima escolar del hijo/a, lo cual a su vez se relaciona negativamente con la depresión y el estrés, este modelo explica un 53.6 % de la varianza.

Tanto los problemas de comunicación familiar como la existencia de conflictos entre padres e hijos se han asociado con distintos índices de ajuste en la adolescencia. Así, la comunicación familiar





positiva y fluida se ha relacionado con el bienestar psicológico, elevada autoestima y el autoconcepto positivo de los hijos adolescentes en distintas facetas como la emocional, la social y la académica (Musitu & Molpeceres, 1992).

Los estudios señalan que las madres suelen ser descritas como más abiertas a escuchar los problemas y sentimientos de los hijos (Forehand & Nousiainen, 1993; Noller & Callan, 1991; Shek, 2000). No obstante, los adolescentes suelen informar de más conflictos con la madre que con el padre, aunque al mismo tiempo declaren tener con ella más interacciones positivas (Jackson, Bijstra, Oostra & Bosma, 1998; Noller & Callan, 1991). Por tanto, los datos existentes sugieren que la interacción entre madres e hijos adolescentes es más frecuente e íntima, pero al mismo tiempo más conflictiva (Oliva & Parra, 2004).

Además del medio familiar, el ámbito exosistémico escolar representa un escenario muy significativo en la vida del adolescente y, por tanto, su experiencia en este ámbito parece ser un importante factor relacionado con el ajuste y la violencia, una característica de la educación formal es la pobre participación de los alumnos en un sistema del que, sin embargo, forman parte (Musitu, 2002).

FACTORES ESCOLARES RELACIONADOS CON LA VIOLENCIA ESCOLAR

En la adolescencia es cuando aumenta la implicación en la conducta violenta, para Estévez, Jiménez & Musitu (2007), estos adolescentes suelen asociarse en su entorno escolar con iguales desviados que los aceptan y que son como ellos en conducta, valores y actitudes (Hymel, Wagner & Butler, 1990). Esta asociación contribuye a la elaboración de códigos y normas propios que refuerzan sus conductas e incrementa la probabilidad de que la desviación se agrave (Fergusson, Woodward, & Horwood, 1999; Simons, Wu, Conger & Lorenz 1994; Vitaro, Brendgen & Tremblay, 2000).

Popper & Steingard (1996) han sugerido en esta línea que un pobre ajuste persona-entorno para el adolescente (en casa o en la





escuela), puede explicar el incremento de este tipo de conductas en la adolescencia. Estos autores, ponen de manifiesto que a medida que los niños crecen y tienen mayor nivel educativo, desean más participación en la escuela y en la toma de decisiones familiares. Sin embargo, al tener pocas oportunidades en este sentido, se implican en conductas de riesgo con el fin de expresar su necesidad de autonomía. El comportamiento desviado del adolescente se explica por tanto por el fracaso de la escuela y de la familia en asumir las necesidades crecientes de autonomía y control del adolescente.

Lo habitual es encontrarnos que los alumnos apenas intervienen en las decisiones relativas a los aspectos organizativos de la escuela, que tanto influyen en la cultura del centro y en el proceso de enseñanza/aprendizaje, aunque sí experimentan las consecuencias derivadas de estas decisiones. Esta contradicción es especialmente importante cuando los alumnos alcanzan la adolescencia, puesto que en esta etapa el deseo de participar en los procesos de toma de decisiones aumenta, al tiempo que se produce un mayor cuestionamiento de las reglas establecidas. Además, las características propias de la organización de los centros de enseñanza, conjuntamente con la cultura del centro, influyen en la percepción que tienen los alumnos de éste, así como en la expresión de comportamientos de tipo disruptivo (Fernández, 1993; Henry et al., 2000).

En particular, la deficiente organización de normas y reglas, la orientación autoritaria versus democrática del centro o la masificación de los estudiantes en las aulas, destacan como los principales factores que favorecen este tipo de comportamientos poco deseables en el contexto escolar.

La violencia escolar podría ser una respuesta de los adolescentes ante un entorno que consideran injusto y poco útil para sus vidas y sobre el que, además, se sienten impotentes para llevar a cabo el más mínimo cambio.

Estas conductas impiden el normal desarrollo de la enseñanza y afectan gravemente a las relaciones interpersonales de profesores y





alumnos (Olweus, 1998, 2005; Smith & Brain, 2000; Trianes, 2000). Su elevada incidencia (Cerezo, 1999; Ortega & Mora-Merchán, 2000; Solberg & Olweus, 2003), así como las consecuencias negativas que tienen tanto para las víctimas como para los agresores (Estévez, Musitu & Herrero, 2005; Guterman, Hahn & Cameron, 2002), ha propiciado el incremento de los estudios dirigidos a analizar qué factores influyen en su desarrollo, fundamentalmente durante la etapa de la adolescencia en la que estas conductas resultan más graves y problemáticas.

Estévez, Murgui, Moreno & Musitu (2007), en un estudio realizado con 1,049 adolescentes de secundaria, encontraron una estrecha asociación entre la calidad de la comunicación con el padre y el comportamiento violento, así como entre las expectativas que el profesor tiene del alumno y la actitud del adolescente hacia la autoridad institucional. Además, la actitud positiva hacia la autoridad institucional muestra una fuerte relación negativa con el comportamiento violento en la escuela. Este modelo muestra un 34 % de varianza explicada con la violencia escolar.

Moral, Sánchez-Sosa & Villarreal-González (2010) encontraron en relación al ajuste escolar correlaciones significativas en relación al rendimiento escolar y falta de expectativas académicas y promedian mejor los estudiantes de preparatoria que los de secundaria, afirman estos autores que podrían deberse a que están motivados por una mayor madurez y en menor medida pudiese influir las expectativas académicas, la cual se espera que esté más definida en estudiantes de preparatoria, asimismo, en relación a la comunicación familiar, se encontró correlaciones significativas y sugieren que las relaciones son más influyentes con la madre que con el padre en el ajuste escolar.

Martínez-Ferrer, Murgui-Pérez, Musitu-Ochoa & Monreal-Gimeno (2008) estudiaron una muestra de 1068 alumnos de nivel de secundaria, de edades entre 11 y 16 años, encontraron una relación positiva y significativa entre la percepción de injusticia en la escuela, la minusvaloración de los estudios con la violencia escolar. Además, las autoestimas escolar y familiar también ejercen una influencia, en este caso negativa, en la violencia escolar





de modo que los adolescentes con una baja autoestima familiar o escolar tienden a expresar este tipo de conductas. Finalmente, el apoyo del padre se asocia negativamente con la violencia escolar, es decir, un alto apoyo percibido del padre se relaciona con una baja violencia escolar. Este modelo muestra un 25 % de varianza explicada con la violencia escolar.

Sobre esta misma línea en relación al contexto escolar Villareal-González (2009), encontró que entre mayor son los problemas de integración escolar, autoestima social, problemas de comunicación con la madre, aislamiento comunitario, estrés percibido y sintomatología depresiva mayor es la probabilidad de presentar conducta violenta. En cambio adolescentes no violentos puntúan mejor en las expectativas académicas y rendimiento escolar. Este modelo tiene una capacidad predictiva de un 85.8%.

FACTORES SOCIALES RELACIONADOS CON LA VIOLENCIA ESCOLAR

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 estos hechos por miedo a represalias (Rodríguez, 2004).

De este modo, estos adolescentes satisfacen su necesidad de sentirse integrados y aceptados, al tiempo que ceden a la presión ejercida por el grupo, asumiendo un comportamiento violento. Una vez que se ha constituido este grupo, las interacciones positivas con otros iguales se encuentran limitadas, lo que conduce a la perpetuación tanto del aislamiento como de la violencia (Espelage, Holt, & Henkel 2003; Fergusson, Woodward & Horwood, 1999). La asociación con iguales desviados en el grupo de rechazados se puede atribuir a dos causas: por un lado, puede ser el resultado de problemas de relación con los pares en edades anteriores, as-





pecto que limita el contacto del niño con iguales no-desviados y que refuerza que el adolescente se sienta competente socialmente en grupos de iguales desviados.

Desde esta perspectiva, se han descubierto nuevas variables que han comenzado a adquirir cierta relevancia en la explicación del acoso escolar, tal es el caso de la reputación social. Estudios recientes subrayan que la reputación del agresor y de la víctima así como su pertenencia o no a determinadas categorías o grupos sociales influye en la conducta violenta entre iguales adolescentes (Buelga, Musitu, Murgui & Pons, 2008; Correia, Vala & Aguiar, 2007; Garandeau & Cillesen, 2006).

Lo cierto es que para el adolescente, la popularidad, el liderazgo y el poder entre los pares constituye un aspecto central de su vida (Caroll, Green, Houghton & Wood, 2003; Carroll, Houghton, Hattie & Durkin, 2001). Para algunos adolescentes, la reputación se consigue con comportamientos transgresores que son recompensados en términos de estatus social entre sus compañeros (Gini, 2006; Sussman, Unger & Dent, 2004).

En este sentido, conductas violentas en el medio escolar (Martínez, Murgui, Musitu & Monreal, 2008; Putallaz et al., 2007), conductas delictivas (Buelga & Musitu, 2006; Emler & Reicher, 2005), consumo de drogas (Buelga, Ravenna, Musitu & Lila, 2006; Jiménez, Musitu & Murgui, 2008) y/o conductas disruptivas en el aula (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Luthar & Ansary, 2005) son algunos comportamientos transgresores que permiten para algunos adolescentes su reconocimiento social.

De hecho, Rodríguez (2004) subraya que ciertas necesidades del agresor escolar se relacionan estrechamente con procesos sociales vinculados a la aprobación y reconocimiento social de los iguales. Así, de acuerdo con este autor, el agresor tiene necesidad de protagonismo (de ser considerado y aceptado por los demás), de poder (de ser más fuerte y poderoso que los otros) y de ser diferente (de crearse una identidad particular en el grupo de iguales). Ciertamente, los trabajos señalan que muchos agresores escolares son percibidos por sus iguales como figuras importantes en su grupo de pares (Hawley & Vaughn, 2003; Vaillancourt, 2002),





son populares y aceptados entre sus compañeros (Gini, 2006; Pellegrini & Bartini, 2000). De ahí, que el sentimiento de soledad en los adolescentes agresores, a diferencia de las víctimas, no sea especialmente significativo (Ireland & Power, 2004; Heinrich & Gullone, 2006; Martin & Huebner, 2007).

Un sentimiento que influye, como destacan numerosos estudios, en la satisfacción con la vida (Martínez, Buelga, & Cava 2007; Toner & Heaven, 2005). A este respecto, muchos autores subrayan que existen relaciones estrechas entre la satisfacción con la vida y el distrés psicológico. Así, algunos trabajos destacan las relaciones existentes entre la insatisfacción con la vida y problemas internos, tales como la depresión, ansiedad y baja autoestima (Chico, 2006; Diener, Sapyta & Suh, 1998; Martínez & García, 2007; Valle, Huebner & Suldon, 2006). Otros autores observan que la valoración negativa de la propia vida se relaciona con problemas externos, como el abuso de drogas (Zullig, Valois, Huebner, Oeltman & Drane, 2001) y la conducta violenta (Valois, Zullig, Huebner & Drane, 2001). En este sentido, MacDonald, Piquero, Valois & Zullig (2005) constatan que la satisfacción con la vida se relaciona con una menor implicación del joven en conductas violentas y viceversa.

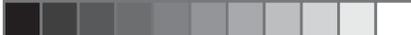
En síntesis de lo dicho en este capítulo, creemos que la relación entre las variables individuales, familiares, escolares y sociales para explicar la conducta violenta, aportan ideas sugerentes tanto para la práctica profesional como para la elaboración de programas de intervención en la escuela, con el fin de proporcionar a los adolescente escolarizados, los recursos necesarios que le ayuden a disminuir la probabilidad de implicación en actos de violencia escolar, al tiempo que se promueve el desarrollo de una experiencia escolar más satisfactoria. Es necesario subrayar que en México no existe un trabajo sistemático ni organizado que permita conocer la magnitud que alcanza la violencia escolar, ni mucho menos investigaciones en torno a los factores de riesgo y consecuencias a corto y largo plazo en muestras nacionales. Por lo mismo, urge que los profesionales que trabajan en el área de la Salud Pública se involucren en este tema. El aporte puede ser primordial en la toma de decisiones



a nivel de políticas públicas, ya que cuanto más nos atrasemos en dar respuesta a esta problemática mayores serán las consecuencias a largo plazo.

REFERENCIAS

- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51
- Buelga, S. & Musitu, G. (2006). Famille et adolescence: Prévention de conduites à risque. En M. Zabalia y D. Jacquet (Eds.), *Adolescences d'aujourd'hui* (17-35). Rennes: Presses Universitaires de France.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. & Pons, J. (2008). Reputation and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 192-200.
- Buelga, S., Ravenna, M., Musitu, G. & Lila, M.S. (2006). Epidemiology and psychosocial risk factors associated with adolescents drug consumption. En S. Jackson y L. Goossens (Ed.), *Handbook of adolescent development* (337-369). Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Carroll, A., Green, S., Houghton, S. & Wood, R. (2003). Reputation enhancement and involvement in delinquency among high school students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50, 253-273.
- Carroll, A., Houghton, S., Hattie, J. & Durkin, K. (2001). Reputation Enhancing goals: Integrating Reputation Enhancement and Goals Setting Theory as explanation of Delinquent Involvement. En F.H. Columbus (Ed.), *Advances in psychology research*: Vol.4. (101-109). Nueva York, NY: Nova Science Publishers Inc.
- Cava, M. J. (2003). Comunicación familiar y bienestar psicosocial en adolescentes. *Encuentros de Psicología Social*, 1, 23-27.
- Cava, M.J., Musitu, G. & Vera, A. (2000). Efectos directos e indirectos de la autoestima en el ánimo depresivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 17, 151-161.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Coleman, J. C. & Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Correia, I., Vala, J. & Aguiar, P. (2007). Victim's innocence, social categorization, and the threat to the belief in a just World. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 31-38.
- Chico, E. (2006). Personality dimensions and subjective well-being. *The Spanish Journal of Psychology*, 1, 38-44.
- Diener, E., Sapyta, J. & Suh, E. (1998). Subjective well-being is assential to well-being. *Psychological Inquir*, 9, 33-37.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M. & Reuman, D. (1993). Development during adolescence: the Impact of stage-environment fit on adolescents' experiences In schools and families. *American Psychology*, 48, 90-101.
- Emler, N. & Reicher, S. (2005). Delinquency: Cause or consequence of social exclusion? En D. Abrams, J. Marques y M. Hogg (Eds.), *The social psychology of inclusion and exclusion* (211-241). Philadelphia, PA: Psychology Press.



- Espelage, D. L., Holt, M. K., & Henkel, R. R. (2003). Examination of peer group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development, 74*, 205-220.
- Estévez, E., Murguì, S., Moreno, D. & Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema, 19*,(1) 108-113.
- Estévez, E., Musitu, G. & Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence, 40*(157), 183-196.
- Estévez, E., Jimenez, T. & Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia, España: NauLibres.
- Fagan J. & Wilkinson, D. L. (1998). Social contexts and functions of adolescents violence. En D. S. Elliott, B. A. Hamburg y K. R. William (Eds), *Violence in american schools*. New York. Cambridge University Press.
- Fergusson, D. M., Woodward, L. J. & Horwood, L. J. (1999). Childhood peer relationship problems and young people's involvement with deviant peers in adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 27*, 357-370.
- Fernández, M. (1993). La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro. Madrid: Morata.
- Field, T., Diego, M. & Sanders, Ch. (2001). Adolescent depression and risk factors. *Adolescence, 36* (143), 491-498.
- Frehend, R. & Nousiainen, S. (1993). Maternal and paternal parenting: critical dimensions in adolescent functioning. *Journal of Family Psychology, 7*, 213-221.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping*. London: Routledge.
- Garandau, C.F. & Cillesen, A.H. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: a conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior, 11*, 612-625.
- Garber, J. (1996). The development of depression project. *Peabody Journal of Education, 71*, 99-117.
- Gázquez, J.J., Cangas A.J., Pérez-Fuentes, M.C., Padilla, D. & Cano, A. (2007). Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology, 7*, 93-105.
- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology, 44*, 51-65.
- Griffin, R. S. & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior, 9*, 379-400.
- Guterman, N.B., Hahm, H.C. & Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of adolescent Health, 30*, 336-345.
- Hanter, S. (1990). Causes, correlates and the functional role of global selfworth: a life-span perspective. En J. Kolligian y R. Sternberg (Ed.), *Perceptions of competence and incompetence across the life-span* (67-98). New Haven, CT: Yale University Press.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*, 441-455.
- Hawley, P. & Vaughn, B. (2003). Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior. Introduction to special volume. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 239-244.
- Heinrich, L.M. & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical Psychology Review, 26*, 695-718.





- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., Van Acker, R. & Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28 (1), 59-81.
- Hymel, S., Wagner, E. & Butler, L. J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (156-186). New York: Cambridge University Press.
- Ireland, J.L. & Power, C.L. (2004). Attachment, Emotional Loneliness, and Bullying Behaviour: A Study of Adult and Young Offenders. *Aggressive Behavior*, 30, 298-312.
- Jackson, S., Bijstra, J., Oostra, L. & Bosma, H. (1998). Adolescents' perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21, 305-322.
- Jiménez, T.I., Musitu, G. & Murgui, S. (2008). Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en adolescentes: el rol mediador de la autoestima. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 139-151.
- Juvonen, J., Nishina, A. & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92, 349-359.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23 (6), 671-674.
- Liu, Y. (2003). Parent-child interaction and children's depression: the relationship between parent-child interaction and children's depressive symptoms in Taiwan. *Journal of Adolescence*, 26 (4), 447-457.
- Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M. & Hawley, P. (2003a). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 343-369.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., & Hawley, P. H. (2003b). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Luthar S. & Ansary, N. (2005). Dimensions of adolescent rebellion: Risk for academic failure among high and low-income youth. *Development and Psychopathology*, 17, 231-250.
- MacDonald, J., Piquero, A., Valois, R. & Zullig, K. (2005). The relationship between life satisfaction, risk-taking behaviors and youth violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 20, 1495-1518.
- Maganto, J. M. & Bartau, I. (2004). *Corresponsabilidad familiar: fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Marín, M. (1997). *Psicología social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaída.
- Martin, K.M. & Huebner, E.S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the Schools*, 44, 199-208.
- Martínez, M., Buelga, S. & Cava, M.J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38, 293-303.
- Martínez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., Musitu-Ochoa, G. & Monreal-Gimeno, M. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 679-712.
- Martínez, I. & García, J.F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 338-348.





- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701.
- Moral, J., Sánchez, J.C. & Villarreal-González, M. (2010). Desarrollo de una escala multidimensional breve de ajuste escolar. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 15(1), 1-11.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. & Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis
- Musitu, G. (2002). Las conductas violenta en las aulas de los adolescentes: El rol de la familia. *Aula Abierta*, 79, 109-138.
- Musitu, G., Martínez B. & Murgui, S. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 37(3), 247-258
- Musitu, G. & Molpeceres, M.A. (1992). Estilos de socialización, familismo y valores. *Infancia y Sociedad*, 16, 67-101.
- Musitu, G., Jiménez, T. Estévez, E. & Villarreal-González, M. (2009). Problemas en la adolescencia: delincuencia y drogas. En Landero, R. y González, M. (Eds.), *Libro para padres y adolescentes: Percepción de los estilos parentales y variables psicosociales en una muestra de padres y jóvenes*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Noller, P. & Callan V. (1991). *The adolescents in the family*. London: Routledge.
- Oliva, A. & Parra A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En Arranz, E. (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Prentice Hall.
- 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.
- O'Moore, M. & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationships to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269-283.
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J.A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Merablum
- Pellegrini, A.D. & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, 37, 699-725.
- Popper, C. & Steingard, M. (1996). Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia. En R. Hales (Dir.), *Tratado de Psiquiatría*. Barcelona: Ancora.
- Putallaz, M., Grimes, C., Kristen J., Kupersmidt, J., Coie, J. & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school. *Journal of School Psychology*, 45, 523-547.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. & Martín, J.C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Serrano, A. & Iborra, I. (2005). Violencia entre compañeros en la escuela. Valencia: *Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia*.
- Shek, D. T. L. (2000). Differences between fathers and mothers in the treatment of, and relationships with, their teenage children: perceptions of Chinese adolescents. *Adolescence*, 35, 135-145.



- Simons, R. L., Wu, C., Conger, R. D. & Lorenz, F. O. (1994). Two routes to delinquency: Differences between early and late starters in the impact of parenting and deviant peers. *Criminology*, 32, 247-275.
- Smith, P. K. & Brain, P. (2000). Bullying in schools: lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1-9.
- Solberg, M. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Sussman, S., Unger, J.B. & Dent, C. (2004). Peer group self-identification among alternative high school youth: A predictor of their psychosocial functioning five years later. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 9-25.
- Toner, M.A. & Heaven, P. (2005). Peer-social attributional predictors of social emotional adjustment in early adolescence: A two year longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 38, 579-590.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V., Sánchez, A. & Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.
- Vaillancourt, T. (2002). Competing for hegemony during adolescence: A link between aggression and social status. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62, 8-A, 2684-2688.
- Valois, R.F., Zullig, K.J., Huebner, E.S. & Drane, W. (2001). Relationship between life satisfaction and violent behaviors among adolescents. *American Journal of Health Behavior*, 25, 353- 366.
- Valle, M., Huebner, S. & Suldón, S. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology*, 44, 393-406.
- Villarreal-González, M.E. (2009). Un Modelo Estructural del Consumo de Drogas y Conducta Violenta en Adolescentes Escolarizados. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Nuevo León
- Villarreal-González, M., Sánchez-Sosa, J. & Musitu-Ochoa, G. (2010). The role of family communication and school adjustment in adolescent's violent behavior En Frías-Armenta, M. y Corral-Verdugo, V. (Ed.), *Bio-Psycho-social perspectives on interpersonal violence*. New York: Nova Publishers.
- Vitaro, F., Brendgen, M. & Tremblay, R. E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 313-325.
- Zullig, K.J., Valois, R.F., Huebner, E.S., Oeltman, J.E. & Drane, W. (2001). Relation between perceived life satisfaction and adolescent's substance abuse. *Journal of Adolescent Health*, 29, 279-288.



ÍNDICE

Prologo	9
Ideación Suicida en Adolescentes: Un Modelo Explicativo	15
La Actitud hacia la Comida en Estudiantes Universitarios: Validación y Confiabilidad del Eating Attitudes Test (EAT-26)	35
Significado del Amor de Pareja en Jóvenes Universitarios	47
Salud Mental y Estilos de Vida en Estudiantes Universitarios	75
Cuestionario de Ejercicio Basada en el Modelo Transteorético de la Conducta en Estudiantes Universitarios	93
Validación de la Escala Autoinformada de Inteligencia Emocional (EAIE) en Universitarios de Mérida Yucatán	125
Factores Relacionados con la Violencia Escolar en Adolescentes	165
Trabajo y Estrés: Su Influencia sobre la Salud Mental	187





Indicadores Personales Presentes en el Estudiante Universitario	225
La Conducta Sexual Saludable, Virtud Versus Espejismo	245





COMITÉ TÉCNICO REVISOR

Gonzalo Musitu Ochoa

(Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España)

Alejandro Vera Jiménez

(Universidad Autónoma del Estado de Morelos)

María Elena Ávila Guerrero

(Universidad Autónoma del Estado de Morelos)

Belén Martínez Ferrer

(Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España)

Luis Antonio Lucio López

(Universidad Autónoma de Nuevo León)







Tópicos de psicología de la salud en el ámbito universitario, de Juan Carlos Sánchez Sosa y María Elena Villarreal González. Terminó de imprimirse en marzo de 2011, en los talleres de Imprenta Universitaria de la UANL. En su composición se utilizaron los tipos NewBskvll BT de 8, 9, 11, 13, 14, 20 y 22 El cuidado de la edición estuvo a cargo de los autores. Formato interior y diseño de portada de Claudio Tamez Garza.











