

La adolescencia es uno de los periodos más importantes en el desarrollo del ser humano. Esta etapa del ciclo vital se caracteriza por numerosos cambios que implican desafíos tanto para el adolescente como para su entorno más próximo. En este libro los autores se centran en las conductas de riesgo que constituyen en buena medida retos importantes para las familias y los profesionales del ámbito psicosocial y educativo. Los temas que componen esta obra hacen referencia a la violencia escolar y la perspectiva de género, el consumo de sustancias, las conductas adictivas y los trastornos alimenticios desde una perspectiva psicosocial. Todos estos aspectos descritos son tratados de forma exhaustiva y fundamentada por un conjunto de profesionales, en su mayoría profesores universitarios, con una larga experiencia en el ámbito de la adolescencia, en familia, la escuela y la comunidad y, lo más importante, comprometidos con las dificultades y problemas sociales y sus potenciales soluciones. Este planteamiento impregna este libro tanto en su contenido como en su estructura. Sin embargo, el hecho de que no seamos "adolescentes" sino adultos y comprometidos profesionales, nos permite a los autores vernos en el lugar del observador científico preocupado por lo que sucede y con la distancia suficiente como para asumir la responsabilidad de desempeñar un papel en el cambio de problemáticas ligadas a su objeto de estudio y, también, respecto de los nuevos retos y oportunidades que están surgiendo en el tránsito del adolescente en el mundo contemporáneo.



## El Tránsito del Adolescente: Retos y Oportunidades

B. Martínez Ferrer

D. Moreno Ruiz

G. Musitu Ochoa

J.C. Sánchez Sosa

M<sup>a</sup>. E. Villarreal González

# EL TRÁNSITO DEL ADOLESCENTE: Retos y oportunidades.

B. Martínez Ferrer  
D. Moreno Ruiz  
G. Musitu Ochoa  
J. C. Sánchez Sosa  
M<sup>a</sup>. E. Villarreal González

© B. Martínez Ferrer; D. Moreno Ruiz; G. Musitu Ochoa;  
J. C. Sánchez Sosa; M<sup>a</sup>. E. Villarreal González

Edita: Palmero Ediciones  
[info@palmeroediciones.com](mailto:info@palmeroediciones.com)

I.S.B.N.: 978-84-938-0-1

Depósito Legal: V 1947-2012

Imprime: Copias y Revelados S.L.

Menéndez y Pelayo, 29

46010 VALENCIA

[trabajo@copiasyreveados.com](mailto:trabajo@copiasyreveados.com)

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.



## María Elena Villarreal González

Doctora en filosofía con especialidad en Psicología por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Profesora-Investigadora de tiempo completo de la UANL impartiendo cátedra de licenciatura y posgrado de la Facultad de Psicología de la misma Universidad; además es Secretario Técnico del Comité de Educación del Consejo Estatal contra las Adicciones (CECA), en el Estado de Nuevo León, México. Es autora de diversos artículos científicos, capítulos de libros y libros publicados tanto en el ámbito nacional como internacional. Sus líneas de investigación (LGAC) se relacionan con las adicciones, violencia, victimización escolar y trastornos alimenticios en la adolescencia. Recibió consecutivamente durante los años 2010 y 2011 el Premio a la Mejor Investigación de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Es Líder del Cuerpo Académico de Adolescencia y Calidad de Vida de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León, reconocido por Promep. Miembro del grupo internacional de investigación LISIS y forma parte del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I, distinción otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
UNIDAD I. ADOLESCENCIA Y CONTEXTOS DE DESARROLLO .....	3
CAPÍTULO 1. TEORÍAS SOBRE LA ADOLESCENCIA .....	5
1. HISTORIA DE LA ADOLESCENCIA .....	5
2. ¿QUÉ ES LA ADOLESCENCIA? DEFINICIÓN Y ETAPAS.....	7
3. PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE LA ADOLESCENCIA .....	10
3.1. Perspectiva del desarrollo .....	11
3.1.1. Teorías Biológicas .....	11
3.1.2. Teoría Psicoanalítica.....	11
3.1.3. Teoría Psicosocial.....	12
3.1.4. Teoría Cognitiva .....	14
3.1.5. Teoría del Aprendizaje Social-Cognitivo.....	15
3.2. Perspectivas teóricas del ciclo vital.....	16
3.2.1. Modelo Ecológico del Desarrollo Humano .....	16
3.2.2. Modelo Biopsicosocial .....	18
3.2.3. Ciencia Comportamental del Desarrollo.....	18
3.2.4. Modelos de Ajuste Persona-Contexto .....	19
4. CAMBIOS Y TRANSFORMACIONES EN LA ADOLESCENCIA.....	20
4.1. Cambios biológicos.....	21
4.2. Cambios psicológicos .....	22
4.3. Cambios sociales.....	23
3.2.1. Las Relaciones con los Padres y Hermanos .....	23
3.2.2. Las Relaciones con los Iguales .....	24
3.2.3. Relaciones con Otros Familiares y Adultos Significativos .....	25
INFORMACIÓN RECOMENDADA .....	27
REFERENCIAS .....	28
CAPÍTULO 2. CONTEXTOS PRIMARIOS DE SOCIALIZACIÓN EN LA ADOLESCENCIA: FAMILIA Y ESCUELA.....	31
1. SOCIALIZACIÓN FAMILIAR EN LA ADOLESCENCIA .....	31
1.1. Formas y funciones de la familia actual.....	32
1.2. La socialización familiar .....	34
1.2.1. Estilos y Prácticas Parentales .....	35
1.3. Desafíos de la familia con hijos adolescentes .....	39
1.3.1. Autonomía de los Hijos Versus Control Parental.....	40
1.3.2. Conflictos entre Padres e Hijos Adolescentes.....	42
2. SOCIALIZACIÓN DEL ADOLESCENTE EN LA ESCUELA.....	46
2.1. La escuela: una institución formal. ....	48
2.2. El rol del profesor como agente de socialización.....	50
2.3. El adolescente en la escuela: el ajuste escolar .....	52
INFORMACIÓN RECOMENDADA .....	59
REFERENCIAS .....	60
UNIDAD II. LA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL DE LA VIOLENCIA .....	65
CAPÍTULO 3. TEORÍAS SOBRE LA VIOLENCIA EN LA ADOLESCENCIA .....	67
1. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR VIOLENCIA ESCOLAR? .....	68
1.1. Clasificación de la violencia .....	68
2. VIOLENCIA ENTRE COMPAÑEROS Y BULLYING .....	70
3. MODELOS TEÓRICOS DE LA CONDUCTA VIOLENTA .....	72
4. TEORÍAS ACTIVAS O BIOLÓGICAS DE LA CONDUCTA VIOLENTA.....	72
4.1. Teoría Genética.....	72
4.2. Teoría Etológica .....	73
4.3. Teoría Psicoanalítica .....	76
4.4. Teoría de la Personalidad .....	77

4.6. Teoría de la Frustración.....	79
4.7. Teoría de la Señal-Activación.....	81
5. TEORÍAS REACTIVAS O AMBIENTALES DE LA CONDUCTA VIOLENTA.....	81
5.1. Teoría Conductual.....	82
5.2. Teoría Social Cognitiva.....	82
5.3. Modelo del Déficit en el Procesamiento de la Información.....	84
5.4. Teoría de la Interacción Social.....	85
5.5. Teoría Evolutiva y Desarrollista.....	86
5.6. Teoría Sociológica.....	86
5.7. Teoría Ecológica.....	87
6. INCIDENCIA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR.....	87
INFORMACIÓN RECOMENDADA.....	93
REFERENCIAS.....	94
<b>CAPÍTULO 4. FACTORES RELACIONADOS CON LA VIOLENCIA ESCOLAR.....</b>	<b>97</b>
1. CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DEL AGRESOR.....	98
2. VARIABLES ASOCIADAS A LA CONDUCTA VIOLENTA EN LA ESCUELA.....	100
2.1. Variables individuales relacionadas con la violencia escolar.....	101
2.1.1. Autoestima.....	102
2.1.2. Sintomatología Depresiva.....	103
2.1.3. Empatía.....	104
2.1.4. Soledad.....	107
2.1.5. Satisfacción con la Vida.....	109
2.1.6. Actitud hacia la Autoridad Institucional.....	111
2.1.7. Reputación Social.....	112
2.2. Variables familiares relacionadas con la violencia escolar.....	114
2.2.1. Clima Familiar.....	115
2.3. Variables escolares relacionadas con la violencia escolar.....	117
2.3.1. Clima Escolar.....	118
INFORMACIÓN RECOMENDADA.....	122
REFERENCIAS.....	123
<b>CAPÍTULO 5. ADOLESCENCIA, VIOLENCIA Y VICTIMIZACIÓN ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO.....</b>	<b>133</b>
1. EL ESTUDIO DEL GÉNERO COMO HERRAMIENTA CONCEPTUAL Y ANALÍTICA.....	133
2. DESARROLLO DEL GÉNERO EN LA ADOLESCENCIA.....	137
3. FACTORES DE SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO EN LA ADOLESCENCIA.....	138
3.1. El contexto familiar.....	138
3.2. El contexto escolar.....	140
3.3. El grupo de iguales.....	141
3.4. La comunidad.....	143
3.5. Los medios de comunicación.....	145
4. GÉNERO, AGRESIÓN Y VICTIMIZACIÓN.....	147
4.1. Diferencias de género en conducta agresiva.....	147
4.2. Diferencias de género en violencia escolar durante la adolescencia.....	149
4.3. Diferencias de género en victimización durante la adolescencia.....	151
5. PREVENCIÓN, INTERVENCIÓN Y LA PARADOJA DE GÉNERO.....	152
INFORMACIÓN RECOMENDADA.....	155
REFERENCIAS.....	156
<b>UNIDAD III. DELINCUENCIA Y CONSUMO DE SUSTANCIAS.....</b>	<b>161</b>
<b>CAPÍTULO 6: CONDUCTAS DELICTIVAS EN LA ADOLESCENCIA.....</b>	<b>163</b>
1. DEFINICIÓN DE LA DELINCUENCIA ADOLESCENTE.....	163
2. EVOLUCIÓN DE LA DELINCUENCIA ADOLESCENTE.....	166
3. TEORÍAS EXPLICATIVAS DE LA DELINCUENCIA.....	168
3.1. Teorías sociológicas de la delincuencia.....	169
3.1.1. El Enfoque Ecológico de la Escuela de Chicago: la Hipótesis Zonal.....	169
3.1.2. La Teoría de las Subculturas de Cohen.....	170
3.2. Teorías psicosociales de la delincuencia.....	171

3.2.1. Teoría de la Conducta Problema de Jessor.....	171
3.2.2. Modelo de Desarrollo Social de Hawkins, Catalano y Miller.....	173
3.2.3. Teoría Interaccional de Thornberry.....	174
3.2.4. El Modelo de Moffitt.....	174
4. PRINCIPALES FACTORES IMPLICADOS EN LA DELINCUENCIA ADOLESCENTE.....	178
4.1. Factores familiares.....	178
4.2. La relación con los iguales.....	180
4.3. Factores escolares.....	181
4.4. Factores comunitarios.....	182
INFORMACIÓN RECOMENDADA.....	184
REFERENCIAS.....	185
<b>CAPÍTULO 7. CONSUMO DE SUSTANCIAS EN LA ADOLESCENCIA.....</b>	<b>191</b>
1. PREVALENCIA DEL CONSUMO DE SUSTANCIAS.....	192
1.1. Consumo de sustancias legales.....	193
1.2. Consumo de sustancias ilegales.....	196
2. EDAD MEDIA DE INICIO EN EL CONSUMO DE SUSTANCIAS.....	198
3. PROBLEMAS ASOCIADOS AL CONSUMO DE DROGAS.....	200
4. MODELOS INTERPRETATIVOS DEL CONSUMO DE DROGAS.....	202
4.1. El Modelo Explicativo de Wills.....	204
4.2. El Modelo Integrador de Lin y Ensel.....	204
4.3. El Modelo de Desarrollo Social y la Teoría de la Conducta Problema.....	205
5. FACTORES RELACIONADOS CON EL CONSUMO DE DROGAS.....	207
5.1. Factores individuales.....	207
5.1.1. Sintomatología Depresiva.....	207
5.1.2. El Rol de la Autoestima.....	208
5.2. Factores familiares.....	211
5.2.1. El Estilo Educativo Parental.....	211
5.2.2. Las Relaciones Familiares.....	213
5.2.3. El Consumo Parental.....	214
5.3. Factores sociales.....	215
5.3.1. La Influencia del Grupo de Iguales.....	215
5.3.2. El Mejor Amigo y la Pareja.....	216
INFORMACIÓN RECOMENDADA.....	218
REFERENCIAS.....	219
<b>UNIDAD IV. TRASTORNOS ALIMENTICIOS EN LA ADOLESCENCIA.....</b>	<b>225</b>
<b>CAPÍTULO 8. TEORÍAS SOBRE LOS DESORDENES ALIMENTICIOS.....</b>	<b>227</b>
1. LA PERTINENCIA CONCEPTUAL Y PRÁCTICA DE LA PSICOLOGÍA EN EL ÁMBITO DE LA SALUD.....	228
1.1. El Eclecticismo en psicología.....	229
2. LAS EXPLICACIONES CAUSALES FATALISTAS EN PSICOLOGÍA.....	230
3. MODELOS TEÓRICOS DE LOS DESORDENES ALIMENTICIOS.....	231
3.1. Teorías Psicopatológicas.....	232
3.1.1. El Modelo Psicoanalítico.....	232
3.1.2. Modelos Cognitivo-Afectivos.....	233
3.2. Teorías Sociales.....	234
3.3. Teorías Eclécticas.....	236
3.3.1. Modelos Psicodinámicos.....	237
3.3.2. Modelo Multidimensional de la Anorexia.....	237
3.4. Teorías de Campo.....	239
3.4.1. Modelo Bioconductual de la Anorexia.....	239
3.4.2. Modelos Ecológicos.....	240
3.4.3. Modelos Psicosociales.....	242
INFORMACIÓN RECOMENDADA.....	244
REFERENCIAS.....	245
<b>CAPÍTULO 9. EL MODELO DE CAMPO PSICOSOCIAL DE LOS DESORDENES ALIMENTICIOS.....</b>	<b>247</b>
1. LA CONCEPCIÓN DE CAMPO EN PSICOLOGÍA COMO MARCO METATEÓRICO.....	247
1.1. La Psicología Topológica de Kurt Lewin.....	250

1.2. La Postura de Campo Interconductual .....	252
2. EL PLANTEAMIENTO CONTEXTUAL DE LOS DESÓRDENES ALIMENTICIOS .....	253
1.1. La Adolescencia y su Entorno Social.....	254
3. LAS VARIABLES PSICOSOCIALES Y LOS DESÓRDENES ALIMENTICIOS .....	258
3.1. La imagen corporal y los desordenes alimenticios.....	258
3.2. La autoestima y los desordenes alimenticios .....	260
3.3. La conducta depresiva y los desordenes alimenticios.....	261
3.4. Conductas alimentarias de riesgo.....	261
4. MODELO EXPLICATIVO DE CONDUCTA ALIMENTARIA DE RIESGO .....	262
INFORMACIÓN RECOMENDADA .....	268
REFERENCIAS .....	269

### Capítulo 3. TEORÍAS SOBRE LA VIOLENCIA EN LA ADOLESCENCIA

María Elena Villarreal<sup>1</sup>

Juan Carlos Sánchez<sup>1</sup>

Amapola Povedano<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Universidad Autónoma de Nuevo León, México*

<sup>2</sup>*Universidad Pablo Olavide de Sevilla*

En los últimos años se viene constatando en diversos países, un problema que está preocupando a las autoridades administrativas y educativas, a padres de familia y a la sociedad en general, por sus implicaciones y consecuencias. Nos referimos a la violencia escolar, un problema que ha adquirido una magnitud considerable. Observamos como los adolescentes 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 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.

Actualmente, violencia escolar despierta un gran interés y preocupación en nuestra sociedad, debido a las serias consecuencias de estos comportamientos en el desarrollo de los adolescentes involucrados en este tipo de conductas, ya sea como agresor, víctima o mero observador. La muestra de esta inquietud social se refleja en su tratamiento en los medios de comunicación de estas conductas, en ocasiones rozando el sensacionalismo y el morbo. Desde el ámbito gubernamental, se han establecido diversos mecanismos de atención a estos problemas, representados, por ejemplo, en el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar o el Observatorio Europeo de la Violencia Escolar.

Debido a su importancia creciente en nuestro contexto, dedicamos dos capítulos a la violencia escolar. 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, 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 las principales teorías explicativas de esta problemática social.

## 1. ¿QUÉ SE ENTIENDE 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 distinción entre los términos 'violencia' y 'agresión' se encuentra 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 (Sanmartín, 2000, 2004). 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 inclinamos por el término violencia, también utilizaremos ambos conceptos con la finalidad de respetar la terminología utilizada en las investigaciones que se revisarán.

La violencia escolar tiene la particularidad de que los actores principales son niños y adolescentes y el escenario donde se realizan estos actos son, principalmente, las escuelas e institutos. Es decir, escenarios donde permanecen juntos varias horas al día durante varios años. 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).

### 1.1. CLASIFICACIÓN DE LA VIOLENCIA

La taxonomía más conocida sobre los tipos de conducta violenta distingue dos dimensiones: la dimensión comportamental de la violencia (violencia hostil para hacer daño) y la intencional (violencia como instrumento para satisfacer los intereses propios). 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, sin embargo, es una conducta premeditada que permite al agresor alcanzar los objetivos y propósitos deseados y, por tanto, no se desencadena únicamente como una reacción ante una provocación previa (Anderson y Bushman, 2002).

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 y Gross, 2004; Little, Brauner, Jones, Nock y Hawley, 2003a; Little, Jones, Henrich y Hawley, 2003b), tal y como se recoge en la tabla siguiente:

Tabla 1. Formas y Funciones de la Violencia (Little y cols. 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.

Las diferentes expresiones conductuales de violencia escolar obedecen a distintas razones, como por ejemplo (Fagan y 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.

El análisis de la violencia escolar nos lleva a distinguir esta conducta de otras formas de violencia que acontecen en el contexto escolar como el acoso entre iguales o bullying. La 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. Esta conducta puede ser de varios tipos: maltrato físico, maltrato emocional, negligencia, abuso sexual, maltrato económico y vandalismo. El acoso o bullying, sin embargo, es un tipo de violencia escolar repetitiva y frecuente, que tiene la intención de intimidar u hostigar a las víctimas (Serrano e Iborra, 2005).

### 3. VIOLENCIA ENTRE COMPAÑEROS Y BULLYING

La violencia escolar es un tipo de comportamiento que perjudica las relaciones sociales, tanto entre compañeros como entre alumnos y profesores. Este comportamiento lesiona gravemente el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Además ejerce un triple impacto en el funcionamiento y funciones de la escuela: desmoraliza y desmotiva laboralmente a los docentes; produce en la institución escolar un abandono de sus objetivos prioritarios de enseñanza, ya que la atención recae en las medidas disciplinarias; y provoca el abandono de los objetivos de formación humana del alumno, al centrarse la atención en aquellos adolescentes que muestran más problemas de disciplina (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001).

Los comportamientos violentos se encuentran dirigidos directamente hacia objetos o material escolar y/o hacia personas -el profesor 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 educativo (Trianes, 2000). Entre los segundos, destacan las agresiones físicas y verbales hacia compañeros y maestros, y los problemas graves de disciplina en el aula como la desobediencia al reglamento interior (Moreno, 1998). De entre todas estas conductas, las peleas entre compañeros son las más frecuentes, bien entre pares 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, recientemente, el cyberbullying, en el que la conducta de acoso se produce a través de nuevas tecnologías como Internet o teléfonos móviles.

El primer autor en utilizar el término inglés bullying, fue el psicólogo Noruego Olweus. Para este autor el bullying corresponde a una forma de violencia interpersonal

hostigar a la víctima mediante acciones repetidas en el tiempo y el aspecto clave consiste en la diferencia de poder que existe entre el agresor y su víctima. Dan Olweus (1983), lo define como “una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno hacia otro, al que elige 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 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 tabla 2 se resumen los elementos característicos del bullying a partir de los resultados de investigaciones recientes (Defensor del Pueblo, 1999,2006; Díaz-Aguado, 2002; Greene, 2000; Avilés, 2002; Serrano y Iborra, 2005).

**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.

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 mote; o le ignora completamente, le aísla socialmente, le excluye del grupo de amigos y le aparta de las actividades a propósito; o le golpea, patealea, empuja y amenaza; o cuenta mentiras y falsos rumores y trata de convencer a los demás de que no se relacionen con

violencia física, y otros no actuarán tan abiertamente y preferirán hacer uso de la persuasión y la manipulación (Rodríguez, 2004).

El bullying representa una forma de conducta agresiva, intencionada y perjudicial, cuyos protagonistas son jóvenes escolares. No se trata de un episodio esporádico, sino persistente, que puede durar incluso años. La mayoría de los agresores o bullies actúan movidos por un abuso de poder y un deseo de intimidar y dominar a otro compañero al que consideran su víctima habitual, y supone la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otros y/o satisfacer los intereses del propio individuo (Ovejero, 1998; Trianes, 2000). Existen una serie de modelos explicativos en torno a la conducta violenta escolar que desarrollaremos a continuación.

### **3. MODELOS TEÓRICOS DE LA CONDUCTA VIOLENTA**

Los principales acercamientos que analizan las causas de la conducta violenta, parten de la base de que todos ellos pueden agruparse en dos grandes líneas teóricas: las teorías activas o biológicas y las teorías reactivas o ambientales.

Las teorías activas o biológicas consideran que la violencia es un componente orgánico o innato de la persona, elemental para su proceso de adaptación; suponen que el origen de la agresión se encuentra en los impulsos internos de la persona. Incluyen orientaciones que van desde el psicoanálisis hasta los estudios etológicos, desde esta perspectiva se considera que la agresión tiene una función positiva y que la labor de la educación consiste fundamentalmente en canalizar su expresión hacia conductas socialmente aceptables. Las teorías reactivas o ambientales, por el contrario, resaltan el papel del medio ambiente y la importancia de los procesos de aprendizaje en la conducta violenta del ser humano (Mackal, 1983).

### **4. TEORÍAS ACTIVAS Ó BIOLÓGICAS DE LA CONDUCTA VIOLENTA**

Las teorías activas o biológicas se dividen en: teoría genética, teoría etológica, teoría psicoanalítica, teoría de la personalidad, teoría de la excitación-transferencia, teoría del síndrome AHA (ira-hostilidad-agresión), teoría de la frustración y teoría de la señal-activación.

#### **4.1. TEORÍA GENÉTICA**

La teoría genética enfatiza la importancia de la predisposición genética y los aspectos hereditarios en el desarrollo de la conducta violenta. Desde esta teoría se

sostiene que el comportamiento agresivo se desencadena como consecuencia de una serie de procesos bioquímicos que tienen lugar en el interior del organismo y en los que desempeñan un papel decisivo las hormonas.

La agresión se ha relacionado con distintos neurotransmisores, especialmente con la serotonina. Bajas concentraciones de este neurotransmisor en el cerebro, o una disminución de la actividad de las neuronas serotoninérgicas, parecen ser la base de los comportamientos agresivos en animales y humanos. Estos resultados se han encontrado principalmente, al estudiar la actividad del receptor 5-HT, así como el efecto de ciertos agonistas de la serotonina (Kandel, 1992). Recientemente, se ha señalado la relación entre el incremento de la actividad del sistema dopaminérgico y las conductas agresivas en humanos.

La agresión también se ha relacionado con el efecto de las hormonas esteroideas, especialmente la testosterona, principalmente en animales. Sin embargo, los hallazgos que asocian la capacidad de experimentar sentimientos agresivos con la actividad gonadal masculina explicarían las mayores tasas de conductas agresivas y violentas en los varones.

También, se ha observado que el sistema límbico interviene en el desarrollo de conductas agresivas. Así, el complejo amigdaloides desempeña un importante papel en la aparición de diversas reacciones defensivas como la ira o la agresión. Además, el hipotálamo, encargado de regular las funciones neuroendocrinas, se encuentra implicado en la activación de tres tipos distintos de agresión: la porción lateral se ha relacionado con la agresión predatoria (lucha), la región medial se ha vinculado con la agresión afectiva (miedo) y, por último, la zona dorsal parece estar relacionada con la conducta de fuga.

#### **4.2. TEORÍA ETOLÓGICA**

Los etólogos interpretan el comportamiento agresivo, tanto animal como humano, como un elemento del proceso de selección natural, como la selección de machos fuertes y sanos, idóneos para la reproducción y el cuidado de la prole, de ahí su carácter funcional (Lorenz, 1963). Dicho comportamiento descansa en adaptaciones filogenéticas de origen fisiológico, como el nivel de testosterona, los impulsos nerviosos centrales. Desde esta perspectiva, se han identificado diversas formas de conducta agresiva: predatoria, afectiva, entre machos, irritable, de defensa territorial, maternal, instrumental y de fuga.

La agresión en animales tiene como finalidad la huida o la destrucción de otro animal considerado adversario. De hecho, la agresión en animales tiene lugar si ambos son rivales ante la posesión de un objeto del que el agresor ha estado o podría estar desprovisto. Por tanto, para ser necesario que el animal agresor sea amenazado y este comportamiento se expresa como una acción destinada a derrotar al contrario. Las relaciones de agresividad pueden tomar tres formas: las conductas de depredación, que no son de antemano conductas agresivas, algunas conductas agresivas que no implican combate y el combate con resultado mortal. Las conductas de depredación revelan una relación agonista que no es agresiva. El lobo que ataca una oveja para alimentarse no hace más que saciar su instinto carnívoro. Por el contrario, hay conductas agresivas "secundarias" que se pueden observar en esta situación, cuando la conducta agonista sobrepasa su finalidad. Este es el caso del animal carnívoro que mata por encima de sus necesidades alimentarias.

Las conductas agresivas que no desencadenan un combate se observan sobre todo en ciertos individuos y son perjudiciales para la supervivencia de la especie. Este tipo de conducta puede ser de tres tipos: la ritualización, la intimidación y la inhibición. En el primer caso, se observa una lucha cuerpo a cuerpo en la que los adversarios renuncian mutuamente a hacer uso de sus armas mortales. La intimidación consiste en simples manifestaciones agresivas de tipo vocal o gestual. La inhibición, por último, supone el caso de un animal que va a ser vencido en un combate y quiere escapar de la muerte; manifiesta su sumisión al contrario quien, entonces, detiene su ataque y deja huir al vencido.

En la inmensa mayoría de los casos con animales, estas conductas agresivas tienen una finalidad filogenética clara. Se trata de un proceso de selección que reserva a los machos más fuertes las funciones reproductoras. También, en ocasiones la agresión permite la dispersión de otros machos rivales, lo que permite la protección de los recursos naturales de su territorio.

La agresividad que conduce a un combate mortal es intraespecie, si descartamos las conductas predatorias. Se trata siempre de una relación de mutua rivalidad con el congénere motivada por circunstancias muy precisas: rivalidad por la comida, rivalidad sexual, rivalidad por el dominio de un territorio. La lucha por el territorio lleva consigo el apareamiento y la elevada densidad de población que, en ciertos casos, provocan la lucha a muerte entre congéneres. La agresión ritualizada lleva a la selección de los

animales más fuertes como agentes reproductores de la especie. Esto crea una estructura social bastante definida que permite una mayor defensa hacia los eventuales depredadores externos.

Esta estructura social es más compleja en los humanos y primates, puesto que se organizan también a lo largo de su evolución en grupos gregarios y sociales. En ambos casos, la defensa del territorio representa una conjunción de este tipo de organización. En los primates esta organización es más simple y se debe a motivaciones instintivas y aprendidas por ensayo-error o imitación. En los seres humanos, el aspecto instintivo-cognitivo resulta mucho más complejo. La adquisición de procesos cognitivos superiores como la comunicación y el lenguaje han permitido un desarrollo evolutivo que ha hecho posible llegar a lo que los antropólogos definen como "civilización" (construcción de reglas y normas, su asimilación, etc.).

Por tanto, la agresividad, desde el enfoque etológico, es un mecanismo de adaptación que permite al hombre competir por recursos escasos, y en última instancia, por su supervivencia. A modo de resumen, desde esta perspectiva se han clasificado los comportamientos agresivos en dos grupos:

- = Agresión intraespecie: entre individuos de una misma especie, motivada por un exceso de impulso (agresión hiperestésica), o por la posesión de territorios, la búsqueda de compañera sexual o ante la falta de fuentes de alimentación (agresión taxógena). Esta última conduciría a la evolución de la especie y permitiría sobrevivir a los más fuertes.
- = Agresión interespecie: lucha por el territorio ante individuos semejantes. Esta modalidad es la característica del ser humano. Para Tinbergen (1951) el hombre, dentro de la escala evolutiva, habría superado su propia escala genética, de modo que apenas responde a los estímulos agresivos como lo hacía en el pasado, o como lo hacen otras especies, principalmente por parte de los machos. Esto se debe a que, aunque la agresión humana es un impulso primario, a través de la evolución, la energía "agresiva" habría sufrido momentos decisivos de neutralización, transformación, canalización y desplazamiento hacia diversos objetivos.

Una de las teorías etológicas de la agresión más populares es "El Modelo Hidráulico" de K. Lorenz (1978), desarrollado en su libro "Sobre la agresión, el

pretendido mal". Desde este modelo, se considera que la motivación que determina el inicio de la "agresión", depende de la acumulación de una cierta cantidad de energía de acción específica que, combinándose con los estímulos adecuados, puede desencadenar la conducta agresiva particular. Las conductas agresivas se deben, por tanto, a la acumulación de energía retenida o por estímulos denominados clave o "disparadores".

Según este modelo, cuanto mayor tiempo haya transcurrido desde la última descarga, mayor probabilidad de que la acción vuelva a tener lugar, con independencia de los estímulos presentes. Una vez disipada la energía, el animal se relaja y el depósito se vacía en cierta medida. Si un animal acumula demasiada energía agresiva y no puede desahogarse con sus enemigos, escogerá un individuo cualquiera, incluso una cría, un objeto de reemplazo o el vacío, y se ensañará, descargando dicha energía. Como se puede apreciar, la energía se podría sublimar pero no se puede eliminar.

Según Lorenz (1978), la única defensa que posee el hombre contra sus impulsos internos, instintivamente destructivos, heredados genéticamente de nuestros ancestros, así como contra el medio externo que lo inhibe y le causa frustraciones, es la agresividad. De ahí se concluye que la agresividad es un mecanismo de adaptación que permite al hombre competir por recursos escasos, y en última instancia, por su supervivencia.

### 4.3. TEORÍA PSICOANALÍTICA

Desde la perspectiva psicoanalítica clásica, la agresión es entendida como una expresión del instinto de muerte (Tánatos) al servicio del Eros. Si este instinto se dirige hacia el interior se desarrolla depresión, mientras que si se dirige al exterior, se elicita agresividad. En un principio, Freud (1973), estableció que el instinto sexual era el componente primario de la agresividad. Posteriormente, admitió que esta conducta también tiene su origen en los instintos del yo, en su lucha por conservarse y defenderse. El individuo derivado del narcisismo primario mostraría una tendencia a autodestruirse, lo que Freud denominará masoquismo, fruto de la interiorización de la energía libidinal. Más tarde, esta libido será dirigida hacia el objeto externo derivado del narcisismo secundario, lo que Freud denominará sadismo.

Desde este enfoque la agresión se produce como resultado del "instinto de muerte", y, en este sentido, la agresividad es una manera de dirigir el instinto hacia fuera, hacia los demás, en lugar de dirigirlo hacia uno mismo. Utiliza un modelo hidráulico para explicar la personalidad, que se basa en la analogía de un líquido

sometido a presión dentro de un recipiente. Si se añade algún elemento nuevo, aumenta la presión que ejerce el líquido y tenderá a salir al exterior por unos canales que existen para tal efecto, produciendo la disminución de la presión al menos durante algún tiempo. La expresión de la agresión se llama catarsis, y la disminución de la tendencia a agredir, como consecuencia de la expresión de la agresión efecto catártico.

La agresividad es un componente instintivo básico que surge como reacción ante el bloqueo de la libido, el resultado de un cúmulo de afectos negativos internos que la persona es incapaz de exteriorizar. Si la persona no es capaz de liberar esta energía surge la agresión. La teoría psicoanalítica sostiene que los rasgos distintivos más importantes del comportamiento violento se adquieren en la primera infancia. La persona violenta tiene un superego muy débil e inconsistente, lo cual origina individuos caprichosos, incapaces de controlar sus instintos o necesidades. Los padres juegan un papel fundamental en esta teoría, si dan excesiva libertad darán rienda suelta a sus deseos y a sus impulsos.

Para autores psicoanalíticos más recientes como Bleiberg (1994), la agresión se debe a la configuración disfuncional de la autoestructura del Yo y de los otros a lo largo del desarrollo. Esta autoestructura se caracteriza por su vulnerabilidad narcisista, por la cual la agresión es un intento por mantener inflado el sentido del Yo y la ilusión de control junto con las percepciones de invulnerabilidad. Para Willock (1986), la conducta agresiva en los niños tiene dos aspectos nucleares en su autoestructura: la devaluación del Yo, que se refleja en las creencias inconscientes de que son intrínsecamente repugnantes y malos, y en la indiferencia del Yo o Yo indiferenciado, reflejado en las percepciones inconscientes de ser incapaces de establecer o mantener relaciones significativas con los otros.

La conducta agresiva sirve como una defensa contra estas creencias de desvalorización y desprecio, negando la importancia de las relaciones adoptando una identidad delictiva defensiva o proyectando su sentido de desprecio sobre los otros como medio de prevenir estados afectivos dolorosos.

### 4.4. TEORÍA DE LA PERSONALIDAD

La teoría de la personalidad considera que los factores de personalidad determinan o, en algunos casos, favorecen que la persona se implique en conductas agresivas. En particular, el comportamiento violento se asocia con rasgos constitucionales de la personalidad, como la ausencia de autocontrol y la impulsividad o

la existencia de déficits cognitivos. Por ejemplo, desde la teoría de Eysenck se considera que las diferencias en la personalidad vienen determinadas por la herencia genética. El temperamento es un aspecto de la personalidad con el que se nace y los diferentes estilos de personalidad parten del aprendizaje y el desarrollo temperamental en el transcurso de las vivencias individuales.

Eysenck señaló que el temperamento tiene dos dimensiones principales: 'neuroticismo' y extraversión-introversión. El 'neuroticismo' oscila entre las personas tranquilas, calmadas, equilibradas, y las nerviosas en exceso, de forma incontrolada, quienes tenderán a sufrir con mayor frecuencia una gran variedad de trastornos nerviosos o neurosis. La segunda dimensión del temperamento, extraversión-introversión, hace referencia a la inhibición. Una persona extravertida tiene una fuerte inhibición, es decir, ante un trauma, la respuesta de su cerebro le protege. Una persona introvertida en la misma situación de estimulación excesiva, no es protegida lo suficiente debido a que le caracteriza una pobre inhibición, y, por tanto, es más susceptible a sufrir un trauma.

#### 4.5. TEORÍA DE LA EXCITACIÓN-TRANSFERENCIA

Esta teoría, que surge en los años 60, afirma que la activación fisiológica (arousal) se transforma y da lugar a diversas conductas, entre ellas la agresión. Zillman (1979) subrayó el papel de la activación en la explicación de la agresión. Para este autor, los niveles de activación generados ante cualquier acontecimiento pueden dar lugar a la emisión de conductas agresivas, siempre y cuando se produzcan las circunstancias propicias que las desencadenen. Las situaciones descritas con mayor frecuencia para ejemplificar esta teoría hacen referencia al padre de familia que llega a casa tras un duro día de trabajo, el cual, ante la mínima situación de conflicto, como una pelea entre los hijos, el ladrido de su perro o el llanto de un bebé, puede emitir conductas agresivas.

La emisión de estas conductas no se ha dirigido hacia la fuente original que generó su malestar en su puesto de trabajo (Excitación), sino hacia cualquier persona u objeto presente en una segunda situación (Transferencia). La secuencia es explicada de la siguiente manera: cuando una persona experimenta excitación fisiológica (arousal), los efectos de la adrenalina que dicha excitación genera se mantienen durante un cierto periodo de tiempo, lo que se ha denominado "excitación residual", de manera que ante la aparición de un segundo estímulo, la energía (adrenalina) del primero, aumentará la

activación generada por el segundo, y dará lugar a respuestas agresivas desproporcionadas ante esta última estimulación.

#### Teoría del Síndrome AHA (Anger - Hostility - Aggression)

Esta teoría supone un desarrollo de la teoría de la excitación transferencia, al destacar la ira y la hostilidad como constructos interrelacionados con la agresión. Un acontecimiento genera una emoción (ira), que se ve influenciada por una actitud negativa hacia los demás (hostilidad) y puede desembocar en una acción violenta (agresión), con consecuencias también de índole negativa. Una de las limitaciones de esta teoría es que permite explicar únicamente la agresión que viene motivada por la ira, como la agresión "hostil" o impulsiva (Spielberger y cols., 1983; 1985; Spielberger, Reheiser y Sydeman, 1995; Spielberger y Moscoso, 1996).

#### 4.6. TEORÍA DE LA FRUSTRACIÓN

Esta teoría, formulada por Dollar, Miller, Doob, Mowrer y Sears (1939) postula que la agresión es una conducta que surge cuando la consecución de una meta es bloqueada. Este bloqueo provoca frustración, entendida como la interferencia en la ocurrencia de una respuesta-meta instigada en su adecuado tiempo en la secuencia de la conducta. En definitiva, la frustración es la condición necesaria para que la agresión se haga presente, puesto que se relaciona de modo causal con la agresión. La frustración obstaculiza la satisfacción de una necesidad (psicológica, biológica y social), lo cual implica situaciones bloqueadoras, amenazantes y de privación que surgen como respuesta tanto a estímulos internos como externos.

Esta teoría sostiene que las personas son impulsadas a atacar a otros cuando están frustradas; es decir, cuando son incapaces de alcanzar sus metas o no obtienen las recompensas que esperaban. Así se puede afirmar que la frustración no es lo mismo que la ausencia de recompensa, ya que debe existir un resultado deseable que debe haber sido esperado.

La conducta agresiva estará en función de la cantidad de satisfacción que el individuo contrariado haya anticipado sobre una meta que no ha alcanzado y el grado de expectativa sobre su logro: cuanto mayor sea el grado de satisfacción frustrado y el grado de expectativa de logro, mayor será la inclinación a infringir un daño. No obstante, la agresión puede no aparecer en aquellos casos en los que el sujeto inhiba la respuesta por miedo al castigo o por una tendencia agresiva débil.

Posteriormente a este planteamiento, Miller (1941) añade una razón más por la que la frustración no siempre conduce a la agresión: el desarrollo de formas alternativas para reaccionar ante la frustración. Cuando los sujetos desarrollan formas alternativas a la agresión, tales como escapar de la situación, alcanzar metas alternativas o superar los obstáculos, la tendencia agresiva queda inhibida. Sin embargo, si el impedimento continúa tras la aplicación de estas alternativas, la conducta agresiva puede aparecer. El grado con el que se impide la consecución de la meta y el número de fracasos previos afectará a la manifestación de la agresión.

Posteriormente reformulaciones han matizado las relaciones entre frustración y agresión, mostrando que la frustración sólo induce a la agresión cuando va asociada a determinadas características, las cuales hacen más probable la aparición de un acto agresivo: a) Su carácter de arbitrariedad, injusticia o ilegitimidad (Pastore, 1952); b) El grado de satisfacción anticipada de la meta que se frustra (Worchel, 1974); y la atribución de intencionalidad que se hace sobre la fuente que frustra (Averill, 1982; Weiner, Graham y Chandler, 1982).

Pastore (1952) constató que la inclinación a agredir entre estudiantes era mucho mayor ante situaciones frustrantes, arbitrarias o injustas (p. ej.: Pasar un autobús tras haber esperado largo tiempo en una parada cuando el conductor claramente ha visto que estaban esperando) frente a situaciones menos arbitrarias o comprensibles (p. ej.: Ver llegar un autobús especial que pasa la parada porque está fuera de servicio). Esta característica de arbitrariedad puede ser interpretada, según Dollard y cols. (1939) por lo inesperado (grado de expectativa) que conllevan dichas situaciones.

Worchel (1974) destacó que la frustración induce a mayor agresividad cuando los resultados derivados de ésta producen una mayor disparidad respecto de las gratificaciones anticipadas por su consecución. Así, los sujetos muestran mayor hostilidad ante la frustración cuando sus expectativas son las de obtener unas consecuencias altamente positivas que cuando sus expectativas son obtener logros poco valorados. Por ello, Worchel concluyó que el valor concedido a las consecuencias esperadas por el sujeto es un elemento que media entre la frustración y la agresión. Los estudios de Averill (1982) y Weiner y cols. (1982) pusieron de manifiesto que cuando los sujetos atribuyen carácter intencional y voluntario a la frustración ocasionada, se genera un mayor grado de ira y agresión.

#### 4.7. TEORÍA DE LA SEÑAL-ACTIVACIÓN

La teoría de la señal-activación supone una ampliación de la teoría de la frustración. Berkowitz (1996) considera que la frustración surge cuando la persona presente que va a perder aquello que quiere. La frustración activa el organismo y lo prepara para la agresión. La frustración, por tanto, no surge por la privación de algo per se, sino que es necesario desear poseer ese algo. Además, Berkowitz sostiene que existe una variable intermedia entre la frustración y la agresión a la que denomina cólera. La frustración provoca cólera y la cólera activa el organismo y lo prepara para la agresión, que finalmente se producirá dependiendo del grado de activación emocional del sujeto.

Asimismo, Berkowitz, (1996) señala que para Dollard y cols. (1939), la fuerza de instigación a la agresión generada por una frustración está en proporción directa con la cantidad de satisfacción que el individuo había anticipado y no ha obtenido. Esto significa que cuando las personas se ven inesperadamente impedidas para alcanzar sus metas pueden ser más hirientes con otras personas en la medida que más satisfacción habían esperado y en la medida en que no se puedan presentar nuevas oportunidades para alcanzar dichas metas.

La violencia no es resultado de una progresión innata hacia la agresión, sino una respuesta a la tensión en las sociedades, por lo que la agresión es el resultado del temor, la frustración y las privaciones. Es decir, la conducta agresiva es una respuesta que surge ante las distintas presiones y tensiones sociales a las que el ser humano se encuentra sometido. Esta frustración provoca una situación angustiosa en el individuo. La reacción puede hallar diversos cauces de realización: la agresión directa con el objeto origen de la angustia, la agresión canalizada, la huida (consciente o neurótica) o el control reaccional si se dispone de un tiempo suficiente.

#### 5. TEORÍAS REACTIVAS Ó AMBIENTALES DE LA CONDUCTA VIOLENTA

Dentro de las teorías reactivas ó ambientales agrupamos: teoría conductual, teoría social cognitiva, teoría del déficit en el procesamiento de la información, teoría de la interacción social, teoría evolucionista y desarrollista, teoría sociológica y teoría ecológica.

## 5.1. TEORÍA CONDUCTUAL

Desde el modelo conductual, la agresión se considera una conducta dependiente de las condiciones ambientales que controlan su tasa de ocurrencia. La conducta agresiva se explica bien por condicionamiento clásico o por condicionamiento operante, a través de procedimientos tales como la administración de estimulación aversiva, la asociación de ésta con diversas condiciones ambientales (objetos o personas), la extinción o disminución de la tasa de reforzamiento o el tipo de reforzamiento, positivo o negativo (Keehn, 1975; Ulrich, 1975). Según la teoría conductista, las respuestas agresivas constituyen una respuesta condicionada a determinados estímulos ambientales. Los observadores de conductas violentas, o agresivas, asociarían dichos comportamientos con otras experiencias violentas vividas previamente produciéndose una "generalización" del estímulo. Además de la exposición a determinados estímulos, es necesario que previamente los sujetos hayan sido alterados o enfadados de alguna manera. La conducta actual será más parecida a la original cuanto mayor similitud exista entre ambas situaciones o personas que las eliciten, siguiendo las leyes del aprendizaje.

Entre humanos se han contrastado también estos principios de origen y mantenimiento de la conducta agresiva, especialmente en el campo de la modificación de conducta. Un ejemplo de ello son los trabajos que muestran cómo la agresión aumenta contingentemente con la atención recibida, la consecución de logros o la evitación de situaciones aversivas (Pinkston, Reese, Le-blanc y Baer, 1973; O'Leary y O'Leary, 1977; Shapiro y Kratochwill, 2000). El estudio de los programas de reforzamiento a los que la conducta agresiva está sometida y los procedimientos para su análisis constituyen otro ejemplo (Graciano y Moonin, 1984; Kazdin, 1988; Rutter, Giller y Hagell, 1999).

## 5.2. TEORÍA SOCIAL COGNITIVA

La Teoría Social Cognitiva de Bandura (1973; 1986) constituye uno de los principales modelos explicativos de referencia de la agresión humana. Bandura defiende el origen social de la conducta y la influencia causal de los procesos de pensamiento sobre la motivación, el afecto y el comportamiento humano. La conducta está recíprocamente determinada por la interacción de factores ambientales, personales y conductuales. Entre los factores cognitivos, desempeña un papel central los procesos vicarios, la autorregulación y la autorreflexión. En su explicación de la conducta

agresiva, Bandura (1975) asume en gran medida las aportaciones procedentes de la aproximación conductual, pero introduce los elementos mencionados como aportaciones novedosas. Desde su análisis del aprendizaje social de la agresión, diferencia tres tipos de mecanismos, los cuales se describen a continuación:

a) Mecanismos que originan la agresión como el aprendizaje por observación y el aprendizaje por experiencia directa. Las influencias de modelos familiares y sociales que muestren conductas agresivas y otorguen a éstas una valoración positiva serán, junto con los modelos procedentes de los medios de comunicación o los modelos simbólicos transmitidos gráficamente o verbalmente, los responsables de que la agresión se moldee y propague. El modelo será más eficaz si están presentes otras condiciones que lleven al observador a imitarlo, tales como que el observador esté predispuesto a actuar de forma agresiva y que el modelo sea reconocido como figura importante y significativa.

b) Mecanismos instigadores de la agresión. Además de la mera exposición a los modelos agresivos, que tienen en sí mismo un efecto instigador, intervienen otros procesos tales como la asociación del modelado con consecuencias reforzantes (función discriminativa), la justificación de la agresión por el modelo como socialmente legítima (función desinhibitoria), la aparición de activación emocional y la aparición de instrumentos o procedimientos específicos para propiciar un daño (p. ej. Uso de armas).

c) Mecanismos mantenedores de la agresión. Estos mecanismos se refieren al reforzamiento externo directo (p. ej. recompensas materiales o sociales, disminución de una estimulación aversiva), el reforzamiento vicario y el autorreforzamiento.

La propuesta de Bandura ha sido en gran medida utilizada para explicar los efectos de la exposición a la violencia, bien en el seno de una familia agresiva (hipótesis de la transmisión intergeneracional) bien a través del visionado de imágenes violentas procedentes de los medios audiovisuales. Este último caso, además de ofrecer un modelado (aprendizaje vicario) ejerce una desensibilización a la violencia (hipótesis de la desensibilización). Aunque el aprendizaje vicario es hoy ampliamente aceptado, la exposición a la violencia es discutida desde una perspectiva intergeneracional (Jonson-Reid, 1998; Stith, Rosen y Middleton, 2000).

### 5.3. MODELO DEL DÉFICIT EN EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

A partir de los años 80, un conjunto de trabajos enmarcados dentro del enfoque del procesamiento de la información intentan explicar la conducta agresiva desde esta perspectiva. La mayoría de estas investigaciones concluyen que la conducta agresiva es una respuesta generada por los déficits en el procesamiento de la información. Desde esta aproximación teórica, se considera que las deficiencias en los mecanismos del procesamiento cognitivo son los principales responsables de una resolución ineficaz del afrontamiento de los problemas cotidianos (D'Zurilla y Goldfried, 1971; Weiner, 1985; Dodge y Coie, 1987; Huesman, 1988; Dodge y Crick, 1990; Crick y Dodge, 1994). Diversos factores emocionales, fisiológicos, conductuales, sociales y constitucionales están implicados en la instalación de particulares estructuras de memoria socio-cognitivas (Crick y Dodge, 1994) o guiones (Huesmann y Eron, 1989), que proveen un procesamiento específico y un uso determinado de estrategias de solución de problemas.

Pakaslahti (2000) recopila los principales hallazgos en cada una de las fases del procesamiento, que diferencian a los niños agresivos de los no agresivos:

= En la fase 1, orientación hacia el problema social, los sujetos agresivos califican inadecuadamente la situación social y las señales internas. Por ejemplo, los niños agresivos indagan mucho menos sobre los hechos en una situación social y prestan menos atención a las señales del ambiente que los niños no agresivos.

= En la fase 2, interpretación y análisis de la situación, se han detallado las siguientes características en el procesamiento de los niños agresivos frente a los no agresivos: a) analizan las situaciones de acuerdo con sus experiencias pasadas en situaciones similares, más que sobre hechos particulares de la situación actual; b) realizan un mayor número de atribuciones hostiles y de intencionalidad al contrincante o interlocutor, y c) realizan un menor número de inferencias sobre los resultados de la situación.

= En fase 3, formulación de una meta, los adolescentes agresivos son más propensos a formular metas hostiles, tales como la dominancia o la venganza, independientemente del sesgo de intencionalidad, y experimentan una mayor frustración ante la interferencia o no consecución de las metas deseadas.

= En la fase 4, generación de estrategias para resolver y manejar el problema, los niños agresivos generan estrategias principalmente agresivas, pragmáticas, impulsivas o

destructivas. Los niños no agresivos, generan un mayor número de estrategias y son capaces de imaginar un mayor número de soluciones alternativas a una situación conflictiva.

= En la fase 5, evaluación de la estrategia más adecuada para resolver el conflicto, se han observado diferencias en relación con los estándares internos (normas morales, valores, creencias) y con sus estrategias de afrontamiento. En cuanto a los estándares internos, los niños agresivos consideran las estrategias agresivas menos reprochables desde el punto de vista moral y actitudinal que los niños no agresivos, aprueban más favorablemente la conducta agresiva y piensan que las víctimas no sufren y merecen lo que se les hace. En cuanto a las estrategias de afrontamiento, los niños agresivos esperan conseguir mayores recompensas si utilizan estrategias agresivas, así como un mayor incremento de su autoestima y menor trato aversivo de los compañeros. Además, anticipan menores consecuencias negativas derivada de sus actos, sólo consideran las consecuencias a corto plazo y se consideran más autoeficaces en el manejo de actos agresivos para la consecución de sus deseos. A esto hay que añadir su consideración de las conductas agresivas como actos más difíciles de inhibir que las acciones prosociales y de menor coste y esfuerzo.

= Finalmente, en la sexta y última fase del procesamiento, la ejecución conductual de la estrategia mejor evaluada, los niños agresivos ejecutan y utilizan, en consonancia con el procesamiento previo, estrategias conductuales agresivas. En esta línea, Pakaslahti (2000) sugiere que, posiblemente, los procesos de retroalimentación entre fases, los cuales permiten regresar a pasos anteriores o revisar fases previas del procesamiento para obtener nueva información, pudieran estar afectados en los sujetos agresivos. Posiblemente, estos sujetos sean menos propensos a realizar los circuitos de feedback entre las fases del procesamiento, propio de los sujetos no agresivos.

### 5.4. TEORÍA DE LA INTERACCIÓN SOCIAL

La teoría de la interacción social Vigotsky (1979) hace hincapié en el carácter interactivo del comportamiento humano y considera que la agresión es el resultado de la interacción entre las características individuales de la persona y las circunstancias del contexto social que la rodea. En particular, se considera fundamental el papel de los contextos familiar y escolar. Así, las deficiencias en la socialización familiar, las relaciones entre padres e hijos de baja calidad, los problemas de rechazo social de los iguales y la afiliación con individuos

aumentarán la probabilidad de que el adolescente se implique en comportamientos de carácter violento.

### 5.5. TEORÍA EVOLUTIVA Y DESARROLLISTA

Las investigaciones realizadas desde una perspectiva evolutiva se han ocupado del estudio del desarrollo y la estabilidad de la conducta agresiva a lo largo de los años. Para ello, han realizado estudios longitudinales, durante más de diez años. A partir de la revisión de estos trabajos, se plantean dos trayectorias, la transitoria y la persistente (Moffit, Caspi, Dickson, Silva y Stanton, 1996; Moffit, 2003):

- Los agresores enmarcados en la trayectoria persistente, pueden presentar déficits en los procesos neurológicos evolutivos (temperamento incontrolable, anormalidades neurológicas, retraso motor, bajo nivel intelectual, dificultades de lectura, memoria deficitaria, hiperactividad y baja tasa cardiaca). Además, estos adolescentes suelen informar de adversidades familiares (familias monoparentales, madres con retraso mental, maltrato familiar, disciplina inconsistente, conflicto familiar, bajo nivel económico y rechazo por parte de los iguales).
- Los agresores que se sitúan en la trayectoria transitoria presentan una conducta agresiva de curso limitado a la adolescencia. El origen de estos comportamientos se encuentra en los procesos sociales que comienzan en la adolescencia y desisten en la vida adulta, como son la delincuencia del grupo de iguales, las actitudes inmaduras ante la adolescencia o la adultez y el deseo de autonomía.

Los agresores de curso persistente, continúan empeorando progresivamente a lo largo de los años persistiendo en la vida adulta. En cambio, los agresores que se sitúan en la trayectoria transitoria limitan estas conductas agresivas al periodo adolescente y, por tanto, este comportamiento se reduce hasta desaparecer en la vida adulta.

### 5.6. TEORÍA SOCIOLÓGICA

La teoría sociológica Durkheim (1938) subraya que la violencia es producto de las características culturales, políticas y económicas de la sociedad. Factores como la pobreza, la marginación, la dificultad de desarrollo intelectual, la explotación o el sometimiento explican esta conducta. Por tanto, el comportamiento desviado de las personas que integran la sociedad, se interpreta como una respuesta "normal" ante un ambiente "malo". El factor desencadenante de estas conductas es la misma sociedad.

Esta teoría sociológica sostiene que el delincuente se hace y no nace, lo cual implica que todos los adolescentes pueden ser violentos o personas ejemplares.

### 5.7. TEORÍA ECOLÓGICA

La teoría ecológica de Bronfenbrenner, (1979) se fundamenta en los planteamientos psicosociales y en el interaccionismo ecosistémico. Esta teoría sostiene que el ser humano está en constante interacción con los diversos contextos de interacción familiar, escolar, social y comunitario en los que desenvuelve la persona a través de intercambios con su ambiente más inmediato. Estos contextos están organizados en estructuras concéntricas: microsistema (familia, escuela y amigos), mesosistema (interrelaciones que se producen entre los distintos microsistemas en los que la persona participa activamente), exosistema (hace referencia a aquellos vínculos en los que la persona no participa directamente, pero se ve influida, por ejemplo las altas jornadas laborales de los padres), y macrosistemas (aquellos condicionantes culturales, económicos, geográficos o geopolíticos) y la interacción de todos estos factores determina la presencia de los comportamientos violentos.

La perspectiva ecológica constituye uno de los enfoques más útiles para comprender la complejidad del comportamiento violento. Este modelo permite analizar las múltiples causas relacionadas con la violencia y la complejidad de las relaciones entre los distintos factores. De este modo, el enfoque ecológico analiza las interacciones entre el ajuste de las personas y los diversos contextos en los cuales se desenvuelve el adolescente (Díaz-Aguado, 2002).

La multicausalidad del comportamiento violento parece obedecer no sólo a la combinación de múltiples factores de riesgo ubicados en diferentes niveles del desarrollo humano, sino también a procesos históricos, sociales y culturales que afectan de manera diferenciada a varias generaciones de jóvenes desde su temprana infancia. La violencia que afecta a los adolescentes y jóvenes y los hace delincuentes, incrementa enormemente los costos de los servicios de salud y asistencia social, reduce la productividad, disminuye el valor de la propiedad, desorganiza una serie de servicios esenciales y deteriora la estructura de una sociedad (Pattishall, 1994).

### 6. INCIDENCIA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Muñoz (2008), realizó un estudio con el HBSC (Health Behaviour in School-aged Children Bullying Analyses Working Group), en el que participaron estudiantes de

11 a 16 años de edad, en el ciclo escolar de 1997-1998 de 25 países o regiones. En este informe se encontraron variaciones en la incidencia de alumnos involucrados en situaciones de violencia, ya sea como agresores, como víctimas o en ambas circunstancias.

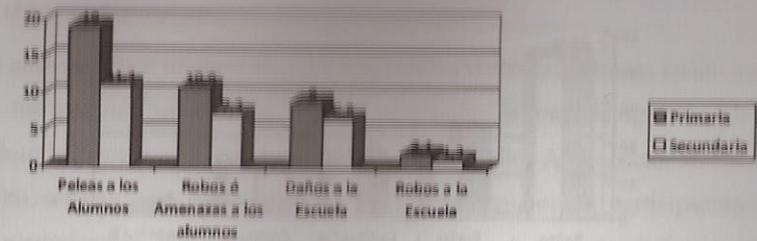
En este estudio se observaron diferencias en la incidencia de violencia escolar. Así, los países con una incidencia superior al 30% son Israel, Suiza, Bélgica, Letonia, Austria, Dinamarca, Alemania, Groenlandia y Lituania. En segundo lugar, con una incidencia aproximada de entre un 20% y 30% se sitúan Noruega, Polonia, República Checa, Estados Unidos, Canadá y Hungría. En Finlandia, Grecia, Gales, Irlanda del Sur, República de Eslovaquia, Escocia, República de Irlanda, Suecia e Inglaterra, la incidencia es menor al 20%. Finalmente, cabe destacar que Suecia obtuvo una tasa de incidencia del 10%.

Es necesario hacer mención que en este estudio no participó México. No obstante, para conocer la situación de este país utilizaremos los resultados obtenidos en el estudio más reciente sobre violencia escolar, realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2006). Participaron 48 mil alumnos de primaria y 52 mil alumnos de secundaria, 22 mil profesores de primaria y 6 mil profesores de secundaria. Se utilizó un instrumento llamado "contexto" que incluye preguntas relacionadas con la violencia y el acoso escolar. Las preguntas formuladas a los alumnos hacen referencia a aspectos relacionados con la violencia hacia los alumnos, a la escuela, y hacia la victimización.

Según esta investigación, la incidencia de violencia escolar entre alumnos de primaria en México es del 17%, similar al porcentaje obtenido en Letonia, Alemania, Groenlandia y Lituania. El porcentaje de estudiantes de secundaria agredidos físicamente es de 14%, en la línea de países como Dinamarca, Suiza e Israel. Sin embargo, el 19% de alumnos mexicanos de primaria han agredido a otros, cifra muy parecida a la que reportan los daneses y alemanes. En el caso de los de secundaria, este porcentaje es de aproximadamente un 11%, similar al observado en Estados Unidos, Canadá, Hungría e Israel.

A continuación en la tabla 3, observamos un análisis comparativo entre alumnos de primaria y secundaria, en relación si el alumno ha participado en alguna de las siguientes conductas: peleas, robos o amenazas, daño material a la escuela y robos en la escuela.

Tabla 3. Conducta Violenta

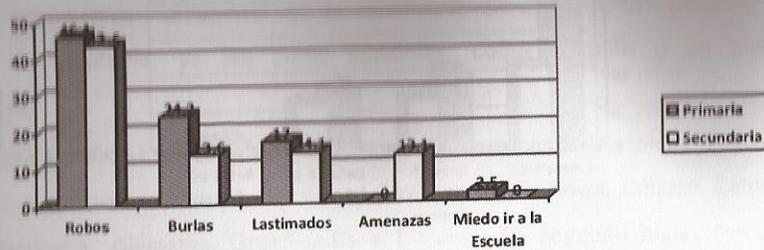


Los datos sugieren, en general, una muy baja incidencia de las problemáticas analizadas, especialmente el porcentaje de los alumnos que aceptan participar en el robo de algún objeto o dinero en la escuela. Casi dos alumnos de cada diez aceptaron haber participado en peleas en las que se hubiesen dado golpes, y alrededor de uno de cada diez afirmó haber robado o amenazado a sus compañeros, o bien, dañado las instalaciones de la escuela. En secundaria los porcentajes son también bajos -menores, de hecho, a los registrados en primaria-. La proporción más alta corresponde a peleas con golpes, donde aproximadamente uno de cada diez estudiantes señala haberlo hecho durante el ciclo escolar; le siguen el daño a instalaciones y/o equipo de la escuela, la intimidación a compañeros -denominado también bullying- y, con el menor porcentaje estimado, el robo de objetos o dinero dentro de la escuela.

Las diferencias en el porcentaje de alumnos de primaria y secundaria que informan haber ejercido las diversas agresiones sobre las que se les interrogó llaman la atención. Una posible explicación es que en secundaria los jóvenes fueron más reuentes a autoincriminarse en conductas violentas; también es plausible suponer que éstas se juzguen en forma más relajada que en primaria, de suerte que se pasen por alto varias de sus manifestaciones.

A continuación en la tabla 4 observamos un comparativo entre alumnos de primaria y secundaria, en relación a si el alumno ha sido víctima de alguna de las siguientes conductas: robos, burlas, daños, amenazas, o bien si se sentían con miedo a ir a la escuela.

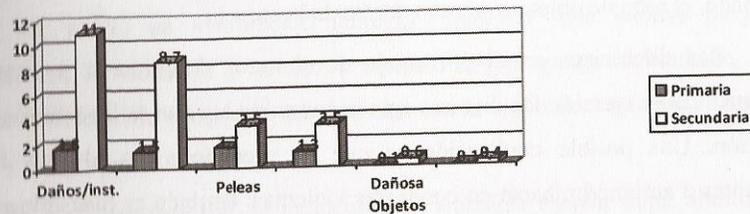
Tabla 4. *Victimización*



NOTA: En las últimas dos preguntas el porcentaje no es cero, el informe del INEE no presenta el dato porque fueron variables que no se agruparon utilizando la técnica de análisis de componente principales. Fuente: Elaboración propia a partir de INEE (2007).

Como hemos observado, es mayor el número de alumnos que afirma haber sufrido robo, en comparación con quienes dicen haberlo cometido. La diferencia es amplia y, probablemente, pueda ser atribuida a la resistencia de una cantidad importante de alumnos a aceptar esta falta. Sin embargo, los profesores que participaron en este estudio informaron de índices muy bajos de violencia (ver tabla 5).

Tabla 5. *Porcentaje de Profesores que informan de violencia*



Observamos que tanto en primaria como en secundaria, la mayoría de los profesores respondió que la violencia y victimización casi nunca suceden en su escuela. El porcentaje proporcionado por los profesores es mayor que el de los alumnos de primaria y menor que los de secundaria. Estos resultados coinciden con el estudio realizado por Elizalde (2010) en 10 escuelas privadas de la Ciudad de México con 130 maestros de secundaria. Este autor encontró que los profesores informan de una menor frecuencia de bullying en su centro que los alumnos. Además, no consideran que el acoso escolar sea un problema serio. De lo anterior se desprende la necesidad de diseñar mecanismos que exploren la naturaleza de los procesos sociales asociados con la violencia o acoso que se filtran a la escuela, así como la manera en que ésta incorpora,

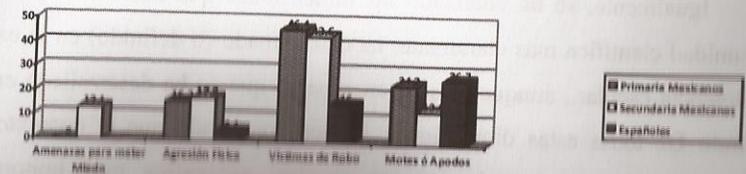
detiene, atiende o incluso capitaliza las manifestaciones sociales asociadas con la violencia en términos formativos.

Estos análisis deben tomarse siempre con reserva dadas las distintas condiciones sociales, de los sistemas educativos, de los acercamientos metodológicos y de la dinámica cultural de los países que forman parte del estudio. Al respecto, Benítez y Justicia (2006) señalan que las diferencias en los porcentajes de participación en violencia y victimización pueden deberse a las diversas formas de definición del concepto que se mide, a las diferencias en los instrumentos utilizados y a las características de la muestra.

En España, el Defensor del Pueblo (2007) ha realizado una investigación acerca de la incidencia de la violencia. Este trabajo cuenta con un diseño muy sólido, tiene representatividad nacional en la educación secundaria. Participaron 3 mil estudiantes de 300 escuelas secundarias obligatorias. Además, se tomaron dos mediciones en distintos tiempos, lo que permite apreciar la evolución de la problemática en el periodo comprendido entre 1999 y 2006. Al comparar ambos estudios, uno de los resultados alentadores es que el porcentaje de participación en algunos actos violentos se ha reducido con respecto a la primera aplicación. Ello permite asumir que las políticas preventivas y las líneas de intervención en la escuela pueden impactar positivamente en la magnitud con la que se manifiesta esta problemática en la escuela.

A continuación, en la tabla 6 presentamos un análisis comparativo entre México y España. Observamos que los alumnos de secundaria de México informan de mayores porcentajes de amenazas, agresiones físicas y víctimas de robo comparado con España. En cambio, comportamientos como los moteos o apodos recibidos son más frecuentes entre los estudiantes españoles.

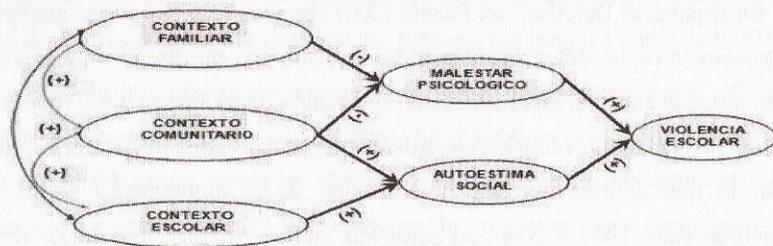
Tabla 6. *Comparativo entre Mexicanos y Españoles*



Por último, Villarreal-González, Sánchez-Sosa y Musitu-Ochoa (2010) en un estudio realizado con 1,385 adolescentes escolarizados de nivel secundaria y preparatoria los siguientes resultados que se muestran en la Figura 1, 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.

**Gráfico 1. Modelo Explicativo de la Conducta Violenta en la Escuela**



## RESUMEN

En este capítulo, se ha analizado las similitudes y diferencias entre las teorías explicativas de la violencia y, muy particularmente, de su sintonía con la violencia escolar. Se ha subrayado que de entre todas estas teorías. Las más relacionadas con la violencia escolar son la teoría del aprendizaje social y la perspectiva ecológica del estudio de la violencia, en la que se integran los diferentes modelos y miniteorías, ya descritas en los puntos correspondientes.

Igualmente, se ha analizado las dimensiones que hasta el momento actual la comunidad científica más claramente ha determinado (o definido) en la explicación de la violencia escolar., aunque este es un aspecto que se ha desarrollado en el próximo capítulo De todas estas dimensiones, hemos constatado que el contexto familiar, el contexto comunitario y el contexto escolar, escenarios más importantes en la explicación de la violencia escolar, tienen relaciones entre sí (validez ecológica) y relaciones con la violencia escolar a través de dos dimensiones psicológicas de particular importancia en los trabajos de investigación del grupo LISIS., como son el malestar psicológico y la autoestima social.

## INFORMACIÓN RECOMENDADA

- Estévez, E. Martínez, B. y Jiménez, T.I. (2010). El rechazo escolar en adolescencia. *Infocop Online*. (Publicado el 1 de marzo de 2010). [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=2774ycat=38](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2774ycat=38).
- Villarreal-González, M. (2009). Un Modelo Estructural del Consumo de Drogas y Conducta Violenta en Adolescentes Escolarizados. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Nuevo León, México. <http://www.uv.es/lisis/gonzalo/tesis-maelena.pdf>
- Villarreal-González, M., Sánchez-Sosa, J. y 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. Bio-Psycho-social perspectives on interpersonal violence. Nova Publishers.
- [https://www.novapublishers.com/catalog/product\\_info.php?products\\_id=12688](https://www.novapublishers.com/catalog/product_info.php?products_id=12688)
- Villarreal-González, M., Sánchez-Sosa, J. y Musitu-Ochoa, G. (2010). Un modelo predictivo de la violencia escolar en adolescentes. *Revista Científica UANL*. 13(4), 413-420. <http://www.cienciauanl.uanl.mx/13-4/MODELOPREDICTIVO.pdf>

- Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 37-51.
- Averill, J. R. (1982). *Anger and aggression: An essay on emotion*. New York: Doubleday.
- Avilés, J.M.(2002) La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia. Tesis Doctoral no publicada. Valladolid: Universidad de Valladolid
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1975). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: Causas, Consecuencias y Control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bleiberg, E. (1994). Normal and pathological narcissism in adolescence. *American Journal of Psychotherapy*, 48, 30-51.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press (ed. cast.: *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987).
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Crick, N. R. y Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in childrens' social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- 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.
- Defensor del Pueblo (2006). Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. Elaborado por Del Barrio, C., Espinosa, M.A., Martín, E., Ochaita, E., Barrios, A., De Dios, M.J., Gutiérrez, H. y Montero, I. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo
- D'Zurilla, T.J. y Goldfried, M.R. (1971). Problem solving and behaviour modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CNICEDIener, E., Sapyta, J. y Suh, E. (1998). Subjective well-being is essential to well-being. *Psychological Inquiry*, 9, 33-37
- Dodge, K.A. y Coie, J.D. (1987). Social-informationprocessing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 53(6), 1146-1158.
- Dodge, K. A. y Crick, N.R. (1990). Social information processing bases of aggressive behaviour in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15, 8-22.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O. y Sears, R. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Durkheim, Emile. 1938. *The rules of sociological method*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Fagan J. y Wilkinson, D. L. (1998). Social contexts and funtions of adolescents violence. En D. S. Elliott, B. A. Hamburg y K. R. William (Eds), *Violence in american schools*. New York. Cambridge University Press.
- Freud, S. (1973). *Más allá del principio del placer*. En Freud, S; *Obras completas*. Tomo III. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Graciano, A. M. y Moonin, K.C. (1984). *Children and Behavior Therapy*. Chicago: Aldine.
- Greene, M. B. (2000). Bullying and harassment in schools. En R. S. Moser y C. E. Franz (Eds.), *Shocking violence: Youth perpetrators and victims: A multidisciplinary perspective* (pp.72- 101). Springfield: Charles C. Thomas.
- Griffin, R. S. y Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violenta Behavior*, 9, 379-400.
- Huesman, L.R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 13-24.
- Huesman, L.R. y Eron, L.D. (1989). Individual differences and the trait of aggression. *European Journal of Personality*, 3, 95-106.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2006). *La Calidad de la Educación Básica en México. Informe Anual*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2007). *La Calidad de la Educación Básica en México. Informe Anual*. México: INEE.
- Jonson-Reid, M. (1998). Youth violence and exposure to violence in childhood: an ecological review. Kandel, E. (1992). Biology, Violence and antisocial personality. *Journal of Forensic Sciences*, 37 (3) 912-918
- Keehn, J.D. (1975). La agresión dependiente de programa. En A. Bandura (Ed.), *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia* (pp. 23-42). México: Trillas.
- Kazdin, A. E. (1988). *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- 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.
- 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.
- Lorenz, K. (1963). *On aggression*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Lorenz, K. (1978). *Sobre la agresión : el prendido mal*. Madrid : Siglo XXI
- Mackal, P. K. (1983). *Teorías psicológicas de la agresión*. Madrid: Ediciones Pirámide. (Edición original 1979).
- Marín, M. (1997). *Psicología social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaida.
- Miller, N.E. (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48, 337-342.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100 (4), 674-701.
- Moffitt, T.E. (1993). "Life-course persistent" and "adolescence limited" antisocial behaviour: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Moffitt, T.E., Caspi, A., Dickson, N., Silva, P.A. y Stanton, W. (1996). Childhood-onset versus adolescent-onset antisocial conduct in males: natural history from age 3 to 18. *Development and Psychopathology*, 8, 399-424.
- Moffitt, T.E. (2003). Life course persistent and adolescence- limited antisocial behaviour. A 10 year research review and a research agenda. En B. Lahey, T.E. Moffitt y A. Caspi (Ed.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp. 49-75). New York: The Guildfor Press.
- Moreno, J. M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de educación*, 18, 189-204.
- Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países, Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(39), 1195-1228.
- O'Leary, S.G. y O'Leary, K.D. (1977). *Classroom management. The successful use of behavior modification*. New York: Pergamon Press.
- 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. (1999). Norway. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (eds.): *The nature of school bullying* (pp. 28-48). Londres: Routledge.
- 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.
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Pakaslahti, L. (2000). Childrens' and adolescents' aggressive behaviour in context: the development and application of aggressive problem-solving strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 5, 467-490.
- Pastore, N. (1952). The role of arbitrariness in the frustration aggression hypothesis. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 728-731.
- Pattishall, E. (1994). A research agenda for adolescent problems and risk-taking behaviors. In R. Ketterlinus, y M. Lamb (Eds.), *Adolescent problem behaviors: Issues and research* (pp.209-217). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Pinkston, E.M., Reese, N.M., Leblanc, J.M. y Baer, D.M. (1973). Independent control of a preschool child aggression and peer interaction by contingent teacher attention. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 115-124.
- Rutter, M., Giller, H. y Hagell, A. (1999). *La conducta antisocial de los jóvenes*. New York: Cambridge University Press.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en los aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Sanmartín, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia*. Barcelona: Ariel.

- Serrano, A. E Iborra, I (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Shapiro, E.S. y Kratochwill, T.R. (2000). *Behavioral assessment in schools. Theory, research and clinical foundations*. New York: The Guilford Press.
- Spielberger, C.D., Jacobs, G., Russell, S. y Crane, R.S. (1983). Assessment of Anger: the State-Trait Anger Scale. En J.N. Butcher y C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in Personality Assessment*, vol. 2. Hillsdale: LEA.
- Spielberger, C.D., Johnson, E.H., Russell, S., Crane, R.S., Jacobs, G.A. y Worden, T.J. (1985). The Experience and Expression of Anger: Construction and Validation of an Anger Expression Scale. En M.A.Chesney y R.M. Rosenman (Eds), *Anger and hostility in cardiovascular and behavioral Disorders*. New York: Hemisphere/Mc Graw-Hill.
- Spielberger, C.D., Reheiser, E.C. y Sydeman, S. J. (1995). Measuring the Experience, Expression and Control of Anger. En H. Kassirnové, *Anger Disorders: Definitions, Diagnosis, and Treatment*. Washington: Taylor and Francis.
- Spielberger, C.D. y Moscoso, M. (1996). Reacciones Emocionales del Estrés: Ansiedad y Cólera. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 14, 59-81.
- Stith, S., Rosen, K. y Middleton, K. (2000). The intergenerational transmission of spouse abuse: a meta-analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 640-654.
- Tinbergen, N.A (1951). *A study of instinct*. Oxford: Clarendon Press.
- 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.
- Ulrich, R. (1975). Entendiendo la agresión. En A. Bandura (Ed.), *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia* (pp. 23-42). México: Trillas.
- Vigotsky L. S. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica
- Villarreal-González, M., Sánchez-Sosa, J. y 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. (2010). *Bio-Psycho-social perspectives on interpersonal violence*. Nova Publishers.
- Weiner, B., Graham, S. y Chandler, C. (1982). Pity, anger, and guilt: an attributional analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8, 226-232.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Willock, B. (1986). Narcissistic vulnerability in the hyperaggressive child: The disregarded (unloved, uncared for self). *Psychoanalytic Psychology*, 3, 59-80.
- Worchel, S. (1974). The effects of three types of arbitrary thwarting on the instigation to aggression. *Journal of Personality*, 42, 301-318.
- Zillman, D. (1979). *Hostility and aggression*. Hillsdale: Erlbaum.