



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIOSANITARIAS

Expresión de Ira y Violencia Escolar:
Estudio en una Muestra de Alumnos de E.S.O.
de la Región de Murcia

D. José Vicente Muñoz Olmos
2015



UNIVERSIDAD DE MURCIA
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIO SANITARIAS
ÁREA DE MEDICINA PREVENTIVA Y SALUD PÚBLICA
FACULTAD DE MEDICINA

TESIS DOCTORAL

EXPRESIÓN DE IRA Y VIOLENCIA ESCOLAR:
ESTUDIO EN UNA MUESTRA DE ALUMNOS DE E.S.O. DE LA
REGIÓN DE MURCIA

MEMORIA QUE PRESENTA PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO
DE DOCTOR, EL LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

JOSÉ VICENTE MUÑOZ OLMOS

Murcia, Junio de 2015

UNIVERSIDAD DE MURCIA
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIO SANITARIAS
ÁREA DE MEDICINA PREVENTIVA Y SALUD PÚBLICA
FACULTAD DE MEDICINA



TESIS DOCTORAL

**EXPRESIÓN DE IRA Y VIOLENCIA ESCOLAR:
ESTUDIO EN UNA MUESTRA DE ALUMNOS DE E.S.O. DE LA
REGIÓN DE MURCIA**

Autor:

José Vicente Muñoz Olmos

Directores:

Dr. Alberto Manuel Torres Cantero

Dr. Julián Jesús Areñe Gonzalo

Murcia, Junio de 2015

*Este trabajo está dedicado a
Valentina (mi esposa),
Natalia y María José (mis hijas),
José y Trinidad (mis padres),
y Joaquín (mi hermano).*

Agradecimientos

En primer lugar, quería agradecer a mis directores, Alberto y Julián por los conocimientos que me han transmitido, sus consejos y apoyo en todo este trabajo. Sin su perseverancia a la hora de insuflarme ánimos no habría sido posible. Mis dudas y mis flaquezas durante este tiempo siempre encontraron la respuesta adecuada de su parte. Especialmente Alberto, que siempre confió (incluso más que yo) que esto llegaría a buen puerto.

Gracias al Fondo de Investigaciones Sanitarias (FIS) por la financiación parcial del proyecto del cual surgió la base de datos que hemos utilizado en nuestro estudio y sin la cual nada hubiese sido posible. Igualmente al Departamento de Medicina y Salud Pública de la Universidad de Murcia, marco en el cual se desarrolló dicho proyecto.

Gracias también a Elena, inestimable amiga, cuya experiencia en transitar por un lugar parecido me sirvió de gran ayuda.

A mis amigos Joaquín, Marta, Enrique y Mónica por los buenos momentos que pasamos juntos y que me permitieron tomar aire cuando más lo necesitaba. ¡Vaya cenas inolvidables!

Por último, y muy especialmente, quería agradecer este trabajo a mi familia que supo perdonar mis ausencias. Sobre todo a Valentina, mi esposa, que soportó mis fluctuaciones de ánimo con gran amor y comprensión.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL	5
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	8
INTRODUCCIÓN	13
JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	16
<u>PRIMERA PARTE</u>	
MARCO TEÓRICO	23
1. INTRODUCCIÓN	24
2. DEFINICIONES Y CONCEPTUALIZACIÓN	30
2.1. <i>Violencia</i>	30
2.2. <i>Agresión</i>	38
2.2.1. <i>Clasificación de la agresión</i>	55
2.2.2. <i>Agresión en la adolescencia, violencia escolar y bullying</i>	67
2.2.2.1. <i>Ciberbullying</i>	85
2.2.3. <i>Perfil de los implicados</i>	90
2.3. <i>Factores de riesgo y protección</i>	102
2.3.1. <i>Factores de riesgo relacionados con la agresión en la adolescencia</i>	102
2.3.1.1. <i>Violencia familiar</i>	103
2.3.1.2. <i>El grupo de iguales</i>	106
2.3.1.3. <i>Exposición a medios de comunicación</i>	107
2.3.2. <i>Factores de riesgo relacionados con la violencia escolar</i>	109
2.3.2.1. <i>Factores individuales</i>	109
2.3.2.2. <i>Factores grupales y contextuales</i>	112
2.3.2.3. <i>Medios de comunicación</i>	118
2.3.2.4. <i>Factores referidos a circunstancias temporales</i>	118
2.3.2.5. <i>Relaciones con los iguales</i>	118
2.3.2.6. <i>El centro docente</i>	119
2.3.2.7. <i>Otros Factores</i>	119
2.3.3. <i>Factores de riesgo relacionados con el bullying</i>	120
2.3.3.1. <i>Factores individuales</i>	120
2.3.3.2. <i>Factores familiares</i>	121
2.3.3.3. <i>Factores sociales</i>	122
2.3.4. <i>Consecuencias del acoso</i>	123
2.3.5. <i>Factores de protección</i>	126

2.4. Ira	130
2.4.1. Concepto	130
2.4.2. Evaluación de la ira	142
2.4.3. Expresión de ira en los niños y adolescentes	151
2.4.3.1. Evaluación de la ira en los niños y adolescentes	155
2.5. Relación de la ira con otras emociones	156
2.5.1. El síndrome AHA (Ira- Hostilidad-Agresión)	156
2.5.1.1. Hostilidad e Ira	160
2.5.1.2. Agresividad e Ira	162
2.5.2. Impulsividad	166
2.5.2.1. Concepto y tipos de impulsividad	166
2.5.2.2. Impulsividad e Ira	173

SEGUNDA PARTE

OBJETIVOS E HIPÓTESIS 179

1. OBJETIVOS	180
2. HIPÓTESIS	181

MÉTODO 182

1. POBLACIÓN DE ESTUDIO	183
1.1. Análisis descriptivo de la muestra	183
2. PROCEDIMIENTO DE LA ENCUESTA	186
3. INSTRUMENTOS DE MEDIDA	188
3.1. Escala de expresión de ira	190
3.2. Escala de violencia escolar	192
3.3. Escala de victimización escolar	194
3.4. Resumen de variables e instrumentos	196
4. ANÁLISIS DE DATOS	197

TERCERA PARTE

RESULTADOS 200

1. ANÁLISIS FACTORIAL DE LA ESCALA DE EXPRESIÓN DE IRA	201
1.1. Factor 1. Ira externalizada	211
1.2. Factor 2. Ira internalizada	211
1.3. Factor 3. Control de la ira	212
1.4. Factor 4. Expresión de la ira hacia los otros	212
2. ANÁLISIS DE FIABILIDAD DE LA ESCALA DE EXPRESIÓN DE IRA	214

3. ANÁLISIS DE LOS FACTORES ASOCIADOS A LA EXPRESIÓN DE IRA	215
3.1. <i>Expresión de ira y características sociales y demográficas</i>	215
3.1.1. <i>Expresión de ira por sexo y curso escolar</i>	215
3.1.1.1. <i>Expresión de ira y sexo</i>	215
3.1.1.2. <i>Expresión de ira y curso escolar</i>	216
3.1.2. <i>Expresión de ira y fratría (número de hermanos)</i>	218
3.1.2.1. <i>Expresión de ira y número de hermanos de ambos sexos</i>	219
3.1.2.2. <i>Expresión de ira y número de hermanos varones</i>	221
3.1.2.3. <i>Expresión de ira y número de hermanas</i>	223
3.1.2.4. <i>Expresión de ira y número de hermanos según sexo</i>	225
3.1.2.4.1. <i>Expresión de ira y número de hermanos en chicos</i>	226
3.1.2.4.2. <i>Expresión de ira y número de hermanos en chicas</i>	228
3.1.2.4.3. <i>Expresión de ira y número de hermanos varones en chicos</i>	230
3.1.2.4.4. <i>Expresión de ira y número de hermanos varones en chicas</i>	232
3.1.2.4.5. <i>Expresión de ira y número de hermanas en chicos</i>	234
3.1.2.4.6. <i>Expresión de ira y número de hermanas en chicas</i>	236
3.2. <i>Expresión de ira y violencia-victimización</i>	238
3.2.1. <i>Ira externalizada y violencia-victimización</i>	238
3.2.2. <i>Ira internalizada y violencia-victimización</i>	238
3.2.3. <i>Control de ira y violencia-victimización</i>	239
3.2.4. <i>Expresión de ira hacia los otros y violencia-victimización</i>	239
3.3. <i>Expresión de ira y violencia por SMS</i>	240
3.4. <i>Análisis de regresión logística multivariante</i>	242

CUARTA PARTE

DISCUSIÓN	249
LIMITACIONES Y PROPUESTAS	262
CONCLUSIONES	268
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	273

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

FIGURAS

Figura 1. Clasificación de la violencia (Sanmartín, 2006)	35
Figura 2. Triángulo de Galtung	36
Figura 3. Concepto de Agresión (Navarro, 2009)	42
Figura 4. Ciclo de Bullying (Olweus, 2001). Adaptación hecha a partir de Areense (2012) y Vidal Schmill (2012)	99
Figura 5. Factores que inciden en la conducta agresiva de los niños	102
Figura 6. Dimensiones de la ira (Spielberger)	140
Figura 7. Expresión facial de la ira según se recoge en el FACS de Ekman (Ekman y Friesen, 1978)	141
Figura 8. Modelo teórico sobre la Agresión de Berkowitz	163

TABLAS

Tabla 1: Tipo de agresión según Buss (1961)	57
Tabla 2: Clasificaciones de las conductas agresivas (Carrasco y González, 2006)	60
Tabla 3: Tipos de manifestaciones de maltrato por abuso de poder entre iguales contemplados en el estudio epidemiológico incluido en el Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000)	77
Tabla 4: Tipos de acciones que constituyen el maltrato entre iguales (Collell y Escudé, 2003)	77
Tabla 5: Formas de Bullying (Rodríguez, 2004)	78
Tabla 6: Principales características del acoso escolar	83
Tabla 7: Porcentajes de implicación en ciberacoso en España (Calmaestra y Maldonado, 2013)	89
Tabla 8: Características de los Agresores o Bullies	95
Tabla 9: Características de las Víctimas Pasivas o Sumisas	96
Tabla 10: Características de las Víctimas Provocativas o Agresivas	96
Tabla 11: Características distintivas de la ira (Chóliz, 2005)	136
Tabla 12: Número de estudiantes encuestados en cada localidad, y número de centros educativos que participaron en el estudio, según la localidad	184
Tabla 13: Distribución de la muestra por sexo y curso	185
Tabla 14: Fiabilidad del modelo de dos factores de la dimensión violencia	193
Tabla 15: Fiabilidad del modelo de dos factores de la dimensión victimización	195
Tabla 16: Resumen de variables incluidas en este estudio y los instrumentos de medida utilizados para la recogida de información	196

Tabla 17: Ítems relacionados con la expresión de ira	201
Tabla 18: KMO y prueba de Bartlett de los ítems de la escala de expresión de ira	202
Tabla 19: Autovalores y varianza explicada de los factores obtenidos del AF sobre los ítems de la escala de expresión de ira	203
Tabla 20: Coeficientes de las saturaciones factoriales sin rotar obtenidos en el AF	204
Tabla 21: Varianza total explicada	205
Tabla 22: Matriz de componentes rotados	206
Tabla 23: Comunalidades	208
Tabla 24: Matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones en las componentes	210
Tabla 25: Consistencia interna de la escala de expresión de ira	214
Tabla 26: Diferencias en expresión de ira según sexo	215
Tabla 27: Diferencias en expresión de ira por curso académico	216
Tabla 28: Diferencias en expresión de ira por número de hermanos de ambos sexos	219
Tabla 29: Diferencias en expresión de ira por número de hermanos varones	221
Tabla 30: Diferencias en expresión de ira por número de hermanas	223
Tabla 31: Diferencias en expresión de ira por número de hermanos de ambos sexos en chicos	226
Tabla 32: Diferencias en expresión de ira por número de hermanos de ambos sexos en chicas	228
Tabla 33: Diferencias en expresión de ira por número de hermanos varones en chicos	230
Tabla 34: Diferencias en expresión de ira por número de hermanos varones en chicas	232
Tabla 35: Diferencias en expresión de ira por número de hermanas en chicos	234
Tabla 36: Diferencias en expresión de ira por número de hermanas en chicas	236
Tabla 37: Correlación entre ira externalizada y violencia-victimización	238
Tabla 38: Correlación entre ira internalizada y violencia-victimización	238
Tabla 39: Correlación entre control de ira y violencia-victimización	239
Tabla 40: Correlación entre expresión de ira hacia los otros y violencia-victimización	239
Tabla 41: Diferencias en expresión de ira según violencia por SMS	241
Tabla 42: Análisis de Regresión logística de los factores asociados a la violencia física muy alta	242
Tabla 43: Análisis de Regresión logística de los factores asociados a la violencia verbal muy alta	244
Tabla 44: Análisis de Regresión logística de los factores asociados a la victimización física muy alta	245
Tabla 45: Análisis de Regresión logística de los factores asociados a la victimización verbal muy alta	246

“La violencia, execrable siempre y sea cual sea la razón que pretenda justificarla, tiene un grado mayor de perversidad cuando afecta a niños y jóvenes. Cualquier niño víctima o testigo de un acto violento no sólo padece las consecuencias inmediatas de éste, sino que además incorpora a su desarrollo personal una experiencia negativa de consecuencias impredecibles en el futuro.

Si en algún ámbito —junto con la familia— los niños deben estar a salvo de los comportamientos y las actitudes violentas éste es sin duda alguna la escuela, a la que acuden no sólo para la mera adquisición de conocimientos sino también —como dice y exige la ley— para formarse en «el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia» (LODE, art. 2)”

Defensor del Pueblo, 2000

No hay pasión que quebrante tanto la sinceridad del juicio como la ira.

(Michel E. De Montaigne)

Cuando la cólera sale de madre, no tiene la lengua padre, ayo ni freno que la corrija.

(Miguel De Cervantes)

Contra la ira, dilación.

(Séneca)

INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos puede ser encuadrado dentro de la investigación sobre la violencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. En el ámbito escolar se ha venido constatando un aumento de las conductas agresivas y este hecho genera preocupación. El contexto escolar se ha convertido en un marco de privilegio para la ocurrencia de las agresiones dirigidas hacia los iguales (Ararteko, 2006; Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003; Del Barrio, Van Der Meulen y Barrios, 2002; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004; Generalitat de Catalunya, 2001).

Varios estudios han mostrado que estas situaciones se están generalizando a todos los niveles de la educación, poniendo de manifiesto que se presentan a edades cada vez más tempranas (Cerezo y Ato, 2005; Glover, Gough y Johnson, 2000; Oñate y Piñuel, 2005; Rueda, 2003) siendo la adolescencia temprana, entre los 11 y los 13 años, cuando alcanzan su máximo nivel (Eslea y Rees, 2001). La bibliografía refleja que el acoso escolar se puede producir a cualquier edad escolar, desde preescolar hasta el bachillerato e incluso saltar al mundo del trabajo (Smith, Singer, Hoel y Cooper, 2003; Smith, Talamelli, Cowie, Naylor y Chauhan, 2004); no obstante, hay ciertos momentos en que éste adquiere mayor incidencia, como ocurre a los trece años en los que se observa un pico de mayor presencia de conductas de acoso escolar (Ortega y Lera, 2000) que coincide con primero y segundo de secundaria. Entre los estudiantes de secundaria son frecuentes las agresiones de tipo verbal, tales como hablar mal de alguien (35.6%), insultar (32.4%) y llamar con motes ofensivos (29.2%), según indica el informe sobre violencia escolar realizado por el Defensor del Pueblo en el año 2007.

El estudio de las conductas de agresión es importante desde el ámbito de la prevención y promoción de la salud en población adolescente, ya que su ocurrencia supone un mayor riesgo de participar en conductas violentas y delincuencia en el futuro, de abandono escolar y diversos problemas psicológicos (Crick, 1997; Eron, 1987; Kupersmidt y Coie, 1990; Laufer y Harel, 2003; Salmivalli, Kaukiainen y Lagerspetz, 2000). El Informe del Defensor del Pueblo del año 2007 y otras investigaciones llevadas a cabo sugieren que los adolescentes que son objeto de victimización escolar sufren en muchas ocasiones graves consecuencias psicológicas y sociales (Defensor del Pueblo, 2007; Estévez, Musitu y Herrero, 2005b; Rigby, 2005; Rubin, LeMare y Lollis, 1990) mientras que otros estudios apuntan a que los agresores también sufren estas consecuencias en forma de dolor, angustia y daño emocional (Hawker y Boulton, 2000;

Kochenderfer y Ladd, 1996; Rigby, 2000). Igualmente, los alumnos rechazados son considerados en riesgo de futuros problemas de ajuste psicosocial en la edad adulta (Díaz-Aguado, 1994; Parker y Asher, 1987). A este respecto, un estudio de la Agencia de Salud Pública de Barcelona apunta en el sentido de que las conductas de acoso se asocian con problemas relacionados con la salud que pueden conducir a trastornos psicológicos en la edad adulta, aunque sus resultados muestran algunas diferencias en el comportamiento y patrones del estado de ánimo entre los diferentes roles (García-Contiente, Pérez-Giménez, Espelt y Nebot, 2013).

Todos los niños y las niñas, sin excepción, tienen el derecho a ser protegidos de todas las formas de violencia y al desarrollo de todo su potencial de aprendizaje en un ambiente seguro. Así lo consagra la Convención sobre los Derechos del Niño y lo desarrolla ampliamente la Observación General N° 13 de 2012 del Comité de Derechos del Niño (Save the Children, 2013). La creación de contextos saludables es un planteamiento necesario y prioritario. El Informe sobre Violencia y Salud (WHO, 2002) plantea la necesidad de trabajar en este sentido, para lo cual debe ser ampliado el conocimiento de los factores que puedan favorecer un menor número de agresiones en adolescentes. Según se desprende de los trabajos que han estudiado los factores de protección en la adolescencia existe relación entre determinadas condiciones con una menor vulnerabilidad frente a situaciones adversas o estresantes (Bartlett, Holditch-Davis, Belyea, Halpern y Beeber, 2006; Colvin, Cullen y Ven, 2002; Gómez, Pérez y Vila, 2001; Gracia, Herrero y Musitu, 1995; Méndez y Barra, 2008; Paley, Conger y Harold, 2000; Pardo, Sandoval y Umbarilla, 2004). Sin embargo, la influencia que estos factores tienen sobre la agresión hacia los iguales ha sido poco estudiada (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Estévez, Musitu y Herrero, 2005a; Martínez, Murgui, Musitu y Monreal, 2008; Musitu y Martínez, 2006; Sánchez, 2013).

El incremento de los problemas asociados a la agresividad y a la violencia ha generado un importante interés por el estudio de las variables que se encuentran en el origen de los comportamientos agresivos y violentos. Se intenta identificar cuáles son los factores relacionados con la aparición de la agresividad, las variables que intervienen desde un aspecto tanto cognitivo, como conductual y emocional. En este sentido, como apunta Carrión (2010) las investigaciones desarrolladas hasta hoy ponen de manifiesto que determinadas características de personalidad o ciertos patrones de conducta son factores de riesgo a tener en cuenta (Coolidge, Den Boer y Segal, 2004;

Eslea y Rees, 2001; Farrington, 2005; López, Sanchez, Pérez-Nieto y Fernández, 2008).

Por tanto, es importante conocer los factores que están influyendo en las manifestaciones de agresividad y violencia con el fin de poder fomentar aquellos que sirvan de protección y modificar aquellos que aumenten la posibilidad de que un alumno sea agresor o víctima. Y es en esa línea donde se enmarca esta investigación, la cual pretende comprobar si la ira es una de esas variables y constituye un factor de riesgo para la conducta agresiva y por ende para la aparición del fenómeno de la violencia escolar y los procesos de victimización escolar. Concretamente nos proponemos valorar la influencia que puede ejercer la expresión de la ira en las manifestaciones de violencia y victimización en los centros educativos de nuestro entorno. La violencia es un hecho frecuente en los centros escolares de nuestro entorno más próximo y el bullying se está viviendo en prácticamente todos los centros educativos, como se desprende de los datos existentes para la Región de Murcia (Carrión, 2010; Piñero, 2010). Los estudios muestran que las situaciones de maltrato escolar son un hecho en los centros de nuestra Región, produciéndose de forma indistinta en todos los grupos de los últimos niveles de Educación Primaria y con una mayor incidencia en los últimos cursos (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2004; Sánchez, 2009).

Comprobaremos cómo se relaciona la expresión de la ira con otros factores dentro del fenómeno de la violencia escolar y su posible influencia en los niveles de agresión y victimización en el ámbito escolar, en el contexto de una muestra de adolescentes que cursan estudios en la comunidad autónoma de la Región de Murcia.

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Desde hace algunos años estoy colaborando profesionalmente, dada mi condición de Psicólogo Clínico, con la Asociación TP Cartagena MM (Asociación de Ayuda e Investigación de los Trastornos de Personalidad de Cartagena, Comarca y Mar Menor). Esta asociación se dedica a la ayuda y asesoramiento a las personas afectadas por Trastornos de la Personalidad y a sus familiares, encaminando sus esfuerzos a la mejora de las condiciones de vida de las personas de nuestro entorno afectadas por estas patologías mentales. Durante este tiempo he tenido la oportunidad de constatar un hecho relevante en la constelación psicopatológica de algunos de estos cuadros clínicos y que de hecho en algún caso constituye uno de los criterios para el diagnóstico. En la Guía de Consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-5 (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría-5ª Edición) entre los criterios que definen el Trastorno de la Personalidad Límite se hace referencia a la presencia de “enfado inapropiado e intenso, o dificultad para controlar la *ira* (por ej., exhibición frecuente de genio, enfado constante, peleas físicas recurrentes)” (DSM-5. APA, 2013). Es algo muy característico de esta patología de la personalidad tanto la enorme dificultad que tienen la mayoría de estos pacientes para un adecuado manejo de la ira, debido principalmente a su baja tolerancia a la frustración, como la facilidad con que esta dificultad deriva en manifestaciones de autoagresividad (conductas autolesivas) o heteroagresividad.

El común denominador de la violencia asociado a los trastornos de personalidad, salvo excepciones como la psicopatía, es la ira... La ira puede activarse por diversas circunstancias: a) por la sospecha, el fanatismo, los celos patológicos o la venganza (trastorno paranoide de la personalidad); b) por la aversión al contacto con otras personas (trastorno esquizoide); c) por la intolerancia a la frustración y el enfado intenso por recibir un trato diferente al esperado (trastorno narcisista); d) por la necesidad de liberar la tensión utilizando la escisión como mecanismo de defensa o por el miedo a la pérdida (trastorno límite); e) por el sentimiento de marginación o rechazo por los demás (trastorno evitativo); f) por el sentimiento de tedio, la deshumanización de los demás, la necesidad de tener poder y la ausencia de empatía (trastorno antisocial); g) por la necesidad imperiosa de llamar la atención o integrarse en un grupo (trastorno histriónico, y dependiente, respectivamente); y h) por alteraciones cognitivas y experiencias extrañas (trastorno esquizotípico). (Esbec y Echeburúa, 2010, pp.249-250).

El tema de la ira suscitó mi interés hace unos años y decidí profundizar algo más en el estudio de esta emoción y de sus correlatos conductuales y en la posible relación que pudiese tener con otros factores, para lo cual comencé a leer libros y artículos sobre el tema. En una conversación que mantuve con mi amigo y más tarde director de mi tesis, el Dr. Alberto Torres, me comentó que llevaba tiempo trabajando en un proyecto titulado “Frecuencia, distribución y factores asociados a la victimización en población escolar” uno de cuyos fines, entre otros, es conocer las variables explicativas presentes en las conductas de agresión en el contexto escolar durante la adolescencia. El Dr. Torres me mostró el cuestionario que estaban utilizando en su proyecto de investigación y observé que contenía un bloque de preguntas que mide la forma en que los alumnos expresan, inhiben o controlan su ira. Él era conocedor de mi interés por el tema de los trastornos de personalidad y de las manifestaciones conductuales de sus síntomas (entre los cuales uno de los más llamativos son los accesos de ira y las dificultades para controlarla que tienen estos enfermos en muchas ocasiones) y de ahí surgió su invitación a iniciar una investigación al respecto. Este interés mío por el tema de estudio pero principalmente su empuje, me llevaron primero a iniciar mis estudios de doctorado y finalmente a darle forma al proyecto, cuyo fruto es este trabajo. Obviamente la población de estudio es diferente a la que estoy acostumbrado a ver en mi trabajo en la asociación, pero algo me hace pensar que muchos de los adolescentes que tienen dificultades en el control de su ira y que adoptan el papel de agresores en el ámbito escolar podrían en el futuro tener una baja tolerancia a la frustración o desarrollar conductas antisociales, como en los Trastornos de Personalidad del clúster B (Trastorno Límite, Trastorno Antisocial, Trastorno Histriónico o Trastorno Narcisista) o tratarse de adolescentes que asumiendo el rol de víctima en el contexto escolar deriven más tarde a Trastornos del clúster C (Trastorno Dependiente, Trastorno por evitación o evasivo, Trastorno Obsesivo-Compulsivo) o bien que desarrollen conductas de aislamiento social, conductas extrañas, desconfianza y suspicacia como en los Trastornos del clúster A (Trastorno Esquizoide, Trastorno Esquizotípico, Trastorno Paranoide). Pero se trata sólo de hipótesis que no son objeto del estudio que hemos llevado a cabo, aunque dejan abiertas puertas a futuras líneas de investigación. Hay trastornos asociados normalmente a la adolescencia como el trastorno negativista desafiante y el trastorno disocial en los que la conducta agresiva además de ser un elemento diagnóstico se presenta como una conducta que arraiga en la personalidad del sujeto y que trasciende el momento, mostrándose consistente en el tiempo (Berkowitz, 1993; López et al., 2008;

Olweus, 1996). Nosotros por el momento nos limitaremos a buscar la relación, si la hubiera, entre la expresión de la ira y los comportamientos agresivos y violentos dentro del ámbito escolar en una muestra representativa de nuestro entorno más cercano, que no es otro que el de la Región de Murcia, valiéndonos para ello de la base de datos creada por el proyecto de investigación que dirige el Dr. Torres y sin la cual este trabajo no hubiese sido posible.

Dentro de este proyecto han surgido varios trabajos de investigación (Arense, 2012; Carrión, 2010; Piñero, 2010; Sanchez, 2013) fruto de los cuales se han podido obtener datos que arrojan luz sobre el fenómeno de la violencia escolar en la Región de Murcia, y que utilizaremos a lo largo de nuestro estudio.

Como decíamos, para la realización del estudio se ha partido de los datos obtenidos en el proyecto de investigación “Frecuencia, distribución y factores asociados a la victimización en población escolar”, adscrito al Departamento de Medicina y Salud Pública de la Universidad de Murcia y financiado parcialmente por el Fondo de Investigaciones Sanitarias (FIS). Estos datos fueron recogidos mediante encuesta autoadministrada durante el curso escolar 2006-2007, con la finalidad de conocer datos sobre victimización, conductas agresivas, dinámica bullying y factores asociados a estas variables. En dicho cuestionario se valoraron cuestiones relacionadas con aspectos demográficos y familiares, de equipamiento del hogar, conductas que el menor hace en casa, tanto en compañía de sus familiares como solo, consumo de tabaco, alcohol y otros problemas de salud, expresión de la ira (que es el objetivo de nuestro estudio), vida social, relaciones en el núcleo familiar, situaciones de acoso y violencia escolar, tanto realizadas como sufridas, actitudes ante la violencia y actitudes del profesor. Se realizó un estudio transversal en 28 centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. Todas las variables de nuestro estudio así como aquellas con las que las hemos relacionado (provenientes de los estudios, citados anteriormente, que han surgido al amparo de este proyecto de investigación) se crearon a partir de los diferentes ítems y escalas incluidas en la encuesta.

Se utilizaron dos instrumentos diferentes para medir las conductas de violencia-victimización y bullying. La medición de los fenómenos de violencia y victimización partieron del cuestionario elaborado por Orpinas como instrumento de valoración de la hostilidad, validado y publicado por la autora en 2001 (Orpinas y Frankowski, 2001). Este cuestionario ofrece puntuaciones generales sobre violencia y hostilidad. Se realizó una adaptación de dicho cuestionario, dando lugar a una escala propia que se incluyó en

el cuestionario autoadministrado del proyecto. Debido a la gran diversidad de conductas medidas, encontrando por ejemplo, ítems que se refieren a amenazas o agresiones físicas directas mientras que otros analizan situaciones de agresión verbal o incluso malestar psicológico o enfados, Julián Areñe realizó en 2012 (dentro del marco de su tesis doctoral) un estudio donde se planteó un nivel de análisis más detallado. Para ello realizó un análisis factorial de los ítems del instrumento obteniendo puntuaciones individuales y específicas para manifestaciones diferentes de agresividad y violencia. Este mismo proceso se siguió para la valoración de la violencia sufrida por los alumnos, adaptando este instrumento a las situaciones de victimización, realizando también un análisis factorial a estas puntuaciones. Fruto de ese estudio y el análisis factorial realizado se extrajeron 2 factores para violencia y 2 factores para victimización que se constituyeron en variables, al tiempo que se validaron 2 escalas para la medición de los 2 constructos.

Para la medida de la agresividad entre escolares fue utilizado el test Bull-S (Cerezo, 2000). La finalidad de esta prueba es identificar las características socioafectivas del grupo, detectar alumnos implicados en relaciones de agresividad o aislamiento, identificar aspectos situacionales de las relaciones de agresividad entre iguales. Los resultados que ofrece son el sociograma del grupo, la posición sociométrica individual, puntos de corte para valores significativos en las variables de agresión y de victimización y las frecuencias en aspectos situacionales.

Los datos obtenidos a partir de la adaptación de la escala de Orpinas están relacionados con el concepto de *violencia escolar* mientras que los datos obtenidos con el test Bull-S están relacionados con el concepto *bullying*, que son dos conceptos íntimamente relacionados, pero que no definen exactamente el mismo fenómeno. En el año 2010 Eugenia Piñero, en su tesis doctoral, puso en relación las medidas obtenidas en ambos instrumentos (Piñero, 2010).

En nuestro estudio comprobaremos la correlación de algunas de estas variables encontradas en estudios previos con las que obtengamos tras el análisis factorial de la escala de expresión de ira (correspondiente al bloque de preguntas número 36 del cuestionario de violencia escolar) que es la variable objeto de nuestro trabajo. Nuestra pretensión es por tanto, como se expuso anteriormente, conocer la influencia que la ira puede tener en las manifestaciones de violencia o en la victimización. Con este estudio se pretende contribuir al conocimiento sobre las condiciones internas y externas que influyen sobre la agresión en la adolescencia como factores de riesgo y protección, así

como al estudio de las diferencias en base a distintas variables asociadas a la agresión, dentro del ámbito escolar.

El trabajo se estructura en 4 partes. En la primera parte se fundamenta el marco teórico y se presenta la conceptualización del objeto de estudio. Se definen aquellos conceptos relacionados con la violencia y victimización escolar. Se describen también los diferentes perfiles de los implicados en los fenómenos de violencia escolar y bullying y se señalan los principales factores de riesgo y protección para la violencia. Se define la variable principal de este estudio, la ira, junto con otras variables posiblemente implicadas en el fenómeno de la violencia escolar, como la hostilidad, la agresividad y la impulsividad y la relación de estas con la ira.

La segunda parte establece los objetivos e hipótesis de la investigación y se realiza una descripción de la metodología empleada en el estudio, explicando las características de la muestra estudiada, los instrumentos de medida utilizados, así como el procedimiento seguido para la elaboración de la investigación y las técnicas de análisis de datos empleadas.

En la tercera parte se presentan los resultados obtenidos. Se explica el análisis factorial realizado sobre la variable ira describiendo los factores aislados y el análisis de la relación entre las dimensiones de expresión de la ira y algunas variables socio-demográficas (sexo, curso escolar y número de hermanos/as), la relación entre la expresión de ira y la violencia ejercida por los alumnos, la relación entre la expresión de ira y la victimización (es decir, la violencia que los alumnos han sufrido por parte de otros compañeros) y la asociación entre expresión de ira y relaciones con los hermanos.

La cuarta parte se dedica a la discusión de los resultados obtenidos y a la elaboración de las conclusiones del estudio, sus limitaciones y propuestas para trabajos futuros.

PRIMERA PARTE

Marco teórico

1. INTRODUCCIÓN

La violencia social es un tema de preocupación desde hace siglos. Sin embargo, la sensación imperante hoy día es que vivimos en una sociedad cada día más violenta y esa sensación influye poderosamente en los niños y adolescentes. Actualmente nuestro mundo vive una ola de violencia, desencadenada por factores tanto psicológicos como sociales. Esta tendencia agresiva en la sociedad actual es confirmada por numerosos datos empíricos. Una honda preocupación social es causada por la proliferación de artículos relacionados con la violencia tanto en revistas científicas como en la prensa diaria. Bernad (2003) cita algunos de ellos: violencia y esquizofrenia, violencia y abuso de sustancias, pedofilia y abuso sexual en la infancia, acoso, crimen, estrés postraumático en pacientes sometidos a violación o tortura y violencia en jóvenes adultos tanto en la calle como en el ámbito escolar. El ejercicio de la violencia se manifiesta en la vida cotidiana en diversas situaciones, por ejemplo en la relación de pareja, en los jóvenes entre sí, de hermanos mayores hacia los más pequeños y en el trato que se les brinda a las personas ancianas (Hoz, 2000).

La agresividad es un problema creciente en nuestra sociedad y se ha convertido en uno de los temas que más preocupan a la sociedad actual. Se trata de un problema que afecta a la convivencia entre las personas, y genera sufrimiento y numerosos problemas tanto a las víctimas como a los agresores. Esto se debe a que la agresividad, que es una reacción fisiológica característica de la naturaleza humana y fundamental para la evolución de la especie, puede derivar en violencia. Y en los últimos años parece que ha habido un incremento en las conductas agresivas de los adolescentes. Los patrones educativos de los hijos y la cultura permisiva sobre la violencia que se observa en el entorno social y familiar de los países desarrollados son los principales factores de riesgo identificados como causas del origen de la violencia. Otros factores como la exposición a conductas violentas en la infancia, consumo de alcohol y drogas, limitadas capacidades de afrontamiento y de resolución de problemas, enfermedades psiquiátricas asociadas y fácil acceso a armas de fuego (en algunos países) se asocian con violencia en la mayoría de los entornos (Colón de Martí y Martí-Calzamilla, 2000; Cornellà y Llusent, 2005; García-Campayo y Alda, 2003; Mardomingo, 2002). La creciente sensación de inseguridad y desencanto que sufre la población ha provocado un aumento de las conductas agresivas y violentas (Palermo, 1997). Igualmente, se tiene constancia de un incremento de los comportamientos agresivos y de la violencia en el ámbito

escolar. Como apuntan Martínez y Gras (2007) la violencia y la agresividad en la escuela son una extensión de lo que ocurre en la sociedad.

En España las principales manifestaciones de estas conductas de violencia y discriminación entre los adolescentes, las de mayor incidencia y gravedad son: la violencia entre iguales, las manifestaciones xenófobas de rechazo a la inmigración y las de discriminación sexista y violencia de género (Carrión, 2010). La violencia escolar se ha convertido en una de las principales preocupaciones respecto a la Educación Secundaria actual. Dentro del ámbito escolar es conocido que muchos de los problemas que preocupan a familias, educadores y otros profesionales, están relacionados con las manifestaciones de agresividad y violencia en niños y jóvenes. Las relaciones personales, tanto en adultos como en jóvenes, se ven marcadas por situaciones de dominio y sumisión, en las que pueden verse conductas y actitudes violentas por un lado y de sometimiento y victimización por otro. Esto se hace aún más evidente en la adolescencia, donde la violencia se ha generalizado como una más de las formas de resolver conflictos, como queda expuesto en algunos informes con datos tan preocupantes como que el 30% de los chicos y chicas han sufrido acoso entre iguales o bullying (Díaz-Aguado, 2005b; Lopez et al., 2005). Probablemente estemos ante el mayor problema que se le presenta al sistema escolar (Mora-Merchán, Ortega, Justicia y Benítez, 2001).

La realidad que pone de manifiesto la investigación efectuada exige una perentoria llamada de atención a todos los participantes en el proceso educativo y a la sociedad en general: en nuestros centros docentes se producen de manera constante y reiterada actitudes y comportamientos violentos, mayoritariamente entre los propios alumnos, que es preciso erradicar. El aula, los patios de recreo, los pasillos y los aseos, los alrededores del centro educativo... son, con una frecuencia indeseable, escenario habitual de episodios violentos en los que hay agresores, víctimas y testigos que en alguna medida, a veces muy intensa, quedan marcados por ellos con el consiguiente deterioro de su desarrollo personal y social (Defensor del Pueblo, 2000, p.16).

Los estudios realizados en las dos últimas décadas sobre la violencia entre escolares reflejan que ésta se produce con una frecuencia superior a lo que cabría temer (Defensor del Pueblo, 2000; Olweus, 1993; Ortega y Angulo, 1998; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman y Kaukiainen, 1996). Los estudios realizados sobre este tipo de violencia, a la que en ocasiones se denomina con el término inglés *bullying* (derivado de *bull*, matón), reflejan que dicha violencia: 1) suele incluir conductas de diversa naturaleza (burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos); 2) tiende a originar problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo; 3) suele estar provocada por un alumno (el matón), apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa, que no puede por sí misma salir de esta situación; 4) y se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente (Díaz-Aguado, 2002).

Parece que a lo largo de su vida escolar todos los alumnos podrían verse dañados por este problema, como observadores pasivos, víctimas o agresores. “Epidemiológicamente en España un 3.3% de los estudiantes son víctimas de acoso escolar; y un 37.8% ha sido agredido de alguna forma -física, verbal, psicológica, etc.-. Estas cifras son iguales con independencia de que el contexto de evaluación sea educativo o sanitario (De Miguel et al., 2008)” (García-Martínez y Orellana-Ramírez, 2013, p.6). En cuanto a la educación secundaria, en los estudios llevados a cabo en España se ha observado que aproximadamente un 15-16% de los estudiantes están implicados en conductas de bullying y distribuidos del siguiente modo: el 5% como víctimas y el 10-11% como agresores.

En los últimos 30 años se ha producido un importante auge en la investigación de los fenómenos de violencia, acoso y hostilidad a pesar de que no se trata de fenómenos nuevos. Se han realizado importantes avances en el conocimiento de aspectos como los factores de riesgo y protección, los perfiles de los personajes implicados y los niveles de incidencia de estas dinámicas. Es preocupante que la violencia se haya convertido en un medio frecuente de resolver los problemas e incluso en una forma de diversión para los jóvenes en edad escolar, lo que provoca malestar y desánimo entre los docentes (Benítez y Justicia, 2006; Cerezo, 2001; Díaz-Aguado, 2005b; Piñero, 2010).

En el año 2007 el Defensor del Pueblo dio a conocer los resultados del Informe sobre Violencia escolar “Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006” (Defensor del Pueblo, 2007). Este informe era el resultado de un nuevo estudio y actualización del informe anterior realizado en el año 2000. Se abordó un nuevo estudio epidemiológico de ámbito nacional replicando el trabajo de campo realizado en 1999 del cual derivó el informe del año 2000, con la pretensión de conocer la incidencia, tipología y características principales de los sucesos de violencia entre iguales en el ámbito escolar. En el nuevo informe se analizaron los resultados del nuevo trabajo y se compararon con los resultados del informe del año 2000. El objeto del trabajo era un aspecto específico de la violencia escolar, el maltrato entre iguales por abuso de poder (conocido también como victimización o por los términos anglosajones *bullying* y *mobbing*) “esa conducta perversa que provoca fenómenos de victimización que incluso en sus formas más leves, pueden causar serios perjuicios al alumno, tanto en su vida presente como en su futura vida adulta”. Los resultados de este trabajo y su comparación con los obtenidos en el que se presentó en el año 2000, permitían afirmar que el panorama del maltrato entre iguales por abuso de poder había mejorado en esos años. Parecía pues, que las políticas preventivas y las líneas de intervención que se siguieron lograron detener el avance del problema e incluso obtuvieron ciertos éxitos parciales al lograr disminuciones significativas en algunas conductas de abuso. Sin embargo los resultados alcanzados eran insuficientes, en la medida en que todavía estaban muy lejos de erradicar un problema que, por muchas razones, pero especialmente por el bien de nuestro sistema educativo, hay que erradicar.

Este incremento de los problemas asociados a la agresividad y a la violencia ha generado un importante interés por el estudio de las variables que se encuentran en el origen de los comportamientos agresivos y violentos. Se intenta identificar cuáles son los factores relacionados con la aparición de la agresividad y la violencia, las variables que intervienen desde un aspecto tanto cognitivo, como conductual y emocional. Hay estudios que han demostrado la relación de la agresividad con estos factores. Por ejemplo, con la impulsividad. En un estudio de López et al. (2008) con una muestra de adolescentes, se comprobó la relevancia de variables procesuales como la impulsividad y el control cognitivo que parecen explicar en buena medida la conducta agresiva. En este estudio aparecen relaciones entre impulsividad y agresividad. Los sujetos impulsivos son más agresivos en agresión física y verbal. Se observaron diferencias en

función del sexo; en las mujeres la expresión de la agresión es más sutil, mientras que en los varones predomina más la forma física. Un predictor de la agresividad verbal y el resentimiento es la combinación de impulsividad con métodos de control cognitivo basados en la rumiación y la preocupación, lo cual puede explicarse por el hecho de que las personas que analizan en mayor profundidad sus pensamientos, pueden favorecer atribuciones externas acerca de las situaciones en las que se ven implicadas, lo que favorece la ira y su expresión violenta (Cerezo, 1997; Pérez -Nieto, Camuñas, Cano-Vindel, Miguel-Tobal e Iruarrizaga, 2000; Shechtman y Nachshol, 1996). Tiende a haber más agresividad verbal, resentimiento y desconfianza en aquellos adolescentes que se recrean en sus pensamientos negativos que en aquellos que no se replantean y revaloran sus pensamientos. En este mismo estudio otra variable que aparece como factor de riesgo en la agresividad es el fracaso escolar (López et al., 2008).

Otro estudio, que aborda la presencia de diversos tipos de conductas antisociales (CAS) en varios contextos, ha permitido comprobar que en el contexto escolar ocurrían casi la mitad de dichas conductas antisociales (Martínez y Gras, 2007). Las CAS son manifestaciones que suponen una violación recurrente de los patrones de conducta socialmente establecidos, que incluyen agresiones, falta de autocontrol, estragos, robos, burlas, peleas, consumo de sustancias, incumplimiento de normas, etc. Según el DSM-IV implican un patrón consistente de no reconocimiento de los derechos básicos de terceros y de las normas sociales básicas. El fenómeno del bullying y las CAS estarían en clara conexión, de tal forma que se puede considerar que el bullying es una forma más de CAS que deriva del hecho fundamental de que víctima y agresor se encuentran compartiendo ciertos espacios de forma continuada. Uno de los objetivos de este estudio era conocer la atribución que los adolescentes hacen de esos comportamientos. Y lo realmente interesante es que los resultados demuestran que los jóvenes atribuyen estas conductas más a causas internas (satisfacción, falta de control, etc.) que a factores externos (educación, mass media, etc.).

De la misma forma, respecto a las causas del bullying, los docentes piensan que las causas para que un alumno se convierta en víctima son fundamentalmente las relacionadas con sus características personales y familiares, aunque también tienen en cuenta las diferencias culturales, sociales y religiosas (Defensor del Pueblo, 2007).

Siguiendo a Cerezo (2001a):

Con frecuencia la conducta agresiva es considerada como una característica estable de la personalidad, comparable a la inteligencia (Lorenz 1974; Olweus 1979). Algunos estudios empíricos revelan que los sujetos agresores tienden a comportarse así de manera estable y persistente (Dodge y Coie 1990; Olweus 1993), incluso se habla de variables de personalidad asociadas. Así, Slee y Rigby (1993) y más tarde Mynard y Joseph (1997) encontraron ciertas variables de personalidad asociadas a cada patrón de conducta: El agresor muestra alta tendencia al psicoticismo y las víctimas alta tendencia a la introversión y baja autoestima. De manera que los individuos de cada lado de la moneda parecen reunir una serie de características personales que propician el mantenimiento de esas conductas (Kolko 1992; Berkowitz 1993; Cerezo 1997; Barudy 1998), lo que parece evidenciar que existen dimensiones de personalidad específicas para los agresores y que difieren significativamente de las asociadas a los sujetos victimizados.(p.37).

Uno de esos factores internos que los adolescentes y los docentes atribuyen como causa de esos comportamientos agresivos y conductas antisociales en el contexto escolar creemos que podría ser la ira y sus distintas formas de expresión. La ira podría ser responsable directo de la aparición de este tipo de comportamientos y por tanto una variable a tener en cuenta a la hora de diseñar programas de prevención del maltrato escolar.

La pretensión de este trabajo es confirmar si la expresión de la ira de los adolescentes modularía la aparición de sus respuestas agresivas y su correlato conductual en forma de manifestaciones violentas en el ámbito escolar.

2. DEFINICIONES Y CONCEPTUALIZACIÓN

Antes de centrar la atención en el estudio del concepto de ira y otros factores relacionados con ella revisaremos la terminología relacionada con la violencia entre iguales en los centros escolares y el acoso escolar o bullying. Vamos a ir desde los conceptos más amplios relacionados con la violencia, hasta los fenómenos más específicos.

2.1 Violencia

Empezando por el concepto *violencia*, como bien dice Martín Morillas (2004) hay muchas definiciones de violencia, tantas quizás como formas de entenderla, de verla, de comprenderla. La palabra violencia proviene del latín “vis” que significa “fuerza”; se puede decir que violencia es “fuerza intensa contra algo”. Veamos lo que dicen los diccionarios sobre el término violencia.

El Diccionario de la Lengua Española en su 22ª edición la define como “cualidad de violento”. Otras acepciones son: “acción y efecto de violentar o violentarse”, “acción violenta o contra el natural modo de proceder” o “acción de violar a una mujer”. Por otra parte define el término violentar como “aplicar medios violentos a cosas o personas para vencer su resistencia” (DRAE, 2001).

Siguiendo a Cabero (2004), en el Diccionario de uso del español (María Moliner) se dice que “la violencia es una acción injusta con que se ofende o perjudica a alguien” y nos aporta la siguiente definición del término: “Cualidad de violento...Fuerza. Utilización de la fuerza en cualquier operación. Hacer violencia a (sobre) alguien: Violentar. Forzarle de cualquier manera a hacer lo que no quiere hacer”. Respecto al término violentar se puede leer “Violentar: obligar o forzar a una persona en cualquier forma a hacer cierta cosa que no hace con gusto”.

El Diccionario Encarta (1999) le da dos acepciones:

- 1- el uso de la fuerza física para lastimar a alguien o dañar algo,
- 2- el uso ilegal de la fuerza injustificada, o el efecto creado por la amenaza de éste.

Diferentes definiciones conceptualizan la violencia como la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otros y/o satisfacer los intereses del propio individuo. La Organización Mundial de la Salud en su Informe Mundial sobre Violencia y Salud Pública (WHO, 2002) define la violencia como “el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”. Este informe resalta que el rasgo fundamental y definitivo es la intencionalidad de causar daño.

Otra definición de violencia la describe como la acción o efecto de violentar, es decir de aplicar medios bruscos con ímpetu e intensidad extraordinarios para vencer la resistencia de las personas o acceder a sus cosas. El modo de actuar violento estaría caracterizado por enmarcarse fuera de un estado, situación o modo natural de proceder.

Luis Rojas Marcos la define como “uso intencionado de la fuerza física en contra de un semejante con el propósito de herir, abusar, robar, humillar, dominar, ultrajar, torturar, destruir o causar la muerte” (Rojas, 1995). Esta identificación de la violencia con actos de violencia física entre personas concretas, excluyendo otras manifestaciones violentas como la violencia psicológica, de carácter no estrictamente físico pero cuya gravedad destacan las propias víctimas frecuentemente, harían de ésta una visión restringida del fenómeno (Espinar, 2003).

La violencia no es un acto impulsivo, mecánico, se ejerce siempre contra un otro y el efecto recae en el propio sujeto, necesita de un otro. Necesita un destinatario, un ser humano o humanizado, un ser que se sabe sufriente, con capacidad de sentir daño físico o social. Es el proceso interactivo por excelencia. La violencia, materializada en actos concretos de agresión, es siempre una cuestión interpersonal, relacional, que se enmarca en una interacción previa entre los actores y determina su interacción futura. Los actos de violencia son estrategias para la construcción de presencia social de los agresores y de reducción de importancia de las víctimas... La violencia es intencional. Es decir, pretende conseguir algo a través de la acción agresiva, que pasa a ser de este modo una estrategia, un instrumento para alcanzar ciertos objetivos, siempre en el contexto de la interacción social. El efecto, la ganancia de la violencia es la importancia, la sensación de dominio, la apropiación de valor personal del agresor por el hecho de ejercer el dominio que conllevan los actos de agresión contra el otro, la víctima (Fernández Villanueva, 2007, p.165-166).

Johan Galtung considera a la violencia como un ejercicio de poder y la causa que impide a la persona su realización, somática y mental, debido a una serie de fenómenos que serían evitables dentro de una sociedad. "La violencia es un acto que tiene como consecuencia la no realización de la satisfacción de las necesidades efectivas, somáticas y mentales del individuo por causa de otro" (Galtung, 1995). La violencia consistiría para este autor en amenazas contra la satisfacción de las necesidades humanas básicas lo que traería como consecuencia la disminución del nivel real de satisfacción de esas necesidades por debajo de lo potencialmente posible. Galtung resalta el carácter de evitable como característico de la violencia, ya que "cuando lo potencial es mayor que lo efectivo, y *ello es evitable*, existe violencia". A veces las personas que carecen de esos elementos para su realización individual se ven inducidos, precisamente por esa carencia, a formar parte de grupos generadores de violencia que a su vez impiden la realización de otros, desarrollándose así una cadena interminable de violencia en escala, tanto ascendente como descendente, vertical y horizontal (Espinar, 2003; Galtung, 1995; Lafont, 2005).

La violencia es una protesta abierta, regularmente física de la *agresión*, que se da con el fin de lastimar a otro y que surge como reacción a una situación inaguantable a la que se ha llegado tras la acumulación de resentimiento y frustración del ser humano. El origen de esta frustración está en la falta de comunicación, la intolerancia, la incomprensión y la insatisfacción (Battegay, 1981; Carrasco, 2011; Keane, 2000). La violencia es considerada como agresividad descontrolada. Lo que diferencia a la violencia de un acto meramente agresivo, es que está constituida por conductas agresivas que se encuentran más allá de lo natural, en sentido adaptativo. Estaríamos hablando de un comportamiento agresivo dirigido hacia otro individuo bajo una clara intencionalidad de hacer daño (Anderson y Bushman, 2002). No se puede equiparar todo acto agresivo con la violencia. A veces, una conducta agresiva puede ser legítima, no tiene por qué ser ilegal, puede emplearse para defenderse de un ataque externo. En el caso de la violencia estaríamos hablando de conductas carentes de justificación contra el derecho y la integridad de un ser humano, tanto física como psicológica o moral, ilegítimas, incluso ilegales, con una tendencia meramente ofensiva y con un ímpetu, intensidad, destrucción, perversión o malignidad mucho mayores (Brain, 1994; Carrasco y González, 2006). En este sentido Olweus (1999, 2005) considera que la violencia o conducta violenta debería ser definida como un comportamiento agresivo cuando el

agresor usa su propio cuerpo o un objeto (incluyendo un arma) para infligir daño o malestar (relativamente serios) a otra persona.

Sobre la etiología de la conducta violenta, se han implicado factores biológicos y factores externos. El comportamiento violento se debería a una compleja interacción de factores genéticos, adquiridos durante el desarrollo y psicosociales en general. El 20% de la etiología del comportamiento violento está constituido por los factores biológicos y el 80% restante se debe a factores medioambientales. Se ha sugerido que el agresivo nace (Eibl-Eibesfeldt, 1983; Lorenz, 1974), pero el violento en la mayoría de los casos se hace (Peris, 2005; Sanmartín, 2000). Echeburua (1994) menciona que las personas por naturaleza son violentas y agresivas. Por otro lado, autores como Rojas Marcos piensan que la agresión maligna se adquiere, se aprende, no es instintiva. Durante los primeros años de vida se siembran las semillas de la violencia, se cultivan y desarrollan a lo largo de la infancia y comienzan a dar sus frutos malignos en la adolescencia (Rojas, 1995).

Las disfunciones neuropsicológicas, la carga genética y las alteraciones en los neurotransmisores que incrementen la impulsividad, la irritabilidad o la desorganización de la conducta estarían entre los factores innatos. De otra parte, los factores externos (por ejemplo, niños sometidos a malos tratos, condiciones sociales adversas o abuso de alcohol) interactuarían para aumentar o disminuir la tendencia de un individuo hacia la conducta violenta estando presentes durante el desarrollo infantil o en el entorno. Algunos factores disminuyen esta tendencia modulando la conducta violenta: personalidad introvertida, vínculos familiares estrechos, relaciones interpersonales satisfactorias. Y por el contrario, otros podrían actuar incrementándola, como la impulsividad, los antecedentes de violencia familiar, los problemas de adaptación y conductuales en los miembros familiares, así como algunas tendencias psicopáticas. Los mejores factores predictivos de la conducta potencialmente violenta son el consumo excesivo de alcohol, los antecedentes de actos violentos con arrestos o actividad delictiva, y los abusos en la infancia (Jara, 2013).

Según la teoría del aprendizaje social, los adolescentes aprenderían dichas conductas a través de la exposición a modelos de comportamiento violento (Bandura, 1973). Aunque no hay una sola causa de la violencia se tiende a acusar a la televisión o la familia, siendo éstas nada más que la punta de un iceberg en el que estamos todos. La violencia se da en todos los ámbitos y clases sociales. Detrás de cualquier acción violenta hay un desprecio tal que la persona agredida es para la agresora una “cosa” sin

valor, sin sentimientos. La cabeza del agresor está llena de razones que legitiman su actuación (Proyecto Gades, 2000).

Determinadas actitudes y creencias existentes en nuestra sociedad hacia la violencia y hacia los diversos papeles y relaciones sociales en cuyo contexto se produce ejercen una decisiva influencia en los comportamientos violentos. De lo cual se deriva la necesidad de estimular cambios que favorezcan la superación de dichas actitudes (García-Martínez y Orellana-Ramírez, 2013).

De acuerdo con las actividades y edad de las personas existen cuatro medios en los que puede generarse la violencia: la familia, las instituciones educativas, la adolescencia y el ámbito laboral.

Y según Carrasco (2011) seis son los factores que vaticinan la violencia:

- ✓ Ausencia de satisfactores básicos para sobrevivir.
- ✓ Consumo de enervantes.
- ✓ Deseo de poder y dominación.
- ✓ Ingestión de alcohol.
- ✓ Pasiones ideológicas.
- ✓ Promiscuidad.

En cuanto a la tipología de la violencia existen tantas clasificaciones como criterios se ocurran.

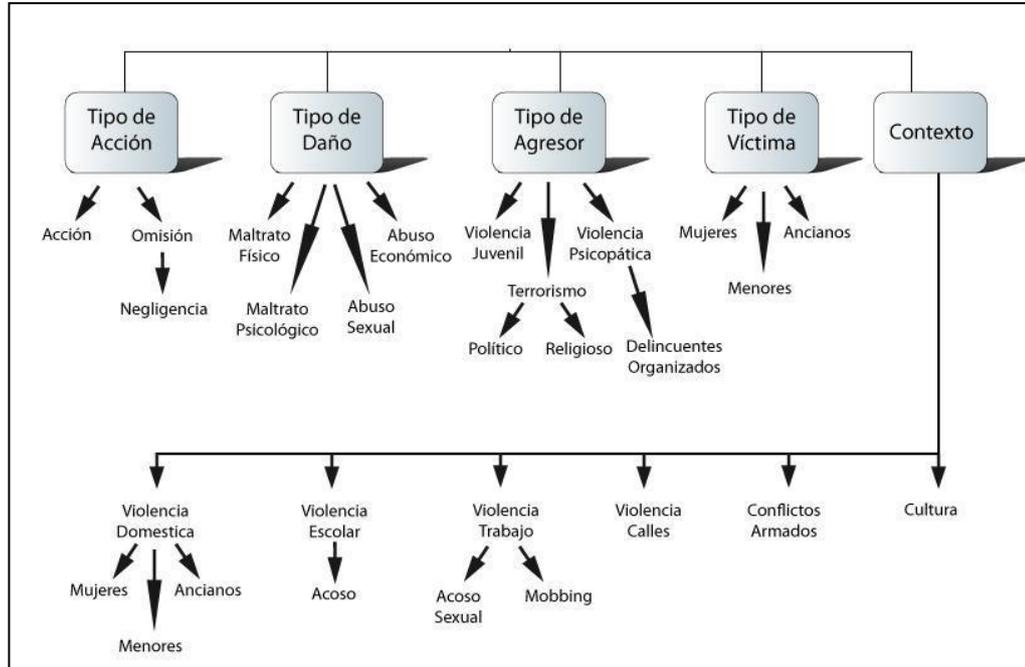
Una de esas clasificaciones la divide, según su forma de expresión o manifestación, en *directa, física o manifiesta* versus *indirecta, verbal o relacional*. Otra la clasifica en varias funciones, según la motivación del sujeto que hace uso de ella en *reactiva* o *defensiva* frente a *ofensiva, proactiva* o *instrumental*. La violencia reactiva se refiere a comportamientos en forma de respuesta defensiva ante una provocación y está relacionada con problemas de impulsividad y autocontrol; en este tipo de violencia el sujeto tiende a atribuir hostilidad al comportamiento de los demás lo que supone un sesgo interpretativo de las relaciones sociales. En la violencia proactiva el sujeto se comporta de forma deliberada y ese comportamiento supone una anticipación de beneficios ya que este tipo de violencia está controlada por refuerzos externos (Griffin y Gross, 2004; Little, Brauner, Jones, Nock y Hawley, 2003a; Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003b).

Anderson y Bushman (2002) distinguen entre:

- violencia *hostil* (la dimensión comportamental de la violencia) que es una violencia directa para hacer daño, un comportamiento impulsivo que surge ante la percepción de una provocación, que es no planeado y cargado de ira.
- violencia *instrumental* (la dimensión intencional) que es la violencia como un instrumento para satisfacer los propios intereses y conseguir algo, un medio premeditado para alcanzar los objetivos y que no necesita una provocación previa para desencadenarse.

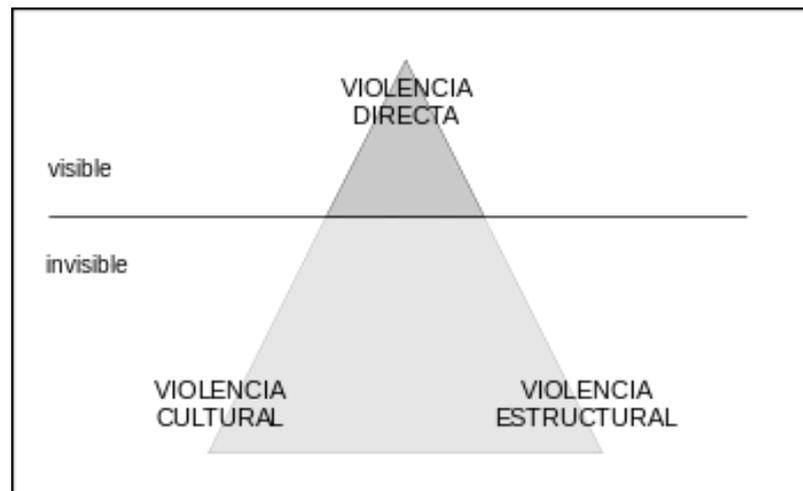
José Sanmartín en su trabajo en el Centro Reina Sofía desarrolló una taxonomía (Fig. 1) en la que la violencia se puede clasificar según sea el tipo de acción, según el daño causado, según el escenario o contexto en el que ocurre, según el tipo de agresor y según el tipo de víctima (Sanmartín, 2006).

Figura 1. Clasificación de la violencia (Sanmartín, 2006)



Otra clasificación es la que realiza Galtung (1998), quien definió en su teoría 3 tipos de violencia: violencia *directa*, violencia *estructural* y violencia *cultural*. Para representar la relación existente entre los tres tipos introdujo el concepto de *triángulo de la violencia*. Según él, la violencia es como un iceberg, de tal forma que la parte visible es mucho más pequeña que la que no se ve (Figura 2).

Figura 2. Triángulo de Galtung



1. La violencia *directa*, la cual es visible, se concreta con comportamientos y responde a actos de violencia. Es aquella violencia, física y/o verbal, visible en forma de conductas. La realiza una persona de modo intencionado, siendo la violencia más fácilmente visible, incluso para el ojo inexperto, sobre todo en sus efectos materiales. Los actos de violencia no son exclusivamente entre dos personas sino que la gama de posibles agentes y destinatarios de la violencia es mucho más amplia, pudiendo ser el Individuo, el Grupo o incluso el Estado.

2. La violencia *estructural*, se centra en el conjunto de estructuras que no permiten la satisfacción de las necesidades y se concreta, precisamente, en la negación de las necesidades. Galtung dice que consiste en “la suma total de todos los choques incrustados en las estructuras sociales y mundiales” (Galtung, 1998. p.16). El término violencia estructural remite a la existencia de un conflicto entre dos o más grupos sociales en el que como consecuencia de los mecanismos de estratificación social el reparto, acceso o posibilidad de uso de los recursos es resuelto sistemáticamente a favor de alguna de las partes y en perjuicio de las demás. Es la peor de las tres.

3. La violencia *cultural*, la cual crea un marco legitimador de la violencia y se concreta en actitudes. Hace referencia a aspectos de la cultura que la legitiman a través

del arte, la religión, la ciencia, el derecho...utilizándose para lograr la aprobación de posturas fanáticas en lo religioso, en lo económico, en las relaciones de género, en las relaciones con la naturaleza, etc. Este tipo de violencia puede entenderse desde dos puntos de vista. Por un lado, con este término se hace referencia al ataque contra los rasgos culturales y la identidad colectiva de una comunidad. Por otra parte, también es violencia cultural todas aquellas justificaciones que permiten y fomentan las distintas formas de violencia directa y estructural. En definitiva, violencia cultural son los razonamientos, actitudes, ideas que promueven, legitiman y justifican la violencia en sus formas directa o estructural (Espinar, 2003; Galtung, 1990; Tortosa, 2002).

Existe una estrecha interrelación entre estas tres formas de violencia y Galtung afirma que los intentos de actuar contra la violencia deberían afrontar el trabajo sobre las tres. Educar en el conflicto supone actuar en los tres tipos de violencia (Galtung, 1990; Galtung, 1998).

Otra tipología de la violencia incluye: *autoinflingida, interpersonal y colectiva* siendo las dimensiones: *física, psicológica, sexual y por negligencia* (Calle, 2011).

Por su parte Carrasco (2011) la clasifica en tres tipos:

- violencia *para adquirir el poder*
- violencia *para mantener el poder*
- violencia *para seguir en el poder*

La resolución de la Asamblea Mundial de la Salud de 1996 declaró la violencia como un problema de salud pública global. Se trata de un problema de salud pública por su magnitud, por su impacto y secuelas en la salud física, psicológica y sexual y por el hecho de ser prevenible y erradicable (Calle, 2011; Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi y Lozano, 2003).

2.2 Agresión

La agresividad históricamente ha sido un importante objeto de estudio (Bandura, 1973; Berkowitz, 1993; Buss, 1961; Dollard, Dobb, Miller, Mowrer y Sears, 1939). Agresividad no es un concepto único, ni simple, y por ello es difícil de delimitar. La agresión suele aparecer como un constructo múltiple en el que pueden encontrarse distintos tipos de comportamientos agresivos. Esto se debe a su propia naturaleza multidimensional, por la cual diferentes procesos fisiológicos y mentales se combinan para crear distintas formas de agresión (Carrasco y González, 2006; Coie y Dodge, 1998; Liu, 2004). En la actualidad, carecemos de una definición satisfactoria aceptada de forma universal por la comunidad científica. Uno de los mayores problemas con que se encuentra la investigación de la agresividad humana es la definición de subtipos de agresión (Volavka, 2002).

Los términos *agresión* y *agresividad* no tienen la connotación de desorden social que contiene el de violencia. Ambos términos se usan indistintamente para referirse a lo mismo, aunque intentando ser más precisos la agresividad haría referencia a la disposición persistente a mostrar una actitud agresiva en situaciones diferentes. Aporta el componente fisiológico necesario que determina si una actitud agresiva puede o no cursar con agresión y violencia. Esclarecedora es la discriminación que establece Berkowitz (1993) aplicando el término agresividad a la tendencia que da lugar a la agresión que se convierte en el acto palpable y efectivo, aunque sea simbólico, que puede desembocar en violencia cuando ésta se usa de forma premeditada, intencional e injustificada. La agresividad es un patrón de conducta presente en casi todas las especies animales y muy marcado en las especies depredadoras, como el *homo sapiens sapiens*. Tiene una utilidad evolutiva clara ya que sirve para defender la integridad del organismo, obtener alimentos o pareja reproductiva y regula una amplia gama de conductas de supervivencia. Se trata de un factor del comportamiento normal que se pone en marcha para responder a ciertas necesidades vitales. Sirve para proteger la supervivencia de la persona y de la especie y no implica necesariamente la destrucción o el daño del adversario, ya que hay pautas biológicas y sociales que determinan el inicio y el cese de las secuencias agresivas (García-Martínez y Orellana-Ramírez, 2013). La agresividad se define como un instinto, una tendencia o disposición para actuar de forma hostil o defensiva.

Los términos agresión, respuesta agresiva y conducta agresiva se refieren a los actos hostiles externalizados. De manera amplia estaríamos hablando de una forma de conducta. Según Bandura (1977), agresión es una reacción conductual, a menudo incluyendo varias respuestas motoras, en donde la meta está en producir o infligir daño. Un aspecto clave, es el objetivo de orientar la conducta. El comportamiento agresivo es heterogéneo y resultante de la interacción de factores genéticos, biológicos, sociales y culturales.

Hay que diferenciar entre agresión normal y agresión patológica. La agresión no siempre es una conducta socialmente desaprobada, puesto que un acto que algunas personas considerarían como una agresión injustificable podría ser para otras algo normal y aceptable (p. ej., cuando una persona insultada abofetea a quien le insultó). La agresión normal es definida por Moyer (1976) como aquella conducta manifiesta que implica la intención de infligir daño a otro organismo, ya sea a nivel físico y/o psicológico. Es una conducta básica que implica un alto coste y está presente en toda clase de animales abarcando toda la escala evolutiva. Conlleva una comunicación mediante señales (amenaza vs. ataque) así como una serie de mecanismos destinados a inhibirla. Debido a su histórica omnipresencia, así como a que es una conducta empleada para garantizar la supervivencia del individuo, del grupo y de la especie, la agresión es considerada un fenómeno normal y, por ende, adaptativo. La agresión patológica es la transformación de la agresión normal en una conducta desadaptativa, sería el resultado de llevar al extremo diversas características agresivas con la consecuente pérdida de función comunicativa y la aparición de una desinhibición importante (Antúnez, Martín-López y Navarro, 2011).

La agresión es cualquier forma de conducta deliberada que pretende herir física y/o psicológicamente a alguien. No es necesariamente negativa ya que puede cumplir un papel adaptativo, en la línea de las tendencias innatas de agresividad. En nuestra sociedad, se consideran actos agresivos tanto actos físicos como psicológicos: los que pretenden causar daño físico a las víctimas, los que buscan ejercer coacción (influir en la conducta de otras personas), el ejercicio del poder o el dominio o los daños en la reputación y la imagen. Por tanto, es obvio que para entender que una conducta es una agresión es necesario indagar en los componentes profundos del significado: cuál era la intención del atacante. Determinados actos pueden o no ser agresión en función de su intencionalidad. (García-Martínez y Orellana-Ramírez, 2013).

Según el Diccionario de la Real Academia Española la agresividad se describe como una "tendencia a actuar o a responder violentamente", "un ataque o acto violento que causa daño" (DRAE, 2001). Según la RAE, se trata de una conducta hostil o amenazante para sí mismo, hacia otros o hacia objetos que puede ser a su vez:

- ✓ Verbal (amenazas, insultos, desprecio...)
- ✓ Física contra objetos
- ✓ Física hacia otros (heteroagresividad)
- ✓ Física hacia uno mismo (autoagresividad)
- ✓ Sexual

En el diccionario María Moliner encontramos la siguiente definición: "Agredir: Atacar. Lanzarse contra alguien para herirle, golpearle o causarle cualquier daño."

El Manual Diagnóstico de las Enfermedades Mentales de la APA (Asociación de Psiquiatría Americana) en su 4ª Edición describía la agresión como "una conducta intencionadamente dirigida a provocar un daño físico a otros" (DSM-IV).

Veamos algunas de las definiciones aportadas por los autores dedicados a su estudio. En las primeras décadas del siglo XX, Dollard y cols. la definían como "una conducta cuyo objetivo es dañar a una persona o a un objeto" (Dollard et al., 1939). En la misma línea, Buss la define como "una respuesta consistente en proporcionar un estímulo nocivo a otro organismo" (Buss, 1961). Bandura la ve como una conducta adquirida controlada por reforzadores y dice que es "una conducta perjudicial y destructiva, una conducta que resulta en una injuria personal y en una destrucción de la propiedad con ofensas, ya sean físicas o psicológicas y que socialmente es definida como agresiva" (Bandura, 1973).

Patterson (1982) la conceptualiza como un evento aversivo dispensado contingentemente a las conductas de otra persona. Spielberger la concibe como una conducta voluntaria, punitiva o destructiva, dirigida a una meta concreta, destruir objetos o dañar a otras personas (Spielberger, Jacobs, Russell y Crane, 1983; Spielberger et al., 1985). Para Berkowitz la agresión es "una forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien" (Berkowitz, 1993). Para Anderson y Bushman (2002) es cualquier conducta dirigida hacia otro individuo que es llevada a cabo con la intención inmediata de causar daño, un daño accidental no es agresivo si no es intencionado. Merz, define la agresión como formas de conducta que se adoptan con la intención de perjudicar directa o indirectamente a un individuo, y esta conducta

recibe el nombre de agresividad cuando se convierte en habitual. Serrano (1998) dice que es una conducta intencional que puede causar daño físico o psicológico.

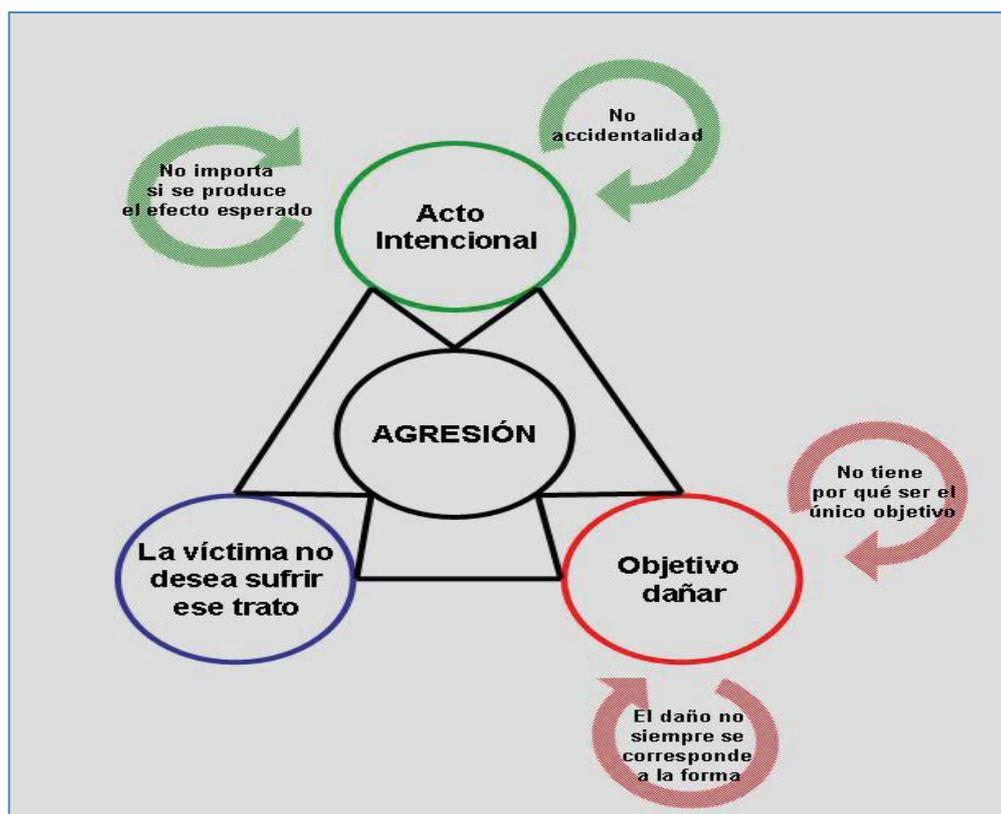
La agresividad es una conducta observable o encubierta que persigue causar daño bien a uno mismo o a otros, por lo general como resultado de actitudes hostiles y de emociones del tipo de la cólera. En esencia, la agresión es primariamente un comportamiento aprendido que resulta de una interacción entre individuos con su medio social durante un tiempo (Bandura, 1973). Si no es éste el caso, el comportamiento no es agresión (Bandura, 1973; Berkowitz, 1962). La agresión es el impulso contra alguien para conseguir algo de esa persona, un método para perpetuar una relación de poder espuria (Cabero, 2004).

En el Plan de Orientación y Acción Tutorial para Educación Primaria (Gades) de la Delegación Provincial de Educación de Cádiz de la Junta de Andalucía, cuya finalidad es ayudar y orientar al alumno en la adquisición y mejora de los hábitos de estudio, en su desarrollo personal y en su adaptación escolar, se puede leer la siguiente reflexión en torno a la concepción de la agresividad, que creemos que resulta interesante por el aspecto preventivo que puede aportar a la hora de comprender las conductas disruptivas implicadas en el fenómeno de la violencia escolar:

La agresividad es una potencia de lucha, de afirmación de uno mismo, que forma parte de la propia personalidad. Sin agresividad seríamos incapaces de asumir los conflictos que nos oponen a los otros. Sin agresividad estaríamos permanentemente huyendo de las amenazas de los otros, estaríamos aprisionados por el miedo, que nos impediría combatir a nuestros enemigos. Este miedo está en cada uno de nosotros. Espontáneamente tenemos miedo del otro; pero no se trata de ninguna manera de reprimir ese miedo, sino más bien, al contrario, de tomar conciencia de él e intentar asumirlo. El miedo es un mal consejero, porque nos aconseja o bien la huida, o bien la violencia. Al controlar el propio miedo controlamos al mismo tiempo la propia agresividad, de modo que ésta pueda manifestarse por otros medios que no sean los de la violencia destructiva. Desde este momento nuestra agresividad se convierte en un elemento fundamental de nuestra relación con el otro, que puede ser entonces una relación de justicia y de respeto, y no ya de dominio y de alienación (Muller). La agresividad está inscrita en la naturaleza humana y no tiene porqué manifestarse como violencia (Gades, 2000, pp-247-248).

Independientemente de la definición que se adopte, parece existir un acuerdo sobre los criterios básicos que ésta debe cumplir: la intención, el objetivo de dañar y la motivación de la víctima para evitar ese daño (Geen, 1998). La siguiente figura (tomada de Navarro, 2009) refleja esos aspectos.

Figura 3. Concepto de Agresión (Navarro, 2009)



Elaborado a partir de Geen (1998)

En torno a las causas de la agresión se plantea la siguiente pregunta: ¿forma la agresividad parte de la naturaleza del ser humano? En este sentido son diversas las teorías que abordan la etiología de la agresión desde diferentes perspectivas y aproximaciones del problema (Crick y Bigbee, 1998; Crick y Dodge, 1996; Dishion, Duncan, Eddy y Fagot, 1994; Loeber y Stouthamer-Loeber, 1998; Moffitt, 1993; Patterson, Capaldi, y Bank, 1991). Diferentes posiciones psicológicas aportan distintas concepciones: la agresividad como algo innato que está en los genes, como característica consustancial al hombre (teorías innatistas, biologicistas o genetistas), como conducta aprendida y causada por el entorno (teorías ambientalistas) o como interacción de estos aspectos (teorías interaccionistas).

Siguiendo a Jiménez (2007) las principales tesis que se sostienen en cada una de estas tendencias son las siguientes:

El hombre preprogramado. La agresividad como algo innato que está en los genes, como característica consustancial al hombre (teorías innatistas, biologicistas o genetistas). Los primeros estudios que se hicieron sobre la agresividad consideraron que

ésta era consustancial con el ser humano (Freud, 1920; Lorenz, 1963; McDougall, 1923) como indica Fromm (1975) al hablar sobre los instintivistas y los neoinstintivistas.

La concepción ambientalista. Una opción contraria a la anterior es aquella que considera que el comportamiento del hombre se debe exclusivamente a factores ambientales. La agresividad como conducta aprendida y causada por el entorno (teorías ambientalistas) (Berkowitz, 1996; Milgram, 1963; Skinner, 1953; Zimbardo, 1972). No se tienen en cuenta otros factores individuales: considerar el comportamiento humano impelido por intenciones, fines, objetivos o metas sería un modo precientífico e inútil de estudiarlo (Fromm, 1975).

La corriente interaccionista. Entre las dos visiones expuestas existe una tercera posición: ni todo es ambiente ni todo es genética o instinto. La agresividad como interacción de estos aspectos (teorías interaccionistas). Más bien, se entiende desde esta posición que la agresividad se puede producir tanto por la acción de factores ambientales como de factores biológicos. (Damasio, 1996; Heller, 1980).

Otra forma de clasificar estas tendencias teóricas sobre el comportamiento agresivo es aquella que las engloba en Teorías Activas y Teorías Reactivas.

Teorías Activas:

Son aquellas que ponen el origen de la agresión en los impulsos internos, lo cual vendría a significar que la agresividad es innata, por cuanto viene con el individuo en el momento del nacimiento y es consustancial con la especie humana. Las causas de la agresión son endógenas, propias del individuo. Estas teorías son las llamadas teorías biológicas. Pertenecen a este grupo las Psicoanalíticas (Freud) y las Etológicas (Lorenz, Store, Tinbergen, Hinde) principalmente.

Teorías Reactivas:

Son teorías que ponen el origen de la agresión en el medio ambiente que rodea al individuo, y percibe dicha agresión como una reacción de emergencia frente a los sucesos ambientales. Las causas de la agresión son exógenas, externas al individuo. A su vez las teorías reactivas podemos clasificarlas en Teorías del Impulso y Teoría del Aprendizaje Social. Las Teorías del Impulso comenzaron con la hipótesis de la frustración-agresión de Dollard y Miller (1939) y posteriormente han sido desarrolladas por Berkowitz (1962) y Feshbach (1970) entre otros. La Teoría del Aprendizaje Social desarrollada por Bandura (1973) afirma que las conductas agresivas pueden aprenderse

por imitación u observación de la conducta de modelos agresivos y considera la frustración como una condición facilitadora, no necesaria, de la agresión.

Cada una de las teorías acerca de la agresividad contribuye a explicar una dimensión del fenómeno. Mackal (1983), citado por Jiménez (2007), efectuó una clasificación según el elemento que considera determinante para su formulación y las englobó en 6 epígrafes:

- Teoría clásica del dolor (Hull, 1943; Pavlov, 1963)
- Teoría de la frustración (Dollard et al., 1939)
- Teorías sociológicas de la agresión (Durkheim, 1938)
- Teoría catártica de la agresión (Freud, 1917) (Bandura, Gestalt, Tolman, Hokanson y Shetler)
- Etología de la agresión (etólogos y Teorías psicoanalíticas) (Lorenz, 1974)
- Teorías genéticas o bioquímicas (Mackal, 1983)

Teoría Clásica del Dolor (Hull, 1943)

El dolor y el placer son dos experiencias humanas antagonistas que han sido objeto de atención. Ambos presentan distintos grados y una gran variabilidad individual; “la estimulación aversiva nos repele de la misma manera que la estimulación agradable nos atrae” (Mackal 1983, p.31). El dolor está clásicamente condicionado y es siempre suficiente en sí mismo para activar la agresión en los sujetos (Hull, 1943; Pavlov, 1963). En animales cuando el estímulo dolor está presente se produce un aumento de la agresión, algo que ocurre de forma menos expresiva en los humanos. El ser humano procura sufrir el mínimo dolor y, por ello, agrede cuando se siente amenazado, anticipándose así a cualquier posibilidad de dolor. Si en la lucha no se obtiene éxito puede sufrir un contraataque y, en este caso, los dos experimentarán dolor, con lo cual la lucha será cada vez más violenta. Hay, por tanto, una relación directa entre la intensidad del estímulo y la de la respuesta.

Teoría de la Frustración (Dollard, Miller y col., 1939)

Según esta hipótesis, la agresión es una respuesta muy probable a una situación frustrante, es la respuesta natural predominante a la frustración. La hipótesis afirma que

la frustración activa un impulso agresivo que solo se reduce mediante alguna forma de respuesta agresiva.

La relación entre frustración y agresión no es nueva, esta hipótesis ya estuvo presente con Freud al considerar la agresión como resultado de un instinto frustrado. La teoría más popular sobre la agresión mantiene que las personas son impulsadas a atacar a otro cuando están frustradas, son incapaces de alcanzar sus metas o no obtienen las recompensas que esperaban (Berkowitz, 1993). El origen de esta teoría se debe a un grupo de psicólogos sociales de la Universidad de Yale: Dollard, Miller, Doob, Mowrer y Sears, que en 1939 a través de un trabajo monográfico llamado “Frustration and Aggression” y en un esfuerzo por unir el psicoanálisis y la orientación behaviorista proponen esta hipótesis como teoría. Según estos autores cualquier agresión puede ser atribuida en última instancia a una frustración previa. Sostienen que toda agresión está necesariamente instigada por una frustración. Aunque esta no siempre sea evidente, pero si hay agresión se supone que está presente. Esto significa que cualquiera que sea la frustración la reacción será necesariamente una agresión, y cuanto más frustrado esté el sujeto más agresivo se volverá. La cantidad de agresión es proporcional a la frustración que la impulsa. Cuanto mayor sea la satisfacción esperada, mayor el impedimento o mayor la frecuencia de contrariedades más se inclinará la persona a herir a alguien. El estado de frustración producido por la no consecución de una meta, provoca la aparición de un proceso de cólera que, cuando alcanza un grado determinado, puede producir la agresión directa o la verbal. La selección del blanco se hace en función de aquel que es percibido como la fuente de displacer, pero si no es alcanzable aparecerá el desplazamiento.

Cuando propusieron esta teoría definieron a la frustración como la respuesta al bloqueo de una meta, aunque después este término fue evolucionando hasta considerar a la frustración como suspensión de una recompensa, el fracaso de una tarea y los insultos verbales. Se pueden establecer tipos de frustración que influirán en el grado de agresión, como la frustración inesperada para entender los actos violentos de la sociedad y la frustración arbitraria en la cual el frustrado no revela inicialmente su peligrosidad y que está regida por el poder y la fuerza.

Sin embargo, cada vez se ha hecho más evidente que la hipótesis de la frustración-agresión no puede explicar todas las conductas agresivas. De modo que parece ser que la frustración facilita la agresión, pero no es una condición necesaria para ella. El surgimiento de esta teoría dio lugar a muchas críticas y controversias por lo que

Miller (1941) (citado en Zanzyc, 2001) corrigió la teoría original reformulando la hipótesis, diciendo que la frustración comporta un determinado número de respuestas, entre las cuales una de ellas es la agresión. Miller modificó los planteamientos iniciales, señalando que aunque la agresión es siempre causa de una frustración, ésta no conduce necesariamente a la agresión en todos los casos. La frustración provoca un estado de incitación a la agresión, pero se pueden desarrollar formas alternativas de respuesta ante la frustración como la huida, alcanzar metas alternativas, superación de los obstáculos, entre otros, e incluso la inhibición de la respuesta de agresión para evitar el castigo.

Como apunta Jiménez (2007) la idea inicial fue retocada a la luz de varios estudios y a las críticas que recibió: Mackal (1983: 42-56) citando a Geen (1968), ha encontrado que la angustia es la reacción más común a la frustración en la realización de una tarea y que en la agresión tiene más que ver la clase de frustración que la cantidad. Abunda en otros experimentos que indican que la frustración es más probable que termine en agresión unida a otro estímulo como el dolor. En otro sentido, Berkowitz (1993), señala que hay muchas condiciones que pueden determinar el grado de desagrado que puede suponer para una persona no alcanzar una meta concreta. (p.54)

Posteriores revisiones de esta teoría han incluido variables cognitivas para explicar la relación entre frustración y agresión. El carácter de arbitrariedad, injusticia o ilegitimidad de la frustración (Pastore, 1952), altas expectativas de conseguir satisfacción (Worchel, 1974) y la intencionalidad en la frustración ocasionada (Averill, 1982; Weiner, Graham, Chandler, 1982) provocarían una mayor agresión (Sánchez, 2013).

Teorías Sociológicas de la Agresión (Durkheim, 1938)

Dewey (1916) refiriéndose al rol del instinto, afirmaba que los niños debían aprender a utilizar sus reacciones instintivas. Las respuestas agresivas en humanos son conductas aprendidas, posición sostenida por los teóricos del aprendizaje social.

Los investigadores adscritos a esta teoría consideran que la causa determinante en la agresión es un hecho social. La causa determinante de la violencia y de cualquier otro hecho social no está en los estados de conciencia individual, sino en los hechos sociales que la preceden. El grupo social es una multitud que, para aliviar la amenaza del estrés extremo, arrastra con fuerza a sus miembros individuales. A partir de esta idea surgen varias escuelas. Especialmente relevante para el tema del bullying es el planteamiento que hace la escuela social de organizaciones coactivas, que plantea que el

líder de un grupo no lo dirige, sino que es el mejor representante de la persona media que ha entrado a formar parte del mismo, por lo que el líder refleja las necesidades del grupo (Jiménez, 2007). Bandura y Walters (1974) conceptualizan la agresión como un medio socializado para la consecución de ciertos fines que son los que establecen como reforzadores positivos. La frustración es solo un factor; y no necesariamente el más importante que afecta la a la expresión de la agresión (Bandura, 1973). La teoría del aprendizaje social afirma que las conductas agresivas pueden aprenderse por imitación u observación de la conducta de modelos agresivos. La conducta agresiva no depende de patrones hereditarios ni fisiológicos sino que más bien responde a un proceso de aprendizaje. El componente principal y que podría determinar la conducta agresiva es la influencia del medio que rodea al individuo o sea, un proceso de aprendizaje. El modelado se da por medio de la imitación, es decir, el individuo al estar expuesto a una gran variedad de modelos, imita y con ello adquiere conductas que distorsionan su comportamiento. El concepto de reforzamiento positivo selectivo a la conducta agresiva.

Este modelo causó gran impacto, por lo que se empezaron otros estudios basados en estos. Además logró rebatir los enfoques dados por Freud, Morris y Lorenz quienes postulaban que la agresión es una conducta innata. De acuerdo a las investigaciones de Bandura se ha logrado de alguna manera definir claramente que un acto agresivo se da en función de múltiples factores sociales. El asumir la agresión como producto de un aprendizaje conlleva a la deducción lógica de que por los mismos medios logremos impedir el surgimiento de conductas agresivas.

Teorías catárticas (Freud, 1917)

Proviene de la teoría de Freud que considera que en el hombre luchan dos pulsiones internas, dos instintos básicos de conservación: el instinto de vida o Eros y el instinto de muerte o Tanatos que funcionan según el principio del placer, que consiste en mantener un nivel mínimo de excitación, de tal forma que se convierte en una fuerza que tan solo puede descargarse contra uno mismo o contra los demás. Freud también menciona el instinto sexual y el del ego para conservarse y mantenerse. Aunque Freud, en un principio consideró que las fuerzas que predominan en el hombre eran la sexualidad y la conservación del individuo, más adelante cambió esa dicotomía por otra en la que se encontraban esos dos instintos básicos: el instinto de vida y el instinto de

muerte. Y es de estos instintos, tan arraigados en el hombre, que proviene la agresividad. Freud identificó la agresión como un instinto y sus manifestaciones externas como una evidencia del instinto de muerte, y una forma de auto preservación. El instinto de muerte podía ser dirigido hacia uno mismo, llevando a la autodestrucción (masoquismo) o hacia los demás (sadismo).

La teoría Psicoanalítica postula que la agresión se produce como un resultado del instinto de muerte, y en ese sentido la agresividad es una manera de dirigir el instinto hacia afuera, hacia los demás, en lugar de dirigirlo hacia uno mismo. Es en estas tendencias del Tanatos de donde proviene la agresividad o las conductas agresivas. De tal forma que el individuo, impelido por esta pulsión, sólo puede escoger en qué sentido se dirigirá: hacia sí mismo o hacia los otros; inaugurando así una concepción biologicista, que considera al ser humano como un todo (Freud, 1920, 1923, 1926; Fromm, 1975; Zaczyk, 2002). Adler, fue el primero en formular la hipótesis de la pulsión de agresión por la cual, al igual que las demás pulsiones, su meta es la satisfacción: la descarga; si ésta no se realiza escapa contra el propio sujeto, se reprime, se sublima o accede a la conciencia.

Las Teorías catárticas mantienen que la agresión se produce cuando se encuentran bloqueados los mecanismos de la catarsis. Consideran, en consonancia con el modelo hidráulico de la personalidad, que “el arousal emocional alcanza un punto culminante y luego empieza a descender, incluso aunque permanezca el estímulo que la produjo” (Mackal, 1983). La idea de aumento de presión que tiene que ser descargada es lo que caracteriza a este modelo. La *catarsis* es el desagüe que marca el punto de inflexión por suponer la liberación (Zancyk, 2002). La catarsis es la expresión de la agresión, y la disminución a la tendencia a agredir como consecuencia de la expresión de la agresión es el efecto catártico. La catarsis adquiere de esta forma la apariencia de solución a la agresión: al bloquear la primera surge la segunda.

Según Mackal en la búsqueda de desencadenadores catárticos destacan los siguientes (Mackal, 1983: 97-117, citado por Jiménez, 2007):

- Psicoanálisis: la verbalización reduce la ansiedad y facilita la posterior transferencia.
- Modificación de conducta: para Bandura y demás especialistas en modificación de conducta el acercarse al objeto o sujeto temido es una experiencia catártica. Es decir que la descarga emocional se produce como una experiencia psíquica y no como un pos-efecto fisiológico.

- La Gestalt: consideran que el proceso catártico es psicofisiológico, aunando el elemento subjetivo con la actividad adrenérgica orientado hacia metas. En resumen, el proceso de activación catártico parte del deseo que activa más adrenalina esto produce activación emocional por lograr los objetivos y el logro de éstos desemboca en quietud y desactivación.
- La fisiología: desde esta perspectiva se arguye que hay una correlación negativa entre fuerza de respuesta agresiva y posterior agresión a un compañero, por lo que el grado de catarsis está relacionado con la reducción del impulso de lucha, del impulso de evasión y la activación total está en función del estatus del sujeto que produce frustración y de la oportunidad que exista de devolver la agresión al blanco correcto.

Este enfoque indica diversos mecanismos en el ser humano frente a la agresividad. Como el desplazamiento, que es un mecanismo de defensa por el que se desplaza la hostilidad hacia otra víctima, propicia. También menciona otros mecanismos como la identificación, la sustitución y la compensación.

Acerca de la agresión en los niños, Freud indicó que estos nacen con compulsiones agresivas pero que los modos en que las manifiestan son aprendidos. La mayor parte de la agresión en los niños se da en la escuela, puede ser reforzada y después posiblemente aumentada por los mismos.

Teoría etológica (Lorenz, 1974)

En este enfoque se tiene como base la teoría de que en la agresión intervienen factores hereditarios. Señala que la agresividad es una consecuencia de un mal hereditario de la humanidad ya que heredamos en nuestra estructura genética los impulsos destructivos de nuestros ancestros, los cuales eran instintivamente violentos y de los cuales hemos evolucionado. Se postula según este enfoque que es muy difícil, sino imposible, que la agresividad desaparezca de la naturaleza de los seres vivos, ya que guiados por la misma les sirve como mecanismo de adaptación. Indica también que el hombre es agresivo por la necesidad antiquísima de competir por recursos escasos, por supervivencia, etc. Según este punto de vista, la única defensa que posee el hombre

contra los impulsos internos, instintivamente destructivos y heredados genéticamente, y el medio externo que lo inhibe, y le causa frustraciones, es la agresividad.

Los etólogos consideran que la agresión es una reacción impulsiva e innata que no presenta ningún placer asociado a ella. K. Lorenz, padre de la etología y precursor de esta visión, estima que existe una estructura espontánea hacia la agresión y afirma que hay una serie de factores instintivos que subyacen a toda conducta agresiva, de tal forma que se convierte en un impulso biológicamente adaptado, desarrollado por la evolución, que sirve para la supervivencia del individuo y de la especie (Jimenez, 2007). Lorenz dio mayor sustento para el rol del instinto en la agresión: "La pelea instintual en hombres y animales es dirigida contra los miembros de la misma especie". Sostiene su teoría de la agresividad en dos pilares: el primer pilar es el mecanismo por el cual se produce la agresión y el segundo, es que ésta se encuentra al servicio de la vida, sirve para la supervivencia del individuo y de la especie. Esta teoría tuvo gran repercusión científica sirviendo de aldabonazo para centrar el estudio de la agresividad y del resto de los rasgos del hombre y de la sociedad desde su perspectiva animal, comparando nuestro comportamiento con el de los animales, sobre todo con los más cercanos: los primates. Esta idea fue seguida por muchos discípulos suyos (Eibl-Eibesfeldt, 1983; Morris, 1976, 1984).

Los etólogos han utilizado sus observaciones y conocimientos sobre la conducta animal y han intentado generalizar sus conclusiones al hombre. Con el conocimiento de que, en los animales, la agresividad es un instinto indispensable para la supervivencia, apoyan la idea de que la agresividad en el hombre es innata y puede darse sin que exista provocación previa, ya que la energía se acumula y suele descargarse de forma regular.

Una de las teorías etiológicas de la agresión más populares es "*El Modelo Termohidráulico*" desarrollado por Lorenz en 1963 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 concreta. El modelo operaría como un depósito de energía limitada, que daría lugar a conductas agresivas debido al cúmulo de energía retenida o por estímulos denominados clave o "disparadores". Según esta perspectiva, a mayor tiempo transcurrido desde la última descarga, mayores probabilidades de que la acción vuelva a tener lugar, con independencia de los estímulos presentes. La energía se podría sublimar pero no se puede eliminar (Carrasco y Gonzalez, 2006).

Teorías genéticas o bioquímicas (Mackal, 1983)

En esta visión biológica y hereditaria en la búsqueda de los precursores de la agresión se indagan los complejos procesos psicofisiológicos del organismo. El comportamiento agresivo no es sino la consecuencia de las reacciones bioquímicas que se producen en el organismo. Los especialistas de esta corriente han explorado el papel del sistema nervioso central y autónomo, las hormonas, fundamentalmente la testosterona y la adrenalina y el papel de la herencia como iniciadores de las respuestas violentas. Mackal propone la existencia de hormonas agresivas.

Otros modelos explicativos de la agresión son:

Teorías cognitivas

El cognitivismo ofrece una nueva visión del sujeto agresivo caracterizada por la elaboración temprana de representaciones cognitivas violentas que predeterminarán ese tipo de conductas. A raíz del principio de constancia cognitiva, este tipo de representación se elaboraría muy tempranamente y no se alterará si no ocurre una importante discrepancia con el contexto en que se desarrolla el sujeto. Concretamente, los niños agresivos, según esta corriente, se caracterizan por poseer sesgos atribucionales en la identificación de las señales agresivas del entorno que serían la causa de su conducta posterior. En definitiva, los estudios realizados desde esta teoría encuentran en los sujetos agresivos un déficit cognitivo que se caracteriza por atribuir intenciones hostiles a una provocación ambigua que les lleva a respuestas desproporcionadas hacia otros sujetos. A su vez, ellos también son blanco de este tipo de ataques que apoyan la idea de un ciclo vicioso de escalada en espiral (Melero, 1993).

Modelo General de la Agresión

Anderson y Bushman (2002) ofrecen una explicación global de la conducta agresiva en su modelo general de la agresión. Integran las principales aportaciones de las teorías socio-cognitivas y del aprendizaje social y ponen de relieve la interacción entre distintos tipos de variables, externas e internas, en la conducta de agresión, incluyendo variables situacionales, personales y biológicas.

Según este modelo los resultados o la acción se producen después de distintos tipos de procesamientos de la información. Las acciones impulsivas serían el resultado de una evaluación inmediata de la situación basada en los esquemas cognitivos

activados por el estado interno. Por el contrario una acción meditada y reflexiva requiere mayor esfuerzo, los procesos de reevaluación iniciarán la búsqueda de alternativas si la respuesta no es satisfactoria o no se dispone de los recursos para llevarla a cabo. En el caso de la agresión el procesamiento de la información es automático, espontáneo e inconsciente.

Teorías del procesamiento de la información

Los modelos derivados del procesamiento de la información han explicado la agresión como el resultado de un procesamiento ineficaz de la información social (Dodge, 1980). Este modelo pone de relieve la importancia de las estructuras de conocimiento generadas en las primeras etapas de la vida (Crick y Dodge, 1994; Dodge y Crick, 1990; Huesmann, 1988) y de los procesos psicológicos que intervienen a la hora de explicar la agresión (Eron, 1982; Eron y Huesmann, 1990; Huesmann, Eron y Yamel, 1987).

Teoría ecológica

Encuadrada dentro de las teorías ambientales, fue introducida por Bronfenbrenner (1979,1989). Ofrece una visión global del problema y se considera la más adecuada para entender el complejo fenómeno del comportamiento violento.

Desde el enfoque ecológico se considera que el desarrollo individual se lleva a cabo fundamentalmente a través de los intercambios que la persona establece con su ecosistema inmediato (la familia) y otros ambientes más distales (por ejemplo, la escuela) (Gracia y Musitu, 2000). Bajo los supuestos de esta perspectiva los problemas de conducta en la adolescencia no pueden atribuirse únicamente al individuo, sino que deben considerarse como el producto de una interacción entre éste y su entorno. Ello supone la necesidad de examinar la conducta problemática en el contexto donde surge (en nuestro caso, en el aula o la escuela). Esta teoría pretende un conocimiento de cómo interaccionan los distintos entornos en los que vive una persona, y como la interacción de esos entornos con propiedades cambiantes afecta a su desarrollo y adaptación en el ambiente inmediato. Hasta ahora, se ha podido constatar que el problema de la violencia es un fenómeno multicausal, pero no se ha establecido como interaccionan y se relacionan los diferentes contextos sociales entre sí y como éstos influyen en la persona.

La teoría ecológica contempla al individuo inmerso en una comunidad interconectada y nos ofrece una estructura en cuatro niveles que busca integrar

características del individuo con los contextos socio-psicológico y socio-cultural. Estos cuatro niveles reflejan cuatro contextos de influencia en la conducta del individuo y son los siguientes: (1) *microsistema o contextos inmediatos*, que representa los entornos más cercanos al individuo como son la familia y la escuela; incluye todas aquellas actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en su entorno inmediato determinado; (2) *mesosistema*, que se refiere al conjunto de contextos del microsistema y las interrelaciones que existen entre el individuo y estos contextos, y entre los propios contextos entre sí. El ambiente familiar, el ambiente escolar y la comunicación escuela-familia estarían dentro de este sistema; (3) *Exosistema*, que comprende aquellos entornos sociales en los que el individuo no participa activamente pero en los que se producen hechos que sí pueden afectar a los contextos más cercanos en los que se desenvuelve el individuo, como el grupo de amigos de los padres y hermanos, el lugar de trabajo de los padres o los medios de comunicación como la televisión, Internet, etc.; (4) *macrosistema*, que se refiere a valores culturales e ideológicos predominantes en el momento histórico-social en el que se encuentra y desarrolla esa persona.

De acuerdo a esta teoría, para buscar los posibles factores que determinan el comportamiento de un adolescente, debemos prestar atención a los distintos microsistemas donde se integra y convive, y entre todos ellos, la familia y la escuela tienen un rol predominante en cuanto a cercanía e influencia. Por tanto, este sistema causal pone de manifiesto la importancia del estudio del ambiente familiar y escolar y la percepción que del mismo tiene el adolescente en su participación en situaciones de agresividad.

De entre todas las teorías comentadas, este enfoque ecológico de Bronfenbrenner es la teoría más aceptada en la actualidad, siendo la perspectiva que se presenta como más adecuada para comprender la complejidad del comportamiento violento. Finalmente, desde esta perspectiva se considera que la solución al problema pasa por promover cambios efectivos en el contexto social más que por tratar de modificar directamente el comportamiento del individuo. En definitiva, si analizamos el problema de la violencia escolar desde este enfoque, debemos considerar que sus causas son múltiples y complejas y que es preciso examinarlas en términos de interacción entre individuos y contextos (Díaz-Aguado, 2002).

No se puede hablar propiamente de "conducta agresiva" como si se tratase de una única forma de conducta, sino de distintas formas de agresión. La agresividad puede

expresarse de muy diversas maneras y no son rasgos estables y constantes de comportamiento, por lo que debemos tener en cuenta la situación estímulo que la provoca. Sin embargo hay personalidades agresivas. Si tenemos en cuenta las definiciones propuestas por el DSM-IV y la CIE 10, las conductas agresivas son un tipo de trastorno del comportamiento y/o de la personalidad, que trasciende al propio sujeto. Parece haber una gran estabilidad o consistencia longitudinal en la tendencia a mostrarse altamente agresivo con independencia del lugar y del momento. El DSM-IV TR (2002) y la CIE 10 (1992), incluyen las conductas agresivas como elementos diagnósticos en diversos tipos de trastornos, en ocasiones en trastornos que se encuentran fácilmente en la adolescencia, como en el trastorno negativista desafiante y el trastorno disocial y en otras ocasiones en trastornos vinculados a la edad adulta, como en el trastorno explosivo intermitente, e incluso en trastornos de personalidad, como el trastorno antisocial de la personalidad.

En estos casos la conducta agresiva se presenta como una conducta que trasciende el momento y que parece mostrarse como muy consistente a lo largo del tiempo (Dodge, Coie, Pettit y Priece, 1990; Olweus, 1996), iniciándose frecuentemente en la adolescencia y arraigando en la personalidad de individuo (Berkowitz, 1993; Kandel, Schwartz y Jessel, 1991; López et al., 2008; Slee y Rigby, 1994).

2.2.1 Clasificación de la Agresión

Existen al menos dos tipos básicos de agresión dependiendo de cuáles sean sus características: *agresión hostil* y *agresión instrumental* (Baron, 1977; Berkowitz, 1993; Geen, 2001). Estos dos tipos de agresión se distinguen en términos de sus reforzadores primarios, o en función de los objetivos que se persigan con el acto cometido. Sin embargo, en ambos casos la intención es dañar a otro ser humano. Aunque la agresividad puede tomar diversas formas de expresión, su característica más sobresaliente es el deseo de herir. Como regla general, se puede decir que algunas agresiones se llevan a cabo de forma impulsiva. Es lo que se conoce como ***agresividad hostil o emocional***. Es un tipo de agresividad provocada por reacciones psicológicas y motoras intensas que se producen en el interior del individuo, es ejecutada con mediación de relativamente pocos planes y pensamientos, y su principal objetivo es el daño o muerte de la víctima. Las conductas agresivas frecuentemente se refuerzan y se mantienen debido a que la víctima proporciona al agresor información directa sobre las consecuencias negativas de su acción. El agresor sabe que a su víctima no le gusta lo que está haciendo y, por tanto, no tiene que esperar a que el grupo evalúe su comportamiento como una violación de las normas sociales. En las agresiones hostiles, la meta primaria es dañar a otro ser humano. La intención es hacer que la víctima sufra, y el refuerzo es el dolor y sufrimiento causado. La agresividad hostil va siempre acompañada de rabia por parte del agresor. Este tipo de agresividad hay que distinguirla de otro tipo de conducta agresiva que no tiene la finalidad de herir, la llamada ***agresividad instrumental***, que es "la que sirve de instrumento para...", ejecutada deliberadamente con un objetivo básico distinto al de causar daño. Son actos calculados y ejecutados con el fin de obtener algún beneficio. Aunque en las agresiones instrumentales también se intenta dañar al objetivo, la meta no es observar el sufrimiento de la víctima, pero si recibir alguna otra recompensa externa o meta (dinero, victoria, poder o prestigio). El agresor ve el acto agresivo como un instrumento para conseguir su meta primaria. Alcanzar esta meta refuerza el comportamiento agresivo. Es por ello, que hay que distinguir los agresores con orientación instrumental, que suelen ser aquellos que quieren demostrar ante el grupo su superioridad y dominio, de los agresores hostiles o emocionalmente reactivos, aquellos que usan la violencia porque se sienten fácilmente provocados o porque procesan de forma errónea la información que reciben y, además, no cuentan con respuestas alternativas en su repertorio. La más clara

diferencia entre estos dos tipos de agresión la encontramos en que la agresión hostil siempre implica un sentimiento de rabia u odio, mientras que la agresión instrumental puede que no, sin embargo el resultado de ambos tipos de agresión es el mismo. Muchas agresiones, sin embargo, son en realidad una mezcla de ambos tipos descritos.

Berkowitz (1996) establece una serie de clasificaciones de la conducta agresiva. La primera clasificación es de tipo motivacional y corresponde a los dos tipos de agresión anteriormente descritos: la agresión *hostil* y la agresión *instrumental*. Berkowitz entiende la agresión hostil como un tipo de agresión recompensante, siendo la respuesta a una necesidad de agredir a un estresor externo que puede cursar con sensaciones de placer y confortabilidad. Si la causa de la agresión es la activación emocional que produce el estresor y no el estresor en sí mismo, se etiqueta como agresión *emocional*. La agresión instrumental es un medio para obtener un fin siendo el daño a la víctima un elemento secundario en la intencionalidad del agresor. La violencia comporta necesariamente agresión instrumental, aunque puede ir acompañada de la hostil, ya que su objetivo es el dominio de la víctima.

Por su naturaleza, la agresión puede ser *física*, *verbal*, o *no verbal*, pero también *económica* o *sexual*. De hecho, todas ellas pueden ser componentes de la agresión psicológica, en la que se busca dañar o someter psicológicamente a la víctima.

Una clasificación muy amplia de la agresividad, en función del objeto que padece la acción violenta, nos permite hablar de *autoagresividad*, cuando el daño lo infringe la misma persona que lo recibe, o *heteroagresividad*, en los casos en que el sujeto agrede a un semejante.

Otra forma de clasificarla es por su grado de control y se diferencia entre *consciente* e *impulsiva*. La agresión impulsiva cursa con alta activación emocional y es de tipo automático, si bien puede ser un producto de la interacción de características personales con las condiciones del ambiente.

Buss (1961) hace una clasificación muy usada en la investigación sobre agresión en la cual divide la agresión en *Activa* y *Pasiva*, que a su vez se distribuyen en *Física* y *Verbal* y cada una de éstas en *Directa* e *Indirecta* (Zaczyk, 2002).

Tabla 1. Tipo de agresión según Buss (1961)

Agresión Activa	Física	Directa Golpes y Heridas
		Indirecta Golpea a sustituto de la víctima
	Verbal	Directa Insultos
		Indirecta Murmuración
Agresión Pasiva	Física	Directa Negativa a hablar
		Indirecta Rechazo a participar en un comportamiento
	Verbal	Directa Negativa a hablar
		Indirecta Negativa a conformarse

Fuente: Jiménez (2007)

Owens y MacMullin (1995) en una clasificación muy parecida a la de Buss distinguen entre tres principales formas de agresividad:

1) La *agresividad física*, que consiste en dar golpes o bofetadas, hacer zancadillas, robar objetos, dar empujones o tirar.

2) La *agresividad verbal directa*, que consiste en gritar, insultar, amenazar a alguien de hacerle daño, burlarse, o usar nombres despectivos para referirse a alguien.

3) La *agresividad indirecta*, que consiste en excluir a alguien del grupo, hacerse amigo de otro como venganza, ignorar, lanzar rumores, contar historias malas sobre alguien que son falsas, planear secretamente como enfadar a alguien, explicar secretos de los demás, hablar mal, escribir notas desagradables, criticar el peinado o la manera de vestir o intentar que los demás sientan disgusto por alguien (Martínez y Rovira, 2001).

La agresividad indirecta es, según numerosos estudios, característica del bullying (Bukowski y Sippola, 2001; Cairns, Cairns, Neckerman, Gest y Gariépy, 1988).

Otra división de la agresión, sustentada en una considerable cantidad de investigaciones teóricas y empíricas (Anderson y Bushman, 2002; Berkowitz, 2000; Coccaro, Kavossi, Berman y Lish, 1998; Shoham, Skenasy, Rhay, Chard y Addi, 1989; Vitiello, Behar, Hunt, Stoff y Ricciuti, 1990) es la que diferencia entre agresión

impulsiva y agresión premeditada (Arias y Ostrosky-Solís, 2008). En el caso de los animales se ha diferenciado entre agresividad predatora y agresividad defensiva. Igualmente, en el caso del ser humano se ha propuesto la distinción entre agresividad controlada conscientemente (similar a la agresividad predatora) y agresividad emocional o impulsiva (relacionada con la agresividad defensiva). La **agresión impulsiva, no planeada o reactiva** en general se refiere a una serie de actos no planeados, los cuales son espontáneos en su naturaleza, fuera de proporción ante un evento que se considera provocativo. Los sujetos que manifiestan esta agresión presentan un estado de agitación que es precedido, en general, por la ira y generalmente manifiestan pesar o arrepentimiento después del acto agresivo. La agresividad impulsiva parece propia de individuos con un sistema nervioso “hipersensible” que creen percibir una amenaza exaltándose fácilmente con una agresividad que no conduce a ninguna parte. En la agresividad de tipo impulsivo el agresor actúa de forma irreflexiva, no premeditada y sin haber reflexionado sobre los riesgos implicados en la conducta, en respuesta a una situación que el individuo interpreta como una amenaza o una provocación. Es un tipo de agresividad muy emocional, caracterizado por la ira. Por otro lado, se encuentra la **agresión premeditada, predatoria o proactiva** que se caracteriza por realizar actos planeados, controlados y sin contenido emocional definido (Barratt, Stanford, Kent y Felthous, 1997). En este caso el agresor actúa de forma premeditada, habiendo calculado los riesgos de su acto. Por consiguiente, no es una agresividad de tipo emocional. Un caso específico de la agresividad controlada conscientemente es la agresividad instrumental, con la que el agresor pretende alcanzar un objetivo u obtener una recompensa. En la agresividad instrumental, el objetivo perseguido no es perjudicar ni herir a la víctima, al contrario que en la agresividad de tipo hostil o impulsivo (Berkowitz 1993; Geen, 2001). La agresividad impulsiva y la agresividad premeditada son dos categorías de la agresividad bien diferenciadas aunque no mutuamente excluyentes en algunos casos.

En la distinción entre agresividad *reactiva* y *proactiva* (Dodge, 1991, Griffin y Gross, 2004; Raine et al., 2006; Roland e Idsoe, 2001) se entiende la **agresividad reactiva** como una reacción defensiva ante estímulos que el sujeto considera amenazantes y la **agresividad proactiva** como un medio de coerción a otra persona de forma no provocada y realizada con objeto de causar daño o perjuicio. Así, la agresión reactiva estaría provocada por emociones negativas que provocan frustración y que van a requerir el entrenamiento en el control de la furia y el logro de un estatus social entre

los iguales y la agresividad proactiva estaría provocada por un placer obtenido por la sensación de dominio que va a requerir para su erradicación de la aplicación de sanciones y de un entrenamiento en conductas prosociales (Salmivalli y Nieminen, 2002).

La agresividad proactiva es instrumental, orientada al objetivo y la reactiva es más emocional e impulsiva. Con independencia del contenido de la agresión, este criterio clínico puede ser el más relevante para entender subtipos de agresores: uno más impulsivo y otro más estratégico, sin perjuicio de que ambos constituyan extremos de un continuo. En la dinámica psicológica de los agresores, los de carácter reactivo serían más primarios, menos autocontrolados y, posiblemente, cognitivamente más simples. Serían agresores más puros (personas que buscan dañar a otras). Los de carácter proactivo serían más complejos cognitivamente, más autocontrolados y definirían mejor sus acciones agresivas en función de sus intereses. Posiblemente están más orientados al beneficio que al daño y buscarían fundamentalmente poder o capacidad de coerción, serían más violentos que agresivos. (García-Martínez y Orellana-Ramírez, 2013, p.5).

Algunos autores defienden que el bullying es un tipo de agresión proactiva, ya que consideran a la víctima como alguien inseguro, ansioso y no agresivo y al agresor como alguien que ataca sin motivo. Sin embargo otros autores (Pellegrini y Bartini, 2000; Roland e Idsoe, 2001) ponen de manifiesto que los *bullies* presentan pautas de ambos tipos de agresión y entienden que si bien, los perfiles de *bully* y *víctima-provocador* presentan la agresividad como característica común, esta agresividad es diferente en cada uno de ellos (Piñero, 2010).

A continuación se presenta una tabla, elaborada por Carrasco y González (2006), con la descripción de los distintos tipos de conductas agresivas según los distintos criterios de clasificación utilizados por los más importantes autores dedicados al estudio de la agresión.

Tabla 2 : Clasificaciones de las conductas agresivas (Carrasco y González, 2006)

Criterio de Clasificación	Autor/es	Tipología	Descripción
Naturaleza	Buss (1961); Pastorelli, Barbarelli, Cermak, Rozsa y Caprara (1977); Valzelli (1983) Galen y Underwood (1997)	Agresión Física Agresión Verbal Agresión Social	Ataque a un organismo mediante armas o elementos corporales, con conductas motoras y acciones físicas, el cual implica daños corporales. Respuesta oral que resulta nociva para el otro, a través de insultos o comentarios de amenaza o rechazo. Acción dirigida a dañar la autoestima de los otros, su estatus social o ambos, a través de expresiones faciales, desdén, rumores sobre otros o la manipulación de las relaciones interpersonales.
Relación interpersonal	Buss (1961); Valzelli (1983); Lagerspetz et al. (1988); Björkvist et al. (1992); Crick y Grotpeter (1995); Grotpeter y Crick (1996); Connor (1998); Crick et al. (1999); Crick, Casas y Nelson (2002)	Agresión Directa o abierta Agresión Indirecta o Relacional	Confrontación abierta entre el agresor y la víctima, mediante ataques físicos, rechazo, amenazas verbales, destrucción de la propiedad y comportamiento autolesivo. Conductas que hieren a los otros indirectamente, a través de la manipulación de las relaciones con los iguales: control directo, dispersión de rumores, mantenimiento de secretos, silencio, avergonzar en un ambiente social, alienación social, rechazo por parte del grupo, e incluso exclusión social.
Motivación	Feshbach (1970); Atkins, Stoff, Osborne y Brown (1993); Kassinove y Sokhodolsky (1995); Berkowitz (1996)	Agresión Hostil Agresión Instrumental Agresión Emocional	Acción intencional encaminada a causar un impacto negativo sobre otro, por el mero hecho de dañarle, sin la expectativa de obtener ningún beneficio material. Acción intencional de dañar por la que el agresor obtiene un objetivo: ventaja o recompensa, social o material, no relacionada con el malestar de la víctima. Agresión de naturaleza fundamentalmente emocional generada no por un estresor externo, sino por el afecto negativo que dicho estresor activa, produciendo ira y tendencias agresivas.
Clasificación clínica	Dodge y Coie (1987); Melody (1988), Price y Dodge (1989); Dodge (1991); Day, Bream y Paul (1992); Pulkkinen (1996); Dodge, Lochman, Harnish y Bates (1997); Kolko y Brown (1997); Scarpa y Raine (1997); Viatro, Gendreau, Tremblay y Oligny (1998); Raine et al. (2004).	Agresión Pro-activa (predatoria, instrumental, ofensiva, controlada, en frío) Agresión Reactiva (afectiva, impulsiva, defensiva, incontrolada, en caliente)	Conducta aversiva y no provocada, sino deliberada, controlada, propositiva, no mediada por la emoción, dirigida a influenciar, controlar, dominar o coaccionar a otra persona. Reacción defensiva ante un estímulo percibido como amenazante o provocador (agresión física o verbal), acompañada de alguna forma visible de explosión de ira (gestos faciales o verbalizaciones de enfado). Respuesta impetuosa, descontrolada, cargada emocionalmente sin evaluación cognitiva de la situación.

Estímulo elicitor	Moyer (1968)	<p>Agresión Predatoria</p> <p>Agresión inducida por el miedo</p> <p>Agresión inducida por irritabilidad</p> <p>Agresión Territorial</p> <p>Agresión Maternal</p> <p>Agresión Instrumental</p> <p>Agresión entre machos</p>	<p>Por la presencia de una presa natural.</p> <p>Por el confinamiento o acorralamiento y la incapacidad de escapar.</p> <p>Por la presencia de cualquier organismo atacable en el medio, y reforzada por la frustración, la privación o el dolor.</p> <p>Por la defensa de un área frente a un intruso.</p> <p>Por la presencia de algún agente amenazador para las crías de la hembra, incluidas otras madres de la prole y la ejercida contra los propios pequeños.</p> <p>Tendencia a comportarse agresivamente cuando en el pasado esta conducta ha sido particularmente rechazada.</p> <p>Por la presencia de un competidor masculino de la misma especie.</p>
Signo	<p>Ellis (1976), Blustein (1996)</p> <p>Moyer (1968); Bandura (1973); Atkins et al. (1993)</p>	<p>Agresión Positiva</p> <p>Agresión Negativa</p>	<p>Agresión saludable, productiva, que promueve los valores básicos de supervivencia, protección, felicidad, aceptación social, preservación y las relaciones íntimas.</p> <p>Agresión que conduce a la destrucción de la propiedad o el daño personal a otro ser vivo de la misma especie. No es saludable porque induce emociones dañinas para el individuo a largo plazo.</p>
Consecuencias	Mosby (1994)	<p>Agresión Constructiva (Apropiada, Autoprotectora)</p> <p>Agresión Destructiva</p>	<p>Acto o declaración en respuesta a una amenaza para protegerse de la misma.</p> <p>Acto de hostilidad hacia un objeto u otra persona, innecesario para la autoprotección-autoconservación.</p>
Función	Wilson (1980)	<p>Agresión territorial</p> <p>Agresión por dominancia</p> <p>Agresión sexual</p> <p>Agresión parental disciplinaria</p> <p>Agresión protectora maternal</p> <p>Agresión moralista</p> <p>Agresión predatoria</p> <p>Agresión irritativa</p>	<p>Para defender el territorio.</p> <p>Para establecer niveles de poder, una jerarquía de prioridades y beneficios.</p> <p>Para establecer contacto sexual.</p> <p>Para enseñar conductas y establecer límites a los menores por los progenitores.</p> <p>Para defender al recién nacido.</p> <p>Formas avanzadas de altruismo recíproco pueden dar lugar a situaciones de sutil hostilidad o abierto fanatismo.</p> <p>Para obtener objetos.</p> <p>Inducida por el dolor o por estímulos psicológicamente aversivos.</p>

En relación a los objetivos del acto agresivo se distinguiría entre *lesivos* y *no lesivos*.

Objetivos lesivos de la agresión: El motor fundamental es el deseo de herir. Los seres humanos tendemos a mostrar agresión hostil cuando nos encontramos emocionalmente activados y sobre todo cuando estamos furiosos. Sin embargo, algunas personas han aprendido a causar daño a otros porque o bien les proporciona placer o bien algún otro beneficio, aunque no se encuentren emocionalmente activados.

Objetivos no lesivos de la agresión:

– Coerción: El acto agresivo busca influir sobre la conducta de otras personas, también para evitar una acción molesta para el agresor.

– Poder y dominio: Más allá de la simple coerción, la agresión puede pretender la conservación o fortalecimiento del poder del atacante sobre la víctima.

– Manejo de impresiones: El agresor intenta influir en la imagen que los demás tienen de él y crearse una reputación que sea respetada.

Las investigaciones de las emociones en general, y en particular de la conducta agresiva, resaltan el importante papel de la *amígdala* (Damasio, 1996; Ledoux, 1999). Del estudio en animales de laboratorio del sustrato neuroanatómico y los sistemas de neurotransmisión implicados en la agresividad se desprende que la estimulación de la amígdala puede excitar o inhibir la agresividad. Esto puede depender en gran parte de la evaluación simbólica de los estímulos externos o internos que provocan el estado emotivo de agresión y que durante la historia individual de aprendizaje, se han ido asociando con determinados peligros o con situaciones frustrantes. El factor que desencadena de ordinario la agresividad no es un factor netamente fisiológico sino más bien psíquico: la frustración, aunque no de forma exclusiva. Las conductas hostiles de ataque no sólo serían producto de la emoción frustrante. Intervienen en la agresividad factores de aprendizaje, hábitos adquiridos por el uso repetido, condicionamientos culturales, costumbres ancestrales cultivadas y fomentadas por una determinada especie animal o grupo humano. La frustración solamente crearía una cierta disponibilidad del mecanismo que produce las explosiones agresivas, pero no necesariamente conduce a estas (Bernad, 2003).

La frustración es un aspecto muy interesante para analizar las conductas agresivas o violentas de niños y adolescentes. Según Cornellá y Llusent (2005) podemos distinguir dos componentes, (no excluyentes y, a menudo, coexistentes) de la

reacción ante la frustración, la agresividad reactiva y la agresividad proactiva, que hemos descrito anteriormente. La primera es una agresividad hostil y reactiva hacia una frustración en la cual existe irritabilidad, miedo o rabia en la respuesta, y ataques no planificados. Responde a una activación del sistema nervioso; suele darse en niños y adolescentes impulsivos, sensibles, con tendencia a distorsionar las intenciones de los demás, y con escasas habilidades en la resolución de conflictos. El acto agresivo busca alguna recompensa o ventaja sobre el agresor. La agresividad proactiva por su parte pretende obtener una recompensa o resultado. En este caso aumenta el nivel organizativo en detrimento de los aspectos más reactivos (miedo, rabia, irritabilidad), importan los modelos aprendidos y aquí el acto agresivo intenta causar un daño moral.

Los adolescentes agresivos interpretan de manera sesgada la conducta de los demás hacia ellos como intencionada y negativa presentando una serie de distorsiones cognitivas que favorecen los comportamientos violentos (Díaz- Aguado, 1996). Estos déficits socio-cognitivos pueden mantener e incluso aumentar las conductas agresivas, estableciéndose así un círculo vicioso difícil de romper. Las personas más proclives a la violencia son más irritables, analizan en mayor profundidad sus pensamientos y tienden a realizar atribuciones externas acerca de las situaciones en las que se ven implicadas, además de poseer un gran don de manipulación social (Cerezo, 2002; Muñoz, Carreras y Braza, 2004; Shechtman, 2000). También se ha demostrado que a medida que avanza la edad, desde la educación primaria hasta bachillerato, se disminuye la tendencia a emitir conductas violentas tanto en chicas como en chicos. Por un lado, las chicas mostrarán una agresividad menos visible identificada con el rumor, el rechazo o el aislamiento social frente a los chicos que manifestarán una agresividad más directa, más llamativa, menos sutil como agresiones físicas y verbales (Sánchez y Fernández, 2007).

En lo que respecta a la evolución de la agresividad, existen unas diferencias en la presentación de la conducta agresiva según la edad. Cornellá y Llusent (2005) hacen un resumen de las características propias de la expresión de la agresividad atendiendo a la edad, dentro del periodo evolutivo infancia-adolescencia:

- *Niños de 3 a 7 años.* Existe una actitud general de desafío frente a los deseos de los adultos, desobediencia a determinadas instrucciones, arrebatos de enfado con rabietas de mal humor, agresiones físicas hacia otras personas (especialmente entre los iguales), destrucción de la propiedad ajena, discusiones (donde se culpa a los demás por

actos erróneos que ellos mismos han cometido) y tendencia a provocar y a enojar a los demás.

- *Niños de 8 a 11 años.* A las características anteriores, se añaden las que se derivan de un nivel de relación más amplio. Se observan insultos, mentiras, robo de pertenencias a otras personas fuera de casa, infracción persistente de las normas, peleas físicas, intimidación a otros niños, crueldad con animales, y provocación de incendios.

- *Adolescentes (de los 12 hasta los 17 años).* En esta etapa de la vida se añaden más comportamientos antisociales, tales como crueldad y daños a otras personas, asaltos, robos con uso de la fuerza, vandalismo, destrozos e irrupciones en casas ajenas, robo de vehículos sin permiso, huidas de casa, novillos en la escuela, y uso extenso de drogas.

No todos los niños que comienzan con las conductas señaladas en la infancia temprana van a evolucionar hacia formas más graves conforme pasan los años. Alrededor de la mitad de los niños con problemas en la niñez temprana van a evolucionar hacia los descritos en la niñez media. Y solamente la mitad de éstos van a presentar problemas al llegar a la adolescencia. De ahí la enorme importancia de detectar los problemas de conducta en la primera etapa de la infancia y de hacer las intervenciones oportunas con el fin de frenar su evolución negativa. Pero hay que diferenciar lo que podríamos llamar "*patrón de inicio en la adolescencia*", que se caracteriza por:

- Presencia de comportamiento antisocial que aparece "de novo" durante la adolescencia.

- En comparación con las formas evolutivas de inicio precoz, el comportamiento suele ser menos agresivo y violento, menos impulsivo, con menos déficits cognitivos y neuropsicológicos, tendencia a proceder de ambientes familiares menos disfuncionales, mayores cualidades sociales adaptativas, mayor propensión al cese de estos comportamientos al inicio de la vida adulta.

Características propias de la etapa adolescente como la edad, han sido tenidas en cuenta en algunos estudios. Por ejemplo, en el estudio de Wallenius, Punamäki y Rimpelä (2007). Partieron de la existencia de una relación curvilínea entre agresión y edad durante esta etapa del desarrollo (Lindeman, HaraKka y Keltikangas-Järvién, 1997; Loeber y Stouthamer-Loeber, 1998; Steinberg y Morris, 2001) en la cual el punto más alto, de dicha relación, se localizaría entre los 13 y los 15 años. Según los resultados del

estudio, esta variable mostró una mayor relación con puntuaciones de agresión indirecta en chicas; no siendo una variable significativa a la hora de explicar las puntuaciones de agresión directa en la población femenina. Tampoco en chicos resultó una variable significativa, aunque si moderó la relación entre variables de exposición y otras variables incluidas en el modelo (Sánchez, 2013).

De otro lado, diversos estudios que han investigado la relación entre agresividad y sexo, han encontrado que los varones muestran mayores niveles de agresión. Sin embargo, cuando se trata de conductas agresivas relacionales ó indirectas, las mujeres tienden a mostrar niveles equiparables ó, en algunos casos, superiores a los varones (Loeber, Stouthamer-Loeber, 1998; Pastorelli, Barbaranelli, Cermak, Rozsa y Caprara, 1997; Sánchez, 2013). Las publicaciones muestran una menor incidencia de agresiones físicas y conductas delictivas en chicas. Pero en ellas se da una mayor frecuencia de conductas antisociales no físicas (intimidación emocional, huidas de casa, picarescas en el colegio). Comparativamente con los chicos, las chicas suelen mostrar un patrón de inicio predominantemente en la edad adolescente (Cornellá y Llusent, 2005).

La agresividad es un fenómeno transcultural que se manifiesta en todas las esferas sociales y en todos los contextos culturales (Martínez y Rovira, 2001).

Hay una serie de factores que favorecen el desarrollo de la agresividad:

- Factores individuales (temperamento, el sexo, la condición neurológica y la cognitiva).
- Factores familiares (psicopatología familiar, la dinámica familiar y el apego).
- Factores ambientales (la escuela, la situación socioeconómica, la televisión y los videojuegos).

Los estudios realizados por Bandura, Ross y Ross (1963) fueron los primeros en hacer notar la influencia que tienen los modelos agresivos transmitidos por la televisión sobre la conducta del adolescente.

La interacción entre amigos afecta el desarrollo de la conducta social, proporcionándole al adolescente muchas oportunidades de aprender normas sociales y las claves para diferenciar entre comportamientos adecuados e inadecuados en el ámbito social. La presencia de amigos crea un espacio social que permite la realización de una serie de comportamientos que en otros contextos serían impropios. Crea un espacio en

que el adolescente puede explorar modos de expresión de actitudes hacia el otro y también conductas agresivas, actitudes en relación al colegio, al trabajo y a la sociedad en general. El rechazo por parte de los amigos en general se ha asociado a distintos tipos de conducta agresiva. En contraposición, los adolescentes que son más aceptados por sus amigos presentan una mayor frecuencia de conductas de apoyo a sus amigos (Combs y Slaby, 1977).

El fracaso escolar es una de las variables que aparece como factor de riesgo en la agresividad. En algunos estudios también se ha comprobado que una baja autoestima provoca conductas de riesgo que incluyen la agresión (López et al., 2008; MacDonald y Martineu, 2002).

Por último, se supone la existencia de un “continuum” entre agresividad y violencia:

- No todo comportamiento agresivo es antisocial o criminal.
- No todo comportamiento antisocial es violento.
- La violencia siempre es un comportamiento antisocial.

Más adelante trataremos el tema de los factores de riesgo en la conducta agresiva adolescente en mayor profundidad.

2.2.2 Agresión en la adolescencia, Violencia escolar y Bullying

Hemos visto que diferentes definiciones conceptualizan la violencia como la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otros y/o satisfacer los intereses del propio individuo. La violencia escolar cumple estas características. La particularidad de la violencia escolar es que se produce en un contexto muy determinado, como es el centro escolar, y los sujetos implicados en esta conducta violenta son niños o adolescentes.

Distintos autores (Calvo, 2007; Díaz-Aguado, 2005b; Feduchi, Mauri, Raventós, Sastre y Tió, 2006; Jeammet, 2002; Sánchez y Fernández, 2007) han planteado la existencia de una relación entre adolescencia y violencia. Para comprender la principal tarea evolutiva de la adolescencia y los problemas de convivencia que a veces se plantean en la educación secundaria, conviene tener en cuenta determinadas características evolutivas de dicha edad.

Erikson (1968) dio a esta etapa el apelativo de “moratoria social” explicando que es el momento en el que los miembros jóvenes de la sociedad atraviesan una época de preparación para ejercer sus roles de adulto. Para este autor, durante esta etapa el individuo deja de ser un niño, pero todavía no ostenta el estatus de adulto. Está bien documentado que hay altibajos emocionales durante este periodo (Adams, 1995). Las emociones durante la adolescencia en general se tornan más vivas, más absorbentes, más difíciles de dominar y dirigir (Leao, 1977). En esta edad se producen cambios en la forma de ver el mundo, hay una necesidad de ser especial y existe una búsqueda de sensaciones y una atracción por el riesgo. La fuerte necesidad que los adolescentes tienen de sentirse especiales, un tipo especial de egocentrismo, ayuda a explicar por qué a veces pueden considerar deseables determinados problemas (como la violencia o la expulsión de la escuela, por ejemplo). La tarea principal de la adolescencia es la construcción de la identidad (Erikson, 1968, 1977), es decir, alcanzar una definición sobre sí mismo que presente la unicidad de la persona y que sea internamente coherente (Berger y Thompson, 1998). La principal tarea del adolescente es averiguar quién es y qué quiere hacer en la vida. Debe resolver su tarea más importante: la construcción de una identidad propia, diferenciada, la elaboración de un proyecto vital en sus distintas esferas, de forma que se pueda dar una adecuada respuesta a preguntas como las siguientes: ¿quién soy yo?, ¿qué quiero hacer con mi vida?, ¿en qué quiero trabajar?, ¿cómo quiero que sea mi vida social y mi vida familiar?, ¿cuáles son mis criterios

morales?, ¿cuáles son los valores por los que merece la pena comprometerse? Cuando dicha tarea se resuelve adecuadamente se produce una identidad lograda, que se caracteriza por dos criterios generales:

1) Es el resultado de un proceso de búsqueda personal activa y no una mera copia o negación de una identidad determinada.

2) Permite llegar a un nivel suficiente de coherencia y diferenciación.

No todos los adolescentes resuelven adecuadamente la tarea crítica de la adolescencia ni consiguen, por tanto, una identidad diferenciada y coherente. La crisis de identidad puede producir una serie de respuestas que reflejan cierto desequilibrio temporal, y que cuando se prolongan en exceso coinciden con las respuestas inadecuadas a dicha tarea, entre las cuales cabe destacar: la identidad difusa (ignorando quién es uno mismo o hacia dónde va), la fijación prematura de identidad y la identidad negativa (Díaz-Aguado, 2002).

En esta etapa del desarrollo se producen cambios fisiológicos, psicológicos y sociales, que conducen a la construcción de una identidad propia, al tiempo que se produce un abandono de las identificaciones familiares. Es en la adolescencia cuando se produce la superación de la identidad convencional, identificada con las figuras paternas, construida en etapas anteriores (Kohlberg y Higgins, 1984), en palabras de Blos, una pérdida de las representaciones simbólicas predominantes en el periodo anterior (Blos, 1962/1970/1986). Erikson afirmaba que es necesaria alguna forma de crisis para que el adolescente resuelva la cuestión de la identidad y consiga vencer la difusión de ésta, y hace referencia a la *identidad negativa* como uno de los elementos constitutivos de esta difusión de identidad en el caso en el que el adolescente selecciona una identidad completamente opuesta a la preferida por los padres u otros adultos importantes (Coleman y Hendry, 2003; Erikson, 1968). Este proceso conlleva tensiones y malestar convirtiéndose en una fuente de vulnerabilidad ante la expresión y ejecución de conductas violentas (Jeammet, 2002; Sánchez y Fernández, 2007). Así, Jeammet (2002) considera la existencia en esta etapa de “una relación dialéctica entre la violencia y la inseguridad interna generando un sentimiento de vulnerabilidad del Yo, de amenaza sobre sus límites y su identidad, una dependencia acrecentada de la realidad perceptiva externa para reasegurarse en ausencia de recursos internos accesibles y, en compensación una necesidad de reaseguramiento y de defensa del Yo mediante conductas de dominio sobre el otro y sobre sí mismo”.

El proceso de búsqueda de la identidad habitualmente se asocia a una progresiva independencia del grupo familiar y a una creciente influencia del grupo de iguales (Andrews, Tildesley, Hops y Fuzhong, 2002; Hay y Ashman, 2003). En la adolescencia el grupo de iguales va adquiriendo una importancia mayor en la vida del individuo, a la vez que se produce una progresiva independencia de la familia. En este sentido su papel como factor de riesgo y/o protección para las conductas desviadas está ampliamente probado (Friedman y Glassman, 2000). El rechazo por parte de los iguales puede aumentar el riesgo de problemas emocionales y conductuales, así como de psicopatología y de consumo de sustancias (Repetti, Taylor y Seeman, 2002).

Dentro de la violencia en la población joven, resulta especialmente relevante el fenómeno de la violencia en los centros educativos, sobre todo entre estudiantes, ambiente en el que los jóvenes pasan gran parte de su tiempo, y uno de los principales medios socializadores en estas edades. La violencia entre iguales que se produce en el ámbito escolar es uno de los fenómenos que despierta mayor alarma social por varias razones: porque está oculto o es difícil de identificar, de diagnosticar y de eliminar y porque se da precisamente en un momento de la vida y en un lugar- en la institución educativa- en que el aprendizaje es fundamental para la vida de adultos (Martínez, 2007). Incumplimiento de normas de comportamiento, desobediencia ante las tareas escolares, formas de comportarse o de vestir que pueden considerarse agresivas, vocabulario inadecuado, chantajes o coacciones son algunas de las acciones disruptivas y actitudes en que se puede mostrar este comportamiento.

La *violencia escolar* es un problema que perjudica gravemente el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, así como las relaciones sociales existentes en la misma, tanto entre compañeros como entre alumnos y profesores. Las características de la propia institución escolar pueden influir en el surgimiento de conflictos que deriven en violencia. Para José Melero estas características son: la jerarquía estricta, la obligatoriedad de la asistencia y la necesidad de superar exámenes sobre ciertos contenidos. Las dos raíces de la violencia y de la conflictividad escolar son: el autoritarismo de la institución, que origina tensión y rebeldía; y la pérdida de poder del maestro o profesor (Melero, 1993). También parece ser relevante el tamaño de la escuela, ya que en centros grandes el control y apoyo de los profesores hacia los alumnos es menor, así como la motivación e implicación en el proceso global de la educación. En el sentido contrario, el percibir y tener disponibilidad por parte del

profesorado para hablar de los problemas personales tiene ciertos efectos protectores. Los estudios realizados en las dos últimas décadas sobre la violencia entre escolares (Defensor del Pueblo, 2000; Olweus, 1993; Ortega y Angulo, 1998; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli, et al., 1996) reflejan también que tener amigos y ser aceptado por los compañeros constituyen factores protectores de dicha violencia.

En España se han elaborado cuestionarios para la evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos, aunque la mayoría de ellos se centran en violencia por parte de los estudiantes. El Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE) es una excepción ya que trata de evaluar el nivel de violencia escolar protagonizada por estudiantes y docentes que es percibido por el alumnado. Partiendo de la definición de violencia como comportamiento con el que intencionadamente se causa un perjuicio o un daño a una persona, un colectivo o una institución y de las clasificaciones de violencia escolar manejadas por el Defensor del Pueblo (1999) y Fernández (1999, 2001), así como la opinión de expertos (docentes de los centros educativos participantes y equipo investigador) se planteó un modelo teórico que tiene en cuenta las manifestaciones de violencia de alumnado y profesorado, los principales protagonistas de la vida en el aula. En base a este modelo se distinguen 3 tipos de violencia en la escuela: *verbal, física y psicológica*.

La violencia verbal se refiere a comportamientos que suponen hacer daño a través de la palabra, como por ejemplo insultar o poner moteos molestos. La violencia física es aquella en la que existe un contacto material para producir el daño. Se puede distinguir entre violencia física directa e indirecta. En la primera, el agresor actúa directamente sobre el agredido (por ejemplo, golpear o pelearse). En la segunda, el agresor actúa sobre pertenencias o material de trabajo de la persona o la institución a la que quiere dañar. Los destrozos, los robos o el esconder cosas son ejemplos de violencia indirecta. La violencia psicológica se refiere a comportamientos como ignorar, no dejar participar, rechazar o amenazar (Álvarez, Álvarez, González-Castro, Núñez y González-Pienda, 2006, p. 687).

No obstante, el fenómeno de la violencia entre iguales y en particular entre adolescentes abarca gran variedad de formas en las que puede manifestarse. Realmente no existe un gran acuerdo ni en el panorama nacional ni internacional sobre qué tipos de acciones se deben considerar en los estudios sobre violencia escolar, ni en qué grupo o tipología englobar cada una de ellas (Arense, 2012). El término *violencia escolar* se ha referido normalmente a situaciones de violencia dentro del contexto escolar que se producen en un momento determinado entre dos alumnos con un estatus similar y en las

que los jóvenes son tanto receptores como emisores de violencia, o dicho en otros términos, son víctimas y victimarios. Bajo esta concepción se considera que un estudiante es víctima de violencia escolar cuando percibe ser objeto permanente de comportamientos violentos realizados por otros estudiantes que no son sus hermanos y que no tienen por qué ser compañeros de clase (Hawker y Boulton, 2000; Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011). Dentro de este tipo de violencia surge de forma preocupante el fenómeno *bullying*.

Es frecuente relacionar los términos violencia escolar y bullying e incluso utilizarlos indistintamente. Sin embargo hay estudios en que se hace una clara distinción entre ambos términos y en los cuales se entiende por *violencia escolar* todo tipo de violencia que se da en contextos escolares y que puede ir dirigida hacia alumnos, profesores o contra la propiedad y tiene lugar en instalaciones escolares, en los alrededores del centro o en actividades extraescolares (Farnós, 2005). El *bullying*, “agresión entre pares” o “acoso escolar” consiste en el fenómeno de violencia que ocurre en el ámbito escolar y tiene como actores y víctimas a los propios alumnos. Se consideraría el bullying como una forma más de violencia escolar (Del Rey y Ortega, 2005), siendo una de las formas más comunes y potencialmente más serias de violencia en las escuelas (Larson, Smith y Furlong, 2002), pero con características propias que lo hacen diferente. Según Farrington (1993) lo que diferencia a los conceptos de violencia y bullying es que este último contempla la repetición de las agresiones a lo largo del tiempo como rasgo diferencial. Suele ser persistente, y puede durar semanas, meses o años. De esa forma surge el acoso. Una agresión puntual o un conflicto entre iguales no podrán considerarse como una forma de maltrato, serán considerados una conducta violenta pero no bullying. Por otra parte, para emplear correctamente el término bullying ha de haber una relación asimétrica, un desequilibrio de poder o de fuerza. En el acoso escolar el estudiante que está expuesto a las acciones negativas tiene mucha dificultad para defenderse.

Los primeros estudios sobre la violencia entre pares se referían al *mobbing*, limitando el fenómeno a las agresiones grupales, sin atender las situaciones individuales. Posteriormente al visualizarse la importancia de la agresión individual se comenzó a utilizar el término *bullying* que, incluyendo tanto lo grupal como lo individual, resultó ser más abarcativo (Cajigas, Kahan, Luzardo, Najson y Zamalvide, 2004).

Kenneth Westhues en su ponencia titulada “Críticas al movimiento anti-bullying” presentada en la 6ª Conferencia Internacional sobre Bullying en Montreal el año 2008 dice:

...veo al bullying como un despertar, en el nivel individual, del mismo impulso para humillar y socialmente eliminar a un blanco, como aparece en el nivel colectivo en el mobbing. Si el mobbing se define por la erupción al mismo tiempo de dos impulsos elementales, para atacar en grupo y para destruir, entonces veo el bullying como la misma cosa sin el ataque en grupo. Estos son, por tanto, fenómenos distintos pero relacionados, iguales en su legitimidad como temas de estudio científico (Westhues, 2008, p.5).

Bullying es un término adoptado del inglés (“bull”, toro), aceptado en todo el mundo. Son numerosas las definiciones que se han hecho del fenómeno bullying aunque se ha utilizado diferente terminología para referirse al mismo fenómeno. En castellano no hay una palabra que lo defina literalmente y en España por ejemplo, se han empleando conceptos como “acoso escolar”, “maltrato escolar”, “intimidación”, “victimización”, “matonismo”, “acoso al compañero” (Avilés, 2006a y 2006b; Benítez y Justicia, 2006; Defensor del Pueblo, 2007; Díaz-Aguado, 2006; Lucena, 2005; Martínez y Gras, 2007; Serrano e Iborra, 2005). La que más se aproxima es “matonismo”, pero al tratarse de una traducción inadecuada, se utiliza “intimidación”, “maltrato”, “acoso” y “abuso”. La palabra inglesa bullying ha servido para introducir una nueva perspectiva de la agresividad en la escuela, que tiene en cuenta tanto las agresiones físicas como las agresiones no físicas que tienen la intención de intimidar, tiranizar u obligar a alguien a hacer alguna cosa con amenazas (Martínez y Rovira, 2001). El significado original de la palabra era más restringido: violencia real o amenaza de violencia, especialmente sin ningún propósito aparente salvo hacer alarde del dominio del agresor. En el Informe del Defensor del Pueblo (2000) sobre el maltrato entre iguales en la educación se hace un estudio histórico del concepto y su nominación en español. Se acepta que bullying es la denominación internacional consensuada, aunque se le añade otro componente que es la exclusión social. El informe citado utiliza *intimidación* como una dimensión restrictiva del bullying que no incluye la exclusión social y denomina *maltrato entre iguales* al fenómeno del bullying. Bullying define una situación en la que se produce una forma de maltrato, normalmente intencionado y perjudicial, de un estudiante a otro compañero, generalmente más débil, que por lo

general no se defiende y al que convierte en su víctima habitual (Cerezo, 2002; Olweus, 1998).

La tradición de los matones ha penetrado mucho en la literatura y la cultura popular. Sin embargo, la intimidación como una forma distinta de la agresión interpersonal no ha sido estudiada sistemáticamente hasta la década de 1970. La atención al tema desde entonces ha crecido de manera exponencial (Hymel y Swearer, 2015). El estudio de la violencia entre iguales surge, a principios de los años setenta, en el norte de Europa con las observaciones del Dr. Peter Paul Heinemann, un psiquiatra sueco, aunque los primeros estudios sobre el tema se iniciaron sistemáticamente en la década del 70 con las investigaciones llevadas a cabo por D. Olweus en la Universidad de Bergen, Noruega. Le fue encargada a Olweus la investigación de un fenómeno que llevó al suicidio a tres escolares noruegos. Este autor es un profundo conocedor y estudioso del fenómeno bullying y hacia la mitad de la década de los 80 desarrolló la siguiente definición: “Un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiante” (Olweus, 1986, 1993). Pero es en 1999 cuando aparece su definición más ampliamente aceptada:

Decimos que un estudiante está siendo intimidado cuando un estudiante o grupo de estudiantes: dice cosas mezquinas o desagradables, se ríe de él o ella o le llama por nombres molestos e hirientes. Le ignora completamente, le excluye de su grupo de amigos o le retira de actividades a propósito. Golpea, pateo y empuja, o le amenaza. Cuenta mentiras o falsos rumores sobre él o ella, le envía notas hirientes y trata de convencer a los demás para que no se relacionen con él o ella. Estas cosas ocurren frecuentemente y es difícil para el estudiante que está siendo intimidado defenderse por sí mismo. También es bullying cuando un estudiante está siendo molestado repetidamente de forma negativa y dañina. Pero no lo podemos llamar bullying cuando alguien se mete con otro de forma amistosa o como en un juego. Tampoco es bullying cuando dos estudiantes de la misma fuerza discuten o pelean. (Olweus, 1999).

Otras definiciones que se encuentran comúnmente en la literatura son las siguientes:

- Roland (1989) dice que bullying es la violencia prolongada, física o mental, llevada a cabo por un individuo o grupo y dirigida contra un individuo que no es capaz de defenderse a sí mismo en la situación actual.

- Besag (1989) define la conducta bullying como los ataques repetitivos — físicos, verbales o psicosociales— de aquellas personas que están en posición de poder

sobre aquellos que son débiles frente a ellas, con la intención de causarles dolor en su propia gratificación.

- Farrington (1993) ve el bullying como una opresión repetida, física o psicológica, de una persona menos ponderosa por parte de otra persona más poderosa.

- Smith y Sharp (1994) lo definen como un abuso de poder sistemático; según estos autores un estudiante está siendo intimidado o abusado cuando otro estudiante dice cosas feas y desagradables sobre él o ella. También es intimidación cuando un estudiante es golpeado, pateado, amenazado, encerrado en una habitación, le envían notas desagradables y cuando es ignorado y los otros estudiantes no hablan nunca con él.

- Rigby (2002) lo define como un comportamiento intencional para provocar daño, que es de carácter verbal, físico o relacional, que es repetitivo y perdura en el tiempo, en el que no media provocación y en el que existe una asimetría de poder entre el agresor y la víctima. Es decir, para Rigby, bullying implica: un deseo de herir + una acción dañina + un desequilibrio de poder + (típicamente) repetición + un uso injusto del poder + goce evidente por el agresor y en general una sensación de estar oprimido por parte de la víctima.

- Cerezo considera el fenómeno del bullying como una forma grave y específica de conductas agresivas hacia individuos determinados (Cerezo 2001) y lo define como una forma de maltrato, normalmente intencionada, perjudicial y persistente de un estudiante o grupo de estudiantes, hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual, sin que medie provocación; la víctima es incapaz de salir de esa dinámica y de esa forma se va acrecentando su sensación de indefensión y aislamiento (Cerezo 2009).

- Trianes (2000) lo ve como “comportamiento prolongado de insulto, rechazo social, intimidación y/o agresividad física de unos alumnos contra otros, que se convierten en víctimas de sus compañeros”.

- Otra definición es la que refiere que el bullying se trata de conductas basadas en relaciones buscadas de dominio-sumisión entre un agresor o varios dirigidas de forma reiterada hacia un blanco o víctima (otro compañero) que ocurren en los contextos escolares y cuyo fin es hacerle daño físico, humillación psicológica y/o aislamiento grupal a través de acciones como insultos, golpes, rechazos, exclusiones sociales, amenazas, chantajes, etc. (Avilés y Monjas, 2005).

El acoso es una forma compleja de agresión interpersonal que puede ser a la vez un proceso de uno a uno y un fenómeno de grupo, que afecta negativamente no solo a la víctima, sino también al matón y los testigos (Swearer y Hymel, 2015).

En definitiva, se trata del poder que unos alumnos ejercen sobre otros en determinadas etapas educativas, y que produce una victimización psicológica. Algunas conductas consideradas bullying no son violentas y algunas conductas violentas no pueden considerarse bullying. Entre las primeras encontramos aquellas que incluyen palabras, gestos o exclusión del grupo, y entre las segundas una pelea puntual entre dos compañeros entre los que no hay una relación de poder-sumisión. Violencia y bullying son conceptos que no siempre tienen porque ir unidos (Sánchez, 2009). Según Tattum (1989) aspectos como la naturaleza, la intensidad, el número de implicados y las motivaciones del agresor han de tenerse presentes para su comprensión.

En una revisión de la literatura internacional relativa al fenómeno bullying realizada por Espelage y Swearer (2003) se afirma que, si bien coexisten concepciones que difieren semánticamente, muchas de ellas tienen una similitud y hay acuerdo en considerar el fenómeno bullying como una subcategoría de la agresión (Dodge, 1991; Olweus 1993; Rivers y Smith, 1994; Smith y Thompson, 1991). En este sentido violencia escolar y bullying son vistos como subcategorías del comportamiento agresivo (Olweus, 2005) y en concreto el bullying sería un fenómeno de agresión intencional sustentada en dos leyes: la ley de dominio-sumisión y la ley del silencio (Ortega, 1998; 2010). Determinadas agresiones físicas (golpes, peleas, empujones) así como formas de acoso y agresiones verbales, hacen referencia a conductas que se desarrollan en un marco relacional y que estarían marcadas por la satisfacción de establecer un dominio sobre el otro (Jeammet, 2002).

Fundamentalmente la mayoría de los agresores (bullies) actúan de esta forma movidos por un abuso de poder y deseo de intimidar y dominar. Incluso la pura diversión figura entre los motivos que mueven a los bullies a actuar así. Las agresiones hacia la víctima son repetidas, es decir, el mismo sujeto es víctima repetidamente del agresor o agresores. El comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación que supone el bullying tiene como consecuencia el aislamiento y la exclusión social de la víctima.

El bullying puede presentarse como agresión verbal, y como exclusión. Las agresiones verbales en el patio son las más frecuentes (Oñate y Piñuel, 2005). Varios trabajos (Arora, 1996; Romera, Del Rey y Ortega, 2011) hacen referencia a la evolución en el estudio de las manifestaciones del bullying y apuntan que los primeros estudios sobre bullying se centraron en sus formas más directas, tales como el insulto verbal o la agresión física (Smith, 2004) y por eso las primeras definiciones incluían sobre todo los ataques físicos y verbales y no otros comportamientos como la persecución, el rechazo social o la propagación de rumores. Posteriormente se incorporaron situaciones como las agresiones indirectas, las agresiones entre iguales relacionados y la agresión social (Underwood, 2002) y manifestaciones más sutiles de violencia, como el maltrato psicológico y la exclusión social, incluso cuando en ocasiones no eran reconocidas como bullying por los propios escolares (Griffin y Gross, 2004; Ortega, 2010; Österman et al., 1998; Smith, Cowie, Olafsson y Liefoghe, 2002; Woods y Wolke, 2004). De hecho, diferentes estudios (Naylor, Cowi, Cossin, De Bettencourt y Lemme, 2006; Smith et al., 2002; Vaillancourt et al., 2008) apuntan que existe una tendencia en la percepción estudiantil a identificar el bullying con las formas físicas y verbales. Se ha observado que para los alumnos las incivildades (respeto por normas escolares y de convivencia) no son percibidas como violencias, restringiéndose el concepto al de violencia física o agresión verbal (Viscardi, 2003).

En las siguientes tablas se recogen los distintos tipos de bullying siguiendo dos clasificaciones: la clasificación propuesta en el Informe del Defensor de Pueblo sobre “El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria” (Defensor del Pueblo, 2007) y la propuesta por Collell y Escudé sobre la tipología de las acciones de maltrato (Collell y Escudé, 2003).

Tabla 3. Tipos de manifestaciones de maltrato por abuso de poder entre iguales contemplados en el estudio epidemiológico incluido en el Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000)

<u>Tipo de agresión</u>	<u>Ejemplos de conducta</u>
Exclusión social	<ul style="list-style-type: none"> • Ignorar • No dejar participar
Agresión verbal	<ul style="list-style-type: none"> • Insultar • Poner mote ofensivo • Hablar mal de otro a sus espaldas
Agresión física indirecta	<ul style="list-style-type: none"> • Esconder cosas de la víctima • Romper cosas de la víctima • Robar cosas de la víctima
Agresión física directa	<ul style="list-style-type: none"> • Pegar
Amenazas	<ul style="list-style-type: none"> • Amenazar sólo para meter miedo • Obligar a hacer cosas con amenazas (chantaje) • Amenazar con armas (cuchillo, palo)
Acoso sexual	<ul style="list-style-type: none"> • Acosar sexualmente con actos o comentarios

Tabla 4: Tipos de acciones que constituyen el maltrato entre iguales (Collell y Escudé, 2003)

<u>Expresión de la agresión</u>	<u>Directa</u>	<u>Indirecta</u>
Física	Pegar, amenazar	Esconder, romper, robar objetos o pertenencias de uno
Verbal	Insultar, burlarse, poner mote	Difundir rumores, hablar mal de uno
Exclusión social	Excluir abiertamente, no participar en una actividad o juego	Ignorar, hacer como si no existiera

Al respecto de estas clasificaciones Arene (2012) refiere que:

el Informe del Defensor del Pueblo (2007), además de considerar como primer nivel de agrupación las agresiones físicas y verbales y como segundo nivel (o dentro de ellas), la consideración de directas o indirectas, incluye una nueva agrupación que denomina formas mixtas, que aglutinaría formas físicas y verbales del tipo de algunas amenazas, chantajes y el acoso sexual. En cuanto a la consideración como directa o indirecta de una acción violenta, Collell y Escudé (2003) no separan la violencia indirecta de la física o verbal, sino que las complementan, considerando agresiones verbales, físicas o de exclusión social como directas o indirectas. (p.47)

Estas clasificaciones han tratado de integrar los distintos aspectos de la agresión con la finalidad de evitar los solapamientos y lograr tipologías exhaustivas, aunque se han basado sólo en la vertiente conductual de la agresión (Sanchez, 2013).

Otra clasificación es la propuesta por Rodríguez (2004) en la cual se incluye el bullying emocional.

Tabla 5: Formas de Bullying (Rodríguez, 2004)

VERBAL:	poner motes, hacer burla, ridiculizar, insultar, amenazar y humillar.
FÍSICA:	golpes, codazos, pellizcos, patadas, empujones y palizas.
EMOCIONAL:	chantaje, extorsión para conseguir algo (por ejemplo, dinero) y la creación de falsas expectativas en la víctima (por ejemplo, hacerse pasar por su amigo).
SEXUAL:	es la menos frecuente y se refiere a aquellos comportamientos que implican tocamientos en el cuerpo de la víctima sin su consentimiento, así como gestos obscenos y demandas de favores sexuales.

La violencia física es pues, parte del concepto, que comprende, además, dimensiones de agresión más leve, indirecta y/o relacional. El bully o agresor tiene el objetivo de hacer daño o dar miedo a la víctima y tiene más poder (real o percibido) que la víctima, considerándose en un estatus superior que le permite llevar a cabo sus agresiones. *Bully* en español significa “matón”, alguien que intimida a otros. *Bullies* debería traducirse como “matones”. Por su parte la víctima no hace nada para que los

ataques se produzcan, no provoca este tipo de situaciones, sino que los motivos por los que es agredido dependen del agresor o atacante (Greene, 2000).

El bullying como acción negativa e intencionada sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos como el descenso de la autoestima o la aparición de estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos. La consecuencia de ello es que se dificulta su integración en la escuela y el desarrollo normal de los aprendizajes. En este sentido hay estudios en que se vincula a la victimización en la escuela con baja autoestima, autoconcepto general negativo, ansiedad, estrés y una valoración negativa de la propia vida (Estévez, Martínez y Musitu, 2006; Hodges y Perry, 1999; Huebner, 1991; Povedano et al., 2011; Prinstein, Boergers y Vernberg, 2001) con un alto grado de infelicidad (Flouri y Buchanan, 2002) y con emociones negativas como soledad, tristeza, miedo, disgusto, vergüenza y nerviosismo (Almeida, Caurcel y Machado, 2006).

Los estudios han sugerido que las víctimas de acoso infantil sufren consecuencias sociales y emocionales en la edad adulta, incluyendo un aumento de la ansiedad y la depresión. Sin embargo, los niños intimidados también presentan problemas de salud, como dolor y enfermedad, es decir, que ser susceptible de acoso puede extenderse más allá de los resultados psicológicos. En un estudio reciente publicado en la edición digital de *Proceedings of the National Academy of Sciences* por investigadores del Centro Médico de la Universidad de Duke (en Carolina del Norte, Estados Unidos) se revela que los niños que sufren acoso pueden experimentar inflamación crónica sistémica que persiste hasta la edad adulta, mientras que los agresores pueden experimentar beneficios para su salud por aumentar su estatus social a través de la intimidación (Copeland et al., 2014). El autor principal, William E. Copeland, resalta que sus resultados "señalan las consecuencias biológicas de la intimidación y, mediante el estudio de un marcador de inflamación, ofrecen un potencial mecanismo de cómo esta interacción social puede afectar al funcionamiento de la salud más adelante". "Entre las víctimas de acoso escolar, parece que hay un cierto impacto en el estado de salud en la edad adulta --señala Copeland--. En este estudio, nos preguntamos si el acoso infantil puede meterse 'bajo la piel' para afectar a la salud física". Copeland y sus colegas usaron datos del Great Smoky Mountains Study, un estudio sólido basado en la población que obtuvo información sobre 1.420 personas durante más de 20 años. Los participantes fueron entrevistados durante la infancia, la

adolescencia y la edad adulta y se les preguntó, entre otras cuestiones, sobre sus experiencias con el bullying. Los investigadores también recolectaron muestras pequeñas de sangre para observar los factores biológicos y, en ellas, midieron la proteína C-reactiva (PCR), un marcador de la inflamación de bajo grado y un factor de riesgo para los problemas de salud, incluyendo el síndrome metabólico y la enfermedad cardiovascular. "Los niveles de PCR se ven afectados por una variedad de factores de estrés, como la mala nutrición, la falta de sueño y la infección, pero hemos encontrado que también están relacionados con factores psicosociales", "Mediante el control de los niveles de PCR preexistentes de los participantes, incluso antes de la intimidación, tenemos una comprensión más clara de cómo la intimidación podría cambiar la trayectoria de los niveles de PCR", explica Copeland. Se analizaron tres grupos de participantes: las víctimas de acoso escolar, aquellos que eran a la vez agresores y víctimas y quienes eran acosadores. Aunque los niveles de PCR aumentaron en todos los grupos cuando entraron en la edad adulta, las víctimas de acoso escolar durante la infancia tenían unos valores mucho más altos cuando eran adultos que los otros grupos. De hecho, los niveles de PCR aumentan con el número de veces que los individuos son intimidados. Los adultos jóvenes que habían sido acosadores y víctimas cuando eran niños tenían niveles de PCR similares a aquellos que no participaron en el 'bullying', mientras que los agresores tenían la PCR más baja, incluso inferior que los que no estuvieron involucrados en la intimidación. Por lo tanto, ser un acosador y mejorar el estatus social puede proteger contra el incremento del marcador inflamatorio. Aunque el acoso escolar es más común y se percibe como menos perjudicial que el abuso infantil o el maltrato, los resultados sugieren que la intimidación puede alterar los niveles de inflamación en la edad adulta, de forma similar a lo que se ve en otras formas de trauma infantil. "Nuestro estudio encontró que el papel de un niño en la intimidación puede servir como riesgo o factor protector para la inflamación de bajo grado", dice Copeland (Copeland et al., 2014).

Esta experiencia escolar siempre conlleva malestar psicológico independientemente de si su modalidad es física, verbal, social, psicológica o nuevas formas como el ciberbullying o el dating (acoso entre parejas de novios jóvenes) (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Las consecuencias de ser víctima son numerosas y variadas tanto a corto como a largo plazo, y pueden incluir, según el caso, perjuicios físicos (cefaleas, problemas de sueño, etc.), perjuicios psicológicos (miedo, angustia, síntomas depresivos, etc. pudiendo llegar al suicidio), detrimentos escolares (reducción de la motivación académica, absentismo, fobia escolar, etc.) y detrimentos sociales (aislamiento, desajuste social, etc.) (Ovejero, Smith y Yubero, 2013; Rodríguez Piedra, Seoane Lago y Pedreira Massa, 2006). En el caso del agresor/a, los efectos se asocian a problemas externalizantes, según datos longitudinales y de revisiones sistemáticas y metaanálisis: ser acosador/a aumenta el riesgo de ser violento en la vida adulta un 75% y el riesgo de ser delincuente en más de un 50%, aún después de controlar otros elementos de riesgo en la infancia en ambos casos (Ttofi, Farrington y Lösel, 2013). (García-Martínez y Orellana-Ramírez, 2013, p.6).

Igualmente, los chicos rechazados son considerados en riesgo de futuros problemas de ajuste psicosocial en la edad adulta (Díaz-Aguado, 1994; Parker y Asher, 1987). No obstante, también hay estudios recientes que apuntan en la dirección contraria y que hablan de que las víctimas de bullying no suelen convertirse en adultos inadapitados. Un número especial de la revista *American Psychologist*, titulado “*School Bullying and Victimization*” ofrece una revisión exhaustiva de más de cuarenta años de investigación sobre bullying. Se trata de una colección de artículos inspirada por la Conferencia de 2011 de la Casa Blanca para la Prevención del Acoso Escolar que documenta la comprensión actual del acoso escolar. Los distintos artículos publicados explican que la víctima del acoso escolar no tiene por qué convertirse en un adulto inadapitado, que el bullying se da en ambos sexos y que es una forma de agresión interpersonal pero también grupal, caracterizada por una relación en la que hay un desequilibrio de poder entre los dos durante un periodo de tiempo y en la que el matón está socialmente integrado y tiene altos niveles de popularidad entre sus iguales (Hymel y Swearer, 2015). En uno de los artículos, titulado *Resultados a largo plazo en los adultos de la victimización entre iguales en la infancia y la adolescencia: caminos al ajuste y desajuste*, sus autoras proporcionan una visión general de los resultados negativos experimentados por las víctimas a través de la infancia y la adolescencia y algunas veces en la edad adulta, analizando los resultados de estudios prospectivos para identificar los factores que conducen a diferentes resultados en distintas personas,

incluyendo en su biología, el tiempo, los sistemas de apoyo y la autopercepción. Entre sus conclusiones destacan que la experiencia de ser intimidado es dolorosa y difícil, que su impacto negativo en el funcionamiento académico, la salud física y mental, las relaciones sociales y la autopercepción, puede soportarse a través de los años escolares, pero no todos los niños víctimas se convierten en adultos inadaptados (McDougall y Vaillancourt, 2015).

A pesar de su importancia, el bullying es una forma más de conducta antisocial que deriva del hecho fundamental de que víctima y agresor se encuentran compartiendo ciertos espacios de forma continuada (Martínez y Gras, 2007). Pero para hablar de acoso se deben cumplir al menos tres de los siguientes criterios:

- La víctima se siente intimidada.
- La víctima se siente excluida.
- La víctima percibe al agresor como más fuerte.
- Las agresiones son cada vez de mayor intensidad.
- Las agresiones suelen ocurrir en privado.

Rodkin, Espelage y Hanish en un trabajo titulado “*Un marco relacional para la comprensión del bullying: antecedentes del desarrollo y resultados*” (2015) describen la intimidación o el acoso desde una perspectiva de relación y dicen que para distinguir la intimidación de otras formas de agresión, debe existir una relación entre el agresor y la víctima, tiene que haber un desequilibrio de poder entre los dos y ha de llevarse a cabo en un periodo de tiempo.”El acoso es perpetrado dentro de una relación, aunque una relación coercitiva, desigual y asimétrica que se caracteriza por la agresión”. Dentro de esa perspectiva, la imagen de los matones como jóvenes socialmente incompetentes que dependen de la coacción física para resolver los conflictos no es más que un estereotipo. Aunque este tipo de relación «matón-víctima» existe y es principalmente masculina, estos autores describen otro tipo de matón que está socialmente más integrado y tiene sorprendentemente altos niveles de popularidad entre sus iguales. En cuanto al sexo de las víctimas, la intimidación es igual de probable que ocurra entre niños y niñas, porque se produce entre grupos del mismo sexo (Rodkin, Espelage y Hanish, 2015).

Otra aproximación al fenómeno estima que para poder considerar un comportamiento como acoso escolar deben cumplirse los tres criterios diagnósticos siguientes, que deben darse simultáneamente, prescindiendo de la personalidad de la posible víctima:

1. La existencia de intención de hacer daño.
2. La repetición de las conductas agresivas.
3. La duración en el tiempo, con el establecimiento de un esquema de abuso de poder desequilibrado entre víctima y agresores.

De forma general se aceptan las características y rasgos recogidos por Greene (2000) para definir el fenómeno bullying:

- El bully intenta hacer daño o dar miedo a la víctima
- La agresión hacia la víctima ocurre repetidamente
- La víctima no provoca el comportamiento agresivo
- El fenómeno bullying ocurre en grupos sociales próximos
- El bully tiene más poder (real o percibido) que la víctima.

El siguiente cuadro refleja las principales características del acoso escolar

Tabla 6: Principales características del acoso escolar

<u>Principales Características del Bullying</u>
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 agresión 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.

El bullying se entiende como una conducta grupal, ocurre en grupos sociales próximos (grupo-aula) convirtiéndose en un sistema cerrado en el que los agresores encuentran el apoyo (directa o indirectamente) del grupo, que normalmente no intercede por el alumno víctima y lo excluye. Esta actitud grupal acompañada de la “ley del silencio” por parte de los compañeros e incluso de las víctimas permite que las agresiones se mantengan en el tiempo (Cerezo, 2006a; Craig y Pepler, 2007; Sánchez y Cerezo, 2010). Se trata de un fenómeno de grupo donde todos los alumnos del aula juegan un rol y ocupan diferentes posiciones jerarquizadas (Salmivalli et al., 1996; Salmivalli, Ojanen, Haanpaa y Peets 2005; Salmivalli y Peets, 2008), es decir el grupo de iguales percibe y valora de forma diferente a cada uno de los sujetos implicados, otorgándoles rasgos y características específicas según el perfil, que sin duda refuerzan los roles. El grupo atribuye al agresor cualidades de fortaleza y liderazgo.

Las amplias repercusiones de este fenómeno afectan no sólo a los alumnos implicados directamente (bully y víctima) sino también a los compañeros, para quienes estas situaciones tienen poca importancia y pasan de forma desapercibida. Involucra al grupo en su totalidad e incluso al centro escolar por lo que la víctima lo es, no sólo de los ataques de su agresor sino del clima social y afectivo que vive el grupo, el cual se ve alterado sustancialmente (Cerezo, 2006b; Olweus, 1998, 2005; Sánchez, 2009; Sánchez y Cerezo, 2010). Algunos de los mecanismos que intervienen en este tipo de conducta entre niños y adolescentes son la difusión de la responsabilidad y el contagio social (Jones y Jones, 1995; Olweus, 1991).

Este tipo de violencia suele ser mal conocida —cuando no ignorada— por el personal escolar. Los adultos suelen estar poco informados y no muy concienciados de su gravedad, desconociendo las consecuencias negativas que estas conductas pueden llegar a tener en quienes las realizan y padecen. La situación bullying normalmente no ocurre en presencia de adultos y sólo trasciende cuando alcanza proporciones muy elevadas para los implicados (Cajigas et al., 2004; Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011). Estas situaciones de violencia suelen generarse sobre todo en aquellos lugares donde no haya apenas supervisión del profesorado, como los pasillos, el patio del recreo o la entrada y salida del centro. Sin embargo, cuando se trata de violencia verbal y situaciones de rechazo y aislamiento el lugar más común suelen ser las aulas. Sus formas menos intensas (ciertos insultos, los moteos ofensivos, la exclusión de juegos y tareas...) gozan, si no de aceptación social, sí de un grado de permisividad e indiferencia desconocedor de las negativas consecuencias que estas conductas pueden llegar a tener

en quienes las realizan y las padecen, y de que en ellas está, probablemente, el germen de otras conductas antisociales posteriores. Este cierto grado de permisividad e indiferencia, tal vez sea debido a una cierta “naturalización” del fenómeno, al concebirlo como habitual entre los jóvenes. A este respecto una variedad de trabajos han constatado la existencia de un proceso: el de la socialización violenta entre jóvenes. El uso de la violencia aparece como un proceso ritualizado que establece jerarquías en el sistema de relaciones de los jóvenes. La relación con la violencia, el uso de ella o las estrategias para preservarse de la misma constituyen uno de los problemas que debe afrontar el estudiante en el contexto escolar, especialmente en el momento de su ingreso en el centro escolar (Viscardi, 2003).

2.2.2.1. Ciberbullying

Hay que hacer mención a un tipo especial de bullying, un fenómeno con unas características propias. Se trata del ciberbullying, una peculiar forma de acoso. Esta se refiere al uso de la tecnología (móvil, Internet) con la finalidad de agredir y acosar a sus semejantes (Keith y Martin, 2005; Shariff y Gouin, 2005). La relación entre el bullying tradicional y el ciberbullying ha sido objeto de diversos estudios en los últimos años (Sourander et al., 2010; Wang, Iannotti y Nansel, 2009).

Para acercarnos al conocimiento de dicho fenómeno recurrimos a la Guía de actuación contra el ciberacoso publicada por INTECO (Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación) a través de la cual podemos obtener una idea precisa sobre su definición, el perfil de los participantes y las formas y manifestaciones del ciberbullying. Cuando hablamos de *ciberbullying*, nos referimos al acoso entre iguales pero llevado a cabo a través de medios telemáticos como Internet, teléfonos móviles, smartphones, videojuegos, etc. Tanto el acosador, como la víctima, suelen ser personas de la misma o similar edad. Por norma general, viene asociado con amenazas, insultos, vejaciones o de la creación de perfiles en redes sociales suplantando la identidad de la víctima y asociándola a contenidos vejatorios, del etiquetado de fotografías de otras personas o cosas con intención ofensiva hacia la víctima.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua, define acosar como: “Perseguir, sin darle tregua ni reposo, a un animal o a una persona. Perseguir, apremiar, importunar a alguien con molestias o requerimientos”. El ciberacoso se puede definir como la acción de llevar a cabo “amenazas, hostigamiento, humillación u otro tipo de

molestias realizadas por un adulto contra otro adulto por medio de tecnologías telemáticas de comunicación, es decir: Internet, telefonía móvil, correo electrónico, mensajería instantánea, videoconsolas online, etc.”, “existe ciberacoso cuando, de forma reiterada, un sujeto recibe de otros a través de soportes móviles o virtuales, agresiones (amenazas, insultos, ridiculizaciones, extorsiones, robos de contraseñas, suplantaciones de identidad, vacío social,...) con mensajes de texto o voz, imágenes fijas o grabadas, etc., con la finalidad de socavar su autoestima y dignidad personal y dañar su estatus social, provocándole victimización psicológica, estrés emocional y rechazo social” (Avilés, 2006b). “El acoso por Internet tiene lugar cuando una persona, de forma intencionada y repetida, ejerce su poder o presión sobre otra con ayuda de medios electrónicos y de forma maliciosa, con comportamientos agresivos, tales como insultar, molestar, el abuso verbal, las amenazas, humillaciones, etc.” (Cervera, 2009).

El ciberbullying es un tipo concreto de ciberacoso aplicado en un contexto en el que únicamente están implicados menores. De este fenómeno se pueden obtener múltiples definiciones, pero en general, se puede determinar como una conducta de acoso entre iguales en el entorno TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), e incluye actuaciones de chantaje, vejaciones e insultos de niños a otros niños. El ciberbullying supone el uso y difusión de información lesiva o difamatoria en formato electrónico a través de los medios de comunicación como el correo electrónico, la mensajería instantánea, las redes sociales, la mensajería de texto a través de dispositivos móviles o la publicación de vídeos o fotografías en plataformas electrónicas de difusión de contenidos.

Desde el punto de vista psicológico, Javier Urra va más allá y destaca que el *ciberbullying* se trata de “un tipo agravado de acoso, por dos razones, una por el acoso en sí y, en segundo lugar, por la expansión que se produce de la noticia y que suele atender contra la intimidad y el honor, ya que se hace saber al resto del mundo, menoscabando estos derechos”.

El libro ‘Protocolo de actuación escolar ante el ciberbullying’, publicado por el Equipo Multidisciplinar de Investigación sobre ciberbullying- EMICI- (Del Rey, Flores, Garmendia, Martínez, Ortega y Tejerina, 2011) añade:

- El alcance 24 x 7, que hace referencia a que la potencial agresión se puede producir 24 horas al día, los 7 días de la semana.
- El anonimato o engaño acerca de la autoría desde el que se puede producir la agresión al menor.

El equipo EMICI, además, resume las formas de acoso que se pueden concretar en el ciberbullying:

- *Hostigamiento*: envío de imágenes denigrantes, seguimiento a través de software espía, envío de virus informáticos, elección en los juegos *online* del jugador menos habilidoso para ganarle constantemente y humillarle, etc.

- *Exclusión*: uso de entornos públicos para acosar y mandar comentarios despectivos o difamatorios con el objetivo de provocar una respuesta expansiva, denegación del acceso a foros, chats o plataformas sociales de todo el grupo a la víctima, etc.

- *Manipulación*: uso de información encontrada en las plataformas para difundirla de forma no adecuada entre los miembros, acceso con la clave de otra persona a un servicio y realización de acciones que puedan perjudicarlo en su nombre, etc.

El psicólogo José María Avilés detalla en este sentido que algunas de las manifestaciones más frecuentes del ciberbullying, aunque con variaciones en cada entorno o grupos pueden ser (Avilés, 2012):

- Envío repetido de mensajes ofensivos e insultantes hacia un determinado individuo.
- Luchas *online* a través de mensajes electrónicos (chat, mensajería instantánea vía móvil, SMS, redes sociales...) con un lenguaje enfadado y soez.
- Envío de mensajes que incluyen amenazas de daños y que son altamente intimidatorios. Además, se acompañan de otras actividades (acecho, seguimiento) en la red que hacen que la persona tema por su propia seguridad.
- Enviar o propagar cotilleos crueles o rumores sobre alguien que dañan su reputación o la dañan ante sus amigos.
- Pretender ser alguien que no se es y enviar o difundir materiales e informaciones *online* que dejan mal a la persona en cuestión, la ponen en riesgo o causan daño a su reputación ante sus conocidos y/o amigos.
- Compartir *online* información secreta o embarazosa de alguien. Engañar a alguien para que revele información secreta o embarazosa que después se comparte *online*. Publicación de datos personales,...

- Excluir intencionalmente a alguien de un grupo *online*, como una lista de amigos.
- Enviar programas basura: virus, suscripción a listas de pornografía, colapsar el buzón del acosado etc.
- Grabar y colgar en Internet vídeos de peleas y asaltos a personas a quienes se agrede y que después quedan expuestas a todos.
- Grabar actividades sexuales en el móvil o con webcam y enviarlo a la pareja, quien lo comparte con sus amigos con la intención de molestar y denigrar intencionadamente.
- Utilizar un blog personal para denigrar y hablar mal de una persona.
- Manipular materiales digitales: fotos, conversaciones grabadas, correos electrónicos, cambiarlos, trucarlos y modificarlos para ridiculizar y dañar a personas.
- Robar contraseñas para suplantar su identidad.
- Realizar y/o participar en encuestas y rankings en Internet denigratorias para algunas personas.

El ciberbullying comparte algunos de sus rasgos con el bullying tradicional, el que se desarrolla en los espacios físicos. Sin embargo las características del espacio virtual en que aquel se desarrolla hacen que puedan concretarse características singulares y diferenciales con respecto a éste: (1) la ausencia del contacto directo y a la cara; (2) la presencia y el mantenimiento del mensaje o acción agresiva durante mucho más tiempo y (3) la existencia de una audiencia no deseada y de difícil control y acceso (Luengo, 2014).

En el estudio del Defensor del Pueblo de 2007 se encontró que el 5.5% de los escolares se declaraban víctimas de ciberacoso y el 5.4% de los entrevistados se proclamaban agresores de otros usando medios cibernéticos. También se señala que una cuarta parte de los escolares había sido testigo de fenómenos de ciberacoso, ya sea de forma eventual (22%), como de forma prolongada (3%). Garaigordobil tras revisar varias investigaciones españolas señala que en España tenemos ente el 3% y el 10% de victimización grave (Garaigordobil, 2011a).

En la siguiente tabla confeccionada por Calmaestra y Maldonado (2013) se pueden consultar los datos españoles sobre ciberacoso que se han publicado en revistas científicas indexadas en SCOPUS hasta el 31 de diciembre de 2012.

Tabla 7: Porcentajes de implicación en ciberacoso en España (Calmaestra y Maldonado, 2013)

	Cibervíctimas	Ciberagresores	Muestra
Navarro et al, 2012	24,2%	---	1127
León del Barco et al, 2012	6%	6.4%	1700
Álvarez-García et al, 2011	35.4%-51.9%	---	638
Buelga et al, 2010	Móvil 24.6% Internet 29%	---	2001
Calvete et al, 2010	30.1%	44.1%	1431
Estévez et al, 2010			
Ortega et al, 2009	Móvil 4.2%	---	1671
Ortega et al, 2012	Internet 7.5%		
Ortega et al, 2008 (*)	10.8%	7.4%	830

(*) No contabiliza un 8.4% de sujetos que estaban en los dos roles.

Fuente: Informe sobre acoso escolar y ciberacoso. Save The Children (2013)

Los perfiles que participan en el ciberbullying, son, por lo general, los mismos que en el caso del acoso físico:

- *El acosador*
- *La víctima*
- *Los espectadores*
- *El reforzador de la agresión*
- *El ayudante del agresor*
- *El defensor de la víctima*

2.2.3 Perfil de los implicados

Los autores que estudian este fenómeno social han tenido en cuenta las características de los implicados en el mismo. Conocer el perfil de los implicados en las situaciones de acoso o agresión y el rol que cada uno juega en el desarrollo de dichos comportamientos es importante para profundizar en el conocimiento de la dinámica de maltrato escolar. No existen perfiles únicos para cada uno de los implicados en el fenómeno, pudiendo pasar por los diferentes roles alumnos de muy diversos tipos, aunque puedan tener algunos rasgos en común. En cierta forma, aún existen en la sociedad ciertos mitos y concepciones erróneas sobre el maltrato en la escuela; uno de ellos es la creencia de que existe un perfil muy característico de agresor o agresores en el sentido de que provienen de minorías marginales o que suelen actuar en bandas (Del Barrio et al., 2002).

Cerezo (1991, 1998, 2002) hace una descripción de los implicados en el fenómeno atendiendo a sus características o perfiles, dando algunos indicadores que pueden ayudar a identificar a un alumno agresor o bully, víctima o víctima-provocador. Veamos esta descripción junto con las aportaciones de otros autores.

Agresor o bully

Agreden, intimidan, ponen motes, ridiculizan, golpean, empujan, dañan las pertenencias de otro estudiante. Dirigen sus agresiones a estudiantes más débiles e indefensos. Necesitan dominar y sentirse superiores, tienen un temperamento fuerte y una baja tolerancia a la frustración y generalmente son opuestos y desafiantes hacia los adultos. Algunos autores indican que los bullies presentan a menudo altos niveles de agresividad (Perren y Alsaker, 2006). Esta agresividad no solo la dirigen hacia sus compañeros, sino que se extiende hacia profesores, padres y hermanos. Son vistos como malvados o duros, no se muestran ansiosos ni inseguros y pronto participan de otros comportamientos antisociales.

Son individuos con una fuerte necesidad de poder y protagonismo, que rechazan a los que son diferentes a ellos y que muestran una gran incapacidad de disfrutar con los estímulos diarios (Rodríguez, 2004) así como dificultad en interpretar situaciones sociales en las que se sienten amenazados (Benitez, 2002). Tienen cierta tendencia al dominio sobre los demás (Böjrkqvist, Ekman y Lagerspetz, 1982). Respecto al sentimiento de empatía con la víctima, se muestran incapaces de entender el sufrimiento

de las mismas (Bernstein y Watson, 1997; Ciucci y Smorti, 1999; Jolliffe y Farrington, 2006). El niño agresor presenta un escaso razonamiento moral, así como un bajo nivel de competencias emocionales: empatía, competencia social, etc. (Rubin, Bukowski y Parker, 1998).

La ascendencia social escolar se caracteriza por altos niveles de rechazo, agresividad y relaciones, un muy bajo nivel de estudio y una moderada aceptación. Aunque hay autores que como Kaukiainen et al. (1999) consideran que los bullies tienen altas habilidades sociales. Pueden presentar mucha popularidad entre sus compañeros (Espelage y Holt, 2002; Olweus, 2003) o poca, pero en general solo caen bien a unos pocos y el grupo de iguales puede rechazarlos (Pellegrini et al., 1999). Son más populares en primaria que en secundaria. Aunque a veces no está bien visto lo que hacen, siguen siendo más populares que las víctimas, lo que hace suponer que en cierta medida poseen un mayor reconocimiento social, hecho que permite que se mantengan y refuercen los roles del agresor y de la víctima, propiciando la conducta agresiva de los bullies y la victimización de las víctimas. Los estudios en general muestran que los sujetos bullies tienen cierta popularidad y son más elegidos que los sujetos víctimas y víctimas-provocadores. Estos datos sugieren que hay cierto respaldo social hacia ellos, sobre todo por parte de un grupo de sujetos que puede estar actuando como ayudantes o seguidores que realizan el “trabajo sucio” mientras ellos organizan, e incluso que los sujetos bullies pueden agruparse con otros y formar pandillas que le aportan cierto apoyo a sus conductas (Gifford-Smith y Brownell, 2003; Perren y Alsaker, 2006; Sánchez, 2009; Sánchez y Cerezo, 2010). Con respecto al número, suelen ser más numerosos que las víctimas.

En cuanto a las características físicas, suele ser de mayor edad que la media del grupo, normalmente varones, y de mayor fortaleza física que el resto, situación que no solo es percibida por ellos sino también por el grupo de iguales (Salmivalli, 2010) y de la que se aprovechan para la realización de sus agresiones. El acoso escolar entre las chicas es menos visible y más rebuscado, se dedican a expandir rumores y a manipular las relaciones entre amigos en clase.

Académicamente muestran normalmente un rendimiento bajo (Cerezo, 2002; Ortega, 2000) y una actitud negativa hacia el colegio y los profesores. En cursos superiores suelen mostrar una actitud muy negativa hacia la escuela.

En cuanto a la personalidad del agresor, suele presentar altos niveles de ansiedad, agresividad, nivel de provocación, sinceridad y autoestima, mientras que los

niveles de timidez, el acatamiento de normas, el retraimiento y el autocontrol son bajos. Se consideran líderes y sinceros y muestran una considerable autoestima, lo que les confiere cierta relevancia. En el caso de la autoestima, como apunta Areñe (2012), mientras que autores como Carney y Merrell (2001) no encontraron diferencias en los niveles de autoestima entre los bullies y el resto, Cerezo (2002b) y Olweus (1999) consideran que éstos presentan una gran autoestima. Por su parte, O'Moore (2000) encontró evidencias de baja autoestima en adolescentes agresivos. Estas diferencias pueden ser debidas a diferencias metodológicas (Smith, 2004) o una mayor sensibilidad de los bullies ante las críticas (Salmivalli et al., 1996).

Por último, el clima social familiar suele caracterizarse por un alto nivel de autonomía entre los miembros, presencia alta de conflictos y una organización familiar también alta, mientras que el grado de control familiar es bajo.

Víctima

En general las víctimas suelen ser físicamente más débiles (Olweus, 1994), se preocupan por ser heridos, son inefectivos en las actividades físicas y tienen poca coordinación, son sensibles, callados, pasivos, sumisos, tímidos, y lloran con facilidad. Presentan dificultades de asertividad. Se relacionan mejor con quienes son menores que ellos.

En cuanto a la edad, se encuentran de acuerdo a la media del grupo. Son menos numerosos que los agresores, la mayoría varones. En primaria, suelen ser repetidamente llamados por motes, ridiculizados, degradados, intimidados. Se ríen de ellos de forma poco amigable. Sufren agresiones físicas de las que no pueden defenderse adecuadamente. Se involucran en peleas donde se encuentran indefensos. Su material puede presentar deterioro o pierden con frecuencia sus pertenencias. Presentan arañazos y otras muestras evidentes de agresión. En secundaria, están a menudo solos y excluidos del grupo. Son los peores en los juegos o trabajos de grupo. Tienen dificultad para hablar en clase y dan la impresión de ser inseguros. Suelen tener pocos amigos (Estévez, Murgui y Musitu, 2008) lo que podría indicar que tener amigos puede ser un factor de protección ante la violencia (Díaz-Aguado, 2005b). Aparece en ellos depresión, infelicidad, distracción y soledad como consecuencia del aislamiento respecto de sus propios compañeros junto a la victimización sufrida (Almeida et al., 2006; Crick, Grotpeter y Rockhill, 1999; Perren y Alsaker, 2006). Muestran un gradual deterioro del interés por el trabajo del colegio. Académicamente muestran un rendimiento escolar

medio-bajo y una actitud ante la escuela y los maestros pasiva. Normalmente tienen un nivel académico más bajo. En cuanto a la ascendencia social escolar destaca un rechazo muy alto hacia el ambiente escolar, aceptación y relaciones muy bajas, y niveles medio-bajos en cuanto al estudio y la agresividad. Blaya (2005) sugiere que la suma de todos los condicionantes descritos provoca en el alumno victimizado un rechazo hacia la escuela y por lo tanto, situaciones de absentismo.

Como características de personalidad destacan los niveles altos de ansiedad, timidez y retraimiento y bajos en provocación, sinceridad, psicoticismo y extraversión. Apareciendo niveles medios en autoestima, autocontrol, acatamiento de normas y agresividad. Respecto a la autoestima hay autores que hablan de este tipo de víctimas como caracterizados por baja autoestima (Cerezo, 2002b) y gran inseguridad. Cerezo (2002b) ha encontrado que este tipo de víctimas son más tímidas y se consideran poco sinceras, mientras que Avilés (2009), hace hincapié en que son capaces de afrontar satisfactoriamente los problemas que se les plantean.

El clima social se caracteriza en el caso de las víctimas por la baja autonomía de los miembros, un alto control y organización, y niveles medios de conflictos.

Hay autores que distinguen dos grupos en el perfil de víctima: *víctima-pasiva*, que no responde a las agresiones, y *agresor-víctima*, que debido a una tendencia impulsiva, responde de forma violenta a las agresiones sufridas (Carney y Merrell, 2001, Crick et al., 1999; Griffin y Gross, 2004; Olweus, 2001). Estos últimos son conocidos también como *víctimas-provocadores* (Cerezo, 2001).

Víctima-provocador

El alumno considerado dentro de este grupo se caracteriza por la alternancia entre situaciones de agresión y victimización.

Físicamente son considerados más débiles que los agresores, suelen tener expectativas de ser poco considerados por los compañeros y la principal forma de agresión hacia ellos es el aislamiento y el rechazo. Estos alumnos presentan mayores niveles de afectación psicológica y están peor adaptados que el resto de los compañeros.

Normalmente son chicos con patrones agresivos de respuesta. Presentan un temperamento fuerte y pueden responder violentamente cuando son atacados o insultados. Los sujetos víctimas-provocadores responden de forma impulsiva a la hora de defenderse, y esta impulsividad es la que les hace ser más propensos a utilizar la

agresividad a la hora de solucionar sus conflictos (Mestre, Samper y Frías, 2002). Se trata de personas impulsivas, con tendencia a la violencia y que no respetan las normas sociales (Díaz-Aguado, 2002), mostrándose como personas muy agresivas (Cerezo, 2001; Veenstra et al., 2005). Suelen ser hiperactivos y tienen dificultades de atención y concentración. Con frecuencia provocan situaciones tensas. Suelen ser despreciados por los adultos, incluido el profesor. A veces intentan agredir a otros estudiantes más débiles. El agresor-víctima o víctima-provocador presenta una baja autoestima, tanto académica y social, como emocional (De la Torre, García, Villa y Casanova, 2007). Suelen ser rechazados por el resto de la clase y suelen estar aislados del resto (Cerezo, 2006b; Olweus, 1993) aunque algunos autores como Perren y Alsaker (2006) consideran que mantienen cierto status social.

En relación a los sujetos víctimas y víctimas-provocadores los datos muestran una situación social caracterizada por una baja aceptación y un alto rechazo por parte del grupo (Perren y Alsaker, 2006; Sánchez, 2009; Stevens, De Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002). Estos resultados son relevantes para la intervención, dado que reflejan una posición social bastante negativa que los sitúa en una situación de desventaja con respecto a los bullies, quienes al menos tienen el apoyo de sus seguidores (Sánchez y Cerezo, 2010).

Las siguientes tablas (tomadas de Estévez, 2005) son un resumen de los resultados obtenidos en varias investigaciones sobre otras características propias de los agresores y de las víctimas.

Respecto a las características propias de los agresores en la tabla siguiente se resumen los resultados obtenidos en las investigaciones de Cerezo (1999), Fernández (1998), Olweus (1998) y Trianes (2000).

Tabla 8: Características de los Agresores o Bullies

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

Fuente. Estévez (2005)

Respecto a las víctimas, a las cuales divide en “víctimas pasivas o sumisas” y “víctimas provocativas o agresivas” (Crick et al., 1999), en las tablas siguientes se recogen sus características según los resultados obtenidos en los trabajos de Criado, del Amo, Fernández y González (2002), Defensor del Pueblo (1999), Díaz-Aguado (2002) y Griffin y Gross (2004).

Tabla 9: Características de las Víctimas Pasivas o Sumisas

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

Fuente. Estévez (2005)

Tabla 10: Características de las Víctimas Provocativas o Agresivas

- Muestran hiperactividad y ansiedad.
- Presentan importantes déficits en habilidades sociales.
- No respetan las normas sociales.
- Son impulsivas e impacientes.
- Informan de un trato familiar hostil y coercitivo.
- Suelen ser rechazados por sus compañeros en clase.

Fuente. Estévez (2005)

Testigos-Observadores

Se trata de una pieza fundamental en el microsistema escolar debido a la perspectiva que aporta sobre la red causal implicada en la dinámica del maltrato escolar. Su reacción ante la agresión influye en el desarrollo y mantenimiento de la violencia en la escuela (Pellegrini et al., 1999). Se ha constatado que la actitud que presentan estos testigos potencia los roles de víctima y agresor (Espelage y Swearer, 2003).

Salmivalli dice que las conductas agresivas se pueden ver apoyadas e incluso reforzadas gracias a la existencia de algunos de los roles que asumen estos testigos. Este autor habla de los diversos roles que asumen estos testigos en los episodios de intimidación (Salmivalli et al., 1996):

- **Seguidor:** Tiene una actitud activa en el maltrato. También es agresor.
- **No implicado:** No participa y se mantiene al margen. Éstos mantienen una postura de indiferencia antes estas situaciones.
- **Reforzador:** No participa en el maltrato, pero hostiga y apoya, y se divierte cumpliendo una función de respaldo hacia los agresores.
- **Defensor:** Ofrece ayuda a la víctima. Esta ayuda no tiene que ser necesariamente violenta (avisar a profesores, alejando a la víctima de las situaciones, etc.).

Estas dos últimas figuras serían el reforzador y el defensor *activos*, pero Olweus (2001) incluye dos roles más:

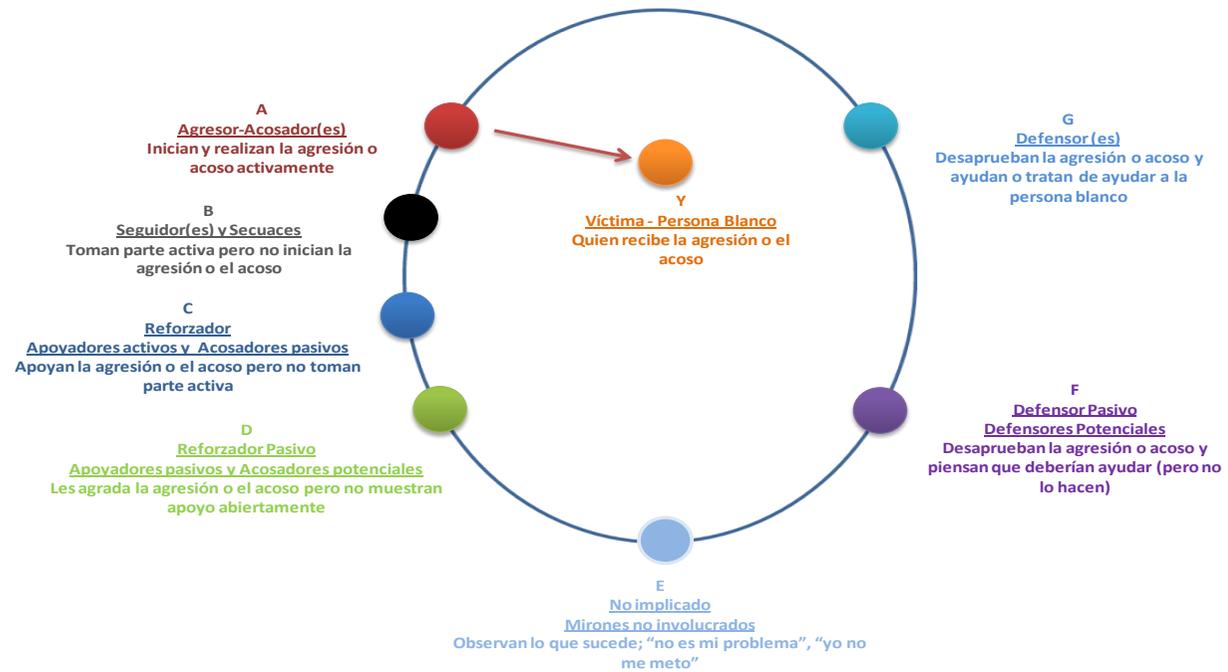
- el **defensor pasivo**, que no aprueba estos comportamientos y cree que debe ayudar, pero no se implica de manera activa por miedo o incapacidad para resolver el conflicto.
- el **reforzador pasivo**, que estando de acuerdo con estos comportamientos, no se implica en ellos.

Las relaciones de amistad son importantes en la prevención de la victimización. Lo que diferencia a un defensor pasivo de otro activo es la intervención activa en defensa de la víctima, a lo cual predispone la relación amistosa con ella (Díaz-Aguado et al., 2004). Algunos autores abogan por fomentar el rol de defensor activo (Salmivalli et al., 1996).

Olweus diseñó un esquema visual representando todos estos roles que podemos encontrar en el fenómeno y cuál es la posición de cada uno respecto a una situación de maltrato, denominado “Ciclo de Bullying”. Los roles se sitúan en torno a la víctima y el agresor a una distancia que representa su grado de implicación en el maltrato (Arense, 2012).

La siguiente figura-esquema ayuda a hacerse una idea del funcionamiento de dicho fenómeno.

Figura 4. Ciclo de Bullying (Olweus, 2001)
Adaptación hecha a partir de Areense (2012) y Vidal Schmill (2012)



Rechazados

Existe otro importante problema de convivencia en las escuelas que no podemos olvidar: el rechazo social de unos compañeros hacia otros. El rechazo social no implica necesariamente la existencia de agresiones físicas entre iguales, pero sí de situaciones de aislamiento y exclusión social de compañeros que agravan significativamente la situación del rechazado. El *rechazo escolar* se refiere al hecho de que algunos adolescentes resultan desagradables o son poco queridos por el resto de compañeros de clase (Bierman, 2004). Es importante señalar que las víctimas de rechazo escolar no tienen por qué ser víctimas de violencia escolar o viceversa. En otras palabras, un adolescente puede resultar desagradable para la mayoría de sus compañeros pero no sufrir el acoso o agresiones por parte de éstos; por otro lado, un adolescente puede ser víctima de maltrato a manos de un grupo de iguales en la escuela, pero no necesariamente por ello ser poco querido por la mayoría de la clase. En definitiva, el rechazo escolar hace referencia al estatus social del alumno en la clase, al grado de aceptación social del adolescente entre sus compañeros, mientras que la victimización implica la agresión por parte de estos compañeros o un grupo de ellos.

Según Rubin et al. (1990), se pueden identificar al menos dos subgrupos de rechazados: los *agresivos* y los *sumisos*. Aproximadamente el 50% de los chicos rechazados por sus iguales son agresivos, aunque no es extraño observar que no todos los sujetos agresivos sean rechazados, lo que se explica si tenemos en cuenta que los adolescentes tienen sus propias normas implícitas de lo que es aceptable y apropiado (Malik y Furman, 1993).

Los rechazados “agresivos” muestran problemas conductuales más serios, deficiencias en adaptabilidad, son menos cooperativos, expresan más agresividad física, son más polémicos, manifiestan más problemas de atención, tienen más problemas académicos, muestran mayores índices de absentismo, poseen más problemas de disciplina, abandonan la escuela más a menudo, tienen menor empatía hacia los demás (Dubow y Cappas, 1990) y son más proclives a padecer serios problemas emocionales y de ajuste en su vida futura (Musitu et al., 1993). Las familias de estos jóvenes, se caracterizan por tener un menor nivel de estudios, pero más frecuente, ser familia numerosa, mayor nivel de autoritarismo, y tienden con frecuencia a valorar negativamente la escuela, profesores y contenidos. En general, poseen también un concepto negativo del hijo (Musitu et al., 1993).

El segundo subgrupo de rechazados se ha identificado como “sumisos” o “víctimas” (Malik y Furman, 1993). En general, estos chicos son con frecuencia víctimas de agresiones y fáciles de manipular. Se les ha caracterizado como jóvenes introvertidos, con baja autoestima escolar, social y familiar, con una tendencia al aislamiento. Se consideran tímidos, retraídos, de escasa ascendencia social, ansiosos, cautos, sensitivos y temerosos de sus compañeros, por lo que no tienden a defenderse de ellos (Musitu et al., 1993; Olweus, 1991). Asimismo, no son ni altamente agresivos ni disruptivos, pero carecen de asertividad social, autocontrol, sienten su ambiente familiar sobreprotector, con una elevada organización y control y con escasa independencia, y su integración social es muy escasa (Cerezo, 1997; Rubin et al., 1990).

Después de ver las características que definen los perfiles de los implicados en el fenómeno del maltrato escolar, veamos ahora cuales de estas características individuales, junto con algunas de otro tipo, han sido consideradas como factores de riesgo y protección en la implicación del adolescente en situaciones de agresión en la adolescencia, violencia escolar y bullying. Atenderemos a su diversa naturaleza (individual, grupal o contextual...) con la idea de dar una visión integral del problema.

2.3. Factores de riesgo y protección

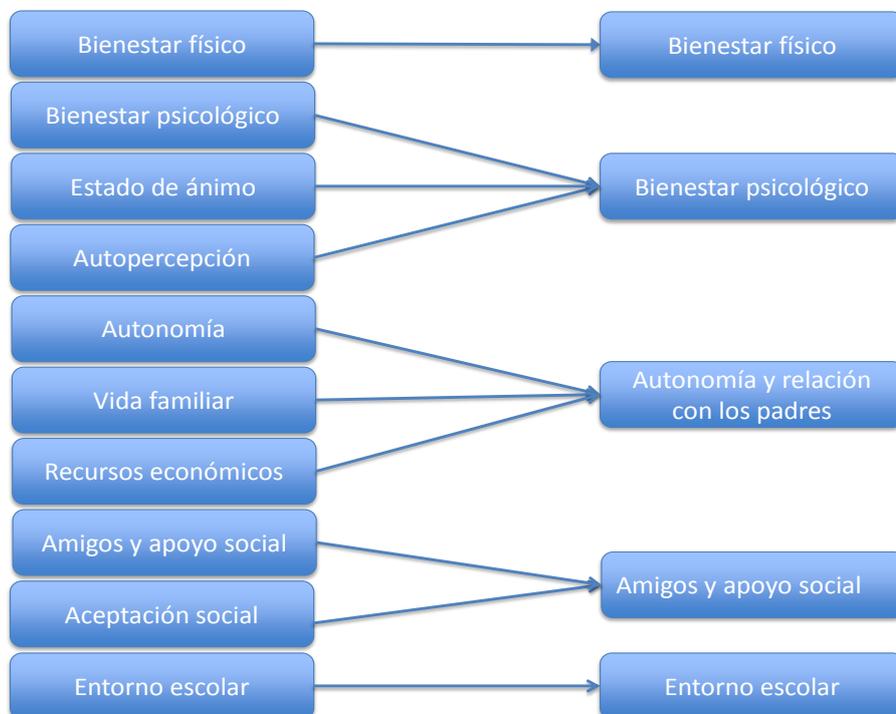
En el Informe Mundial sobre Violencia y Salud (2002) se reconoce la existencia de una amplia gama de estos factores que aumentan el riesgo de perpetrar actos violentos y contribuyen a perpetuar la violencia, así como de otros que protegen contra ella, abarcando todos los niveles. Las conductas de riesgo son el resultado de complejas interacciones entre factores de riesgo y factores protectores, que pueden ser tanto internos como externos al individuo (Dekovic, 1999).

2.3.1. Factores de riesgo relacionados con la agresión en la adolescencia

¿Qué conocemos sobre el desarrollo de la propensión a la violencia?

Son muchos los factores que inciden en que un niño llegue a tener conductas agresivas. El siguiente cuadro (Figura 5) da una visión general de los mismos.

Figura 5: Factores que inciden en la conducta agresiva de los niños



Fuente: Bullying: marco teórico (María Paula Repetto. Club EDIBA).

Los factores de riesgo de la violencia son variables que ponen al sujeto en una posición de vulnerabilidad hacia las conductas y actitudes violentas. La investigación sobre agresión en adolescentes ha identificado distintos factores que contribuyen a aumentar la probabilidad de agresión en la adolescencia.

2.3.1.1. Violencia familiar.

Haber sufrido castigos físicos (ser víctima de violencia en el contexto familiar) y presenciar actos violentos en el hogar (exposición a violencia de pareja o exposición a algún tipo de violencia por parte de los padres) aumentan el riesgo de conductas agresivas en la adolescencia. Respecto a la influencia de la violencia familiar sobre la agresión los resultados de los estudios llevados a cabo destacan la importancia de la figura paterna, sobre todo en chicos, ya que distintos tipos de agresión en la relación con el padre se asocian con una mayor probabilidad de agresión física hacia los iguales. En las familias donde se producen episodios de violencia, el uso de la agresión por parte del padre está relacionado con el establecimiento de relaciones de dominio sobre otros miembros de la familia, por lo que los adolescentes podrían estar haciendo un uso similar de la agresión a la hora de establecer y mantener relaciones de liderazgo. Los resultados de algunos trabajos muestran consecuencias distintas de la violencia familiar en chicos y chicas. Los chicos expuestos a distintos tipos de violencia familiar presentan mayor probabilidad de agresión, delincuencia e impulsividad; en cambio, en las chicas es mayor la probabilidad de sufrir problemas de ansiedad y depresión (Carlson, 1990; Wolfe, Jaffe, Wilson y Zak, 1985).

Se ha investigado ampliamente la forma en que las experiencias familiares pueden influir en el desarrollo de disposiciones antisociales altamente agresivas. Entre las observaciones recogidas está la de que las recompensas de los educadores durante el crecimiento puedan tener un efecto más generalizado de lo que se esperaría: así, cuando un adulto aconseja a su hijo devolver una ofensa recibida, es probable que esté fortaleciendo también las tendencias agresivas generales del niño.

El *grupo familiar* es el primer agente socializador y es el ámbito en el que la persona crece y va desarrollando su personalidad y valores, a través de las experiencias vividas en su seno. Como apunta Becoña (2007), hay una serie de factores a tener en cuenta en la influencia del grupo familiar en el comportamiento futuro del adolescente. Uno de los principales factores es la *relación de apego* con los padres, que influye de forma destacada en la conformación de la personalidad y en la adquisición de los

recursos necesarios para el afrontamiento de las dificultades que irán apareciendo a lo largo de la vida. En un estudio de Leveridge, Stoltenberg y Beesley (2005) (citado en Becoña, Cortés et al., 2011), se observó la existencia de asociaciones entre el estilo de apego y ciertos rasgos de personalidad en la vida adulta:

- ✓ la existencia en la familia de origen de un estilo *evitativo* se asocia con la presencia de una personalidad de características defensivas, con quejas de tipo somático, tendencia al aislamiento social, pérdida de cohesión y evitación de conflictos en el ámbito familiar.

- ✓ el estilo de apego *ansioso/ambivalente* se relaciona con elevadas puntuaciones de los sujetos en ansiedad y depresión.

- ✓ en el caso del apego *seguro* existe una relación inversa con depresión, ansiedad, aislamiento social y evitación familiar de los conflictos.

Estévez (2005) refiere otro estudio llevado a cabo por Ladd (1999), en el cual se señala que la influencia de la familia en las relaciones de los hijos con el grupo de iguales es tanto directa como indirecta. La influencia directa se fundamenta principalmente en el aprendizaje por modelado: la conducta de los padres en situaciones de interacción social sirve de guía para los hijos. Por otro lado, la influencia indirecta de la familia se ejerce fundamentalmente a través de los estilos parentales y el apego. Así, un apego seguro permite al hijo desarrollar una sensación de permanencia y seguridad que le ayudará a afrontar nuevas relaciones con una mayor confianza (Black y McCartney, 1997). Si las figuras de apego, normalmente los padres, son sensitivas y responsivas, los hijos interiorizan modelos de sí mismos como personas valiosas, mientras que si los padres no son cálidos y responsivos, los hijos interiorizan modelos de sí mismos como personas poco valiosos, inseguras y que pueden ser objeto de rechazo social. Estos modelos sirven de guía para definir las relaciones del hijo con sus iguales, de modo que, aquellos niños y adolescentes que presentan un vínculo seguro con sus padres suelen ser también más competentes socialmente con sus iguales (Black y McCartney, 1997; Verschueren y Marcoen, 2002).

Dentro de la consideración de que en la génesis de las conductas de los individuos una parte fundamental proviene de una transmisión intergeneracional, los comportamientos violentos de los adolescentes se han asociado con modelos parentales agresivos (Farrington, 2005). Moreno, Estévez, Murgui y Musitu (2009) apoyan la transmisión intergeneracional de los comportamientos sociales, indicando que padres

antisociales pueden transmitir dichos comportamientos favoreciendo en sus hijos el desarrollo de conductas violentas.

Otro factor de gran relevancia es el *tipo de crianza*. Hoy sabemos que distintos tipos de crianza de los padres influyen en la conducta de los hijos. Dos variables son aquí esenciales: el control y la calidez paterna. El control paterno se refiere a como son de restrictivos los padres; la calidez paterna al grado de afecto y aprobación que tienen con sus hijos. Juntas, estas dimensiones configuran los cuatro posibles estilos de crianza: *autoritario*, con elevado control y baja calidez; *permisivo*, con bajo control y elevada calidez; *democrático*, con alto control y alta calidez; e *indiferente*, con bajo control y baja calidez (Shaffer, 2000). Baumrid (1980) describió tres tipos de estilo parental: *con autoridad*, *autoritarios* y *permisivos*. Posteriormente, Maccoby y Martin (1983) describieron un cuarto tipo, los *indiferentes*. En la descripción de Craig (1997) el estilo parental con autoridad ejerce mucho control y mucha calidez; el autoritario mucho control y poca calidez; el permisivo poco control y mucha calidez y, el indiferente, poco control y poca calidez. El tipo de crianza en función del estilo paterno tiene una consecuencia directa en el tipo de personalidad que va a desarrollar el niño. Así, los padres autoritarios tienden a producir niños apartados y temerosos, con poca o ninguna independencia y que son variables, apocados e irritables. En la adolescencia los varones pueden ser rebeldes y agresivos y las chicas pasivas y dependientes. Por otra parte, la presencia de padres permisivos aumentará las probabilidades de que los hijos sean autoindulgentes, impulsivos y socialmente ineptos, o bien activos, sociables y creativos, o también rebeldes y agresivos. Los hijos de padres con un estilo democrático tienden a tener confianza en sí mismos, un mayor control personal y son más competentes socialmente. Finalmente, los hijos de los padres indiferentes son los que están en peor situación y, si sus padres son negligentes, se sienten libres de dar rienda suelta a sus impulsos más destructivos (Craig, 1997).

Respecto de los estilos parentales, se ha observado que los niños y adolescentes con problemas para hacer amigos y relacionarse con sus iguales provienen, a menudo, de hogares caracterizados por una baja responsividad y una excesiva utilización del castigo; por el contrario, la existencia de afecto y apoyo entre padres e hijos y la utilización del razonamiento se relacionan positivamente con la competencia social de los hijos (Woodward y Fergusson, 1999).

El *clima familiar* es otro factor importante a tener en cuenta, especialmente en lo que a emocionalidad negativa se refiere. Numerosas investigaciones han intentado

establecer, a partir de la ausencia de los elementos que definen un ambiente familiar positivo, la relación entre un clima familiar negativo y la violencia (Bradshaw, Glaser, Calhoun y Bates, 2006; Ybarra y Mitchell, 2004). La presencia de conflictos interparentales de carácter destructivo influye de forma importante en la relación con los iguales, aumentando el riesgo de presentar problemas conductuales y emocionales, así como psicopatología, en un futuro (David y Murphy, 2007). Una variable íntimamente ligada es la *disciplina familiar*. En familias con una elevada emocionalidad negativa es más probable que aparezcan problemas conductuales y emocionales en los hijos, que pueden desbordar a las madres con baja competencia en su manejo, facilitando un elevado empleo de la agresión como estrategia disciplinaria (Ramsden y Hubbard, 2002).

Las habilidades educativas de los padres, y en concreto el reconocimiento de las necesidades de los menores, la disciplina o el autoritarismo se han relacionado con experiencias de tipo violento por parte de los adolescentes (Piñero, 2010). Todas estas circunstancias o factores, no influyen únicamente en la conducta violenta de un adolescente, sino que en sentido opuesto, pueden conducir a los mismos a verse envueltos en situaciones de victimización. Moreno et al. (2009) han asociado el descuido en el seguimiento de los hijos por parte de los padres con un comportamiento antisocial, mientras que una supervisión eficaz promovería en el adolescente conductas pro-sociales.

En cuanto a *la estructura familiar*, la ausencia de uno de los progenitores, especialmente cuando no es localizable, se relaciona con un mayor grado de características antisociales en los distintos miembros de la familia, incluidos los hijos (Pfiffner, McBurnett y Rathouz, 2001).

2.3.1.2. El grupo de iguales

El grupo de iguales adquiere en la adolescencia una importancia mayor en la vida del individuo, a la vez que se produce una progresiva independencia de la familia. Martínez Criado (2003) resume en tres las funciones que se asocian a un grupo durante la adolescencia:

- Soporte y comprensión
- Sentido de pertenencia y estatus
- Oportunidad de representar un papel y de percibir la propia competencia

En este sentido su papel como factor de riesgo y/o protección para las conductas desviadas está ampliamente probado (Friedman y Glassman, 2000). El rechazo por parte de los iguales puede aumentar el riesgo de problemas emocionales y conductuales, así como de psicopatología y de consumo de sustancias (Repetti et al., 2002). Cuando la conducta agresiva se convierte en una estrategia de afrontamiento habitual, puede irse configurando un estilo de personalidad que derive en un trastorno antisocial de la personalidad (American Psychiatric Association, 2002). Al igual que en el caso de las experiencias familiares, se ha investigado ampliamente la forma en que las experiencias con los compañeros pueden influir en el desarrollo de disposiciones antisociales altamente agresivas. La conducta agresiva de los jóvenes puede reforzarse por las reacciones de sus víctimas al menos de dos maneras: que el agredido deje de molestar al agresor reforzando de esta forma negativamente la acción de éste, o bien cuando el padecimiento del agredido resulta gratificante, en especial si los agresores se hallan emocionalmente activados de tal forma que los ataques se refuercen positivamente.

2.3.1.3. Exposición a medios de comunicación.

El estudio de la relación entre medios de comunicación y agresión, señala a estos como un factor de riesgo para las conductas de agresión en la infancia y adolescencia. Se ha constatado la existencia de una relación causa-efecto entre exposición a violencia en TV y agresión; la exposición a violencia a través de la TV aumentaría la agresión, lo que a su vez, produciría un aumento en el consumo de contenidos violentos (Eron, 1982; Fenigstein, 1979; Sánchez, 2013). Se ha señalado igualmente la existencia de una asociación positiva entre consumo televisivo y bullying (Kuntsche, 2004). El tiempo empleado en el uso de video juegos se asocia con agresión verbal y agresión física. Existe una asociación entre exposición a video juegos de contenido violento y agresión.

Un estudio cuyas conclusiones podrían tener implicaciones en los programas de intervención que tratan de reducir el comportamiento agresivo desde la infancia encontró que la reacción de cada persona a imágenes violentas depende de sus circuitos del cerebro y cómo de agresiva es de inicio. El estudio, dirigido por investigadores de la Escuela de Medicina Icahn en el Monte Sinaí y un programa de los Institutos Nacionales de Salud (NIH), en Estados Unidos, contó con escáneres cerebrales que revelaron que tanto ver como no visualizar imágenes violentas causó diferente actividad cerebral en las personas con distintos niveles de agresión. El objetivo era analizar qué

pasa en el cerebro de las personas cuando ven películas violentas. Los resultados apoyan la teoría de que si la gente tiene rasgos agresivos de inicio, procesará las informaciones violentas de una manera muy diferente en comparación con las personas no agresivas. Los individuos con rasgos agresivos tienen un mapa de la función cerebral diferente que los no agresivos. “La agresión es un rasgo que se desarrolla en conjunto con el sistema nervioso a través del tiempo a partir de la infancia. Los patrones de conducta se solidifican y el sistema nervioso se prepara para seguir los patrones de comportamiento en la edad adulta cuando se convierten cada vez más en instructores de la personalidad”. Esto podría ser la causa de las diferencias entre las personas que son agresivas y las que no lo son, y cómo los medios de comunicación les motivan a hacer ciertas cosas. Los responsables del estudio esperan que estos resultados den a los educadores la oportunidad de identificar a los niños con rasgos agresivos y enseñarles a ser más conscientes de cómo les activa el material agresivo específicamente (Alia-Klein et al., 2014).

2.3.2. Factores de riesgo relacionados con la violencia escolar

En lo que respecta a la violencia escolar los estudios realizados en las últimas décadas (Defensor del Pueblo, 2000; Olweus, 1993; Ortega y Angulo, 1998; Pellegrini et al., 1999; Salmivalli et al, 1996), reflejan que ésta se produce con una frecuencia superior a lo que cabría temer.

Los factores de riesgo de la violencia escolar, como en la violencia en general, son características (personales, familiares, escolares, sociales o culturales) cuya presencia hace que aumente la probabilidad de que se produzca este fenómeno característico. Son muchos los factores que influyen en la aparición de situaciones de violencia escolar. Los factores individuales no son los únicos responsables de esta situación, ya que también influyen factores familiares, escolares y sociales. Actualmente los autores tienden a hablar más que de un perfil unitario, de factores de riesgo para sufrir o emplear la violencia en contextos escolares, que suelen abarcar el ambiente familiar, escolar, personal e incluso social, aportando una visión integral, global y ecológica del problema del maltrato entre iguales (Cerezo, 2009; Díaz-Aguado, 2006; Letamendia, 2002; Serrano e Iborra, 2005; Trianes, 2000).

2.3.2.1. Factores individuales

Los factores de riesgo individuales se refieren a características propias e inherentes al propio individuo. Entre ellos, los factores más comúnmente estudiados y que a la vez más se han asociado con la violencia entre adolescentes, son el sexo y la edad. La investigación previa muestra diferencias de sexo y edad en las conductas de agresión.

En cuanto al **sexo**, en los primeros estudios solo se incluían acciones violentas de carácter directo, físico o verbal. En ellos se encontró que los chicos se veían envueltos en una mayor proporción tanto como víctimas como bullies o agresores (Crick y Nelson, 2002; Solberg y Olweus, 2003). Un análisis de la producción científica (Romera et al., 2011) respecto a las diferencias entre chicos y chicas muestra que, en general, los varones están más implicados que las chicas (Baldry y Farrington, 2000; Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras, 2007; Díaz-Aguado, 2005b). Esta realidad es particularmente significativa en las situaciones de agresión física (Akiba, LeTendre, Baker y Goesling, 2002; Olweus, 1999b; Pellegrini, 2002; Scheithauer, Hayer, Petermann y Jugert, 2006), mientras que la agresión indirecta mediante

exclusión social es más usada por las chicas (Crapanzano, Frick y Terranova, 2010; Miller, Vaillancourt y Boyle, 2009; Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009). Con el aumento de formas de violencia consideradas, entre ellas la difusión de rumores sobre otros compañeros y otros tipos de agresión relacional, ha habido discrepancias en los resultados de los estudios, encontrando algunos estudios en que las cifras se igualaban, incluso se invertían (Craig, 1998; Owens, Daly y Slee, 2005; Toldos, 2005) y otros que no han confirmado esta tendencia (Espelage, Holt y Henkel, 2003). Quizá una de las causas de esta controversia sea el tipo de maltrato considerado. En relación a esto, Serrano e Iborra (2005) encontraron que el porcentaje de víctimas de violencia física de sexo masculino es mayor al femenino, no encontrando diferencias en cuanto al maltrato de tipo relacional. Los resultados obtenidos si mostraron sin embargo que los agresores son chicos en un porcentaje considerablemente mayor en ambos tipos de agresión. Serrano e Iborra señalan que los chicos están más implicados que las chicas en todos los tipos de agresión identificados en el contexto escolar, excepto en “hablar mal de los demás”. Datos similares se han encontrado en otros estudios (Defensor del Pueblo, 2007; Pareja, 2002). No obstante, son necesarios más estudios en este sentido para clarificar este asunto.

Respecto a la **edad**, como en el caso del sexo, no acaba de haber consenso en cuanto a su influencia real. Existe acuerdo en señalar mayor frecuencia de agresiones hacia los iguales en el período que coincide con el final de la educación primaria y el inicio de la educación secundaria. Los resultados de Pareja (2002) muestran una mayor frecuencia de conductas de agresión en 1º de E.S.O., que disminuye progresivamente en cursos posteriores; otros tipos de agresión, como ignorar a alguien, hablar mal de alguien y esconder sus cosas apenas disminuyen entre 1º y 4º de la E.S.O. En cuanto a su implicación en conductas de bullying, Rueda (2003) y Oñate y Piñuel (2005) encuentran mayor incidencia en primaria respecto a este tipo de conductas, observando que conforme los niños van creciendo, la prevalencia de estas acciones disminuye. Esta situación puede provocar que los agresores sean de cursos inferiores a la víctimas (Cerezo, 2006b). Sin embargo Carney y Merrell (2001) obtienen resultados contrarios observando que los agresores son mayores que sus víctimas. Detrás de estas diferencias, igual que ocurre en el caso del sexo, parecen estar las diferentes perspectivas y consideraciones en la medida de estas acciones (Eslea y Rees, 2001). Según Avilés y Monjas (2005), las agresiones físicas se presentan de forma más clara a los 13 años y

desciende a medida que avanza la edad. Las formas verbales son más numerosas a la edad de 13 y 14 años.

Otro factor de riesgo en los problemas de violencia que se ha tenido en cuenta en numerosos estudios ha sido la **baja autoestima**, y tal y como apunta Areñe (2012) se han encontrado resultados contradictorios debido probablemente a la consideración de distintas dimensiones de la autoestima y a los diferentes roles considerados. Algunos de estos estudios la han relacionado con las víctimas (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001), otros con los agresores (Mynard y Joseph, 1997; Ortega, 2000) o con ambos (Cerezo, 2002a; Ortega, 2000). En el caso de los agresores, autores como Olweus (1998) dicen que los agresores muestran un nivel de autoestima medio-alto. También se les ha asociado con un bajo rendimiento escolar y una gran popularidad, relacionados ambos, aunque de diferente manera, con la autoestima, hecho que confirmaría que estos adolescentes tienen alta la autoestima social (Estévez, 2005) y baja la autoestima académica (Andreou, 2000). En el caso de los víctimas-provocadores, De la Torre, García, Villa y Casanova (2007) observan que éstos obtienen la puntuación más baja en todas las dimensiones de la autoestima (académica, social, emocional y familiar). Estévez, Murgui, Moreno y Musitu (2007) en un estudio realizado con una muestra española de adolescentes, han encontrado una relación significativa entre problemas de conducta en el contexto escolar y autoestima familiar negativa.

Otros factores personales de riesgo para la violencia escolar son la **impulsividad** (Farrington, 2005), la **falta de empatía** y la **inadaptación escolar** (Anderson y Bushman, 2002; Cerezo, 2002; Trianes, 2000).

“El **rendimiento escolar** y la **inteligencia** han sido también relacionados con la violencia en numerosos estudios, y especialmente con el bajo cociente verbal (Eron y Huesmann, 1993; Farrington, 2005; Farrington y Baldry, 2005). Es muy posible que estos alumnos sientan rechazo por la escuela, encuentren apoyo en alumnos con su misma situación, y este rechazo a la escuela se relaciona con la implicación en conductas violentas. Además, la imposibilidad de solucionar verbalmente los conflictos que se le plantean pudiera provocar acciones violentas de carácter físico” (Areñe, 2012, p.74). Los sujetos con deficiencia mental pueden verse más implicados como víctimas (Card, 2003).

El **grupo étnico** es otro factor individual de riesgo. Aunque algunos estudios lo consideran un factor diferencial (Wolke, Woods, Stanford y Schulz, 2001), no existen resultados concluyentes respecto a su influencia en el maltrato escolar. En España se

considera más el hecho de ser inmigrante o no, apareciendo los inmigrantes más involucrados como víctimas o como testigos (Defensor del Pueblo, 2007) o como víctimas o víctimas-provocadores (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2004). Hay estudios que apuntan que los sujetos inmigrantes se encuentran involucrados con mayor frecuencia como agresores (Unnever y Cornell, 2003). El insulto racista es el tipo de de agresión más padecida (Wolke et al., 2001).

2.3.2.2. Factores grupales y contextuales

Los factores sociales, entre los que se encuentran los referidos al contexto escolar y familiar adquieren gran importancia desde una perspectiva ecológica (Espelage y Swearer, 2003). Los factores grupales o de contexto nos permiten un acercamiento ecológico del problema y se refieren a características propias de un grupo o un contexto. Los contextos pueden ser en el ámbito de la violencia escolar, la familia, el aula, el centro, etc. Dentro de las variables contextuales podemos nombrar: en el marco de un centro, si este es público o privado, su antigüedad, su organización; dentro del aula, sus dimensiones, instalaciones descuidadas, métodos docentes; en el de la familia, el nivel socioeconómico o cualquier variable relacionada con el ambiente familiar, etc.

Clima social escolar. En la adolescencia el grupo de iguales es uno de los grupos de referencia más importantes sin lugar a dudas., y como fenómeno social debe ser enmarcado en el contexto donde se genera y mantiene, es decir el aula (Cerezo, 2001a). La convivencia en el centro escolar es uno de los canales más importantes del aprendizaje social de las personas, lo que quiere decir que la escuela no solo tiene un papel académico en la formación y desarrollo del adolescente (Trianes, 2000). La escuela puede de un lado favorecer el entendimiento y la solidaridad entre compañeros o promover los conflictos entre los individuos (Díaz-Aguado, 2005; Ortega, 2000). Para Moreno et al., (2009) la escuela se fundamenta en una jerarquización y organización interna que en sí misma alberga distensión y conflicto. Sistemas normativos descuidados pueden fomentar los comportamientos violentos dentro del centro (Estévez et al., 2007; Fernández, 1998; Trianes, 2000). La percepción que el adolescente tiene del clima social escolar es muy importante (Cook, Murphy y Hunt, 2000). En relación con la violencia, varios estudios han observado que alumnos agresivos tienen una percepción negativa del centro, mientras que los alumnos que no se prodigaban en conductas violentas, tenían una mejor percepción del clima escolar (Kuperminc,

Leadbeater, Emmonds y Blatt, 1997; Nansel et al., 2001). Se ha relacionado el clima social positivo con un clima social en el que un alumno se vea aceptado y exista un respeto mutuo entre los compañeros.

Es relevante la influencia que pueden tener los modelos sociales, la red de relaciones que se generan, el estatus y el rol que se le asigne a cada uno de ellos en el mantenimiento de estas situaciones (Cerezo, 2002a; Salmivalli y Voeten, 2004; Sutton y Smith, 1999). En el aula el agresor aprende a agredir para hacer daño y para dominar, siendo éste apoyado por una parte importante del grupo. Respecto al respeto mutuo entre todas las personas que conviven en el centro escolar, Moreno et al. (2009) relacionan a los grupos de iguales con problemas de comportamiento con la falta de identificación con el resto de alumnos y el profesorado.

Las víctimas de acoso se relacionan con situaciones de rechazo y aislamiento, son rechazados por el grupo y vistos como cobardes, acrecentándose los sentimientos de aislamiento y reforzándose su situación de indefensión. Los victimas muestran actitudes más negativas hacia la escuela en general y hacia este tipo de situaciones, teniendo una percepción más negativa de su competencia social y emocional de la autoestima. Los víctimas-provocadores son los que tienen una mayor percepción del rechazo que provocan en sus compañeros y una percepción mas real de sus situaciones de aislamiento que les hacen tener un mayor riesgo de problemas psicosociales (Cerezo, 2006a; Cerezo, Calvo y Sanchez, 2004; De la Torre et al., 2007; Estévez, 2005). La interacción dinámica mantiene y refuerza los diferentes roles (Cerezo, 2001a; Pellegrini et al, 1999; Perren y Alsaker, 2006; Stevens et al., 2002). La percepción del clima social del aula en términos de seguridad y gravedad atribuida a las agresiones puede actuar como reforzador de las conductas de maltrato. La escasa importancia que el grupo otorga a estas situaciones y la indiferencia que manifiestan hacia ellas afianza la situación de aislamiento e indefensión de los sujetos víctimas y pueden ser interpretados como elementos favorecedores de estas dinámicas en los contextos escolares (Cerezo, 2006a). El grupo valora más positivamente a los agresores que a las víctimas (Cerezo, 2002a; Cerezo y Ato, 2005), lo que se traduce en un mayor sentimiento de afiliación y una mayor ascendencia social de éstos (Gifford- Smith y Brownell, 2003).

La tolerancia y naturalidad en la reacción de los testigos en las situaciones de violencia y la “ley del silencio” imperante en determinados ambientes escolares son factores de riesgo en la victimización y en la generación de un ambiente hostil en el centro escolar (Cava y Musitu, 2002; Cerezo, 2002; Trianes, 2000). La cooperación

entre los alumnos se ha considerado un factor de protección ante conductas violentas en los centros escolares, por lo que actividades altamente competitivas entre los alumnos pueden derivar en comportamientos agresivos por parte de los mismos (Cava y Musitu, 2002; Díaz-Aguado, 2005; Johnson y Johnson, 1999; Melero, 1993; Orpinas y Horne, 2006).

En el análisis de las variables escolares destaca el papel de la figura del profesor, un referente social de gran relevancia en la adolescencia (Palomero y Fernández, 2002; Reinke y Herman, 2002; Trianes, 2000). Respecto al profesorado y personal de centro, Rodríguez (2004) alerta de determinadas actitudes que pudieran derivar hacia actitudes más violentas de los alumnos. Los estudios recogen una estrecha relación entre maltrato escolar, estilos educativos de los profesores y clima social del aula y ponen de relieve la importancia de factores tales como la competencia del profesor, la empatía de éste con los alumnos, la observación dentro de la clase y la intervención en situaciones conflictivas dentro del aula (Roland y Galloway, 2002). La limitada implicación del profesor en afrontar los comportamientos violentos de los alumnos, la predilección de unos alumnos en detrimento de otros, en especial los que tienen peor comportamiento, y la utilización en exceso del castigo, puede favorecer la violencia.

En cuanto al trato que los profesores muestran hacia los alumnos, son numerosos los estudios que indican que un comportamiento irrespetuoso fomenta conductas agresivas en la escuela (Jesus, 2000; Reddy, Rhodes y Mulhall, 2003). Los adolescentes más agresivos muestran normalmente interacciones más negativas con sus profesores, quienes además informan de expectativas poco favorables hacia ellos (Blaya, 2002; Silver, Measelle y Armstrong, 2005). Se ha constatado, por ejemplo, que las valoraciones que hacen los iguales sobre las cualidades de un alumno están influidas por la observación de la interacción existente entre el profesor y el alumno. Así, los estudiantes que tienen relaciones poco conflictivas con el profesor están normalmente mejor aceptados por sus compañeros (Ladd, Brich y Buhs, 1999; Helsen, Vollebergh y Meeus, 2000). Blaya (2002) asegura que los agresores tienen una percepción muy negativa de los profesores, mientras Cerezo (2002) considera que muestran una ausencia de la figura del maestro como modelo (Fernández, 1998) y sus conductas se ven reforzadas si el maestro muestra flaqueza en su autoridad y en la sanción de conductas violentas (Trianes, 2000).

Parece ser, por tanto, que la relación profesor-alumno es una fuente importante de información que los propios adolescentes utilizan para realizar juicios de aceptación

y rechazo acerca de sus compañeros (Hughes, Cavell y Willson, 2001). En el caso concreto de los alumnos rechazados, la investigación señala que los profesores suelen realizar valoraciones más negativas de ellos en comparación con los alumnos sin problemas de rechazo en: expectativas de éxito escolar, cooperación en clase y rendimiento académico (Cava y Musitu, 2000; White y Kistner, 1992). Las expectativas que un profesor tiene sobre determinados alumnos le predispone a un trato diferencial hacia los mismos (Díaz-Aguado, 1994). Pinto (1996) asegura que en cuanto a este trato diferencial, alumnos que reciban elogios se sentirían estimulados en su crecimiento académico, que sin embargo se vería perjudicado en alumnos que son continuamente criticados. Respecto al crecimiento académico Moreno et al. (2009) relacionan a los grupos de iguales con problemas de comportamiento, con una falta de compromiso con los estudios. Igualmente los aprendizajes repetitivos (carentes de reflexión) y excesivamente academicistas, favorecen ambientes violentos (Cerezo, 2002; Melero, 1993; Trianes, 2000). Un comportamiento demasiado academicista y poco cercano y carente de una metodología adecuada para el control de la clase, ofrece a las víctimas una percepción de inseguridad y a los agresores una sensación de impunidad (Cerezo, 2002; Del Rey y Ortega, 2005; Díaz-Aguado et al., 2004).

Pero no son solo las conductas de los profesores las que refuerzan las actitudes violentas de los agresores. Como se expuso anteriormente la aprobación e incluso el apoyo del resto de alumnos a los agresores proporcionan un soporte a este tipo de conductas (Cerezo, 2006a; Trianes, 2000), que perciben de forma positiva las relaciones con sus compañeros, siendo esta percepción más negativa en el caso de las víctimas. Blaya (2002) indica que la sensación de seguridad dentro del centro es percibida en mayor grado por los sujetos no implicados, mientras que agresores y víctimas tienen una sensación de inseguridad en la escuela, especialmente estos últimos. Otro tipo de factores como las dimensiones del centro o la antigüedad del mismo también se han asociado a la aparición de situaciones de maltrato y acoso (Fernández, 1998; Trianes, 2000).

Con todo ello, es muy probable que el alumno rechazado perciba la escuela como un lugar muy poco reforzante para pasar allí la mayor parte del día, a menos que existan fuertes factores de compensación, como el hecho de ser bueno académicamente, o realizar actividades extracurriculares motivadoras como la música o el teatro. Corresponde al centro como organización o institución la tarea de fomentar un ambiente

o clima social positivo independientemente de las conductas que a nivel individual puedan tener alumnos y profesores.

Clima Familiar. Si el entorno educativo es un contexto de suma importancia e influencia para el desarrollo del adolescente, no lo es menos el ámbito familiar y de convivencia donde este se desenvuelve y en especial, la percepción que éste tiene del mismo. Todas las investigaciones coinciden en resaltar la importancia del contexto familiar y ponen el acento en la influencia directa de los estilos educativos y el clima social familiar en el comportamiento violento de los adolescentes. La familia puede influir en el hecho de que un adolescente sea más o menos aceptado socialmente en la escuela, en la medida en que las relaciones entre padres e hijos influyen en el modo en que los hijos interactúan con sus iguales (Helsen et al., 2000; Mounts, 2002; Musitu y Cava, 2002; Musitu et al., 2001).

Cohesión, grado de control y conflicto son las dimensiones más analizadas y los estudios indican un ambiente familiar con menor cohesión y control en los adolescentes violentos mientras que el conflicto no parece ser un aspecto tan significativo (Baldry, 2003; Deater-Deckard y Dodge, 1997; Farrington, 1998, 2005; Gorman-Smith, Tolan, Zelli y Huesmann, 1996; Tolan, Gorman-Smith y Henry, 2006).

En relación a la comunicación familiar en las relaciones entre padres e hijos, los estudios confirman que una buena comunicación facilita el desarrollo de un autoconcepto positivo y un mejor ajuste emocional en los menores. Existe una estrecha relación entre comunicación negativa o escasa comunicación con el padre y la agresividad o victimización de los hijos (Estévez et al., 2007; Hawker y Boulton, 2000). Otros aspectos importantes dentro de la dinámica familiar son tener normas y límites claros y en el caso de los chicos agresivos los lazos de afecto y autonomía (Idsoe, Solli y Cosmovici, 2008). La calidad de la comunicación familiar se relaciona con la aceptación social de los iguales (Franz y Gross, 2001; Putallaz, 1997).

Otros factores como las estrategias utilizadas por los padres para resolver situaciones de conflicto familiar y el estrés parental, también parecen incidir en el modo en el que los hijos se relacionan con sus compañeros, ya que los padres también proporcionan modelos de expresión emocional y enseñan a sus hijos estrategias conductuales para hacer frente a las situaciones sociales (De Baryshe y Frixell, 1998). También se ha comprobado que padres con una educación tolerante y responsable llevada al extremo puede conducir al adolescente a un mayor grado de aceptación y permisividad de conductas violentas sobre él por parte de sus compañeros.

Al igual que en el caso del clima escolar podemos hablar de clima familiar positivo o negativo. Un clima familiar negativo derivaría en dificultades para el desarrollo y entendimiento de habilidades sociales, ausencia de capacidad empática y especialmente, en problemas de conducta (Dekovic, Wissink y Meijer, 2004; Gerard y Buehler, 1999; Musitu y García, 2004; Zimmer-Gembeck y Locke, 2007). Algunas de las variables asociadas al clima familiar y relacionadas con la conducta violenta y victimización en adolescentes son: situaciones de maltrato, clima familiar frío y punitivo, ausencia de cariño y afecto en las relaciones familiares, estilos educativos demasiado permisivos o negligentes, falta de supervisión o seguimiento del adolescente, sobreprotección, indiferencia respecto a la victimización, padres antisociales, abandono e inestabilidad emocional y poco tiempo compartido en familia. Son muchas las investigaciones que han relacionado algunas de estas variables del clima familiar con la conducta violenta y victimización en adolescentes (Cerezo, 2002; Cummings, Goeke-Morey y Papp, 2003; Díaz-Aguado, 2005; Estévez et al., 2005b, 2007; Farrington, 1998, 2005; Gorman-Smith et al., 1996; Hawker y Boulton, 2000; Idsoe et al., 2008; Jungert-Tas y Van Kesteren, 1999; Mounts, 2002; Olweus, 1978, 1980, 1993; Ortega, 2000; Rigby, 1997; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 2000; Trianes, 2000; Wang et al., 2009).

Otra variable es la desestructuración familiar. Díaz-Aguado (2005) se refiere a la ausencia de la figura paterna como potenciador de conductas antisociales, mientras que Moreno, Vacas y Roa (2006) destacan los conflictos de situaciones de separación y divorcio como desencadenante de conductas violentas. Por otro lado, Flouri y Buchanan (2003) consideran que estas situaciones no van asociados a situaciones de maltrato si no van acompañadas de procesos de ruptura entre padres e hijos.

Víctimas y agresores muestran una percepción distinta de estos factores familiares (Cerezo, 2002), aunque las conclusiones sobre éstas no son coincidentes en algunos casos. Se puede decir que las víctimas perciben su ambiente familiar de manera más positiva, de forma general, que los agresores, siendo los víctimas-provocadores los que muestran una peor percepción del clima familiar (Cerezo, 2002). Ortega (2000) defiende que es sobre todo la experiencia de maltrato familiar la que marca el aumento en la probabilidad de verse envuelto en situaciones de violencia en el centro escolar, produciéndose en las víctimas un proceso de indefensión aprendida y hábitos provocadores y chulescos en los agresores.

Trianes (2000) tiene en cuenta otros factores contextuales como la pobreza, la baja calidad de vida familiar, los problemas económicos y sociales, que constituyen un

caldo de cultivo para el estrés, la frustración, y la inestabilidad familiar, problemas todos ellos vinculados a conductas agresivas. Además también influye de manera característica el lugar de residencia, las circunstancias que se dan en el barrio del adolescente así como en el barrio donde se encuentra el centro.

2.3.2.3. Medios de comunicación

Entre los factores sociales se da una gran influencia de los medios de comunicación, y especialmente de la televisión, en la conducta agresiva de niños y adolescentes. En lo que se refiere a la influencia de los medios de comunicación, se insiste en la influencia como forma de aprendizaje de conductas, por efecto de la imitación, aunque algunos estudios muestran que no en todos los niños ejercen la misma influencia. Entre los factores de riesgo procedentes de los medios de comunicación se encuentran los siguientes:

- Presentación de modelos carentes de valores.
- Baja calidad educativa y cultural de la programación.
- Alta presencia de contenidos violentos en los programas de televisión.
- Tratamiento sensacionalista de las noticias con contenido violento.

2.3.2.4. Factores referidos a circunstancias temporales

Situaciones circunstanciales, como cambios frecuentes de colegio, periodos de crisis por cambios o problemas familiares, procedencia de contextos diferentes, modificaciones importantes en los cursos, por cambios de profesorado o cambios de etapa, y modificaciones en los agrupamientos por nuevas planificaciones.

2.3.2.5. Relaciones con los iguales

Son una oportunidad para el aprendizaje de habilidades y usos sociales, así como para el desarrollo de un adecuado autoconcepto y autoestima, redes de apoyo y amistades y pautas para la resolución de problemas. Sin embargo, estas interacciones también pueden convertirse en negativas, por la impulsividad, el temperamento activo, dificultades de aprendizaje escolar, inadaptación a la escuela, necesidades educativas especiales, raíces sociales deprimidas, o la pertenencia a una minoría étnicas. Se trata de algunos de los factores que pueden debilitar la posición del niño en el grupo de iguales y dificultar su adaptación. Otros factores que pueden agravar el riesgo tanto de victimización como de agresión serían la constancia en el tiempo de las malas

relaciones, la acumulación de diversas formas de malas relaciones, la indefensión aprendida, el aislamiento social y la falta de amigos.

2.3.2.6. El centro docente

El clima es crucial en el cambio de conductas antisociales, ya que esta atmósfera puede estimular los valores prosociales. En centros en los que exista una atmósfera agresiva, en los que los episodios de violencia no son sancionados, es posible que exista presión sobre los compañeros que observan violencia para que se abstengan de intervenir y se insensibilicen por el sufrimiento ajeno. Los alumnos agresivos suelen tener una percepción negativa del centro (Kuperminc et al., 1997).

Las características de organización, las dimensiones del aula, la distribución de espacios, e incluso la antigüedad del centro son factores que influyen en el clima del centro. Así, los problemas parecen centrarse sobre todo en centros masificados, con aulas reducidas, dependencias descuidadas. También influyen otros factores organizacionales, como las largas jornadas, los contenidos excesivamente academicistas o las metodologías pasivas. Otros condicionantes del centro serían las reglas de funcionamiento, la orientación del centro autoritaria o democrática, las relaciones docentes y la oportunidad de participación e implicación de los alumnos.

2.3.2.7. Otros Factores

- Situación económica precaria.
- Estereotipos sexistas y xenófobos instalados en la sociedad.
- Justificación social de la violencia como medio para conseguir un objetivo.

2.3.3. Factores de riesgo relacionados con el bullying

En el Informe de Save The Children de 2013 sobre acoso escolar y ciberacoso se reflejan los factores de riesgo más relevantes que han encontrado los estudios sobre el tema:

2.3.3.1. Factores individuales

- Ser víctima de violencia en el hogar o estar expuesto a violencia de género (Naciones Unidas, 2006)

- Niños o niñas con ansiedad, somatizaciones, retraimiento y dificultades para establecer relaciones sociales (Goldbaum, Craig, Pepler y Connolly, 2003, citado en Calmaestra, 2011) o aquellos que no cuentan con un amigo o amiga cercano.

- La debilidad física y el rechazo de los iguales (Hodges et al., 1999 citado en Navarro y Yubero, 2012).

- Niños y niñas que pertenecen a grupos minoritarios: presentan sobrepeso, utiliza gafas, tiene una cultura u orientación sexual diferente a la mayoría, tiene el pelo de color rojo, etc. (Garaigordobil, 2011b).

- Los niños y las niñas que tienen un uso frecuente de Internet y de comunicación online son más vulnerables al ciberacoso (Smith et al., 2008).

- Al ser un usuario muy activo y pasar muchas horas utilizando Internet es más fácil encontrarse con algún agresor.

- Los niños y las niñas con temperamento activo y exaltado son más propensos a desarrollar conductas agresivas (Olweus, 1980).

- Los niños y las niñas que utilizan Internet para encontrar nuevos amigos o hablar con extraños corren una mayor riesgo de ser victimizados (Akbulut, Sahin y Eristi, 2010).

- El ciberacoso puede estar motivado (Hinduja y Patchin, 2009; Sanders, 2009) por la venganza de ser victimizados en entornos presenciales. Ésta es la razón más citada para cometer ciberacoso contra alguien (Goberecht 2008, citado en Raskauskas y Stoltz, 2007; Steffgen, Vandebosch, Völlink, Deboutte y Dehue, 2010; Vandebosch y Van Cleemput, 2008).

- Tanto ciberagresores como cibervíctimas muestran menos empatía y mayor agresión relacional que los no implicados en ciberacoso (Schultze-Krumbholz y Scheithauer, 2009).

- Los estudiantes que responden agresivamente usan menos estrategias asertivas, tienen más problemas de conducta e hiperactividad, y pocos comportamientos prosociales en relación a los estudiantes que son asertivos pero no agresivos (Menesini y Spiel, 2012).

- Los agresores se han descrito como impulsivos e iracundos, con una importante falta de empatía y una fuerte necesidad de dominar y someter a otros estudiantes (Olweus, 1999, 2005).

- Hay una fuerte continuidad entre estar implicado en formas de acoso tradicional y estarlo en episodios de ciberacoso (Del Rey, Elipe y Ortega, 2012; Gradinger, Strohmeier y Spiel, 2009; Juvonen y Gross, 2008; Li, 2007; Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008; Raskauskas y Stoltz, 2007; Vandebosch y Van Cleemput, 2009; Varjas, Henrich y Meyers, 2009; Ybarra y Mitchell, 2007). Algunos estudios apuntan a que incluso los roles y la frecuencia de la implicación se suelen mantener (Ortega et al., 2008).

- Motivos sentimentales, rupturas de parejas o de relaciones de amistad; la envidia o los celos y otros motivos relacionados con la intolerancia hacia las personas pueden llevar a cometer ciberacoso (Garaigordobil, 2011b).

- Los niños y las niñas con una escasa red social de apoyo (Ortega y Mora-Merchán, 2008) que, por un lado, los convierten en víctimas propiciatorias (nadie les ayudará) y, por otro, no les permite afrontar el acoso de forma exitosa (no pueden compartir lo que les pasa, no tienen personas que den la cara por ellos).

2.3.3.2. Factores familiares

- La aceptación de la conducta agresiva del niño o niña (Olweus, 1980, 1999).
- Uso de métodos de educación basados en el castigo físico o en la violencia emocional (Olweus, 1980, 1999) o la falta de supervisión de los padres o cuidadores.

- Los padres con un estilo de educación permisivo e inconsistente, que son tolerantes con las conductas agresivas de sus hijos y no marcan reglas claras y consistentes (Olweus, 1980, 1999).

- Una pobre relación paterno/materno filial (Ybarra y Mitchell, 2004).

2.3.3.3. Factores sociales

- La exposición a la violencia en los medios de comunicación (Elledge et al., 2013).
- Un clima escolar que no promueva relaciones positivas puede llevar a la aparición de conductas negativas en contextos virtuales como Internet (Calmaestra, 2011).

2.3.4. Consecuencias del acoso

En algunos casos, la violencia por acoso o ciberacoso, o la amenaza de sufrirlos, pueden provocar un impacto negativo en el desarrollo emocional. En el Informe de Save The Children (2013) sobre acoso escolar y ciberacoso se refleja que tanto el acoso escolar como el ciberacoso pueden tener efectos nocivos en todos los niños y las niñas involucrados. Se trata de efectos diferenciales en ambos roles, la víctima y el agresor, pero ambos perturbadores de su desarrollo y aprendizaje. Los efectos se agravan si no se adoptan medidas paliativas (Ortega, 2005, p. 140). En dicho informe se recogen una serie de estudios existentes en torno a las consecuencias comunes de acoso escolar.

En las víctimas:

- Suicidio o ideaciones (Klomek, Sourander y Gould, 2010; Roeger, Allison, Korossy-Horwood, Eckert y Goldney, 2010).
- Baja autoestima (Farrington, 1993; Kochenderfer y Ladd, 1996).
- Altos niveles de soledad (Alsaker, 1993; Eslea et al., 2004).
- Depresión y ansiedad (Cross et al., 2009; Salmon, James y Smith, 1998).
- Dificultades en la integración escolar y en el proceso de aprendizaje. (León, Gonzalo y Polo, 2012).

En los agresores:

- Peleas, vandalismo, consumo de drogas (Hemphill et al., 2011).
- Delincuencia (Pepler, Jiang, Craig y Connolly, 2008; Ttofi, Farrington, Lösel y Loeber, 2011) entre otros.

Y en aquellos que al mismo tiempo son agresores y víctimas:

- Desajuste social y aislamiento (Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Ireland y Power, 2004; Kokkinos y Panayiotou, 2004).
- Ansiedad (Craig, 1998; Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen y Rimpelä, 2000).
- Baja autoestima y depresión (Estévez et al., 2009).
- Consumo de tabaco (Weiss, Mouttapa, Cen, Johnson y Unger, 2011).

Los estudios en ciberacoso han señalado que sus implicados presentan los siguientes efectos negativos:

- Suicidio (Bhat, 2008).
- Problemas con el bienestar psicológico de los implicados (Arıcak et al., 2008).
- Problemas psicosociales y de conducta (Hinduja y Patchin, 2007; Ybarra y Mitchell, 2008).
- Depresión (Erdur-Baker, 2010; Perren, Dooley, Shaw y Cross, 2010).
- Baja autoestima (Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue, 2010).
- Síntomas psicósomáticos y preocupación (Cross et al., 2009; Dooley, Gradinger, Strohmeier, Cross y Spiel, 2010; Ttofi y Farrington, 2008).
- Sentimientos de indefensión (Garaigordobil, 2011b).
- Trastornos del sueño (Garaigordobil, 2011b).

Las cibervíctimas pueden presentar las siguientes consecuencias (Garaigordobil, 2011b):

- Sentimientos de ansiedad.
- Depresión.
- Ideación suicida.
- Estrés. Miedo.
- Baja autoestima.
- Falta de confianza en sí mismos.
- Sentimientos de ira y frustración.
- Sentimientos de indefensión, nerviosismo, irritabilidad.
- Somatizaciones.
- Trastornos del sueño.
- Dificultades para concentrarse que afectan al rendimiento escolar.

Los ciberagresores tienen mayor probabilidad de presentar (Garaigordobil, 2011b):

- Desconexión moral.
- Falta de empatía.
- Dificultades de acatamiento de las normas.
- Problemas por su comportamiento agresivo.
- Conducta delictiva.
- Ingesta de alcohol y drogas.
- Dependencia de las tecnologías y absentismo escolar.

2.3.5. Factores de protección

Los factores protectores son recursos personales, sociales e institucionales que promueven el desarrollo exitoso o que disminuyen el riesgo de desviaciones en el desarrollo (Florenzano, 2002). A este respecto, se ha constatado que el apoyo social es un elemento indispensable para la salud, el ajuste psicosocial y el bienestar del individuo. En los estudios sobre violencia escolar se observa que tener amigos y ser aceptado por los compañeros constituyen factores protectores de dicha violencia (Defensor del Pueblo, 2000; Olweus, 1993; Ortega y Angulo, 1998; Pellegrini et al., 1999; Salmivalli et al, 1996).

El informe sobre Violencia y Salud (2002) plantea la necesidad de trabajar para crear contextos saludables. Para ello, es necesario ampliar el conocimiento sobre los factores que pueden favorecer un menor número de agresiones en adolescentes. Como apunta Sánchez (2013) los trabajos que han estudiado los factores de protección en la adolescencia, han relacionado determinadas condiciones con una menor vulnerabilidad frente a situaciones adversas o estresantes (Bartlett et al., 2006; Colvin et al., 2002; Gómez et al., 2001; Gracia et al., 1995; Méndez y Barra, 2008; Paley et al., 2000; Pardo et al., 2004), pero en pocos estudios (Estévez et al., 2005a; Estévez et al., 2007; Martínez et al., 2008; Musitu y Martínez, 2006) se ha tratado de averiguar la influencia que estos factores tienen sobre la agresión hacia los iguales.

Factores de protección de las conductas de agresión:

- ✓ Los incluidos en el medio social, tener amigos y contar con una persona especial.
- ✓ La presencia de relaciones en las que se establece un vínculo de confianza estrecha se relaciona con un menor número de conductas de riesgo durante la adolescencia.
- ✓ La disponibilidad de sistemas de apoyo externo.
- ✓ La cohesión familiar, cordialidad y ausencia de peleas en el entorno familiar. Las relaciones seguras y armoniosas dentro del hogar proporcionan protección frente a los comportamientos de riesgo.
- ✓ Características personales tales como autonomía, autoestima y orientación social positiva.

La *calidad de las relaciones familiares* correlaciona positivamente con un buen nivel de adaptación psicosocial durante la adolescencia y negativamente con agresión. Destacable también es la importancia de las relaciones parentales en el posterior desarrollo de habilidades sociales y en el establecimiento de relaciones en las que predomine un vínculo de cuidado y el uso de la empatía.

El *apego seguro* favorece las interacciones positivas con otros adultos a medida que el niño crece y estimula su capacidad para aprender dentro de este marco relacional con una cierta autonomía (Aber y Allen, 1987), existiendo una relación inversa con aislamiento social (Leveridge et al., 2005).

Los hijos criados por padres con un estilo democrático en su *tipo de crianza* tienden a tener confianza en sí mismos, un mayor control personal y son más competentes socialmente (Craig, 1997).

En lo referente a la violencia escolar hay que incidir en el *clima escolar* positivo como factor de protección. Hay que favorecer un clima social positivo estableciendo los mecanismos y relaciones dentro del centro escolar que lo faciliten. Moos (1974), basándose en el concepto de clima social, definió las características que debía cumplir un clima social escolar para considerarse positivo. Debe existir:

- a) un clima social en el que el alumno se sienta valorado y aceptado,
- b) un ambiente basado en el apoyo emocional, cooperación y sentido de pertenencia,
- c) respeto mutuo entre profesorado y alumnos,
- d) respeto mutuo entre compañeros,
- e) un crecimiento continuo académico y social.

Corresponde al centro como organización o institución la tarea de fomentar un ambiente o clima social positivo independientemente de las conductas que a nivel individual puedan tener alumnos y profesores. Autores como Estévez et al., (2007), Fernández (1998) y Trianes (2000) consideran que políticas de fomento de la motivación y de las conductas prosociales pueden ser un factor de protección para las expresiones de violencia.

Al igual que en el caso del clima escolar podemos hablar de clima familiar positivo. Un *clima social* positivo tiene como consecuencia un buen desarrollo social y afectivo, intelectual y ajuste psicológico. Moreno et al. (2009) definen el clima familiar positivo como:

- a) Ambiente fundamentado en la cohesión afectiva entre padres e hijos.
- b) El apoyo entre todos sus miembros
- c) Confianza e intimidad
- d) Comunicación familiar abierta y empática

De otro lado, aunque como apuntamos anteriormente el tiempo empleado en el uso de *videojuegos* se asocia con agresión verbal y agresión física, y existe una asociación entre exposición a videojuegos de contenido violento y agresión, un estudio reciente asocia los videojuegos con la salud mental y social de los niños. El tiempo que los niños pasan jugando videojuegos está asociado con pequeñas diferencias en la salud mental y social según muestra este estudio en el que los que no jugaban más de una hora diaria tenían un mejor rendimiento en los tests mentales y sociales que los que jugaban tres o más horas al día. Los videojuegos de corta duración mejoran la adaptabilidad de los niños y adolescentes, según ha mostrado esta investigación realizada por expertos de la Universidad de Oxford (Reino Unido) y publicado en la revista *Pediatrics*. De hecho, el estudio ha desvelado que cuando los menores utilizan “moderadamente” estos juegos no se produce ningún efecto positivo o negativo y que, por tanto, la influencia que pueda tener esta práctica es “muy pequeña” si se compara con otros factores como, por ejemplo, la familia o las relaciones que tiene en el colegio. Los resultados revelan que el tiempo dedicado a los videojuegos influiría mínimamente en la conducta infantil. “Quizás es más importante conocer cuánto (juego) ocurre que controlarlo”. Por ejemplo: el contenido del videojuego y si un padre juega o no con su hijo serían más importante para la salud mental y social que el tiempo que se utiliza. Para llevar a cabo la investigación, Andrew Przybylski psicólogo experimental e investigador del Instituto de Internet de la Universidad de Oxford, analizó información de 5000 niños y niñas británicos, de entre 10 y 15 años, que habían dicho cuánto tiempo pasaban con videojuegos y que habían realizado pruebas de bienestar social y mental. Se les preguntó cuánto tiempo pasaban jugando a la videoconsola, si estaban o no satisfechos con sus vidas, cuáles eran sus niveles de hiperactividad o cómo se llevaban con sus

compañeros. De esta forma, los expertos comprobaron que 3 de cada 4 jugaban a diario y que los que pasaban más de la mitad de su tiempo libre utilizando la videoconsola tenían una peor adaptación. Además, los que sólo jugaban menos de una hora eran los más sociables y los más propensos a reconocer estar satisfechos con sus vidas. Y los que les dedicaban menos de una hora por día a los videojuegos tendían a obtener mejores resultados en las pruebas de salud mental y desempeño social que los que no los usaban. Una hora o menos de uso de videojuegos por día estuvo asociada con una mayor satisfacción con la vida, mejor desempeño social y una internalización/externalización de los problemas más baja que ningún uso de videojuegos. Przybylski detectó la tendencia inversa al comparar a los niños que jugaban tres o más horas por día con los que no utilizaban los videojuegos. El equipo no detectó diferencias entre los participantes que jugaban entre una y tres horas y los que no utilizaban videojuegos. Mientras que los resultados sugieren que un uso acotado de videojuegos todos los días estaría asociado con el bienestar mental y social, Przybylski dijo que el tiempo dedicado a los videojuegos influiría en apenas el 1,5 por ciento de la salud psicosocial de los niños. "Hay un 98,5 por ciento de felicidad o de problemas en la escuela que nada tuvo que ver con el tiempo con los videojuegos". El estudio no responde por qué el tiempo dedicado a los videojuegos se relaciona con el bienestar mental y social, pero Przybylski opinó que podría ser que los niños que pasan menos tiempo con los videojuegos, están más tiempo con amigos y la familia. Aun así, consideró que el tiempo con los videojuegos sería constructivo y social en las circunstancias correctas. "Los juegos son una oportunidad real para que los padres compartan tiempo con sus hijos. No es como mirar TV, en la que hay que sentarse en paralelo y consumir únicamente" (Przybylski, 2014).

2.4 Ira

La agresividad en la infancia y la adolescencia, en sus niveles extremos crece tanto en frecuencia como en intensidad, convirtiéndose en un problema prioritario a resolver, con lo que es importante hacer una evaluación de las variables que modulan la aparición de la misma. La ira es una de estas variables y su estudio y evaluación se ha convertido en algo necesario. Cuando hablamos de ira ¿a qué nos estamos refiriendo?

2.4.1 Concepto

Tanto en el lenguaje cotidiano como en investigación el término ira ha tenido múltiples significados. Entre sus muchas acepciones unas veces se ha utilizado para referirse a un sentimiento o experiencia, otras veces a una reacción interna del cuerpo o reacción fisiológica, otras a una conducta violenta y agresiva, y también se ha utilizado para describir una determinada actitud de la persona hacia los demás (Berkowitz, 1999; Berkowitz y Harmon-Jones, 2004; Palmero y Fernández-Abascal, 2002; Pérez-Nieto, Redondo-Delgado y León, 2008).

En la mitología griega la daimon *Lisa* era el espíritu de la condición humana que personificaba la emoción de ira y estaba relacionada con *Manía*, la diosa de la locura. Aristóteles en su obra “*Retórica*” considera a la ira como “*la creencia que se tiene de haber sido ofendido*” lo que produce un sentimiento de dolor y un deseo o impulso de venganza, y según Palmero y Fernández-Abascal (2002) (citado por Macías, 2006) todas las acepciones del término giran en torno a esa idea.

La ira es entendida como una emoción básica (Ekman, 1984; Fridja, 1986; Izard, 1977, 2007; Plutchik, 1980; Tomkins, 1962, 1963; Weiner, 1986). La ira es un estado o condición emocional psico-biológica, una emoción que conlleva una fundamentación biológica y es experimentada cuando un estímulo o evento es valorado como ofensa o desprecio, o una situación como injusta, o cuando no se consigue alguna meta o necesidad. La ira es un estado emocional negativo; son características de la ira un alto afecto negativo y la tendencia a la activación fisiológica, y el displacer uno de sus elementos básicos. Puede surgir como una reacción a la vulnerabilidad ante una amenaza, coerción o daño recibido, ya sean reales o imaginarios, habiendo una tendencia al ataque ante la ofensa o daño. Dos aspectos claves para experimentar ira son el sentir dolor o evaluar la situación como ofensiva, injusta o perjudicial (Barrett y Russell, 1998; García-Rosado y Pérez-Nieto, 2005; Moral, González y Landero, 2011;

Novaco, 1994; Oblitas, 2007; Pérez-Nieto, 2003; Pérez-Nieto y González-Ordi, 2005; Pérez-Nieto et al., 2008; Russell y Fehr, 1994; Solomon, 1993). Se experimenta ira cuando se recibe un daño y se entiende que la responsabilidad de ese daño es externa. Las situaciones que la desencadenan están relacionadas con condiciones en las que somos heridos, engañados o traicionados, tienen que ver con el ejercicio de un control físico o psicológico en contra de nuestra voluntad o se nos impide alcanzar una meta a la que consideramos que tenemos derecho (Iacovella y Troglia, 2003; Pérez-Nieto et al., 2000). También pueden actuar como desencadenantes de la ira la estimulación aversiva (dolor físico, exposición al humo de los cigarrillos, olores fuertes y altas temperaturas) o la falta de un mínimo de estimulación, tales como restricción física o psicológica (Lazarus, 1991).

Según unos autores se trata de una respuesta emocional intensa pero breve en el tiempo (Fernández-Abascal y Palmero, 1999), un estado transitorio producido por experiencias subjetivas o pensamientos, y que se comunica o se exterioriza a través de reacciones faciales, verbales, corporales etc... Para otros la ira no debe ser considerada sólo como una reacción emocional, sino también como una predisposición de personalidad, pudiéndose hablar de diferencias individuales en frecuencia e intensidad (Spielberger et al., 1985). Quizás la diferencia de concepción es el resultado de entender la ira bien como un estado o bien como un rasgo. Hay autores que apuntan que la aparición del sentimiento de ira es la consecuencia de una actitud previa de hostilidad por parte del sujeto iracundo que percibe a los demás como una amenaza (Eckhardt y Deffenbacher, 1995; Eckhardt, Norlander y Deffenbacher, 2004). Desde un punto de vista cognitivo-conductual, el pensamiento sobre una situación provoca la ira, no la situación en sí. La ira es una emoción que se expresa con resentimiento, furia o irritabilidad, y tiene unos efectos físicos que incluyen aumento del ritmo cardíaco, de la presión sanguínea y de los niveles de adrenalina y noradrenalina. La ira produce generalmente tensión muscular, excitación del sistema nervioso autónomo y endocrino y una serie de cambios respiratorios (Iacovella y Troglia, 2003; Miguel-Tobal, Casado, Cano-Vindel y Spielberger, 2001). A veces tiene efecto sobre la salud, a través de hiperactivación simpática, si la ira es intensa y sostenida en el tiempo, ya sea consciente o no (Moral et al., 2011; Spielberger, Reheiser, y Sydeman, 1995). Diferentes estudios sostienen la existencia de una importante relación entre la ira y los niveles de presión arterial; los sujetos con hipertensión refieren un mayor nivel de ira, así como una baja expresión y control de la misma (Fernández, 2009; Miguel-Tobal, Casado, Cano y

Spielberger, 1997; Sherwood, Allen, Murell, Obrist y Langer, 1986; Stewart y Olbrisch, 1986).

Una definición amplia es la aportada por Izard (1977, 1991) que la describe como una emoción primaria que se presenta cuando un organismo es bloqueado en la consecución de una meta o en la obtención o satisfacción de una necesidad. Novaco (1975) define el constructo de ira como "una reacción afectiva estresante a eventos provocadores" con componentes psicológicos y cognitivos. Diamond (1982) (citado por Miguel-Tobal y Casado, 1994), la conceptualiza como un estado de arousal con componentes expresivos, subjetivos, viscerales y somáticos. Otra definición general es la aportada por Johnson que considera la ira como un estado emocional formado por sentimientos de irritación, enojo, furia y rabia acompañado de una alta activación del sistema nervioso autónomo y del sistema endocrino, tensión muscular y patrones de pensamiento antagónicos. Johnson (1990) incluye las conductas agresivas en la definición de ira:

Anger is generally considered to be an emotional state consisting of feelings of irritation, annoyance, fury, and rage along with heightened activation of the autonomic nervous system and the endocrine system, tension in the skeletal musculature, antagonistic thought patterns, and at the same time aggressive behaviors. This complex emotionalphysiological pattern can be more easily elicited in interpersonal and social situations among individuals who are more prone or have a strong trait to experience anger. (p.8)

Smith (1994) añade a esta definición el hecho de que la ira posea una expresión facial característica. A diferencia de Johnson, Smith señala que la ira sólo activa tendencias o impulsos hacia conductas agresivas. Furlong y Smith (1994) describen la ira como un sistema: "la ira debiera ser vista como un *constructo multidimensional* compuesto por experiencias internas y cogniciones, además de estables y consistentes sistemas de creencias y actitudes, y un amplio rango de conductas observables". Tal vez la aproximación teórica más asentada en la investigación es la aportada por Spielberger y su grupo (Spielberger, Jacobs, Rusell y Crane, 1983; Spielberger et al., 1985) que definieron la ira como un estado emocional caracterizado por sentimientos de enojo o de enfado de intensidad variable, desde una ligera irritación a furia o rabia intensas, los cuales surgen ante acontecimientos desagradables y no están dirigidos a una meta; una emoción displacentera que conlleva una experiencia subjetiva con pensamientos y sentimientos característicos, activación fisiológica y neuroquímica, y un determinado

modo de expresión o afrontamiento (Iacovella y Troglia, 2003; Oliva, Hernández y Calleja, 2010; Pérez-Nieto et al., 2008). La ira formaría parte del continuo “ira-hostilidad-agresividad”. Spielberger considera que dado el solapamiento en las definiciones de ira, hostilidad, y agresión, y la variedad de procedimientos operativos que se han usado para evaluar estos constructos, habría de referirse a ellos como el Síndrome AHA (Spielberger, Krasner y Solomon, 1988) (en castellano nombrado como Síndrome AHÍ, IHA o HIA, indistintamente), dentro del cual la ira tendría un valor central (Pérez-Nieto et al., 2008).

Johnson, Spielberger, Wonder y Jacobs (1987), desarrollan un modelo que explica los mecanismos a través de los cuales la mayoría de las personas experimentan ira: la ira es definida *como una respuesta psicofisiológica* (que incluye sentimientos negativos, pensamientos de naturaleza antagónica y una activación fisiológica de aceleración), *que es inducida por situaciones sociales en las que el individuo percibe la pérdida* (o peligro de pérdida), *de algo que le pertenece* (un derecho, objeto material, salud, empleo o matrimonio), *de manera arbitraria o injusta por acción de otros* (persona, grupo o sociedad). Esta Reacción de Ira, será experimentada intensamente cuando la pérdida ocurra inesperadamente, cuando sea percibida como excesivamente injusta y cuando comprometa un aspecto altamente valorado por el individuo. La intensidad y duración de este episodio estará en relación directa con la cantidad de tiempo que se requiera para modificar dicha situación (Macías, 2006, p.132).

Un grupo de psicólogos han confeccionado otro modelo que intenta explicar cómo se desarrolla la experiencia de ira, el porqué, cómo y cuándo la sentimos. Es el *modelo transaccional de la ira* (Deffenbacher y McKay, 2000), según el cual la ira es una respuesta regulable y que solo en ocasiones, o de manera parcial, es automática e incontrolable. La experiencia de ira es un proceso muy complejo, una cadena integrada por diferentes eslabones o componentes de diferente naturaleza (internos o externos) que se activan en un orden temporal y a diferentes niveles de profundidad pero interactúan entre sí de manera muy rápida (en cuestión de milisegundos) y casi de manera automática. La velocidad del proceso hace que hasta que no experimentamos la respuesta de la ira, no seamos conscientes de que estamos enfadados y provoca esa sensación de no control sobre nuestra emoción de ira y que tan habitual es en muchas de aquellas personas que tienen facilidad para tener esta respuesta (Pérez-Nieto y Magán, 2015).

Desde una perspectiva biológica, parece ser que se produce la emoción de ira cuando un individuo realiza una valoración acerca de un determinado estímulo o situación, llegando a la conclusión de que una meta o posesión (material o no), se encuentra amenazada por algún agente externo o por la propia incapacidad del propio sujeto. Desde el punto de vista fisiológico, la emoción de ira, prepara al organismo para iniciar o mantener intensos niveles de activación focalizada o dirigida a un objetivo. Desde el punto de vista psicológico, la ira se relaciona con la auto-percepción, así como con la tendencia de acción y la aparición de eventuales formas de conductas de agresión. Las dificultades para controlar la apropiada canalización y control de la emoción, puede tener serias consecuencias negativas para la salud y el bienestar de una persona (Palmero et al., 2002).

Dolf Zillmann (1993) sostiene que un disparador universal de la ira es la sensación de encontrarse en peligro. El peligro puede implicar no sólo una amenaza física sino también una amenaza a la autoestima o la dignidad: ser tratado en forma injusta, ser menospreciado, insultado, quedar frustrado en la búsqueda de un objetivo importante, etc. Los estudios de Zillmann, entre otros, parecen apoyar lo que el saber popular sostiene: "la agresión provoca mayor agresión", o como dice el mismo Zillmann "la ira se construye sobre la ira". Según Rothenburg la ira ocurrirá en contextos de relaciones significativas y ha de tener un significado comunicacional (Rothenburg, 1971). Así, la ira, para autores como Averill (1982), es una respuesta emocional que se da de acuerdo a un rol social y que cumple una función en ese sistema social (Pérez-Nieto et al., 2008).

Como vemos, son varios los autores que relacionan la ira con un sentimiento o un estado de ánimo, y como apunta Morales-Vives (2007) muchas de las definiciones no incluyen otros detalles que también aparecen cuando una persona experimenta ira:

Por este motivo, diversos autores han considerado la ira como un atributo multidimensional que implica variables fisiológicas relacionadas con el arousal simpático general y la función de los neurotransmisores y de las hormonas, así como variables cognitivas como creencias irracionales, pensamientos automáticos, etc., variables fenomenológicas tales como la conciencia subjetiva y el etiquetaje de los sentimientos de ira, y, finalmente, variables conductuales como las expresiones faciales y las estrategias de expresión de la ira a nivel conductual y verbal (Berkowitz, 1993, Deffenbacher, 1994; Eckhardt y Deffenbacher, 1995).
(p.64)

Hay autores que apuntan a otra concepción de la ira, basándose en la distinción entre esta emoción y otra como la rabia. Ira y rabia son dos conceptos utilizados de forma indistinta a pesar de ser fenómenos diferentes que se encontrarían en extremos opuestos de un continuo emocional, en el cual en un extremo la ira haría referencia a una leve irritación y molestia y en el otro la rabia sería la furia “asesina” producida por la incapacidad de procesar las emociones o experiencias de la vida, ya sea porque la capacidad de regular las emociones (Schore, 1994) no ha sido suficientemente desarrollada (lo más común) o porque se ha perdido temporalmente debido a un trauma más reciente. Sue Parker Hall es una autora que conceptualiza la ira como una emoción positiva, pura y constructiva, que siempre es respetuosa de los demás, y sólo utilizada para protegerse a sí mismo física, emocional, intelectual y espiritualmente en la dimensión relacional. Ella sostiene que la ira se origina a la edad de 18 meses a 3 años a fin de proporcionar la motivación y la energía para la etapa de individualización del desarrollo en que un niño comienza a separarse de sus cuidadores y afirmar sus diferencias. La ira surge en el momento mismo que el pensamiento se desarrolla, por lo tanto siempre es posible acceder a las capacidades cognitivas y sentir ira, al mismo tiempo. Parker Hall propone que no es la ira lo que es problemático, sino la rabia, que es un fenómeno totalmente diferente; la rabia se conceptualiza como pre-verbal, pre-cognitivo, el mecanismo de defensa psicológico que se origina en la primera infancia como una respuesta al trauma sufrido cuando el entorno del niño no responde a sus necesidades. La rabia es interpretada como un intento de pedir ayuda por un niño que experimenta el terror y cuya supervivencia misma se siente en peligro (Parker-Hall, 2008).

La ira es también concebida como una emoción normal y adaptativa. Como expresan Pérez-Nieto y Magán (2015):

A pesar de que la ira es una emoción básica de carácter negativo y, por tanto, se asocia a la experiencia de malestar emocional, es también una emoción normal, universal y adaptativa. Consecuentemente, tal y como a principios de este siglo, indican Deffenbacher y McKay (2000), la mayoría de las personas aprenden a experimentarla y expresarla de manera adecuada - esto es que la experimentan con unos niveles moderados de intensidad, se expresa con un repertorio conductual flexible y eficiente que no solo es respetuoso con los derechos de los demás, sino también con los nuestros propios, y que se orienta a solucionar diversos problemas, tales como malentendidos, discusiones, conflictos, etc.- (p.49).

En el siguiente cuadro (tomado de Chóliz, 2005) se describen las características principales de la ira sobre las que existe un mayor consenso a la hora de considerarlas como distintivas de esta emoción.

Tabla 11: Características distintivas de la ira.

Ira	
Características	La ira es el componente emocional del complejo <i>AHI</i> (Agresividad-Hostilidad-Ira). La hostilidad hace referencia al componente cognitivo y la agresividad al conductual. Dicho síndrome está relacionado con trastornos psicofisiológicos, especialmente las alteraciones cardiovasculares (Fdez-Abascal y Martín, 1994a, b).
Instigadores	<ul style="list-style-type: none"> -Estimulación aversiva, tanto física o sensorial, como cognitiva (Berkowitz, 1990). -Condiciones que generan frustración (Miller, 1941), interrupción de una conducta motivada, situaciones injustas (Izard, 1991), o atentados contra valores morales (Berkowitz, 1990). -Extinción de la operante, especialmente en programas de reforzamiento continuo (Skinner, 1953). -Inmovilidad (Watson, 1925), restricción física o psicológica (Campos y Stenberg, 1981).
Actividad Fisiológica	<ul style="list-style-type: none"> -Elevada actividad neuronal y muscular (Tomkins, 1963). -Reactividad cardiovascular intensa (elevación en los índices de frecuencia cardíaca, presión sistólica y diastólica) (Cacioppo y cols., 1993).
Procesos cognitivos Implicados	<ul style="list-style-type: none"> -Focalización de la atención en los obstáculos externos que impiden la consecución del objetivo o son responsables de la frustración (Stein y Jewett, 1986). -Obnubilación, incapacidad o dificultad para la ejecución eficaz de procesos cognitivos.
Función	<ul style="list-style-type: none"> -Movilización de energía para las reacciones de autodefensa o de ataque (Averill, 1982). -Eliminación de los obstáculos que impiden la consecución de los objetivos deseados y generan frustración. Si bien la ira no siempre concluye en agresión (Lemerise y Dodge, 1993), al menos sirve para inhibir las reacciones indeseables de otros sujetos e incluso evitar una situación de confrontación.
Experiencia Subjetiva	<ul style="list-style-type: none"> -Sensación de energía e impulsividad, necesidad de actuar de forma intensa e inmediata (física o verbalmente) para solucionar de forma activa la situación problemática. -Se experimenta como una experiencia aversiva, desagradable e intensa. Relacionada con impaciencia.

Fuente: Chóliz (2005)

La ira como cualquier respuesta emocional se manifiesta en tres componentes: cognitivo (experiencia de ira), fisiológico (expresión interna de la ira) y motor (expresión externa de la ira). Y se divide en los siguientes componentes (Miguel-Tobal et al., 2001; Spielberger, 1988):

- *Estado de ira*
- *Rasgo de ira*
 - ✓ *Temperamento de ira*
 - ✓ *Reacción de ira*
- *Expresión de ira*
 - ✓ *Expresión externa*
 - ✓ *Expresión interna*
- *Control de ira*
 - ✓ *Control externo*
 - ✓ *Control interno*

El componente cognitivo (subjetivo o experiencial de la ira) suele ser llamado ***Experiencia de ira***. Puede variar en intensidad, oscilando desde una irritación leve hasta la furia o rabia. Parece que la experiencia de ira es más intensa cuando el individuo tiene baja tolerancia a la frustración, cuando la pérdida de aquello que valoramos ocurre inesperadamente, cuando es percibida como excesivamente injusta y cuando compromete cualquier aspecto muy valorado por el individuo (Iacovella y Troglia, 2003).

En cuanto a la experiencia de ira, Spielberger (Spielberger et al., 1983; Spielberger et al., 1985) considera que la ira puede estudiarse a partir de dos manifestaciones: ira estado e ira rasgo. El ***Estado de ira*** es definido por Spielberger et al. (1983) como una emoción en un momento particular, caracterizada por sentimientos subjetivos que varían en intensidad, desde una molestia o irritación hasta furia o rabia intensa. Es una experiencia temporal de sentimientos subjetivos de tensión, enfado, irritación o furia en respuesta a una serie de eventos, que va acompañada generalmente de tensión muscular y activación del Sistema Nervioso Autónomo (SNA). Como estado se trata de una etapa transitoria de emocionalidad. El ***Rasgo de ira*** se define como la disposición a percibir una amplia gama de situaciones como molestas o frustrantes, y a experimentar un aumento en el estado de ira (Spielberger et al., 1983). Como rasgo es

una tendencia individual a reaccionar con estados de ira, una característica individual permanente y relativamente estable a modelos de atributos de personalidad. La ira rasgo se refiere a la disposición general y estable, inscrita en la naturaleza de los sujetos, a experimentar episodios de ira de forma frecuente y/o pronunciada y a lo largo de más tiempo, que puede ser por la percepción de un amplio rango de situaciones como provocadoras, por la predisposición a experimentar de manera intensa conflictos y situaciones negativas, o debido a la interacción de ambas tendencias. Los sujetos con un elevado rasgo de ira a menudo piensan que son tratados indebidamente por los demás (Casado y Franco, 2010; DelVecchio y O'Leary, 2004; Pérez-Nieto et al., 2008; Spielberger, Miguel-Tobal, Casado y Cano-Vindel, 2001). El Rasgo de ira se divide en dos subcomponentes:

- **Temperamento de ira:** es la tendencia a sentirse provocado e irritable. Un elevado temperamento de ira es propio de personas irritables y propensas a expresar sus sentimientos de ira aunque la provocación sea pequeña. A menudo son sujetos impulsivos y carentes de control de la ira, pero no son necesariamente violentos o vengativos como para atacar a otras personas.
- **Reacción de ira:** es la tendencia a experimentar sentimientos intensos de ira ante las críticas o agravios supuestos así como a la evaluación negativa de los demás. En estas circunstancias algunos sujetos experimentan sentimientos intensos de ira.

En lo que se refiere a la **Expresión de ira**, Spielberger considera que hay dos modos fundamentales de expresión de la ira, diferenciando entre Ira Interna (ira in) e Ira Externa (ira out). La ira puede ser expresada hacia afuera en forma de conducta agresiva dirigida hacia los demás o no ser expresada, en cuyo caso el sujeto se la guarda para sí. La **Ira Interna** que sería la tendencia a suprimir los sentimientos de enfado antes que a expresarlos, se define como la presencia de sentimiento y pensamientos de enojo, sin que éstos se manifiesten en comportamiento abierto; en el caso de la ira interna el sujeto puede reprimir los pensamientos y recuerdos de la situación que ha provocado la ira. La **Ira Externa**, cuando la experiencia de ira es expresada o manifestada por el sujeto en conductas agresivas, hace referencia a la tendencia a manifestar abiertamente los sentimientos de ira que se experimentan. Se enlaza con conducta agresiva cuando está motivada por sentimientos de agresión. Existen dos formas de expresión de la ira externa, una *comunicativa*, que incluye expresiones no amenazantes de ira o formas

socialmente adecuadas de expresarla, y una forma *agresiva*, con expresiones de ira con el objetivo de lastimar. Conviene advertir sin embargo, que cuando se mide la expresión de la ira algunas personas con puntuaciones elevadas en el componente de expresión interna también pueden tener altas puntuaciones en la expresión externa.

La forma de afrontamiento natural de la emoción de ira es la agresión, en cualquiera de sus posibles modalidades. Sin embargo como esta conducta está penalizada socialmente, permitiéndose solamente en circunstancias extremas, se produce una acumulación de tensión que no puede ser consumida por el organismo. Esta energía, debemos encontrar la forma de suprimirla o exteriorizarla de una manera socialmente aceptada. (Fernández-Abascal y Palmero, 1999; García-Rosado y Pérez-Nieto, 2005). Respecto al afrontamiento para disminuir la sensación displacentera de la emoción de ira, Spielberger et al. (1985) retomaron las aportaciones de Johnson (1972) que propuso tres estilos diferentes que son: a) suprimirla, b) expresarla y c) controlarla. En la ***supresión de la ira*** (*anger-in*), el sujeto afronta la situación reprimiendo la expresión verbal o física. Este estilo de afrontamiento corresponde al modo de expresión de la ira interna. La ***expresión de la ira*** (*anger-out*) es el estilo de afrontamiento que corresponde al modo de expresión de la ira externa. Los sujetos que presentan un estilo de expresión de ira externa, además de suponer una activación fisiológica mayor, debilitan y destruyen el apoyo social al expresar la ira de ese modo, lo cual redundaría en una mayor vulnerabilidad a las enfermedades en general (Iacovella y Troglia, 2003). En este estilo el sujeto puede manifestar conductas airadas, verbales (críticas, sarcasmos, insultos, amenazas, blasfemias) o físicas, hacia sujetos (ataques a otras personas) y/u objetos (dar portazos, arrojar objetos...) con el objetivo de lastimar, lo que correspondería al modo de expresión de la ira externa agresiva, o bien sin la intención de producir daño, que correspondería al modo de expresión de la ira externa comunicativa. Finalmente, el ***control de la ira*** (*anger-control*) haría referencia a las acciones que realiza el individuo para controlar sus sentimientos de enfado con el fin de llegar a una resolución positiva del conflicto. El control de la ira / reflexión fue identificado como un intento de procesar o resolver el conflicto o frustración con una respuesta más cognitiva y menos impulsiva (Harburg, Blakelock, y Roeper, 1979). En el control de la ira el sujeto canaliza su energía emocional hacia fines más constructivos. Hay dos formas de control: externo e interno. Los sujetos con un elevado ***control externo*** suelen gastar una gran cantidad de energía en prever y prevenir la experiencia y expresión exterior de la ira. Aunque tal vez sea deseable este control de

las manifestaciones exteriores de la ira, cuando es excesivo puede conducir a la pasividad, la depresión o el abandono. Aquellos sujetos que presentan un elevado *control interno* de la ira emplean mucha energía en calmar y reducir su ira tan pronto como les sea posible. El desarrollo de controles internos se interpreta generalmente de modo positivo, pero puede reducir la disposición de la persona a responder con una conducta asertiva cuando ésta facilite una solución constructiva ante una situación frustrante (Iacovella y Troglia, 2003; Johnson, 1990; Miguel-Tobal et al., 2001; Smith, 1994; Spielberger, 1985, 1988, 1991).

Figura 6: Dimensiones de la ira (Charles Spielberger)

IRA	ESTADO	
	RASGO	TEMPERAMENTO DE IRA
		REACCIÓN DE IRA
	AX/OUT	
	AX/IN	
	AX/CON	
	AX/EX	

Al estudiar las emociones algunos autores ponen el énfasis en las vivencias subjetivas (Lazarus y Lazarus, 1994; Russell y Fernández-Dols, 1997) o en los aspectos neurológicos y fisiológicos (Buck, 1999; Damasio, 1994). Y otros como Ekman (1993) e Izard (1994) ponen el énfasis en los aspectos expresivos. Los trabajos de estos autores definieron las características de las expresiones faciales de forma precisa y fiable, entendiendo el carácter universal de esas expresiones como consecuencia de ser fruto de su utilidad adaptativa. Se han desarrollado sistemas de codificación como el FACS-Facial Action Coding System (Sistema de Codificación de la Expresión Facial) de Ekman que definen la expresión facial de un buen número de emociones (Pérez-Nieto y Magán, 2015). En cuanto a la expresión facial característica de ira ha sido descrita en muchos estudios y definida con precisión (Ekman y Friesen, 1978; Hansen y Hansen, 1988; Smith, 1994). Los rasgos faciales que caracterizan a la ira son: cejas bajas, contraídas y en disposición oblicua; párpado inferior tensionado, elevación tanto del párpado superior como del párpado inferior y reducción de la apertura palpebral; labios contraídos y apretados, tensos, o en ademán de gritar; y mirada prominente (Chóliz, 1995; Ekman y Friesen, 1978; Pérez-Nieto y Magán-Uceda, 2015; Pérez-Nieto et al., 2008) y se ha llegado a encontrar en bebés de cuatro y hasta de dos meses (Stenberg y Campos, 1990; Sullivan y Lewis, 1993).

Figura 7



Expresión facial de la ira según se recoge en el FACS de Ekman (Ekman y Friesen, 1978)

Fuente: Pérez-Nieto y Magán (2015)

La ira, como emoción negativa, se relaciona con competencia. Con cara de ira parece competente (Betancor, Rodríguez y Delgado, 2010). No obstante, respecto a la expresión facial hay estudios experimentales que no corroboran la hipótesis de la universalidad en la expresión y reconocimiento de la expresión facial de las emociones y que ponen de manifiesto que se trata de una conclusión producto de importantes sesgos metodológicos (Chóliz, 1995, 2005; Russell, 1994). “En definitiva, aunque se puede asumir que la expresión de ira, en general, y su expresión facial, en concreto, están ampliamente definidas y especificadas, lo cierto es que la complejidad del fenómeno emocional en general y de la ira en particular no permiten que esta emoción se defina solo por su expresión o que la expresión facial de la ira recoja todo lo que dicha emoción esconde” (Pérez-Nieto y Magán, 2015).

La ira interfiere con la comunicación positiva entre individuos (Carr, 2007). A los individuos iracundos le resulta más difícil establecer relaciones amistosas dentro del ámbito escolar (Von Salisch y Vogelgesang, 2005).

2.4.2 Evaluación de la Ira

Entre los instrumentos más utilizados para la medición de la ira algunos surgidos y utilizados en el ámbito clínico y otros surgidos para la investigación, se encuentran los siguientes (Becerra 2009; Pérez-Nieto et al., 2008; Pérez-Nieto y Magán, 2015):

Inventario de Ira de Novaco (NAI) (Novaco, 1975, 1977; adaptación española de Martín y Fernández-Abascal, 1994a). Está formado por 90 ítems que hacen referencia a situaciones potencialmente provocadoras de ira, a los que se responde en una escala Likert de 5 puntos (de “muy poco” a “muchísimo”) y proporciona un índice global del nivel de ira de la persona. La persona debe indicar la intensidad con la que cree que experimentaría ira al vivir tales sucesos. Tiene adecuados índices de fiabilidad (se han obtenido coeficientes de fiabilidad para la prueba de 0,96) y de validez. Se ha mostrado especialmente útil para encontrar diferencias significativas entre población psiquiátrica y población normal.

Inventario Multidimensional de Ira (MAI) (Siegel, 1985). Este instrumento contempla la ira como un constructo multidimensional. Está compuesto por cinco escalas y consta de 38 ítems puntuados en una escala de cinco tipo likert. Mide ira hacia adentro (ira interna con rumiaciones), ira hacia fuera (ira externa con rumiaciones), rango de situaciones elicitoras de ira (ira provocada por situaciones) y punto de vista hostil e ira general (actitudes hostiles).

Inventario de Control de la Ira (Hoshmand y Austin, 1987). Este inventario está compuesto de diez subescalas y consta de 134 ítems. Combina diez situaciones que provocan ira con seis escalas de respuesta de ira que describen características cognitivas, fisiológicas y conductuales. Su coeficiente de fiabilidad varía desde 0,55 hasta 0,89. Las diez subescalas son: ver abusos en otros, intrusión, degradación personal, traición de la confianza, malestar, control externo y coacción, abuso verbal, abuso físico, trato injusto y bloqueo de metas.

Escala de Ira hacia dentro y hacia fuera de Harburg (Harburg Anger In/Anger Out Scale) (Harburg, Erfurt, Chape, Hauenstein, Schull y Schork, 1973). La escala consiste en una hipotética serie de situaciones interpersonales que pueden generar ira. Tiene dos escalas dimensionales: ira hacia adentro e ira hacia fuera, al mismo tiempo que pueden informar sobre resentimiento y razonamiento.

Inventario de afrontamiento de emociones negativas “Control, Defensa y Expresión” (C.D.E.) (Cano-Vindel y Miguel-Tobal, 1996) que evalúa la frecuencia con

la que el sujeto reacciona con diferentes tipos de respuesta (de control, de expresión, etc.) ante un estado de: 1) ansiedad, 2) ira y 3) depresión.

Escala de Ira de Framingham (Framingham Anger Scale). Es una escala desarrollada en el ámbito del proyecto Framingham (Haynes, Levine, Scotch, Feinleib y Kannel, 1978). Se trata de una prueba en formato autoinforme que ha sido utilizada para medir cuatro aspectos de esta emoción: síntomas de ira, ira hacia dentro (ira interna), ira hacia fuera (ira externa) y comunicación de la ira (expresión de ira).

Escala de Autoinforme de ira (Anger Self-Report Scale - ASR) (Zelin, Adler y Myerson, 1972). Consiste en 74 ítems con una escala de seis puntos tipo likert que miden las respuestas de ira y la expresión de ira, diferenciando esta escala de expresión entre distintos niveles de expresión. Las cinco subescalas que mide son: conciencia de ira, expresión de ira, culpabilidad, condenación de la ira y desconfianza. Esta prueba ha obtenido distintos niveles de fiabilidad para muestras psiquiátricas y de estudiantes.

Subjective Anger Scale (SAS) (Knight, 1985). Mide la propensión de los pacientes a sentir ira a través de nueve situaciones diferentes y cuatro escalas de respuesta de ira.

The Anger Situation Scale and the Anger Symptom Scale (Deffenbacher, Demm y Brandon, 1986). Describe en detalle las dos situaciones que más ira han provocado recientemente y los dos síntomas más característicos de esa respuesta de ira.

Inventario de Hostilidad de Buss y Durkee (BDHI) (Buss y Durkee, 1957). Se diseñó con el objetivo de cuantificar la ira y la hostilidad tanto en su componente experiencial (resentimiento y suspicacia) como en su componente expresivo (ataque y agresión verbal), con adecuados niveles de fiabilidad y validez. Se compone de un total de 75 ítems de verdadero y falso que se estructuran en 8 escalas: ataque o asalto, hostilidad indirecta, hostilidad verbal, irritabilidad, negativismo, suspicacia, resentimiento y culpa.

Self Talk Inventory (STI) (Calvete y otros, 2005). Este instrumento se ha desarrollado y validado en población española con un espectro de evaluación bastante amplio, puesto que mide autodiálogo o pensamientos automáticos negativos y positivos en afectividad negativa, lo que incluye también la emoción de ira, aunque no es específico de ésta. Se compone de 52 ítems de tipo Likert (nada probable-muy probable) vinculados a diez situaciones imaginarias que pueden experimentarse en la vida cotidiana. La persona debe indicar, para cada una de estas situaciones, en qué grado es

probable que se active cada uno de los ejemplos de pensamientos automáticos que se plantean y que pueden tener un contenido de tristeza, ansiedad o ira.

Escala de Rumiación de la Ira (ERI) (Sukhodolsky y otros, 2001). Instrumento de 19 ítems de autoinforme, diseñado para cuantificar, a través de una escala de cuatro puntos de tipo Likert (casi nunca-casi siempre), con adecuados niveles de fiabilidad y validez, la frecuencia con la que las personas rumian cuando experimentan ira. La escala total se estructura en 4 subescalas: 1) Pensamientos de ira presentes; 2) Recuerdos de ira; 3) Pensamientos de venganza; 4) Comprensión de causas.

Inventario de Pensamientos Relacionados con la Ira y la Hostilidad (IPRI) (Sukhodolsky y otros, 2001). Instrumento de autoinforme construido y validado en población general española que cuantifica la frecuencia con la que una persona ha tenido, en las últimas dos semanas, distintos tipos de pensamientos automáticos asociados a la ira-hostilidad cuando ha experimentado rabia o enfado. Tiene índices adecuados de fiabilidad y validez. Se compone de 26 ítems de tipo Likert (nunca-siempre) que se estructuran en 2 escalas diferentes por el contenido positivo o negativo de ese autodiálogo: 1) Pensamientos hostiles y agresivos en la ira-hostilidad; 2) Pensamientos de afrontamiento en la ira-hostilidad.

Inventario de Creencias y Actitudes Relacionados con la Ira y la Hostilidad (IACRI) (Magán, 2010). Instrumento de autoinforme construido y validado en población general española para evaluar la presencia de actitudes y creencias disfuncionales que según diferentes modelos cognitivos subyacen tras la activación y el mantenimiento de la ira-hostilidad y que incrementan la vulnerabilidad a que estas experiencias se conviertan en un problema. Se compone de 20 ítems de tipo Likert (totalmente en desacuerdo-totalmente de acuerdo). La escala total se divide en 5 subescalas, diferentes en función de su contenido: 1) Derecho a no tener experiencias negativas; 2) Necesidad de expresar la ira; 3) Susplicacia-desconfianza paranoide; 4) Derecho a tener experiencias positivas; 5) Resistencia a delegar tareas o trabajos por desconfianza.

Pero sin lugar a dudas el instrumento más usado para evaluar la ira ha sido el **STAXI**. Este instrumento ha sido utilizado en gran número de investigaciones y ha sido sometido también a diferentes estudios psicométricos obteniendo en estos unos buenos índices de fiabilidad y validez. Se trata del cuestionario más fiable y válido para medir ira (Moscoso y Pérez-Nieto, 2003). Es aceptado internacionalmente como un instrumento válido y confiable para evaluar la experiencia, expresión y control de la ira.

Inventario de Expresión de la Ira Estado-Rasgo (State-Trait Anger Expression Inventory) (STAXI) (Spielberger, 1991).

Este instrumento es el resultado de estudios anteriores (Spielberger, 1979; Spielberger et al., 1985). Es un cuestionario autoaplicado que evalúa la experiencia de la ira a través de dos dimensiones (estado y rasgo) y la expresión y el control de esta emoción mediante cuatro componentes principales (expresión externa de la ira, expresión interna de la ira, control externo de la ira y control interno de la ira). Las escalas de estado y rasgo de ira se subdividen en subescalas que miden componentes específicos (Miguel-Tobal et al., 2001).

Consta de 44 elementos en 8 escalas de valoración (6 escalas y 2 subescalas). Estas escalas serían: estado de ira, rasgo de ira (dividida en las subescalas: temperamento airado y reacción airada), ira hacia fuera, ira hacia dentro, control de la ira y expresión de ira. Estas 8 escalas representan las dos dimensiones de la ira (estado y rasgo) junto a la expresión y el control de la misma.

1º) ***Estado de ira***: mide la intensidad del sentimiento de ira experimentado por un sujeto, en un momento determinado.

2º) ***Rasgo de ira***: esta escala, compuesta por 10 ítems, mide la predisposición del sujeto a experimentar ira. A su vez, posee 2 subescalas:

- ***Temperamento irritable***: mide la predisposición general a experimentar y expresar ira sin una provocación específica.

- ***Reacción de ira***: esta subescala, de 4 ítems, evalúa la predisposición a expresar ira cuando se es criticado o tratado injustamente por otros sujetos (es decir, a partir de una provocación específica).

3º) ***Ira hacia afuera*** (AX/out): permite conocer la frecuencia con la que un individuo expresa ira hacia otras personas u objetos del entorno.

4º) ***Ira hacia adentro*** (AX/in): a través de esta escala, de 8 ítems, se obtiene la frecuencia con la que un individuo contiene o suprime los sentimientos de ira.

5°) **Control de la ira** (AX/con): evalúa la frecuencia con la que un individuo logra dominar los sentimientos de ira.

6°) **Expresión de la ira** (AX/ex): se obtiene a partir de los ítems de las escalas AX/out, AX/in y AX/con. Provee un índice general de la frecuencia con la cual la ira toma una dirección inadecuada.

Estudios realizados con el propósito de analizar la estructura factorial de este instrumento (Spielberger et al., 1985; Spielberger, 1988) han identificado de manera consistente 3 escalas (Estado, Rasgo y Expresión/Control) y 8 factores no correlacionados e independientes. La primera escala denominada *Ira Estado* presenta los factores: (1) sintiendo ira y (2) sintiendo como si expresara ira físicamente. La segunda escala denominada *Ira Rasgo* contiene 2 factores: temperamento y reacción. La tercera escala llamada *Expresión de la Ira* incluye 4 factores: ira manifiesta, ira contenida, control de la ira manifiesta y control de la ira contenida. Coeficientes alpha de estos factores varían entre 0.70 y 0.90 en varones y mujeres, lo cual indica un grado elevado de consistencia interna de este instrumento (Spielberger, 1980; Spielberger et al., 1988; Spielberger et al., 1995). Spielberger (1988) define la ira manifiesta en términos de la frecuencia con la que un individuo expresa sentimientos de ira de manera verbal, o muestra una conducta hostil. La ira contenida es descrita en términos de la frecuencia con la que un individuo experimenta y a la misma vez suprime los sentimientos de ira (Moscoso, 2000).

Como informan Oliva et al. (2010) en su estudio para la validación de la versión mexicana, el STAXI ha sido utilizado en investigación psicológica, particularmente en los estudios que se proponen analizar la relación entre ira y salud (Averill, 1983; Danesh, 1977; Mytton, DiGuiseppi, Gough, Taylor y Logan, 2002); en estudios de la relación de factores de riesgo y enfermedades cardiovasculares con la ira (Figueroa, Domínguez y Saucedo, 2006); en el examen de la relación entre tipos de personalidad, estado saludable y afrontamiento del estrés (Pérez-Nieto, González y Redondo, 2007); en el estudio del papel de la ira en el patrón conductual tipo A (Booth-Kewlley y Friedrnan, 1987); y en la valoración de la ira en los deportes de contacto como el rugby, hockey y fútbol Americano (Keeler, 2007; Lemieux, McKelvie y Stout, 2002; Robazza, Bertollo y Bortoli, 2006; Robazza y Bortoli, 2007) y de combate como judo, karate y algunas otras artes marciales (Gomes da Silva y Valdés, 2000; Hidenobu y Valdés, 2001; Reynes y Lorant, 2002, 2004; Ruiz, 2004).

Como hemos apuntado, la mayoría de los ítems del bloque de preguntas número 36 del cuestionario sobre violencia escolar, que componen la escala de expresión de ira de nuestro estudio, fueron extraídos de la prueba STAXI en su versión para niños y adolescentes, con lo cual nos interesa conocer los datos en torno a fiabilidad y validez de dicha prueba. Se han informado fiabilidades entre 0,73 y 0,84 para las distintas subescalas (Eckhardt et al., 2004). A este respecto el autor de la prueba refiere que los coeficientes alpha de Cronbach para las escalas *estado* y *rasgo de ira*, *AX/in*, *AX/out* y *AX/con* mostraron una alta consistencia interna (entre 0.73 y 0.93). Respecto de la experiencia de ira, la escala *estado* es la que muestra el mayor coeficiente alpha (0.93), y respecto de la expresión de ira, la escala con un mayor coeficiente es *AX/con* (0.85). La alta correlación interna de las escalas demuestra una adecuada homogeneidad entre los ítems seleccionados para evaluar cada constructo. También se ha mostrado la estabilidad de los puntajes a través del tiempo (excepto para la escala estado de ira), realizando una segunda administración (test-retest). En cuanto a la validez, los resultados indican correlaciones significativas entre rasgo de ira y las tres medidas de hostilidad utilizadas para la evaluación de la validez convergente, que fueron los siguientes cuestionarios: Buss-Durkee Hostility inventory (BDHI, 1957) y MMPI (Minnesota Multifasic Personality Inventory) en dos de sus escalas: Hv y Ho (Cook-Medley Hostility Inventory; Cook y Medley, 1954), lo cual apoya la validez concurrente de la escala de rasgo de ira como una medida de dicha emoción. Por otra parte, se correlacionaron las escalas de estado-rasgo de la prueba STAXI, con las escalas del Cuestionario de Personalidad de Eysenck, con las de estado-rasgo de ansiedad (STAI; Spielberger, 1983), así como con las escalas estado-rasgo de curiosidad. La correlación moderada entre rasgo de ira y rasgo de ansiedad, y el EPQ de Eysenck es consistente con las observaciones clínicas y teorías que sostienen que los individuos con alto neuroticismo y alto rasgo de ansiedad, sienten frecuentemente sensaciones de ira que no pueden expresar. El análisis factorial realizado por el autor, apoya la diferenciación *estado – rasgo* y la diferenciación *ira hacia fuera – ira hacia adentro*.

A partir del instrumento original surgieron varias versiones y adaptaciones. Su segunda edición (STAXI-2-AX/EX; Spielberger, 1999) está configurada por 24 ítems tipo Likert con un rango de 1 a 4. Proporciona un índice general de la frecuencia con que la ira se manifiesta (EI). Esta escala se divide en cuatro subescalas de 6 ítems cada una: control externo (CE) (1, 5, 8, 11, 16 y 18) que evalúa la frecuencia con que la

persona controla la expresión externa de la ira, control interno (CI) (19, 20, 21, 22, 23 y 24) que evalúa maniobras de control interno de la ira emprendidas por la persona, exteriorización (E) (2, 4, 6, 9, 13, 15) que evalúa la frecuencia con que una persona manifiesta la ira en relación con otras personas u objetos, e interiorización (I) (3, 7, 10, 12, 14 y 17) que evalúa la frecuencia con que los sentimientos de ira se esconden ante los demás de forma consciente. La puntuación en expresión de ira se obtiene sumando las escalas de interiorización y exteriorización, añadiendo una constante de 32 y restando las escalas de control externo e interno. Así, el rango varía de 0 a 68. En la muestra estadounidense de 1900 sujetos, la consistencia interna de las subescalas varió de 0,82 a 0,75 (Moral et al., 2011; Spielberger, 1999).

El **STAXI-2-Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo 2-** (Miguel-Tobal et al., 2001) es la adaptación española del *State-Trait Anger Expresión Inventory-2*, (Spielberger, 1999), realizada a partir de la primera versión del STAXI (Spielberger, 1991). La edición española consta de 49 ítems de tipo Likert (no en absoluto-mucho, para la escala de ira-estado y casi nunca-siempre, para el resto de escalas), que constituyen 6 escalas y cinco subescalas y un Índice de Expresión de Ira. Su composición es la siguiente:

6 escalas:

- ***Estado***
- ***Rasgo***
- ***Expresión Externa***
- ***Expresión Interna***
- ***Control Externo***
- ***Control Interno***

5 subescalas:

- ✓ tres subescalas que componen la dimensión ***Estado***:
 - ***Sentimiento***
 - ***Expresión Física***
 - ***Expresión verbal***
- ✓ 2 subescalas que componen la dimensión ***Rasgo***:
 - ***Temperamento***
 - ***Reacción***

Los ítems están distribuidos de la siguiente forma:

- 15 para la escala de Estado de Ira, de los cuales se evalúan tres subescalas (Sentimiento de Ira, Expresión Verbal de Ira, y Expresión Física); de los 15, se distribuyen 5 por cada una de las subescalas citadas.

- la segunda escala Rasgo de Ira, consta de 10 ítems, de los cuales 5 evalúan la subescala de Temperamento de Ira y otros 5 la subescala Reacción de Ira.

- 6 ítems por cada una de las escalas siguientes: la de Expresión Externa de Ira, la de Expresión Interna de Ira, la de Control de Ira Externa, y la de Control de Ira Interna. Finalmente, a partir del ítem 24 (las dos escalas de Expresión de Ira, y las dos escalas de Control de Ira), obtendremos el Índice de Expresión de Ira (Macías, 2006).

La descripción de esta versión no difiere mucho de la original, expuesta anteriormente, aunque conviene precisarla, ya que aparecen nuevas escalas y subescalas:

- ✓ La escala *Estado de Ira* refleja **sentimientos** de ira que el sujeto está experimentando en el momento de pasarle la prueba y la expresión de estos sentimientos de forma **física** o **verbal**.
 - **Sentimiento**: mide la intensidad de los sentimientos de ira experimentados por una persona en ese momento.
 - **Expresión verbal**: mide la intensidad de los sentimientos actuales, relacionados con la expresión verbal de la ira.
 - **Expresión física**: mide la intensidad de los sentimientos actuales relacionados con la expresión física de la ira.
- ✓ La escala *Rasgo de Ira*, hace referencia a los sentimientos de ira y frustración que experimenta el sujeto de forma habitual, indicando que la experiencia de ira se da a lo largo del tiempo y está relacionada con rasgos de personalidad. Dentro de esta escala, la subescala *Temperamento de Ira* refleja la propensión a experimentar y expresar ira sin una provocación específica; y la subescala *Reacción de Ira* mide las diferencias individuales en la disposición para expresar ira cuando se es criticado o tratado injustamente por otros, es decir cuando el sujeto experimenta sentimientos de ira en situaciones que implican frustración o evaluaciones negativas.

- ✓ La escala ***Expresión Externa de la Ira*** mide la frecuencia con que un individuo expresa ira hacia otras personas u objetos del entorno. Los sentimientos de ira son expresados verbalmente o mediante conductas agresivas físicas.
- ✓ La escala ***Expresión Interna de la Ira*** indica la tendencia a inhibir y suprimir los sentimientos de ira, Los sentimientos de ira son experimentados pero no expresados (suprimidos). A pesar de sentir ira se reprime y se dirige hacia uno mismo. El sujeto realiza verdaderos esfuerzos para que no se manifieste de forma externa.
- ✓ La escala ***Control Externo de la Ira***, es la tendencia a prever y prevenir la expresión externa de la ira evitando su manifestación hacia personas u objetos del entorno. Se trata de un patrón para autocontrolar y manejar la experiencia de ira a través de estrategias activadas por claves o estímulos externos (distanciamiento de la situación, tiempo fuera, etc.).
- ✓ La escala ***Control Interno de la Ira*** mide la frecuencia con que un individuo intenta controlar los sentimientos de ira mediante la moderación y el sosiego en la aceptación en las situaciones enojosas. Es la tendencia a autorregularse a través de estrategias internas para reducir y manejar los sentimientos de ira (relajación, distanciamiento cognitivo, autoinstrucciones)
- ✓ El ***Índice de expresión de ira*** es una medida general del grado de expresión de ira, incluyendo expresión interna y externa pero excluyendo el control que sobre esas expresiones se tiene.

La versión infantil de la prueba es el ***Inventario de Ira Estado- Rasgo para Niños- STAXI-N*** (Spielberger, 1995) adaptado a la población española (Del Barrio, Aluja y Spielberger, 1999^a; Del Barrio, Spielberger y Moscoso, 1998; Moscoso y Spielberger, 1999). Para construir una medida de la expresión de la ira en la infancia equivalente al STAXI adulto, Del Barrio et al. (2004) desarrollaron el ***Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo de la Niñez y la Adolescencia- STAXI-CA***. Los 32 ítems de la STAXI-CA fueron adaptados a la población niño-adolescente a partir de los utilizados en la medida adulta. A partir de ella surgió la versión española para niños y adolescentes (de 8 a 17 años), el ***Inventario de Ira Estado- Rasgo para Niños y Adolescentes- STAXI-NA*** (Del Barrio, Spielberger y Aluja, 2005). Nuestro trabajo está relacionado con esta versión puesto que la escala de ira que forma parte del cuestionario sobre violencia escolar es una adaptación de la tercera parte del STAXI-NA, la que mide el modo de afrontamiento o *Expresión de Ira*.

2.4.3 Expresión de ira en los niños y adolescentes

La experiencia y la expresión de ira en niños y adolescentes han recibido relativamente poca atención empírica en comparación con la agresión de la niñez y la externalización de los problemas de comportamiento. Esto es algo a lamentar, teniendo en cuenta las asociaciones encontradas en los adultos entre ira y riesgos para la salud a largo plazo, tales como la hipertensión y la enfermedad cardiovascular (Harburg, Julius, Kaciroti, Gleiberman, y Schork, 2003), el asma (Friedman y Booth-Kewley, 1987) y el cáncer (Thomas et al., 2000). Los niveles más altos de ira también predicen las tasas de mortalidad (Harburg et al., 2003). Una ira elevada en la juventud está vinculada con una mayor presión arterial y frecuencia cardíaca (Hauber, Arroz, Howell, y Carmon, 1998), lo que sugiere que los riesgos que plantea la ira a la salud pueden comenzar a una edad temprana. Desafortunadamente, la investigación sobre la ira en la niñez y adolescencia hasta la fecha parece que ha pecado de falta de dirección y coherencia (Kerr y Schneider, 2008).

Se cree que una gran cantidad de factores contribuyen a la sensación de un niño de cómo y cuándo expresar o no expresar la ira. Muchas de las explicaciones se centran en diferentes aspectos de la crianza de los hijos (Cole, Teti y Zahn-Waxler, 2003; Fabes, Leonard, Kupanoff y Martin, 2001; Hewitt et al., 2002; Jenkins, 2000; Little y Garber, 2000; Ortiz y del Barrio-Gandara, 2006; Shipman y Zeman, 2001; Snyder, Stoolmiller, Wilson y Yamamoto, 2003; Zhou, Eisenberg, Wang y Resier, 2004). La socialización de los padres es, por supuesto invocada regularmente como una explicación para muchos aspectos de la conducta de los niños. Sin embargo los diseños de investigación no permiten la delimitación de las relaciones causales. De hecho, es muy posible que los niños nazcan con un temperamento de ira y esta tendencia hacia la irritabilidad afecte la forma en que sus padres les crían.

La expresión de la ira y su influencia en las relaciones entre los niños ha sido objeto de estudio (Dearing et al., 2002; Denham et al., 2002; Hubbard, 2001; Jenkins y Ball, 2000; Shipman, Zeman, Nesin y Fitzgerald., 2003; Underwood, Coie y Herbsman., 1992; Underwood, Hurley, Johanson y Mosley, 1999; von Salisch y Vogelgesang, 2005; Zeman y Garber, 1996).

Los niños informan que regulan su expresión de la ira más que otras emociones negativas como la tristeza (Shipman y Zeman, 2001). Las niñas generalmente muestran menos ira y tienden a tener un mayor control de su ira que los chicos (Zhou et al., 2004). La expresión de ira puede variar según el contexto relacional en el que se desarrolla y puede afectar a las relaciones interpersonales de los niños y adolescentes. La expresión en los niños de la ira hacia el exterior depende en gran medida de su edad. En general, los niños más pequeños tienen más probabilidades que los niños mayores de expresar su ira (Denham et al., 2002; Shipman et al., 2003; Underwood et al., 1999; Zeman y Garber, 1996). Con la edad, los niños pueden reprimir su ira más ampliamente (Zeman y Shipman, 1996). Cuando los niños crecen, la expresión de su ira es menos aceptable en general, sobre todo por parte de los que están fuera del grupo de pares (Shipman et al., 2003). Aunque los niños de mayor edad son significativamente más propensos a expresar la ira con compañeros que con los profesores (Underwood, et al., 1992), parece que hay poca diferencia entre los compañeros y los padres (Zeman y Shipman, 1996). Los niños pueden no mostrar rostros enojados en la medida que experimentan ira. Las discrepancias entre la ira que experimentan y la que expresan, en función del público presente, indican que los niños, como los adultos, no siempre expresan su ira en la medida en que la sienten. El aprendizaje de cómo y cuándo expresar la emoción comienza a una edad temprana. Los niños informan que enmascaran la ira con más frecuencia que otros sentimientos, muy probablemente debido a que esperan que otros respondan negativamente a la ira (Underwood, 1997). Los niños pueden sentir que expresar la ira de una manera no constructiva puede poner en peligro sus relaciones con sus compañeros o grupo social más amplio, además de no ayudarles a sentirse mejor (Zeman y Garber, 1996; Zeman y Shipman, 1996). El uso de normas o reglas de visualización para saber cuándo y cómo debe ser la ira expresada parece ser crucial en el mantenimiento de uno mismo en relación con los demás.

Existen fuertes diferencias de género con respecto a cómo los niños expresan y/o ocultan su ira. Los chicos expresan más ira en sus expresiones faciales, sus verbalizaciones y su comportamiento que las niñas (Hubbard, 2001). Mientras las niñas pueden optar con la misma frecuencia que los niños en expresar su ira verbalmente en respuesta a situaciones hipotéticas en contexto de laboratorio (Shipman et al., 2003; Zeman y Shipman, 1996), los estudios observacionales indican que esto es menos cierto en las interacciones en vivo (Underwood et al., 1999). Esta diferencia entre la expresión de la ira en niños y niñas probablemente surge de la forma en que los géneros son socializados con respecto a la ira (Cole et al., 2003). En la observación de las interacciones de recreo, Fabes y Eisenberg (1992) notaron que las niñas eran menos propensas que los niños a dar rienda suelta a sus sentimientos de enojo en una situación que provoca su ira. Las chicas también eran más propensas que los niños para mostrar expresiones faciales de ira cuando se les provoca (Underwood et al., 1999). Adicionalmente, Fabes y Eisenberg (1992) observaron que los niños de más edad tendían a mostrar la ira de forma menos abierta que los más jóvenes. Teniendo en cuenta que las niñas generalmente expresan su ira de forma menos abierta que lo hacen los chicos, esta inhibición relacionada con la edad sugiere que a medida que aumenta la edad de los niños, las diferencias de género en cómo los niños expresan la ira puede disminuir. En una investigación que llevaron a cabo von Salisch y Vogelgesang, estudiaron la expresión de la ira en pares auto-seleccionados de amigos cercanos y luego cinco años más tarde en la adolescencia. Los resultados corroboraron que los estilos de expresión cambian con la edad. Los niños más pequeños tenían más probabilidades de usar métodos de evitación o de confrontación de expresión, mientras que los adolescentes recurrían más a menudo a la explicación, la reconciliación o el humor. Las respuestas de los adolescentes se acercaban más al control de la ira que a la ira hacia fuera. Las estrategias utilizadas por los adolescentes pueden reflejar un deseo mayor de preservar la relación de amigo. Los resultados de este estudio no apoyan las diferencias de género en el estilo de expresión (von Salisch y Vogelgesang, 2005).

Resumiendo, por regla general, los niños tienden a ser más expresivos exteriormente con su ira que las niñas y los niños más pequeños tienden a ser más expresivos exteriormente con su ira que los niños mayores o adolescentes. Independientemente de la edad o el género, los niños tienden a mostrar menos ira de lo que experimentan. Esto puede ser el resultado de ser socializado en el sentido de esperar resultados negativos si expresan la ira hacia el exterior. El uso de normas o

reglas de visualización para saber cuándo y cómo debe ser la ira expresada parece ser crucial en el mantenimiento de uno mismo en relación con los demás. Los niños que carecen y / o violan estas directrices son a menudo rechazados de su grupo de pares.

Los altos niveles de experiencia de ira también se han asociado con estilos específicos de expresión de ira (Boergers, Spirito y Donaldson, 1998; Clay, Hagglund, Kashani y Frank, 1996; Cole, Zahn-Waxler, Fox, Usher y Welsh, 1996; Goldston et al., 1996; Kashani, Dahlmeier, Borduin, Soltys y Reid, 1995; Kashani, Suarez, Allan y Reid, 1997; Mueller, Grunbaum y Labarthe, 2001; Phipps y Steele, 2002; Rice y Howell, 2006; Rydell, Berlin y Bohlin, 2003; Steele et al., 2003).

Los niños con altos niveles de ira son más propensos que otros a mostrar un estilo de expresión externa (ira hacia fuera) y menos un estilo reflexivo, de control de la ira (Clay et al, 1996). El nivel de ira también se asocia de forma negativa con la supresión de la ira (ira-in) sólo en chicos. La ira-rasgo alta está vinculada a altos niveles de la ira hacia fuera y bajos niveles de control de la ira para ambos sexos (Rice y Howell, 2006).

Rydell et al. (2003) encontraron que la expresión de la ira hacia fuera fue predictiva de la externalización de conducta agresiva. En los niños, los altos niveles de ira y los bajos niveles de control de la ira se han asociado con la agresión (Clay et al., 1996). Los niños que carecen de suficientes recursos internos para controlar su ira es probable que recurran a actos de agresión como medio de hacer frente al efecto de los altos niveles de ira. Para las niñas, ni nivel de ira ni estilo expresivo predicen agresión. Dado que los niños y niñas se socializan de manera diferente con respecto a la ira (Cole et al., 2003), los compañeros son probablemente mucho menos tolerantes de agresión en las niñas. Aunque las niñas son ciertamente menos agresivas físicamente que los niños, no difieren en otras formas de agresión, como la agresión verbal o relacional (Piko, Keresztes, y Pluhar, 2006).

2.4.3.1 Evaluación de la ira en los niños y adolescentes

La ira en sí rara vez se ha evaluado de forma independiente de la agresión. La experiencia y la expresión de la ira de los niños han sido evaluadas en tres formas generales. En primer lugar, los niños y adolescentes a menudo se les pide que autoinformen sobre sus experiencias y sus respuestas actuales y/o generales de ira, utilizando tanto medidas estandarizadas y preguntas de evaluación específicas del estudio en cuestión. La expresión de la ira de los niños también se suele evaluar usando observaciones de su comportamiento, registrándose el comportamiento verbal y no verbal y siendo codificados por observadores entrenados. Por último, en un menor número de estudios, se les pide a los padres y/o maestros que completen listas de verificación con respecto al comportamiento del alumno "enojado" (Kerr y Schneider, 1998).

Algunas de las pruebas utilizadas en la evaluación de la ira en población infantil-adolescente han sido:

- State-Trait Anger Expression Inventory for Children and Adolescents (STAXI-CA). Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo para Niños y Adolescentes. (Del Barrio, Aluja y Spielberger, 2004).
- Pediatric Anger Expression Scale (PAES). Escala Pediátrica de Expresión de Ira. (Jacobs, Phelps y Rohrs, 1989).
- Multidimensional School Anger Inventory (MSAI). Inventario Multidimensional de Ira Escolar. (Furlong, Smith y Bates, 2002; Smith, Furlong, Bates y Laughlin, 1998).
- Adolescent Anger Rating Scale (AARS). Escala de Clasificación de Ira Adolescente. (McKinnie-Burney y Kromrey, 2001).
- Anger Response Inventories—Children or Adolescents (ARI-C and ARI-A). Inventarios de Respuesta de Ira- Niños o Adolescentes. (Tangney et al., 1996).
- Strategies of Anger Regulation in Children or Adolescents (SAR-C, SAR-A). Cuestionario de Estrategias de Regulación de la Ira en Niños o Adolescentes. (von Salisch y Vogelgesang, 2005).

2.5 Relación de la ira con otras emociones

2.5.1 El síndrome AHA (Ira- Hostilidad-Agresión)

A lo largo de la historia, el término *ira* se ha mezclado con otros como *hostilidad* y *agresión*, siendo frecuentemente utilizados de forma intercambiable y generándose un problema conceptual (Miguel-Tobal y Casado, 1994). Para Smith (1992) las nociones de ira, agresión y hostilidad están íntimamente relacionadas lo que impide una fácil diferenciación. En ocasiones, se ha señalado que la hostilidad y la agresión no son más que las manifestaciones de la ira. Para solventar estos problemas aparece el “Síndrome AHA” (Anger, Hostility and Aggression-Agressiveness / Ira-Hostilidad-Agresión/Agresividad) (Eckhardt et al., 2004; Johnson, 1990; Smith, 1994; Spielberger et al., 1985; Spielberger et al., 1988).

Spielberger considera que dado el solapamiento en las definiciones de ira, hostilidad, y agresión, y la variedad de procedimientos operativos que se han usado para evaluar estos constructos, habría que referirse a ellos como el Síndrome AHA (Spielberger et al., 1988), en castellano nombrado como Síndrome AHI, IHA o HIA indistintamente, dentro del cual la ira tendría un valor central (Pérez-Nieto et al., 2008). Algunos investigadores apoyando esta concepción consideran que hostilidad, ira y agresión pueden representar los componentes cognitivo, afectivo y conductual de un mismo constructo multidimensional (Barefoot, 1992; Buss y Perry, 1992). Esta distinción entre afecto, cognición y conducta, permite un marco de referencia útil para establecer diferencias entre las nociones (Iacovella y Troglia, 2003).

Así, el constructo consiste en tres dimensiones básicas:

1) *afectiva*...constituida por emociones tales como la **ira**, el aborrecimiento, el desprecio o el odio; describe un estado emocional de intensidad variable (desde la irritación o enojo hasta la furia o rabia);

2) *cognitiva*...la **hostilidad** se reserva para describir una actitud negativa y persistente hacia los demás que consistiría principalmente en pensamientos negativos sobre la naturaleza humana, resentimiento, cinismo y desconfianza; la hostilidad haría referencia a una actitud persistente de valoración negativa de, y hacia, los demás;

3) *conductual*...la **agresión** se utiliza para referirse a conductas que implican ataque, daño o destrucción hacia objetos o personas y estaría definida por varias formas de agresión, como la física o la verbal.

Estos factores parecen relacionarse unos con otros, variando su intensidad, frecuencia y duración (García-León et al., 2002; Pérez-García, Sanjuán, Rueda y Ruiz, 2011). Tal y como se muestra en alguna revisión de la literatura se ha producido una cierta confusión debido en gran medida a los problemas asociados con la medición del constructo, ya que en muchos estudios no se tuvo en cuenta su carácter multidimensional y se buscaron diferentes instrumentos para evaluar diferentes componentes como si fueran medidas equivalentes.

Spielberger et al. (1988) formularon este síndrome, dentro del cual la ira tendría un valor central. Incluye la ira tanto en estado como en rasgo, la expresión (ira-in e ira-out) y el control de ira, además de la hostilidad y la agresión. Estos autores establecen una especie de continuidad entre hostilidad, ira y agresión. Lo que se sostiene desde la teoría Anger-Hostility-Agression (AHA) es que la emoción de ira es el estadio primero y más precoz de la agresión y la hostilidad. En esta línea, Spielberger (1990) considera la ira como la emoción básica más simple de la que la hostilidad y la agresión representan intensidades y modalidades diferentes y la ira es el primer estadio en el desarrollo de las otras dos. La ira y la hostilidad, se refieren a sentimientos y actitudes, la agresión implica comportamientos destructivos o punitivos dirigidos a otras personas u objetos. Se definen los distintos componentes del Síndrome AHA de la siguiente manera:

La Hostilidad: es el componente cognitivo del constructo. Es básicamente una actitud que implica sentimientos airados de enfado o ira, y que motiva hacia comportamientos agresivos dirigidos a la destrucción de objetos, al insulto a otras personas, o a la provocación de algún daño. Esta variable, fomenta percepciones de amenaza y antagonismo que pueden aumentar la probabilidad de ira. Suelen aparecer expectativas negativas como desconfianza o sospecha y una actitud negativa caracterizada por enemistad, negativismo y resentimiento (Friedman, 1992; Smith, 1994). Para estas personas con hostilidad el resto de personas constituyen una fuente de amenaza ya que la hostilidad predispone al individuo a ver a los otros desde un punto de vista poco fiable, indigno e inmoral, percibiéndolos como antagónicos y amenazantes (Barefoot, 1992). La hostilidad es probable fuente de provocación y abuso (Smith y Christensen, 1992). Las personas hostiles tienden a esperar lo peor de los demás y están siempre a la defensiva creando ambientes en los que predomina la competitividad y la tensión, lo que provoca la aparición de sentimientos de ira. Perciben el ambiente como

una lucha incesante para lograr sus objetivos, para lo que tienen que permanecer constantemente en alerta en el caso de que los demás lleven a cabo conductas malintencionadas con el fin de impedirles conseguir su propósito. La hostilidad estaría formada por creencias, expectativas y actitudes negativas duraderas y estables sobre la naturaleza humana y las cosas. Como principales creencias se encuentran el cinismo y las atribuciones hostiles, pensamientos acerca de que las demás personas son mezquinas, egoístas, deshonestas, antisociales e inmorales. Otras creencias serían el considerar que todo lo que uno hace, piensa y dice es correcto, que los demás son ignorantes e ineptos (Friedman y Ulmer, 1983), que los recursos disponibles son escasos y finitos y hay que “luchar” con los demás para poder cubrir las necesidades (Price, 1982) (citados por Iacovella y Troglia, 2003).

La Ira: es el componente emocional o afectivo del constructo y se trata de un concepto más simple que la hostilidad o la agresión. Ya hemos desarrollado anteriormente el concepto.

La Agresión: hace referencia al componente conductual del constructo. Es la conducta abierta en forma de acciones de ataque o conductas abiertamente destructivas o punitivas, dirigidas hacia otras personas u objetos en el entorno. Estas conductas suelen ir acompañadas por cambios en la expresión facial, el tono y el volumen de voz, la postura y el movimiento, pudiendo estos cambios ser observados directamente (Iacovella y Troglia, 2003). La agresión puede tomar otras formas como son las verbales, en insultos, sarcasmos o formas agudas antagónicas o de oposición y falta de cooperatividad. Dentro de este componente se podría distinguir entre agresión *hostil* (comportamiento agresivo -físico o verbal- motivado por sentimientos de rabia) e *instrumental* (comportamiento agresivo dirigido hacia un obstáculo que se interpone entre el agresor y la meta pero no está motivado por ira).

Tanto la ira como la agresión, las dimensiones emocional y conductual, son variables inestables y transitorias en el tiempo, siendo la hostilidad, la dimensión cognitiva, el aspecto más estable y duradero en el tiempo, formando las actitudes hostiles un esquema inadaptativo estable que en diferentes situaciones lleva a producir con más frecuencia e intensidad los estados de ira (Becerra, 2009; Yuen y Kuiper, 1991). La activación de la emoción de ira (correlato emocional del constructo), es la responsable de la reactividad psicofisiológica y, en parte, de los correlatos conductuales de agresión del constructo AHA. Según el modelo de reactividad psicofisiológica, la

hostilidad y la ira aumentan la actividad neuroendocrina lo que contribuye al desarrollo de ciertas enfermedades (Williams, Barefood y Shekelle, 1985).

A este respecto hay, no obstante, algunos estudios, como el llevado a cabo recientemente por Kitayama et al. (2015) que dice que los factores culturales se deben tener en cuenta para lograr una plena comprensión de la relación entre la ira y la salud. Según estos autores, la expresión de la ira es un fenómeno complejo, probablemente motivado por una variedad de factores, muchos de los cuales podrían ser específicos de la cultura. Generalmente se recomienda contener la ira y los enfados por los efectos nocivos que puede tener para la salud pero, según han observado estos investigadores estadounidenses y japoneses, este sentimiento también puede estar relacionado con una mejor salud en determinadas culturas. La ira funciona como una señal de elevado estatus y privilegio en Asia. En trabajos anteriores Kitayama estableció la hipótesis de que una mayor expresión de este sentimiento puede asociarse con una mejor salud entre los asiáticos. Por el contrario, la mayor expresión de la ira se asocia con un mayor riesgo para la salud biológica en Estados Unidos. En occidente la ira se tiene en cuenta como un índice de frustración, pobreza, bajo estatus y todo lo que potencialmente pone en peligro la salud. En realidad son las circunstancias que provocan la ira, más que la ira en sí, las que parecen ser malas para la salud (Kitayama et al., 2015).

2.5.1.1 Hostilidad e Ira

La ira y la hostilidad son consideradas como dos emociones relacionadas debido a la interrelación de cognición y afecto (Fernández- Abascal y Palmero, 1999). Son dos denominaciones que se han utilizado a menudo para describir el mismo proceso: la clásica emoción de ira. La principal diferencia entre ellas recae en la intensidad y duración temporal. La ira es considerada como respuesta emocional intensa pero breve en el tiempo, y la hostilidad es de mayor duración y menor intensidad. No obstante la ira es algunas veces referida como hostilidad (Buss, 1961, Siegel, 1986), aún cuando la expresión de ira puede no ser tan intensa. De este modo la hostilidad se considera como un rasgo o disposición duradera, mientras que ira, es estrictamente un estado emocional o de situación. La hostilidad es una actitud relativamente estable que facilita la aparición de estados de ira, ya que la persona tiende a percibir las situaciones como frustrantes (Miguel-Tobal et al., 2001; Oblitas, 2007). Según Fernández-Abascal y Palmero (1999) no se puede hablar de que exista una emoción llamada ira y otra hostilidad. La ira es la parte afectiva, subjetiva de un proceso emocional, al que se denomina “proceso emocional de ira”, “proceso de Ira-Hostilidad”... mientras que la hostilidad sería considerada como la parte cognitiva, actitudinal, del citado proceso. La dimensión subjetiva puede ser considerada como el sentimiento de ira, y la dimensión actitudinal, con connotaciones cognitivas hace referencia a la hostilidad. Este proceso tiene además una dimensión fisiológica y una dimensión motora o expresiva. La hostilidad se manifiesta en irritabilidad, en expresiones faciales de enfado-ira y en un estilo de habla fuerte y con tendencia a interrumpir al interlocutor (Pérez y Sanjuán, 2003).

La hostilidad es una variable compleja formada a su vez por múltiples facetas, que además de actitudes negativas implica también sentimientos y conducta expresiva (Barefoot, 1992; Barefoot y Lipkus, 1994). Hostilidad hace referencia a una actitud persistente de disgusto y valoración negativa de y hacia los demás (Buss, 1961), una actitud negativa hacia otras personas acompañada por juicios desfavorables hacia ellas (Berkowitz, 1993) que implica tanto motivaciones agresivas como sentimientos de venganza (Spielberger, 1983, 1988). Para Smith (1992, 1994) la hostilidad es una variable cognitiva caracterizada por la devaluación de la importancia y de las motivaciones ajenas, por la percepción de que las otras personas son una fuente de conflicto y de que uno mismo está en oposición con los demás, y el deseo de infligir daño o ver a los demás perjudicados, estando íntimamente relacionada con la ira y la

agresión, los otros dos componentes de un constructo multidimensional y siendo difícil su diferenciación.

Una hipótesis ampliamente aceptada es que la hostilidad podría interactuar con factores psicosociales característicos (bajo nivel socioeconómico y pobre apoyo social) y hábitos poco saludables (consumo de tabaco, alcohol), tendiendo a agruparse en los mismos individuos o grupos; estos grupos, generalmente con bajo nivel socioeconómico, presentan mayor nivel de hostilidad (McDonald et al., 1992; Porras, 2006; Williams, 1997).

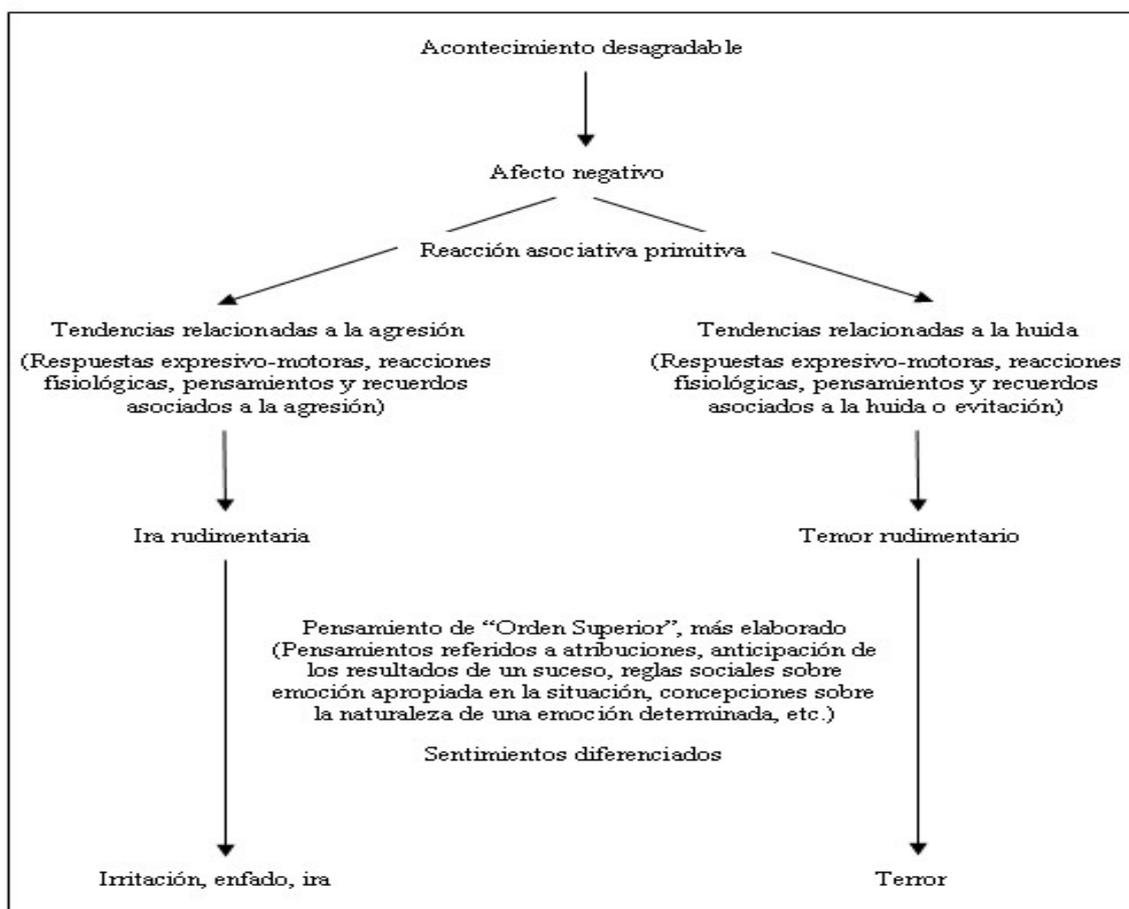
2.5.1.2 Agresividad e Ira

Las emociones tienen una función adaptativa (Darwin, 1872/1984), y preparan al organismo para que ejecute eficazmente la conducta exigida por las condiciones ambientales, dirigiéndola (acercando o alejando) hacia un objetivo determinado, para lo cual movilizan la energía necesaria para ello. Darwin veía la ira como una respuesta biológica ante la amenaza y el peligro que requiere una "respuesta agresiva instintiva". Plutchik (1980) aboga por establecer un lenguaje funcional que identifique cada una de las emociones con la función adaptativa que le corresponde y destaca ocho funciones principales de las emociones; en el caso de la ira su función sería la destrucción (Chóliz, 2005).

Las relaciones entre ira y agresividad han dado lugar a un gran número de trabajos e investigaciones que parecen indicar la cercanía que existe entre ambas. La ira es una emoción claramente asociada a la agresión y sus manifestaciones exteriorizadas guardan una estrecha relación con ésta (Carrasco y Gonzalez, 2006). Novaco considera que la ira es un determinante causal de la agresión, aunque no por ello se puede entender esta emoción como una condición necesaria y/o suficiente para la agresión (Novaco, 1976, 1994).

Estrechamente unido a la agresión se encuentra el concepto de frustración, que es a menudo considerado como un obstáculo hacia la conducta-meta buscada y por esa razón es un antecedente de ira (Feshbach, 1986; Macías, 2006). Berkowitz (1982, 1989, 1993b) plantea un continuo que va de la frustración a la ira y la agresividad y considera que la instigación agresiva está más estimulada por sentimientos desagradables que por acontecimientos muy estresantes. Así, cualquier reto u ofensa a una auto-imagen favorable es especialmente propensa a producir reacciones agresivas puesto que hace que el desagrado sentido sea mucho mayor. Berkowitz propone esquemáticamente el siguiente Modelo Teórico sobre la Agresión (Figura 8).

Figura 8. Modelo teórico sobre la Agresión de Berkowitz



Fuente: Chóliz (2005)

“En este modelo, el sentimiento de ira, solo o unido a otras emociones negativas, acompaña pero no causa la agresión emocional. Es preciso además que no exista primariamente la intención de escapar de la situación desagradable, que la agitación interna del potencial agresor sea lo suficientemente intensa y que pueda definirse un blanco claro y adecuado para dicha agresión, en especial si es la causa de la incomodidad del agresor. Sin embargo, las reacciones iniciales involuntarias y automáticas a los estímulos negativos pueden ser rápidamente modificadas cuando el individuo activado piensa en sus sentimientos, en los sucesos externos instigantes, en sus concepciones sobre las emociones que podría experimentar y en las reglas sociales referidas a las emociones y acciones apropiadas bajo determinadas circunstancias.

La ira rudimentaria inicial puede modificarse completamente o incluso eliminarse mediante esas cogniciones. Es decir, la atención sobre los propios sentimientos y la conciencia de este estado emocional desagradable puede activar el

auto-control. Para Berkowitz, además, existen ciertos estímulos externos (señales agresivas) que pueden intensificar o incluso activar las inclinaciones agresivas cuando conllevan un significado agresivo (p. ej., la visión de armas) y/o se asocian con el dolor y el sufrimiento...”

Varios autores asocian la ira a la agresión. Schachter (1971) veía como un aspecto importante de la ira la expresión de afectos negativos hacia otros, con una actitud de defensa donde se suscita la oposición como un estímulo aprendido para la agresión y se discriminan los sucesos como provocativos. Berkowitz asegura que la ira consistiría en la conciencia de los cambios fisiológicos asociados a la agresión, reacciones expresivo-motoras e ideas y recuerdos, producidos por la aparición de dichos acontecimientos (Berkowitz, 1993; Carrasco y Gonzalez, 2006). Berkowitz pone el énfasis en que la ira forma parte de un proceso de frustración que deriva en conducta agresiva sólo en presencia de un estímulo asociado con agresión (Berkowitz, 1962). Por su parte, Albert Ellis concibe la ira como una emoción que produce conductas agresivas descontroladas dirigidas hacia personas, objetos o a sí mismo; creadas, por recurrir a un pensamiento disfuncional, cuando nos enfrentamos a un suceso o situación externa o interna (conducta, emoción, pensamiento) (Ellis, 1999a, 1999b; Ellis y Trafrate, 1997). Hay cierto tipo de incidentes que podemos ver a diario en las noticias, como por ejemplo, matar a alguien por haber tenido un malentendido, y algunos de ellos ocurren en las escuelas, como cuando un alumno responde con un golpe ante un insulto; estas situaciones son el producto de no saber controlar la ira, la cual logra manejar la conducta de la persona llevándola a realizar agresiones. Según Ellis es la filosofía "demandante absolutista" sobre los otros ("el debe") con su baja tolerancia a la frustración la que propicia la ira. También es causante de la "ira que condena" o condena global hacia otras personas ("él es una mala persona y merece todo el castigo"). (Ellis, 2010; Ellis y MacLaren, 2005; Obst, 2004).

La agresividad como una de las consecuencias negativas de mayor peso relacionadas con la ira, se produce cuando un individuo ataca sin necesidad, es decir, cuando la situación no exige en modo alguno defenderse. Estas conductas representan un continuo cuya secuencia va desde una emoción (ira) que pasa por una actitud negativa hacia otros (hostilidad) y que puede desembocar en una acción violenta con consecuencias negativas para otros (agresión) (Del Barrio, 2002).

De otro lado hay otros autores que como Poston, Norton y Morales, citados por Furlong y Smith (1994), creen que la ira no necesariamente incluye conductas inapropiadas y destructivas. En este sentido, como se apuntó anteriormente Smith (1994) señala que la ira sólo activa “tendencias o impulsos” hacia conductas agresivas. Por lo tanto, en el análisis de esta relación entre agresividad e ira se entiende que la agresividad es una disposición relativamente persistente a ser agresivo en diferentes situaciones, sin necesidad de que haya siempre sentimientos de ira. A diferencia de la ira, que representa el componente emocional, y la hostilidad, referida al componente actitudinal-cognitivo, la agresión constituye el componente comportamental del Síndrome AHA, la cual puede definirse como la “conducta” voluntaria, punitiva o destructiva, dirigida a una meta concreta, destruir objetos o dañar a otras personas.

Además, los efectos de la ira sobre la agresión muestran al parecer una pauta de relación dependiente de la edad, encontrándose una tendencia a la agresión física en gente joven y la agresión verbal en adultos (Vigil-Colet, Morales-Vives y Tous, 2008). Dentro de la psicopatología infantil la ira se inscribe formando parte de los trastornos exteriorizados. Parece ser que a medida que se avanza en el desarrollo de la persona y aumenta la complejidad de la relación de la persona con el ambiente, la ira estará eliciteda en mayor medida por variables relacionadas con la interpretación que se hace de los eventos o de las situaciones, como, por ejemplo, las valoraciones sobre la violación de normas, o las atribuciones de responsabilidad hacia otros (Mascolo y Griffin, 1998; Pérez-Nieto et al., 2008).

En cuanto a la relación entre ira y género, Porras (2006) cita varios estudios que hacen referencia a las diferencias de género en la expresión de la ira/hostilidad. Por un lado menciona a Maccoby y Jacklin (1980), que tras una extensa revisión concluyeron que es en el área ira/agresión y hostilidad en la que más diferencias de género se encuentran. Las mujeres experimentan menos ira/agresión que los hombres y esta diferencia está presente en diferentes culturas. En otro estudio Brody (1985) recogió datos indicando que las reglas y presiones sociales son especialmente divergentes en el área de la ira, mientras los hombres incrementaban la inhibición de la expresión de gran parte de las emociones, las mujeres inhibían selectivamente la expresión de emociones socialmente menos aceptables como la ira.

2.5.2 Impulsividad

La impulsividad es una variable que guarda relación con la etapa adolescente. La impulsividad y la agresividad están relacionadas como han demostrado varios estudios (Barratt, 1994; Cherek, Moeller, Dougherty y Rhoades, 1997; Dolan, Anderson y Deakin, 2001; Felthous, 1998; Hart y Dempster, 1997; McCown y DeSimone, 1993; McCown, Johnson y Shure, 1993; Miller, Zeichner y Wilson, 2012; Scarpa y Raine, 2000; Tremblay, Pihl, Vitaro y Dobkin, 1994).

La teoría de la impulsividad (Plutchik y Van Praag, 1995) asegura que la misma favorece la ejecución de actos agresivos. Sin embargo, no está claro qué componentes de la impulsividad están en relación con la agresión. Si bien es cierto que la impulsividad es una condición necesaria pero no suficiente para la aparición de conductas agresivas o violentas, la impulsividad puede ser favorecedora de agresividad en los adolescentes, y tanto la impulsividad funcional como la disfuncional descritas por la teoría de Dickman (1993) facilitan esa respuesta agresiva. Desde el modelo de Dickman, la impulsividad disfuncional implica una tendencia a tomar decisiones irreflexivas y rápidas, con consecuencias negativas para el individuo, y está relacionada con la indisciplina y con la tendencia a ignorar las consecuencias en la toma de decisiones. La impulsividad disfuncional facilita la expresión de la llamada agresividad impulsiva (Barratt, 1994), caracterizada por la tendencia a responder agresivamente sin pensar en las consecuencias, aunque frecuentemente el sujeto manifiesta sentimientos de culpa y arrepentimiento después de este tipo de conductas que no evitan que se produzcan de nuevo este tipo de episodios.

2.5.2.1 Concepto y tipos de impulsividad

El término impulsividad toma su origen de la raíz latina *impulsus*, participio de *impellere*, que significa golpear, pulsar o empujar (Moliner, 1992; Pinal y Pérez, 2003). En nuestro vocabulario cotidiano el vocablo “*impulsividad*” se ha instalado como la tendencia a responder de forma abrupta, precipitada o prematura.

El concepto *impulsividad* hace referencia a un impulso, tiene un origen por tanto vinculado a lo instintivo, al deseo o a la consecución de placer. Es algo connatural al funcionar del ser humano y fundamental incluso para su evolución. La impulsividad decrece con la edad, disminuye en proporción directa a la vitalidad de un ser. Si su

aparición resulta adecuada a la situación que la ha provocado sería puramente adaptativa. Pero la impulsividad extrema, es decir la que abandona el terreno de la normalidad para adentrarse en el terreno de la psicopatología, nos muestra un término confuso y difícil de definir. Y es esa impulsividad la que parece estar relacionada con la agresividad y, por ende, con la violencia. Hay personas tan impulsivas que su conducta resulta desadaptada, es decir se trata de una impulsividad tan intensa, súbita o persistente que interfiere gravemente con una buena adaptación al medio en que se desenvuelve el sujeto. La impulsividad tiene un efecto negativo sobre la capacidad del individuo para relacionarse con sus semejantes. Hay autores como Lansky (1989) que consideran que el acto impulsivo no es sólo una descarga pulsional sino que es un intento de adaptación o de control de ciertas relaciones personales y que sus consecuencias son intencionadas.

Es importante hacer una distinción entre lo comúnmente denominado impulso y la impulsividad como rasgo de la personalidad. De manera general es aceptado que los impulsos representan necesidades urgentes con una alta carga emocional para el organismo que las experimenta. Impulsividad, como un rasgo de personalidad, se relaciona más con un patrón de comportamiento, mientras que los impulsos son más de naturaleza cognoscitiva (Barratt, Orozco-Cabal y Moeller, 2004; Orozco-Cabal, Barratt y Buccello, 2007; Stanford y Barratt, 1992). La “impulsión” sería una necesidad anormal de realizar una determinada actividad, a menudo desagradable; un deseo anormal, e irracional de cometer un acto ilegal o socialmente inaceptable. Lo “impulsivo” sería algo relativo a un impulso o movido por éste, y no controlado por la razón. Brunner y Hen (1997) distinguen entre un acto impulsivo (conducta) y la impulsividad per se (proceso psicológico subyacente).

Desde el psicoanálisis el impulso se define como una disposición hacia la acción con el objetivo de disminuir un estado de tensión elevado causado por la acumulación de pulsiones (teoría pulsional) o por la disminución de las defensas del yo contra ellas (modelo estructural). Para el psicoanálisis no se comprende el deseo (el impulso) escindido de la agresión, y la impulsividad es entendida como un defecto de síntesis del Yo en su función de adaptar o encajar las pulsiones (sexuales o agresivas) a su finalidad social u ontológica. Según la teoría psicoanalítica se puede explicar la impulsividad desde los tres principales esquemas de funcionamiento mental: teoría pulsional, modelo estructural y teoría de las relaciones objetales (Freud, 1900, 1914, 1915a, 1915b, 1917, 1920, 1923, 1926, 1940). Desde la teoría pulsional la impulsividad es entendida como

muy similar al funcionamiento del proceso primario, es el resultado de la descarga rápida e inmediata de la pulsión, acompañada de una reducción de la tensión, sin que exista una reflexión previa sobre las consecuencias de dicha descarga, y una característica de la impulsividad es que discrimina poco; no hay una intervención del psiquismo en el acto impulsivo en el cual el principio de placer domina sin tener en cuenta el principio de realidad. Desde el modelo estructural la conducta impulsiva se produce porque el sujeto necesita deshacerse del afecto (la ansiedad) emergente que le resulta intolerable. El afecto surge por el conflicto entre las instancias psíquicas, entre el ello y el yo o el superyó. Desde el modelo de las relaciones objetales la impulsividad se produce por una alteración en la formación del yo y del superyó. Un déficit en el desarrollo de las funciones integradoras del yo dará como resultado una dificultad en el control de las demandas instintivas y en su adecuación a la situación externa. En definitiva los actos impulsivos, bien en forma de acción aislada o como parte de los rasgos de personalidad, son el resultado de una lucha entre los impulsos y la capacidad del yo para modificarlos o contenerlos (Coderch, 1977, 1990; Morales, 2004).

Son muchas las definiciones sobre el constructo impulsividad, y no existe un acuerdo en cuanto a su definición, por lo que es importante encontrar una definición unánime para un mejor acercamiento empírico (Arce y Santisteban, 2006; Evenden, 1999). Se trata de un concepto polisémico que ha sido empleado para designar múltiples aspectos psicopatológicos y las definiciones de impulsividad presentes en toda la bibliografía cubren aspectos multidimensionales de la misma. Todo el mundo sabe lo que significa pero nadie acaba de saber definir, por lo cual no es nada trivial encontrar una definición correcta, la cual debe incluir una gran variedad de aspectos para una comprensión real del constructo.

Una definición amplia es la de Plutchik y Van Praag (1995): “tendencia a responder rápidamente y sin reflexión” o la de Patton, Standford y Barratt (1995): “un cambio a la acción sin premeditación o juicio consciente”.

Entre los autores que se han aproximado al estudio de la impulsividad y que han intentado definirla dos de los más destacados son Dickman y Barratt. Dickman se refiere a la impulsividad como un rasgo de personalidad multidimensional y complejo que se manifiesta en la conducta por una tendencia exagerada a realizar actos, no planificados y con frecuencia socialmente inadecuados en comparación con el comportamiento de sus pares (Dickman, 1993). Para Barratt la impulsividad es un rasgo de personalidad complejo caracterizado por una elevada tendencia a actuar sin pensar,

realizar acciones motoras rápidas, no planeadas y con frecuencia ineficientes o incorrectas, incapacidad para planear actividades futuras y disminución de la capacidad de concentración (Barratt, 1993a; Barratt et al., 2004; Orozco-Cabal et al., 2007); además está relacionada con la extraversión, la búsqueda de sensaciones y la hipomanía (Barratt y Patton, 1983).

Otra descripción es la aportada por Eysenck y Eysenck (1977) para quienes cuando hablamos de impulsividad nos estamos refiriendo a un patrón conductual desadaptativo consistente en activación motora, conducta precipitada, falta de planificación, decisiones no meditadas y tendencia a actuar sin pensar. Eysenck (1993) relacionó la impulsividad con la existencia de déficits inhibitorios, definiéndola como la tendencia a actuar de forma irreflexiva y sin considerar las consecuencias.

Desde una perspectiva conductual la impulsividad puede ser definida como “un amplio rango de acciones que están mal concebidas, prematuramente expresadas, excesivamente arraigadas o inapropiadas a la situación y que a menudo resultan en indeseables consecuencias” (Evenden, 1999, p.348).

Entre todas las definiciones sugeridas, quizá la ofrecida por Moeller, Barratt y cols., aparecida en el año 2001 en el *American Journal of Psychiatry* sea la más completa, en cuanto que definición biopsicosocial, desde una perspectiva que intenta combinar aspectos caracterológicos, cognitivos y conductuales: “La impulsividad es la predisposición hacia reacciones rápidas no planificadas a estímulos externos o internos sin consideración de las consecuencias negativas de estas reacciones para el individuo impulsivo o para los demás” (Moeller, Barratt, Dougherty, Schmitz y Swann., 2001).

Tipos de Impulsividad

No se puede hablar de un único tipo de impulsividad. Ya las mismas definiciones de impulsividad hacen referencia a sus distintos aspectos (motores, cognitivos, atencionales). La observación clínica y la investigación etiopatogénica han llevado a diferenciarla en impulsividad *motora*, *cognitiva* y *no planeada* (Evenden, 1999). La impulsividad motora (o conductual) se estudia por lo general en animales, siendo equivalente a la respuesta de inhibición, y se ha relacionado con agresión verbal y agresión física, mientras que la impulsividad cognitiva (o de elección) es considerada como la incapacidad para sopesar las consecuencias de acontecimientos inmediatos y futuros, y en consecuencia, retrasar la gratificación (Arce y Santisteban, 2006; Bechara, 2002; Bechara, Damasio y Damasio, 2000; Brunner y Hen, 1997; Evenden, 1999).

Desde el modelo multidimensional propuesto por Barratt esos tres tipos de impulsividad corresponden a los tres factores de los que está compuesta. El primero de ellos, la **Impulsividad Motora** (IM), implica actuar sin pensar, dejándose llevar por el ímpetu del momento. En segundo lugar, la **Impulsividad Cognitiva** (IC) implica una propensión a tomar decisiones cognitivas rápidas. Finalmente, la **Impulsividad No-Planificadora** (INP) se caracteriza por la tendencia a no planificar y la falta de previsión futura, mostrando un mayor interés por el presente que por el futuro (Barratt, 1985).

De los diversos modelos que han abordado el tema de la impulsividad, tal vez el propuesto por Dickman sea uno de los más interesantes. Dickman distingue dos tipos básicos de impulsividad, distintos e independientes: la impulsividad funcional y la impulsividad disfuncional. La **Impulsividad Funcional** se relaciona con una tendencia a tomar decisiones rápidas cuando sea apropiado a la situación, es decir caracteriza a aquellos individuos que toman decisiones rápidas tan sólo en aquellos casos en que las mismas implican algún tipo de beneficio para el sujeto. La **Impulsividad Disfuncional** se caracteriza por un estilo de toma de decisiones poco reflexivo, que implica una tendencia a actuar precipitadamente, sin tener en cuenta las consecuencias de las acciones (aunque esas consecuencias son normalmente negativas para el individuo) y por la existencia de déficits inhibitorios (Dickman, 1990; 1993). Los resultados de sus investigaciones ofrecieron evidencia empírica de la existencia de ambos factores independientes y poco correlacionados (Dickman, 1990). La falta de inhibición de la conducta sería una característica de ambos tipos de impulsividad, y esa falta de inhibición conductual podría estar en la base del comportamiento agresivo y violento de los adolescentes en el contexto escolar. No obstante, en un intento de dar una visión más optimista del constructo, Dickman (1993) ha descrito la impulsividad funcional refiriéndose a un conjunto compuesto de vida, aventura, riesgo y rápida toma de decisiones individual, que da una visión más positiva, lejos de la visión patológica de la impulsividad (Arce y Santisteban, 2006). No todo comportamiento impulsivo es desventajoso necesariamente (Evenden, 1999). La impulsividad disfuncional coincide con la impulsividad **estricta** (narrow impulsivity) descrita por Eysenck (1993), lo que sugiere que se trata del mismo constructo (Claes, Vertomen y Braspenning, 2000; Vigil-Colet, 2007).

Una división básica del concepto de impulsividad fue la elegida en 1997 por Servera: en ella dividía la impulsividad en *manifiesta* (con sus componentes motor y social) y *cognitiva*. Básicamente la idea era diferenciar la impulsividad cognitiva de la impulsividad tradicional de la escuela conductista de Skinner (manifiesta), que concibe la impulsividad como una incapacidad para demorar reforzadores a la que se le suma una falta de adecuada evaluación de los estímulos. El término de impulsividad cognitiva era reservado entonces para un estilo de procesamiento de la información, relacionado estrictamente con la resolución de problemas (Servera, 1997). La impulsividad manifiesta está asociada siempre a la presencia de dificultades más o menos específicas, consideradas patológicas. La impulsividad *personológica* en cambio, es un concepto de Dickman (1993) que no reviste necesariamente un contenido patológico, Se trata de una tendencia a actuar con una menor previsión de la consecuencia de nuestros actos y es la que a su vez Dickman dividió en funcional y disfuncional. Básicamente la división está establecida en función de su contenido adaptativo. Una impulsividad personológica será disfuncional en la medida en que se convierta en un patrón de conducta que se mantiene estable a pesar de recibir refuerzos negativos del medio. Pero existen impulsividades funcionales, es el caso de las personas muy activas que buscan riesgos y sensaciones pero dentro de ciertos límites que les permiten cuantificar el riesgo a tomar (Servera-Barceló y Pacual, 2002; Scandar, 2006).

Como apunta Szerman (2002), algunos autores sugieren separar en la impulsividad sus tres componentes clave (Patton et al., 1995):

1. Activación motora: paso a la acción espoleado por el estímulo.
2. Atención. No está focalizada.
3. Planificación.

En el campo de la psicopatología descriptiva el concepto ha adquirido tres significados diferentes (Frosch y Wortis, 1996):

- Impulsividad como síntoma
- Impulsividad como un tipo específico de agresión. Agresión impulsiva, una forma específica de respuesta agresiva inmediata ante la percepción generalizada de estímulos medioambientales como amenazantes.
- Impulsividad como rasgo general de personalidad

En el tema que nos ocupa, que es el de la violencia escolar, tal vez este último significado sea el que más nos interese, en el sentido de que presenta la impulsividad desde sus múltiples manifestaciones cognitivas y conductuales en la vida cotidiana, semejante al llamado “carácter impulsivo” o “estilo de vida impulsivo”, un rasgo general de personalidad probablemente relacionado con el perfil de los sujetos bullies o agresores. Farrington y Baldry (2005) señalan que la personalidad e impulsividad de los sujetos junto a un bajo logro académico a las edades de entre 8 y 10 años predicen de forma significativa el bullying, y que los alumnos con un cuadro de “hiperactividad-impulsividad-déficit de atención” son los que presentan los factores de personalidad más importantes para predecir un comportamiento antisocial y por lo tanto verse implicados en situaciones de agresividad. Los sujetos víctimas-provocadores responden de forma impulsiva a la hora de defenderse. Y esta impulsividad es la que les hace ser más propensos a utilizar la agresividad a la hora de solucionar sus conflictos (Mestre, Samper y Frías, 2002).

La impulsividad se relaciona con el arousal (Anderson y Revelle, 1994) y con otras dimensiones de personalidad como la extraversión, el neuroticismo, el psicoticismo, la búsqueda de sensaciones, el atrevimiento, etc. (Barratt y Patton, 1983; Evenden, 1999; Eysenck, 1993; Eysenck y Eysenck, 1977; McCown et al., 1993; Webster y Jackson, 1997; Zuckerman, 1979).

La impulsividad puede presentarse como un *rasgo* o como un *estado*. Como *rasgo* constituye una característica de la personalidad que se debería tanto a la genética como a la influencia del entorno en el proceso de desarrollo, y se ha sugerido que estaría relacionada en parte con la función serotoninérgica, por oposición a la dopaminérgica. Como *estado* aparecería por la inhibición de la corteza frontal, lo que facilitaría respuestas rápidas; el estrés agudo o las novedades provocarían un disparo del *locus coeruleus* y un aumento de la liberación de noradrenalina, que estimularía el receptor α_1 , con la consiguiente inhibición de la corteza frontal. Factores como la privación de sueño, la sobreestimulación, los fármacos activadores o procesos como la manía, además del estrés pueden provocar impulsividad (Peris, 2005).

2.5.2.2 Impulsividad e Ira

Los conceptos de impulsividad y agresividad se están aproximando cada vez más. Así, como se ha mencionado anteriormente, Frosch y Wortis (1996) tipificaron como un subtipo de impulsividad la agresión impulsiva, una forma específica de respuesta agresiva inmediata ante la percepción generalizada de estímulos medioambientales como amenazantes. Tradicionalmente se ha relacionado la impulsividad con la agresividad impulsiva, principalmente porque la impulsividad puede favorecer que la persona reaccione de manera agresiva, especialmente con ira. La agresividad de tipo impulsivo es un tipo de agresividad muy emocional, caracterizado por la ira, en la cual el agresor en respuesta a una situación que interpreta como una amenaza o provocación actúa, sin tener en cuenta los riesgos o consecuencias de su conducta, de forma irreflexiva y no premeditada. Como vemos, es un tipo de agresividad muy cercana al concepto de impulsividad disfuncional antes mencionado.

Barratt propuso que las personas agresivas impulsivas presentaban elevados niveles tanto de impulsividad como de ira. En el modelo propuesto por Barratt sobre la relación entre impulsividad y agresividad se propone que ciertos estímulos desencadenan sentimientos de ira que pueden llegar a generar conductas agresivas (Barratt, 1991). Los procesos de socialización contribuyen a la inhibición de la agresividad, aunque en el caso de los sujetos con una alta impulsividad cuando experimentan sentimientos de ira presentan dificultades a la hora de inhibir los comportamientos agresivos. Esto es debido a la asociación de la impulsividad a déficits en los mecanismos inhibitorios de la conducta. La ira tiene implicaciones en la respuesta del sujeto sobre todo a nivel emocional, mientras que la impulsividad está más relacionada con el control conductual y situacional. Existe una relación entre la impulsividad disfuncional (el componente más relacionado con los déficits inhibitorios) y la agresividad, concretamente con los componentes emocional (ira) e instrumental de la misma (agresividad física y verbal), lo cual apoya la teoría de Barratt sobre las relaciones entre impulsividad y agresividad (Vigil-Colet et al., 2008).

La tendencia de respuesta impetuosa y propia del momento característica tanto de la impulsividad funcional como de la impulsividad disfuncional facilita que los individuos impulsivos respondan de forma agresiva. Sin embargo es la impulsividad disfuncional la que predispone a la desconfianza hacia los demás y a los sentimientos de ira, lo que también facilita la manifestación de conductas agresivas, sobre todo

agresividad física (Vigil-Colet y Codorniu-Raga, 2004). La impulsividad disfuncional está relacionada en mayor medida con la ira, que representa el componente afectivo de la agresividad, y con la agresividad física, que con la hostilidad, que es el componente cognitivo, o la agresividad verbal (Morales-Vives, 2007).

La impulsividad se considera un fallo del mecanismo normal de control y reflexión sobre la conducta, que permite al ser humano utilizar la experiencia y el conocimiento para modular sus actos (Swann, 2003). Varios estudios han demostrado que la impulsividad se relaciona con déficits en el control inhibitorio (Ávila y Parcet, 1997; Horn, Dolan, Elliott, Deakin y Woodruff, 2003; Logan, Schachar y Tannock, 1997; Vigil-Colet et al., 2008). Este déficit inhibitorio se da a nivel de pensamientos, emociones y conductas, lo que favorece la agresividad (Bowman, 1997).

La dificultad para inhibir ciertas respuestas parece ser uno de los elementos más importantes en ciertos tipos de agresión y, sobre todo en la agresión impulsiva. Los adolescentes impulsivos tienen dificultades para controlar su conducta agresiva al interactuar con otros y muestran esa agresión tanto de forma física como verbal, aunque se observan diferencias en función del sexo; en las mujeres la expresión de la agresión es más sutil, mientras que en los varones predomina más la forma física (López et al., 2008). Barratt (1991) los definió como individuos que tienen una tendencia a "perder los estribos fácil" y no son capaces de controlar ciertas conductas.

Con el fin de explicar este tipo de agresión, Barratt (1994) propuso que algunas personas están predispuestas a responder a determinados estímulos o situaciones con sentimientos de rabia, que pueden dar lugar a una respuesta agresiva. Tal predisposición combinada con un alto nivel de impulsividad sumado a la dificultad de las respuestas inhibitorias facilita el comportamiento agresivo. Por otro lado, hay autores que creen que la agresividad impulsiva en ocasiones resulta adaptativa, ya que la habilidad de responder rápida y agresivamente es una ventaja en determinadas circunstancias (Felthous, 1998). La agresividad impulsiva es heredable como han demostrado los estudios de gemelos y de adopción (Coccaro, Bergeman y McClearn, 1993) y puede ser medida por las pruebas de laboratorio (Cherek et al., 1997; LeMarquand, Benkelfat, Pihl, Palmour y Young, 1999).

Tanto la impulsividad como la agresividad están relacionadas con conductas desadaptativas y numerosos trastornos mentales. Varios autores han destacado la relación entre impulsividad y agresividad, señalando que la impulsividad es el mejor predictor de la conducta antisocial y de la delincuencia (Knorrning y Ekselius, 1998;

Tremblay et al., 1994). Los expertos en el campo de la salud pública reconocen que esta dificultad comportamental y cognitiva está presente en el 10-15 % de la población general. Las tasas de sufrimiento personal, las dificultades psicosociales y las alteraciones en el rendimiento (laboral-escolar) son muy considerables. Puede aparecer de diversas formas, como alguno de los subtipos de trastornos del comportamiento alimentario, abuso o adicción de sustancias adictivas o como intentos de comportamiento autolítico. En el caso concreto de niños y adolescentes, la impulsividad está implicada en problemas como el trastorno por hiperactividad y déficit de atención o la lectura, que, a su vez, generan problemas de aprendizaje y fracaso escolar (Harmon-Jones, Barratt y Wigg, 1997). Según Barratt (1994) los sujetos impulsivos tienen más problemas para aprender que los sujetos con bajos niveles de impulsividad. Esto implica que la impulsividad podría estar relacionada con el fracaso escolar, que a su vez, podría mantener también algún tipo de relación con la conducta agresiva (Morales-Vives, 2007).

Sin embargo, a pesar de la relación existente, la impulsividad no siempre da lugar a agresividad, ni la existencia de la primera conlleva la aparición de conductas violentas. La agresividad no es sinónimo de impulsividad y en cualquier caso es únicamente una de sus posibles manifestaciones (López-Muñoz, Álamo y Cuenca, 2000). Como se dijo anteriormente, la conjunción de ira, impulsividad y desconfianza hacia los demás facilita la aparición de conductas agresivas, pero parece haber otra serie de variables intervinientes en la aparición en última instancia de la conducta agresiva. Barratt afirmó que la impulsividad y la ira constituían variables necesarias pero no suficientes para la agresividad impulsiva, porque otras variables como podían ser un pobre procesamiento de la información o disfunciones en el lóbulo parietal intervenían en esta relación (Barratt y Slaughter, 1998; Barratt et al., 1997). En este sentido en un estudio, antes mencionado, llevado a cabo en España en 2008 con tres muestras diferentes (216 universitarios, 323 empleados de una factoría y 241 adolescentes) se analizaron las relaciones entre impulsividad disfuncional y agresividad por medio de las puntuaciones obtenidas en la Escala de Impulsividad Funcional/Disfuncional de S. Dickman (DII; Dickman, 1990) (adaptación española- Chico, Tous, Lorenzo-Seva, y Vigil-Colet, 2003) y el Test de Agresividad de Buss y Perry (Buss y Perry, 1992) (adaptación española- Andreu, Peña y Graña, 2002). Los resultados señalan que cuando se eliminó el efecto de la impulsividad en las relaciones entre ira y agresividad, se constató una notable reducción de la interacción entre ambas variables. Sin embargo, las

correlaciones parciales entre ira y agresividad aún fueron significativas, lo que indica que aunque la impulsividad juega un papel clave en esta relación, existen otras variables, como pueden ser las habilidades de procesamiento verbal o la capacidad para resolver problemas interpersonales, que deben ser incluidas en cualquier modelo predictivo del comportamiento agresivo (Vigil-Colet et al., 2008).

Se podría decir que impulsividad e ira son condiciones necesarias pero no suficientes para poder explicar la agresividad y la violencia con que se emplean ciertos individuos en determinadas circunstancias y contextos, como en el caso concreto de la escuela.

SEGUNDA PARTE

Objetivos e Hipótesis

1. OBJETIVOS

Objetivo General

El objetivo general de este estudio es conocer la relación entre las distintas formas de expresión de la emoción de ira y los procesos de agresión y victimización en el contexto escolar.

Objetivos específicos

1) Analizar las propiedades psicométricas de la escala de expresión de ira incluida en el cuestionario sobre violencia escolar.

2) Analizar la relación de la ira y sus diferentes formas de expresión con el sexo, curso escolar y el número de hermanos/as.

3) Analizar la relación entre las diversas formas de expresión de la ira y las conductas de agresión hacia los iguales.

4) Analizar la relación entre las diversas formas de expresión de la ira y la victimización escolar.

5) Analizar la relación de la ira y sus diferentes formas de expresión con la violencia en las relaciones entre hermanos.

2. HIPÓTESIS

1) La escala de expresión de ira incluida en el cuestionario sobre violencia escolar tendrá unos valores psicométricos adecuados por lo que podrá considerarse un instrumento fiable para medir la variable expresión de ira.

2) Habrá diferencias de género en la expresión de la ira, con los chicos presentando mayor expresión de ira hacia fuera y hacia los otros, mientras en las chicas habrá mayor ira internalizada y control de ira.

3) Los alumnos con tendencia a expresar la ira hacia fuera y hacia los otros puntuarán más alto en todas las formas violencia.

4) Los alumnos que internalizan o controlan su ira tendrán puntuaciones más altas en victimización verbal, física y por SMS.

5) Habrá diferencias en la expresión de la ira en función del número y género de los hermanos, con mayor expresión de la ira hacia fuera y hacia los otros con hermanos varones, y mayor ira internalizada y control de la ira con hermanas.

6) Cuando hay violencia entre hermanos (insultos, gritos, amenazas, golpes con la mano y golpes con objetos) aumenta la expresión de la ira hacia fuera y hacia los otros en el contexto escolar.

Método

Para conseguir una mejor comprensión en torno a la influencia de la ira en el desarrollo de problemas de comportamiento en general y de hostilidad, agresividad y violencia en particular, así como de la relación de la ira con las dinámicas de agresión y victimización entre escolares, se realizó una búsqueda bibliográfica de la literatura existente sobre el tema. Dicha búsqueda permitió obtener una base de datos compuesta por una amplia cantidad de documentos. El estudio de muchos de estos documentos es lo que nos ha permitido tener una visión lo más actualizada posible del tema.

Es a partir de ese abordaje teórico desde donde surge la vertiente empírica de nuestro estudio, la cual pasamos a describir a continuación en sus aspectos metodológicos. Empezaremos por la muestra.

1. POBLACIÓN DE ESTUDIO

1.1 Análisis descriptivo de la muestra

El trabajo de campo de esta investigación se realizó durante el curso académico 2006-2007. La población de este estudio representa a cerca de un 4% de la población escolarizada en Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia durante ese periodo, en el cual había un total de 64.153 alumnos matriculados. Se trata de alumnos matriculados en los cursos de 1º a 4º de ESO cuya edad se sitúa entre los 11 y 18 años, localizándose el 96% de la muestra entre los 12 y los 16 años de edad.

La encuesta sobre violencia escolar se llevó a cabo en 28 centros de Educación Secundaria Obligatoria de diferentes poblaciones de la Región de Murcia, de los que 5 fueron centros concertados y el resto (23) públicos. Los centros pertenecían tanto a zonas rurales como urbanas de la Región. En cada uno de los centros educativos los responsables de los centros seleccionaron un grupo por nivel. El número de alumnos de cada aula osciló entre 12 y 32.

En la Tabla 12 se recoge el número de centros educativos que participaron en el estudio por localidad, y el número de estudiantes encuestados en cada una de las localidades.

Tabla 12: Número de estudiantes encuestados en cada localidad, y número de centros educativos que participaron en el estudio, según la localidad.

Localidad	Nº de centros escolares	Nº de estudiantes
Águilas	1	107
Alcantarilla	2	198
Alhama de Murcia	1	74
Bullas	1	87
Cartagena	2	154
Cieza	1	101
Fuente Álamo	1	99
Jumilla	1	89
Lorca	3	332
Mazarrón	1	89
Molina de Segura	1	79
Mula	1	80
Murcia	5	483
San Javier	1	91
Torre Pacheco	1	91
Torres de Cotillas	1	80
Yecla	2	184
Total	28	2552

La muestra inicial fue de 2.849 alumnos de 112 aulas pero durante los días de recogida se produjo un absentismo de un 10,42%, por lo que de esta muestra inicial fueron 2.552 los alumnos disponibles para llevar a cabo la encuesta. En los diferentes centros educativos, los niveles de absentismo oscilaron entre el 2,91% en el centro en el que menos alumnos faltaron a clase, hasta un 35,28% en el que más. Es destacable el hecho de que los menores niveles de absentismo se dieran en los centros concertados. Un número reducido de estudiantes (inferior a 10) no respondieron al cuestionario por no tener suficientes conocimientos de español. El número de alumnos encuestados en los Centros Educativos finalmente fue de 2503, de los que 1214 fueron varones (48,5%) y 1289 mujeres (51,5%).

En cuanto al sexo y curso la muestra se presentaba equilibrada. En cuanto al curso, la muestra contenía aproximadamente un 25% de alumnos de cada curso, mientras que en lo que respecta al género un 48% eran chicos y un 52% chicas, cifras que se mantenían en cada curso. En lo referente al lugar de nacimiento de los alumnos un 11,8% de los alumnos había nacido fuera de España (295), siendo un 52,4% de las mismas chicas (147 niños y 148 niñas.). Respecto a los alumnos extranjeros la distribución por cursos fue de 105 alumnos en 1º (58 chicos y 47chicas), 59 alumnos en 2º (23 chicos y 36 chicas), 72 alumnos en 3º (41 chicos y 31 chicas) y 59 alumnos extranjeros en 4º de ESO (25 chicos y 34 chicas).

La Tabla 13 contiene los datos y la distribución (en términos de frecuencia y porcentaje) según sexo y curso académico de los estudiantes encuestados.

Tabla 13: Distribución de la muestra por sexo y curso

	Chicos	Chicas	Total
1º ESO	333 (27,4 %)	337 (26,1 %)	670 (26,8 %)
2º ESO	304 (25 %)	322 (25 %)	626 (25 %)
3º ESO	287 (23,6 %)	295 (22,9 %)	582 (23,3%)
4º ESO	290 (23,9 %)	335 (26 %)	625 (25%)
TOTAL	1214 (48,5%)	1289 (51,5%)	2503

2. PROCEDIMIENTO DE LA ENCUESTA

El marco donde se desarrolló el trabajo de campo y el posterior análisis de datos de esta investigación es el proyecto dirigido por el doctor Alberto Manuel Torres titulado “Frecuencia, distribución y factores asociados a la victimización en población escolar”. Se trata de un proyecto llevado a cabo en el Departamento de Medicina Preventiva y Salud Pública de la Facultad de Medicina de la Universidad de Murcia en el que colabora un equipo multidisciplinar compuesto por médicos, psicólogos, psiquiatras y estadísticos, y que ha sido financiado parcialmente por el Fondo de Investigaciones Sanitarias (FIS). La finalidad del mismo era conocer la incidencia y prevalencia de situaciones de victimización y conductas de agresión en el contexto escolar durante la adolescencia, estudiar la dinámica bullying generada a partir de estos fenómenos, así como los factores de riesgo asociados y las variables explicativas presentes en las conductas de agresión. Es precisamente en éste último punto, el de las variables explicativas, donde se enmarca el trabajo de investigación que se lleva a cabo en esta tesis doctoral. A este proyecto se vincularon igualmente otros trabajos previos (Carrión, 2010; Piñero, 2010; Moñino, 2012; Areense, 2012; Sánchez, 2013).

Para la selección de la muestra se realizó un muestreo por conglomerados en etapas. El muestreo por conglomerados consiste en definir grupos de características semejantes e incluir en la muestra varios de estos grupos. Se divide la población en varios grupos de características parecidas entre ellos y luego se analizan completamente algunos de los grupos, descartando los demás. Dentro de cada conglomerado existe una variación importante, pero los distintos conglomerados son parecidos. Requiere una muestra más grande, pero suele simplificar la recogida de muestras. Frecuentemente los conglomerados se aplican a zonas geográficas (Casal y Mateu, 2003)

En la primera etapa se tomaron como muestra 30 centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia. Estos 30 centros eran una muestra aleatoria de entre los 72 que habían sido elegidos también de forma aleatoria en el estudio Progres-Joven (2002) sobre la evolución de las Conductas y Factores relacionados con la Salud de los escolares de la Región de Murcia, intentando lograr la representatividad de toda la Región. En la segunda etapa del muestreo, en cada centro se realizó a su vez un muestreo estratificado por niveles o cursos (1º, 2º, 3º y 4º de ESO). La última etapa fue tomar como último conglomerado un aula de cada estrato o nivel. En cada uno de los centros educativos los responsables de los centros seleccionaron un grupo por nivel. El

número de alumnos de cada aula osciló entre 12 y 32. Los centros de las zonas urbanas, debido a su mayor población y representatividad, tuvieron mayor peso en la muestra aunque los centros fueron seleccionados tanto de zonas rurales como de zonas urbanas.

El contacto con los centros educativos se realizó a través de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia, por medio de la Dirección General de Enseñanzas Escolares, que envió un fax informando sobre el estudio y solicitando la colaboración a todos los centros seleccionados en el muestreo. La mayoría de centros aceptó colaborar en la investigación, y de los 30 centros seleccionados inicialmente se consiguió cumplimentar los cuestionarios en 28 de ellos, estudiando un total de 112 aulas. Los responsables de los centros fueron los encargados de seleccionar, bajo su criterio, un grupo por nivel en cada uno de los centros educativos. El motivo de dejar en sus manos el criterio de selección fue el de causar el menor perjuicio posible en el funcionamiento del centro.

El día de realización de las encuestas, el equipo investigador (formado por dos encuestadores entrenados) explicó en cada uno de los grupos seleccionados los objetivos principales del estudio tanto al tutor como a los alumnos, agradeciendo su colaboración. Se insistió en el anonimato de las respuestas y se animó a que fueran sinceros en sus contestaciones, para que los datos recabados fuesen lo más realistas posibles. Los cuestionarios anónimos fueron cumplimentados por los alumnos en el aula, bajo la supervisión de los encuestadores que explicaron la forma de responder a las preguntas y resolvieron todas aquellas dudas que surgieron durante la realización. El tiempo de administración fue de aproximadamente una hora en cada grupo. Aproximadamente 2 meses después de la primera recogida de datos el cuestionario fue repetido en 5 de los 28 centros y en los mismos grupos con el fin de comprobar la estabilidad temporal del mismo. Una vez recogidos los cuestionarios en cada centro, la siguiente fase del proceso consistió en la lectura de los mismos a través de un lector óptico. La metodología de este estudio ha sido descrita en detalle en trabajos anteriores (Piñero, 2010; Areñse, 2012).

3. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Los datos de este trabajo se han obtenido por medio de la administración del referido cuestionario sobre violencia escolar, que incluye varios instrumentos de medida, entre los cuales se encuentra la escala de expresión de la ira. El diseño de este cuestionario se realizó en base a la consideración de la violencia como un fenómeno multicausal, que responde a una configuración compleja de variables sociales y familiares intrincadas en la propia idiosincrasia del sujeto. Esto hizo necesario que para la elaboración de la encuesta se utilizaran ítems y escalas referidos a distintos aspectos que mantienen una relación estrecha con las conductas de agresión. Se tuvo en cuenta el contexto social de los sujetos, características de las relaciones familiares, el clima escolar, características de los adolescentes relacionadas con conductas agresivas y situaciones de victimización, el uso que los adolescentes hacen del tiempo de ocio, además de las conductas de agresión realizadas y la exposición a situaciones de violencia, tanto en el contexto escolar como en otros contextos (Piñero 2010).

Se hizo una valoración de la *violencia familiar*. Según el Consejo de Europa (1986), se considera violencia familiar a “todo acto u omisión sobrevenido en el marco familiar por obra de uno de sus componentes que atente contra la vida, la integridad corporal o psíquica, o la libertad de otro componente de la misma familia, o que amenace gravemente el desarrollo de su personalidad”. En nuestro estudio la violencia familiar se valoró a través de aquellas acciones que tienen lugar en la relación entre los alumnos y sus hermanos que implican algún tipo de daño físico o psicológico. Se trata de agresiones físicas y verbales que ocurren en la relación entre hermanos que conviven en el domicilio familiar. Para valorar la violencia entre hermanos dentro del núcleo familiar se preguntó con qué frecuencia se habían producido durante el último mes cada una de las siguientes situaciones: “*Insultos*”, “*Gritos*”, “*Amenazas de dañarse seriamente*”, “*Golpes o azotes con la mano*”, “*Golpes con objetos*”. La valoración de estas situaciones se realizaba respondiendo si habían ocurrido “Nunca”, “Casi nunca”, “A veces”, “Con frecuencia” o “A diario”. Se cuantificó en qué medida cada uno de estas agresiones habían tenido lugar durante el último mes a través de cinco opciones de respuesta: nunca=0, casi nunca (una vez al mes)=1, a veces (1 vez por semana)=2, con frecuencia (2-3 veces por semana)=3, a diario=4. El rango de puntuaciones estuvo comprendido entre 0 y 20 puntos.

En la primera parte del cuestionario se encuentra la *escala de expresión de la ira*. Sobre esta escala se ha realizado un análisis factorial que nos ha permitido aislar una serie de factores que aglutinan las diversas formas de expresión de la ira. Estos factores fueron posteriormente relacionados con distintas variables obtenidas del cuestionario.

Finalmente, además del cuestionario base, se han utilizado otros instrumentos diseñados en alguno de los trabajos vinculados al proyecto de investigación sobre violencia escolar, como el de Areense (2012). Este trabajo permitió la validación de dos escalas (violencia escolar y victimización escolar), en las cuales se identificaron 2 factores relacionados con la variable *violencia* en la población de estudio (Factor 1- *violencia física y amenazas*; Factor 2- *violencia verbal*), y 2 factores para la variable *victimización* (Factor 1- *victimización física y amenazas*; Factor 2- *victimización verbal*).

3.1. Escala de expresión de ira

La escala de expresión de ira está formada por 15 ítems que tienen que ver con la presencia o ausencia de respuestas agresivas de los adolescentes en situaciones del ámbito escolar donde aparecen sentimientos de irritabilidad y experiencias de frustración, y donde la ira es la emoción primaria. La mayoría de estos 15 ítems fueron escogidos de la prueba *STAXI-NA* (Inventario de expresión de ira estado-rasgo en niños y adolescentes, 2005). Este cuestionario, ya descrito en el apartado “evaluación de la ira”, consta de 32 elementos adaptados especialmente para estas edades y para la evaluación en distintos países de habla hispana (Del Barrio, Spielberger y Aluja, 2005). Nuestro trabajo está relacionado con esta versión puesto que la escala de ira que forma parte de nuestro cuestionario es una adaptación de esta versión del *STAXI-NA* creada para población infantil y adolescente. Y siendo más precisos, se trata de una adaptación de la tercera parte de esta prueba, la que mide el modo de afrontamiento o *Expresión de Ira*. En la Parte 3 del *STAXI-NA* las instrucciones que se dan al sujeto son: “A continuación aparecen reacciones que tiene la gente cuando está enfadada. Lee cada frase y marca aquella respuesta que mejor describa qué sueles hacer cuando estás enfadado”. El adolescente tiene que responder a 16 ítems con tres opciones de respuesta: “Casi nunca”, “A veces”, “Casi siempre”.

No obstante, no todos los ítems de nuestra escala se obtuvieron de la prueba *STAXI-NA*, ya que algunos fueron formulados específicamente para el cometido de investigación del estudio. La escala de ira de nuestro cuestionario plantea el enunciado siguiente. “*Todos/as nos enfadamos alguna vez, pero cada uno reacciona de manera diferente. Para cada una de las frases, marca lo que mejor refleja lo que te suele pasar a ti cuando te enfadas*”. Las opciones de respuesta son 5: *Nunca=0, Casi nunca=1, A veces=2, Muchas veces=3, Siempre=4*.

Ítem N°	Descripción
1	Demuestras tu enfado
2	Escondes tus sentimientos
3	Prefieres estar solo/a
4	Das portazos
5	Discutes
6	Te pones furioso/a
7	Tienes ganas de llorar
8	Atacas o golpeas al que te fastidia
9	Tratas de calmarte
10	Tratas de ocultar tu enfado
11	Si algo o alguien te molesta lo dices
12	Te pones furioso/a pero lo aceptas
13	Te enfrentas directamente a lo que te enfada
14	Gritas para hacer manifiesto tu enfado
15	Amenazas al que te fastidia

3.2. Escala de violencia escolar

El bloque de preguntas donde se incluían los ítems relacionados con las acciones violentas por parte de los alumnos estaba compuesto inicialmente por 12 preguntas, valoradas de 0 a 6 como “Nunca”, “Una vez”, “Dos veces”, “Tres veces”, “Cuatro veces”, “Cinco veces”, “Seis veces o más” obtenidos, en su mayoría, de la escala elaborada por Orpinas (2001), a los que se sumó un nuevo ítem relacionado con cyberbullying. De éstos, se seleccionaron 9 que tras el análisis factorial pertinente y su validación constituyeron la escala de violencia escolar.

Ítem N°	Descripción
1	Hice bromas o molesté a otros/as estudiantes para que se enfadaran
2	Dije cosas sobre otras persona para hacer reír a los/as compañeros/as
3	Insulté a otros/as compañeros/as
4	He enviado SMS amenazante o insultante
5	Me peleé porque estaba enfadado/a (con puños, tirar del pelo, golpear, etc.)
6	Amenacé a alguien con herirle o pegarle
7	Le di una patada o bofetada a alguien
8	Animé a otros/as compañeros/as a pelear
9	Empujé a otros/as compañeros/as

Se trata de un instrumento muy eficaz y de fácil aplicación para la detección de todas las tipologías de violencia, que ofrece la posibilidad de medir la magnitud del problema de la violencia entre adolescentes en su globalidad y en cada una de sus modalidades. Validado tanto a nivel de contenido como de constructo, presenta una gran fiabilidad. Si se considera una escala unidimensional presenta un alfa de Cronbach de 0.896. Si se considera una escala bidimensional, el alfa de Cronbach presenta un valor alto en las dos dimensiones obtenidas tras el análisis factorial (Tabla 14), indicando que el cuestionario ofrece una alta fiabilidad para la medida de actitudes hostiles tanto a nivel general como en cada uno de los factores obtenidos.

Tabla 14
Fiabilidad del modelo de dos factores de la dimensión violencia

Dimensiones	Alpha de Cronbach
Violencia física y Amenazas (6 ítems)	0.870
Violencia verbal (3 ítems)	0.789

Factor 1: Violencia física y amenazas

El factor 1 agrupa y resume las variables más violentas, relacionadas con actitudes hostiles relativas a agresiones físicas y amenazas e incitación a la violencia.

Esta dimensión está compuesta por los siguientes ítems:

- *He enviado SMS amenazante o insultante (SMS)*
- *Me peleé porque estaba enfadado/a (Peleó)*
- *Amenacé a alguien con herirle o pegarle (Amenazó)*
- *Le di una patada o bofetada a alguien (Bofetada)*
- *Animé a otros/as compañeros/as a pelear (Animó)*
- *Empujé a otros/as compañeros/as (Empujó)*

Factor 2: Violencia verbal y psicológica

El factor 2 aglutina las situaciones de violencia verbal y psicológica. Esta dimensión está compuesta por los siguientes ítems:

- *Hice bromas o molesté a otros/as estudiantes para que se enfadaran (Bromas)*
- *Dije cosas sobre otras persona para hacer reír a los/as compañeros/as (Dijo)*
- *Insulté a otros/as compañeros/as (Insultó)*

3.3. Escala de victimización escolar

El bloque de preguntas donde se incluían los ítems relacionados con la victimización de los alumnos estaba compuesto por 12 preguntas, valoradas de 0 a 6 como “Nunca”, “Una vez”, “Dos veces”, “Tres veces”, “Cuatro veces”, “Cinco veces”, “Seis veces o más”. De éstos, se seleccionaron 9 que tras el análisis factorial y su validación formaron la escala de victimización escolar.

Ítem N°	Descripción
1	Un estudiante hizo bromas
2	Un estudiante dijo cosas para hacer reír
3	Un estudiante le insultó a él o a su familia
4	Un estudiante trató de herir sus sentimientos
5	Un estudiante le dio una paliza
6	Un estudiante le retó a pelear
7	Un estudiante le dio una bofetada o patada
8	Un estudiante le amenazó con herirle
9	Recibió un SMS amenazante o insultante

Se trata de un instrumento muy eficaz y de fácil aplicación para la detección de todas las formas de victimización, que ofrece la posibilidad de medir la magnitud de este problema entre adolescentes tanto en su globalidad como en cada una de sus modalidades específicas. Validado tanto a nivel de contenido como de constructo, presenta una gran fiabilidad. Si se considera una escala unidimensional presenta un alfa de Cronbach de 0.862, siendo éste un valor elevado. Si se considera una escala bidimensional, el alfa de Cronbach presenta un valor alto en las dos dimensiones obtenidas tras el análisis factorial (Tabla 15), indicando que el cuestionario ofrece una alta fiabilidad para la medida de victimización tanto a nivel general como en cada uno de los factores obtenidos. Éste índice presenta unos valores claros de fiabilidad para los dos factores considerados, confirmando la fiabilidad de la escala tanto en el caso unidimensional como en el de dos dimensiones.

Tabla 15
Fiabilidad del modelo de dos factores de la dimensión victimización

Dimensiones	Alfa de Cronbach
Victimización física y Amenazas (5 ítems)	0.805
Victimización verbal (4 ítems)	0.817

Factor 1: Victimización verbal y psicológica

El factor 1 hace referencia a las acciones de victimización menos grave, agrupa y resume las variables relacionadas con situaciones de acoso de tipo verbal o relacional. Esta dimensión está compuesta por los siguientes ítems:

- *Un estudiante dijo cosas para hacer reír (Reír)*
- *Un estudiante hizo bromas (Bromas)*
- *Un estudiante trató de herir sus sentimientos (Herir)*
- *Un estudiante le insultó a él o a su familia (Insultó)*

Factor 2: Victimización física y amenazas

El factor 2 es el que ha aglutinado las variables más victimizantes, se refiere a acciones de victimización física o amenazas y provocación. Esta dimensión está compuesta por los siguientes ítems:

- *Un estudiante le dio una paliza (Paliza)*
- *Recibió un SMS amenazante o insultante (SMS)*
- *Un estudiante le dio una bofetada o patada (Bofetada)*
- *Un estudiante le retó a pelear (Retó)*
- *Un estudiante le amenazó con herirle (Amenazó)*

En nuestro trabajo hemos llevado a cabo un análisis de la relación de estos factores (violencia y victimización) con los factores que hemos obtenido tras el análisis factorial de la escala de expresión de ira y con variables sociodemográficas (sexo, curso y número de hermanos).

3.4. Resumen de variables e instrumentos

La siguiente tabla presenta un resumen de las variables e instrumentos utilizados en el estudio.

Tabla 16: Resumen de variables incluidas en este estudio y los instrumentos de medida utilizados para la recogida de información.

ESCALAS	VARIABLES	ÍTEMS
DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS	Variables sociodemográficas	-Sexo -Curso escolar -Número de hermanos/as
ESCALA DE EXPRESIÓN DE IRA (1)	Expresión de Ira	-Demuestras tu enfado -Escondes tus sentimientos -Prefieres estar solo/a -Das portazos -Discutes -Te pones furioso/a -Tienes ganas de llorar -Atacas o golpeas al que te fastidia -Tratas de calmarte -Tratas de ocultar tu enfado -Si algo o alguien te molesta lo dices -Te pones furioso/a pero lo aceptas -Te enfrentas directamente a lo que te enfada -Gritas para hacer manifiesto tu enfado -Amenazas al que le fastidia
ESCALA DE VIOLENCIA ESCOLAR (2)	Violencia Física y Amenazas	-He enviado SMS amenazante o insultante (SMS) -Me peleé porque estaba enfadado/a (Peleó) -Amenacé a alguien con herirle o pegarle (Amenazó) -Le di una patada o bofetada a alguien (Bofetada) -Animé a otros/as compañeros/as a pelear (Animó) -Empujé a otros/as compañeros/as (Empujó)
	Violencia Verbal	-Hice bromas o molesté a otros/as estudiantes para que se enfadaran (Bromas) -Dije cosas sobre otras persona para hacer reír a los/as compañeros/as (Dijo) -Insulté a otros/as compañeros/as (Insultó)
ESCALA DE VICTIMIZACIÓN ESCOLAR (3)	Victimización Física y Amenazas	-Un estudiante le dio una paliza (Paliza) -Recibió un SMS amenazante o insultante (SMS) -Un estudiante le retó a pelear (Retó) -Un estudiante le dio una bofetada o patada (Bofetada) -Un estudiante le amenazó con herirle (Amenazó)
	Victimización Verbal	-Un estudiante hizo bromas (Bromas) -Un estudiante dijo cosas para hacer reír (Reír) -Un estudiante le insultó a él o a su familia (Insultó) -Un estudiante trató de herir sus sentimientos (Herir)

(1) Adaptación del Inventario STAXI-NA.

(2) (3) Adaptación Escala de Agresión de P. Orpinas y R. Frankowski.

4. ANÁLISIS DE DATOS

Para la obtención de los resultados de nuestro estudio se han empleado diversas técnicas estadísticas. Nuestro objetivo inicial fue identificar a partir de todos los ítems que miden expresión de ira, factores subyacentes del constructo ira que nos permita explicar el máximo posible de la varianza observada a partir de un número reducido de variables o dimensiones. La herramienta estadística para el estudio de estas dimensiones, y por tanto de la estructura interna, es el análisis factorial. Si una vez sometido a un análisis factorial, los ítems utilizados para la medición de la variable muestran coherencia en la conformación de sus factores se puede considerar que dicho instrumento mide adecuadamente el constructo (Muñiz, 1998). En este trabajo se ha utilizado el método de componentes principales con rotación quartimax tras comprobar la correlación entre las nuevas variables obtenidas. Las puntuaciones finales de cada sujeto en cada una de las nuevas variables o factores se calcularon mediante un análisis de regresión entre los factores obteniéndose puntuaciones estandarizadas para cada uno de ellos.

A partir de las distintas expresiones de ira obtenidas anteriormente se analizaron las posibles diferencias en cada una de ellas en función de distintos datos socio-demográficos (sexo del alumnado, curso académico y número de hermanos/as- éstas últimas, analizadas separadamente mediante la estratificación por sexo y curso). Posteriormente, se analizó la relación entre las expresiones de ira y las distintas manifestaciones de violencia-victimización y relaciones violentas entre hermanos (insultos, gritos, amenazas, golpes con la mano y golpes con objetos. Para estos análisis iniciales y tras comprobar la normalidad de las variables mediante el test de Kolmogorov-Smirnov, se emplearon el coeficiente de correlación de Pearson para identificar relaciones entre variables cuantitativas, y el test ANOVA para detectar diferencias entre variables cualitativas y cuantitativas. Finalmente se realizó un análisis multivariado de regresión logística para detectar asociación entre las distintas manifestaciones de ira, violencia, victimización y violencia entre hermanos mediante la obtención de odds ratio ajustados (I.C. al 95%) y su comparación con odds ratios crudos.

Todos los análisis estadísticos han sido llevados a cabo con la utilización del paquete estadístico SPSS 18.0, fijando la significación estadística a 0,05,

TERCERA PARTE

Resultados

1. ANÁLISIS FACTORIAL DE LA ESCALA DE EXPRESIÓN DE IRA

A continuación se presenta el Análisis Factorial (en adelante AF) realizado sobre los ítems que componen la escala de expresión de ira para explorar factores comunes que identifiquen los diferentes comportamientos y expresiones de la misma.

En la Tabla 17 se describe la media y la desviación típica de los ítems objeto de estudio.

Tabla 17: Ítems relacionados con la expresión de ira

	Media (N=2241)	Desviación típica
Demuestras tu enfado	2.31	1.25
Escondes tus sentimientos	1.63	1.34
Prefieres estar solo/a	1.40	1.36
Das portazos	1.22	1.34
Discutes	1.74	1.26
Te pones furioso/a	1.94	1.34
Tienes ganas de llorar	1.49	1.38
Atacas o golpeas al que te molesta	0.87	1.21
Tratas de calmarte	2.57	1.35
Tratas de ocultar tu enfado	1.71	1.37
Si algo o alguien te molesta lo dices	2.41	1.35
Te pones furioso/a pero lo aceptas	2.05	1.36
Te enfrentas directamente a lo que te enfada	1.94	1.40
Gritas para hacer manifiesto tu enfado	1.19	1.32
Amenazas al que te fastidia	0.79	1.20

La Tabla 18 nos muestra el Test de Bartlett y la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. Se puede comprobar que el Test de Bartlett muestra un nivel de significación muy bajo ($p < 0,0001$) por lo que es apropiado realizar el AF. El resultado obtenido en esta prueba fue $X^2=7711.281$, $p < 0.001$; con lo cual, queda rechazada la hipótesis de diagonalidad de la matriz de correlación. Por otro lado, el KMO en nuestro estudio es de 0.82, lo que indica alta correlación e igualmente conveniencia de realizar la reducción de datos a través del análisis factorial.

Tabla 18: KMO y prueba de Bartlett de los ítems de la escala de expresión de ira

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0.821
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	7711.281
	gl	105
	Sig.	0.000

La Tabla 19 muestra los factores calculados como resultado del AF.

Tabla 19: Autovalores y varianza explicada de los factores obtenidos del AF sobre los ítems de la escala de expresión de ira

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3.80	25.36	25.36	3.80	25.36	25.36
2	1.97	13.15	38.52	1.97	13.15	38.52
3	1.50	10.02	48.54	1.50	10.02	48.54
4	1.23	8.21	56.76	1.23	8.21	56.76
5	0.80	5.38	62.15			
6	0.73	4.92	67.07			
7	0.71	4.75	71.82			
8	0.66	4.41	76.24			
9	0.59	3.97	80.22			
10	0.59	3.96	84.18			
11	0.56	3.76	87.94			
12	0.53	3.53	91.48			
13	0.47	3.17	94.65			
14	0.42	2.84	97.50			
15	0.37	2.49	100.00			

Método de extracción: análisis de componentes principales.

La agrupación de los ítems del cuestionario obtenida inicialmente mediante el AF pone de manifiesto una estructura de 4 factores considerando aquellos cuyo autovalor es mayor a 1. De forma conjunta estos 4 factores explican el 56.8% de la varianza total.

El análisis de las saturaciones factoriales permite relacionar los ítems con cada uno de los factores, lo que hace posible la interpretación conceptual de los factores. La Tabla 20 muestra los coeficientes de las saturaciones factoriales sin rotar. Estos coeficientes indican la contribución de cada ítem a cada factor. La situación más deseable es aquella en que los ítems que saturan alto en algún factor tengan pesos bajos en el resto de factores.

Tabla 20: Coeficientes de las saturaciones factoriales sin rotar obtenidos en el AF

	Factor			
	1	2	3	4
Demuestras tu enfado	0.66	0.02	0.22	-0.26
Escondes tus sentimientos	-0.01	0.55	-0.41	0.30
Prefieres estar solo/a	0.24	0.44	-0.37	-0.15
Das portazos	0.67	0.07	-0.20	-0.11
Discutes	0.75	0.10	-0.13	-0.14
Te pones furioso/a	0.75	0.07	-0.08	-0.07
Tienes ganas de llorar	0.24	0.57	-0.20	-0.39
Atacas o golpeas al que te molesta	0.57	-0.26	-0.17	0.53
Tratas de calmarte	-0.15	0.58	0.38	0.15
Tratas de ocultar tu enfado	-0.20	0.60	-0.08	0.47
Si algo o alguien te molesta lo dices	0.33	0.15	0.64	-0.10
Te pones furioso/a pero lo aceptas	0.11	0.45	0.48	0.20
Te enfrentas directamente a lo que te enfada	0.57	-0.05	0.42	0.20
Gritas para hacer manifiesto tu enfado	0.65	0.05	-0.03	-0.03
Amenazas al que te fastidia	0.62	-0.30	-0.10	0.46

Método de extracción: análisis de componentes principales.

En negrita: saturaciones factoriales significativas

Tras esta primera extracción no se observa con claridad la contribución de los ítems a cada factor ya que muchos de ellos puntúan en el primer factor, y ninguno en el cuarto. Para solventar este problema se han realizado varios métodos de rotación observándose que el método *Quartimax* es el que aporta más información a la hora de clarificar la saturación de los ítems en los factores. Este método minimiza el número de factores necesarios para explicar cada variable observada simplificando su interpretación. Es decir, por medio de la rotación *quartimax* se logra que cada variable concentre su pertenencia en un determinado factor. La interpretación así gana en claridad por cuanto la comunalidad total de cada variable permanece constante, quedando más evidente de este modo hacia qué factor se inclina con más fuerza cada variable.

Tabla 21. Varianza total explicada

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,805	25,369	25,369	3,805	25,369	25,369	3,228	21,522	21,522
2	1,973	13,155	38,524	1,973	13,155	38,524	1,896	12,642	34,164
3	1,503	10,023	48,547	1,503	10,023	48,547	1,735	11,564	45,728
4	1,233	8,217	56,765	1,233	8,217	56,765	1,655	11,036	56,765
5	0,808	5,389	62,154						
6	0,738	4,921	67,075						
7	0,713	4,751	71,826						
8	0,662	4,414	76,241						
9	0,597	3,979	80,220						
10	0,594	3,962	84,182						
11	0,565	3,767	87,949						
12	0,530	3,537	91,485						
13	0,476	3,171	94,656						
14	0,427	2,846	97,502						
15	0,375	2,498	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

La Tabla 22 muestra los coeficientes de las saturaciones factoriales obtenidos tras aplicar la rotación quartimax.

Tabla 22: Matriz de componentes rotados

	Factor			
	1	2	3	4
Demuestras tu enfado	0.66	-0.26	0.20	-0.05
Escondes tus sentimientos	0.04	0.75	0.00	-0.02
Prefieres estar solo/a	0.36	0.43	-0.09	-0.29
Das portazos	0.71	0.07	-0.09	0.02
Discutes	0.78	0.03	-0.01	0.01
Te pones furioso/a	0.75	0.01	0.02	0.08
Tienes ganas de llorar	0.41	0.33	0.05	-0.55
Atacas o golpeas al que te molesta	0.42	0.09	-0.10	0.71
Tratas de calmarte	-0.15	0.29	0.63	-0.16
Tratas de ocultar tu enfado	-0.21	0.70	0.31	0.06
Si algo o alguien te molesta lo dices	0.28	-0.30	0.62	-0.05
Te pones furioso/a pero lo aceptas	0.05	0.15	0.68	0.00
Te enfrentas directamente a lo que te enfada	0.44	-0.21	0.43	0.35
Gritas para hacer manifiesto tu enfado	0.64	0.00	0.05	0.11
Amenazas al que te fastidia	0.47	0.00	-0.07	0.68

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Quartimax con Kaiser.

En negrita: saturaciones factoriales elevadas.

La matriz factorial rotada presentada en la Tabla 22 indica que los ítems que mostraron mayores saturaciones en el primer factor fueron: “Demuestras tu enfado” (0.66), “Das portazos” (0.71), “Discutes” (0.78), “Te pones furioso/a” (0.75), “Te enfrentas directamente a lo que te enfada” (0.44) y “Gritas para hacer manifiesto tu enfado” (0.64). El ítem “Te enfrentas directamente a lo que te enfada” también mostró carga factorial elevada en el tercer y cuarto factor (0.43 y 0.35). Los ítems que mostraron mayores saturaciones factoriales en el segundo factor fueron “Escondes tus sentimientos” (0.75), “Prefieres estar solo/a” (0.43) y “Tratas de ocultar tu enfado” (0.70). El ítem “Prefieres estar solo/a” también mostró carga factorial por encima de 0.35 en el primer factor (0.36). En el tercer factor los ítems que mostraron mayores saturaciones factoriales fueron “Tratas de calmarte” (0.63), “Si algo o alguien te molesta lo dices” (0.62) y “Te pones furioso/a pero lo aceptas” (0.68). Los ítems que mostraron mayores saturaciones factoriales en el cuarto factor fueron “Tienes ganas de llorar” (-0.55), “Atacas o golpeas al que te molesta” (0.71) y “Amenazas al que te fastidia” (0.68). Los ítems “Tienes ganas de llorar”, “Atacas o golpeas al que te molesta” y “Amenazas al que te fastidia” también mostraron carga factorial por encima de 0.35 en el primer factor (0.41, 0.42 y 0.47 respectivamente).

La interpretación conceptual de los factores se realizó teniendo en cuenta las saturaciones factoriales más elevadas en cada factor (Glutting, 2002). A la vista de los resultados de la rotación se constata que sigue habiendo ítems que presentan saturaciones altas en dos o más factores. Es el caso de los ítems “*Prefieres estar sólo*”, “*Tienes ganas de llorar*”, “*Atacas o golpeas al que te molesta*”, “*Te enfrentas directamente a lo que te enfada*” y “*Amenazas al que te fastidia*”. El ítem “*Prefieres estar sólo*” muestra saturación en los factores 1 y 2; el ítem “*Tienes ganas de llorar*” satura en los factores 1 y 4, haciéndolo con valor negativo en el segundo; el ítem “*Atacas o golpeas al que te molesta*” satura en los factores 1 y 4; por su parte el ítem “*Te enfrentas directamente a lo que te enfada*” tiene saturaciones en factores 1, 3 y 4, mientras que el ítem “*Amenazas al que te fastidia*” satura en los factores 1 y 4.

El hecho de que varios ítems saturen en varios factores, incluso después de haber realizado rotaciones con varios métodos, puede obedecer a diferentes razones. Por ejemplo, la existencia de 2 grupos diferenciados claramente al responder dicho ítem podría contribuir a que el ítem tuviera peso en ambos factores. También una gran variabilidad en la respuesta al ítem podría llevar a lo mismo. Sin embargo queda fuera

del ámbito de esta tesis encontrar las razones de que esto ocurra, dejando abierto el camino para un futuro trabajo que aclare pertinentemente las causas.

El ítem “*Tienes ganas de llorar*” presenta una carga negativa, lo que indicaría que aquellos sujetos con valores altos en este ítem restarían su puntuación en el factor 4. Estaríamos ante el caso de una variable inhibidora. Estos ítems podrían ser eliminados por no responder a las exigencias psicométricas del AF, lo que ocurre en el caso de saturaciones dobles, pero preferimos no prescindir de ellos para no perder información relevante, aún a costa de disminuir el total de varianza explicada.

Además de identificar cada variable en un factor se puede estudiar dentro de cada factor como se organizan algunas variables. Para observar cuánto queda explicado de cada variable con los factores identificados, la Tabla 23 muestra la cantidad de varianza en tanto por uno que queda explicada en cada ítem. Se observa que los valores se mantienen en un rango entre 0.42 y 0.70, lo que es satisfactorio.

Tabla 23: Comunalidades

	Inicial Extracción	
Demuestras tu enfado	1,000	0,561
Escondes tus sentimientos	1,000	0,570
Prefieres estar solo/a	1,000	0,423
Das portazos	1,000	0,523
Discutes	1,000	0,616
Te pones furioso/a	1,000	0,583
Tienes ganas de llorar	1,000	0,593
Atacas o golpeas al que te molesta	1,000	0,709
Tratas de calmarte	1,000	0,533
Tratas de ocultar tu enfado	1,000	0,645
Si algo o alguien te molesta lo dices	1,000	0,570
Te pones furioso/a pero lo aceptas	1,000	0,497
Te enfrentas directamente a lo que te enfada	1,000	0,554
Gritas para hacer manifiesto tu enfado	1,000	0,434
Amenazas al que te fastidia	1,000	0,705

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En esta Tabla se presentan las comunalidades obtenidas con la extracción de cuatro componentes. La comunalidad muestra el porcentaje de varianza de un ítem explicada por los factores extraídos. El ítem “Prefieres estar solo/a” cuenta con el menor porcentaje de varianza explicada (42%) y los ítems “Atacas o golpeas al que te molesta” y “Amenazas al que te fastidia” con el mayor porcentaje de varianza explicada (ambos 70%). Estos resultados indican que la variabilidad de respuestas obtenidas en cada ítem queda suficientemente explicada con los factores extraídos.

Las puntuaciones de los factores para cada sujeto se calculan a partir de los coeficientes de las variables. Dichos coeficientes han sido previamente calculados mediante un análisis de regresión entre los factores y las puntuaciones estandarizadas de cada sujeto (ver Tabla 24).

Tabla 24: Matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones en las componentes

	Factor			
	1	2	3	4
Demuestras tu enfado	0.19	-0.17	0.10	-0.13
Escondes tus sentimientos	0.01	0.45	-0.03	0.06
Prefieres estar solo/a	0.14	0.23	-0.11	-0.20
Das portazos	0.21	0.04	-0.09	-0.06
Discutes	0.23	0.02	-0.05	-0.07
Te pones furioso/a	0.21	0.01	-0.02	-0.02
Tienes ganas de llorar	0.18	0.13	-0.03	-0.39
Atacas o golpeas al que te molesta	0.05	0.14	-0.05	0.46
Tratas de calmarte	-0.06	0.13	0.38	-0.03
Tratas de ocultar tu enfado	-0.08	0.42	0.18	0.17
Si algo o alguien te molesta lo dices	0.05	-0.21	0.38	-0.07
Te pones furioso/a pero lo aceptas	-0.02	0.06	0.42	0.05
Te enfrentas directamente a lo que te enfada	0.06	-0.11	0.27	0.19
Gritas para hacer manifiesto tu enfado	0.17	0.00	0.00	0.00
Amenazas al que te fastidia	0.06	0.08	-0.03	0.43

Método de extracción: análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Quartimax con Kaiser.
Puntuaciones de componentes.

1.1 Factor 1. Ira externalizada

El factor 1 al que llamaremos “Ira externalizada” agrupa ítems que definen actitudes que podríamos denominar como externalizantes, entendiendo por externalizante una expresión del sentimiento de ira “hacia fuera”. Una puntuación alta en esta variable mostraría a sujetos en los que predomina esta expresión del sentimiento de “ira hacia fuera”, algo propio de individuos muy externalizantes y poco o nada internalizantes. No obstante, esta expresión externa de la ira no va dirigida hacia los otros en forma de conductas violentas y amenazas, como si ocurre en el factor 4.

Está compuesto por los siguientes ítems:

- *Demuestras tu enfado*
- *Das portazos*
- *Discutes*
- *Te pones furioso/a*
- *Te enfrentas directamente a lo que te enfada*
- *Gritas para hacer manifiesto tu enfado*

1.2 Factor 2. Ira internalizada

El factor 2 es “Ira internalizada” y agrupa ítems que definen actitudes que podríamos denominar como internalizantes o de no expresión del sentimiento de ira. Se trata de “ira hacia dentro”, lo que sería propio de individuos muy internalizantes y poco o nada externalizantes. Dirigen la ira contra sí mismo, sienten la ira pero suprimen su expresión, lo que en muchas ocasiones provoca sentimientos de culpa y depresión. Tienen sentimientos de ira y rabia pero las inhiben y no las expresan. Algunos de estos sujetos saben cómo expresar su ira interna de manera asertiva y funcional.

Se compone de los ítems:

- *Escondes tus sentimientos*
- *Prefieres estar solo/a*
- *Tratas de ocultar tu enfado*

1.3 Factor 3. Control de ira

El factor 3 llamado “Control de ira” mostraría situaciones en las que hay una tendencia en el sujeto a mantener un elevado nivel de autocontrol en el manejo del sentimiento de ira, lo que indicaría sujetos en que lo que prima es el control del sentimiento más que la expresión o la represión del mismo. Serían sujetos autocontroladores, poco o nada externalizantes pero al mismo tiempo poco o nada internalizantes. En estos sujetos hay una salida controlada a los sentimientos de ira, están siempre alerta por controlar los estímulos productores de reacciones de ira. Algunos de estos sujetos intentan el control de la ira, calmándose y relajándose, y logran calmarse llevando a cabo estrategias de afrontamiento efectivas. En otros, estas estrategias de afrontamiento no logran calmar al sujeto, por no ser funcionales, no controlan los estímulos que le producen ira, afectando su estado emocional, causándoles mayor frustración, sentimientos de culpa y malestar.

Sus ítems son:

- *Tratas de calmarte*
- *Si algo o alguien te molesta lo dices*
- *Te pones furioso/a pero lo aceptas*

1.4 Factor 4. Expresión de ira hacia los otros

El factor 4 “Expresión de ira hacia los otros” reúne los ítems más externalizantes. Al igual que en el factor 1 hay una expresión externa de la ira, aunque estos ítems reflejan una expresión del sentimiento de ira hacia fuera acompañado de conductas violentas y amenazas (físicas y verbales). Se trata de sujetos poco o nada internalizantes o reflexivos. Por el contrario son impulsivos y extremadamente externalizantes. Dirigen la ira hacia personas u objetos del entorno. El sujeto manifiesta su ira impulsivamente, no le importa atacar personas u objetos. La heteroagresividad (entendida como la expresión conductual de la ira hacia otros) sería la característica principal de los sujetos que puntuaran alto en este factor. El ítem “*Tienes ganas de llorar*” entraría a formar parte de este factor teniendo un peso negativo, lo que quiere decir que los sujetos que contestaran afirmativamente a este ítem puntuarían en el sentido contrario de este factor, a mayor puntuación menor expresión de la ira hacia los otros.

Está compuesto por los ítems:

- *Tienes ganas de llorar*
- *Atacas o golpeas al que te molesta*
- *Amenazas al que te fastidia*

2. ANÁLISIS DE FIABILIDAD DE LA ESCALA DE EXPRESIÓN DE IRA

Para conocer la precisión de los valores obtenidos con este conjunto de ítems, se realizó el estudio de la consistencia interna a través del coeficiente alpha de Cronbach. El resultado obtenido al calcular el coeficiente alpha de Cronbach fue de 0,71. Siguiendo las indicaciones de George y Mallery (1995) este resultado indica que el instrumento utilizado para obtener una medida de la variable expresión de ira posee una fiabilidad aceptable.

Tabla 25: Consistencia interna de la escala de expresión de ira

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,710	15

3. ANÁLISIS DE LOS FACTORES ASOCIADOS A LA EXPRESIÓN DE IRA.

3.1. Expresión de ira y características sociales y demográficas

Tras el análisis factorial realizado con la escala de expresión de ira y la determinación de las dimensiones de la misma, empezaremos buscando la posible relación entre dichas dimensiones y algunas variables socio-demográficas de nuestra muestra. En concreto analizaremos la relación de expresión de ira con sexo, curso escolar y fratría.

3.1.1. Expresión de ira por sexo y curso escolar

3.1.1.1. Expresión de ira y sexo

Vamos a comprobar la relación existente entre cada una de las dimensiones de expresión de ira y el sexo de los alumnos. Valoramos las puntuaciones en cada una de las dimensiones de expresión de ira obtenidas (ira externalizada, ira internalizada, control de la ira y expresión de la ira hacia los otros) según el sexo de los alumnos para determinar si existen diferencias.

Tabla 26
Diferencias en expresión de ira según sexo

		n	Media	DT	p-valor
Ira externalizada	Hombre	1046	-0,120	0,994	0,000
	Mujer	1138	0,114	0,991	0,000
Ira internalizada	Hombre	1046	-0,032	0,986	0,124
	Mujer	1138	0,034	1,007	0,124
Control de la ira	Hombre	1046	-0,123	1,040	0,000
	Mujer	1138	0,108	0,941	0,000
Expresión de la ira hacia los otros	Hombre	1046	0,420	0,987	0,000
	Mujer	1138	-0,397	0,836	0,000

Se puede comprobar que existen diferencias significativas por sexo en cada una de las dimensiones de ira salvo en ira internalizada. Mientras que en la expresión de la ira hacia los otros, las chicas puntúan más bajo ($p < .001$), los chicos lo hacen tanto en ira externalizada como en control de la ira ($p < .001$). Aunque las chicas expresan más su ira hacia fuera, los chicos expresan más la ira hacia los otros, al tiempo que las chicas también controlan más su ira.

3.1.1.2. Expresión de ira y curso escolar

Vamos a valorar las puntuaciones de cada una de las dimensiones de expresión de ira obtenidas en cada uno de los cursos para determinar si existen diferencias en los mismos. Como tenemos 4 grupos, para comparar las medias utilizaremos el ANOVA (con test post-hoc de Games-Howell o Bonferroni según corresponda tras prueba homocedasticidad) para detectar exactamente donde se encuentran las diferencias.

Tabla 27
Diferencias en expresión de ira por curso académico

Variable-Rol	Estadísticos		Diferencias entre grupos ^a		Comparaciones dos a dos ^b		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F(gl)</i>	<i>p</i>	<i>Diferencias de medias</i>	<i>p</i>	
Ira externalizada							
1º ESO	-0.219	1.000	15.696 (3)	0.000	1º/2º	-0.193	0.006
2º ESO	-0.026	0.994			1º/3º	-0.317	0.000
3º ESO	0.098	1.020			1º/4º	-0.370	0.000
4º ESO	0.151	0.943			2º/3º	-0.124	0.232
					2º/4º	-0.177	0.015
					3º/4º	-0.053	1.000
Ira internalizada							
1º ESO	-0.047	1.056	1.220 (3)	0.301	1º/2º	-0.015	1.000
2º ESO	-0.032	0.974			1º/3º	-0.076	1.000
3º ESO	0.030	1.021			1º/4º	-0.095	0.637
4º ESO	0.049	0.946			2º/3º	-0.061	1.000
					2º/4º	-0.080	1.000
					3º/4º	-0.018	1.000
Control de la ira							
1º ESO	-0.008	1.106	0.708 (3)	0.547	1º/2º	0.013	1.000
2º ESO	-0.022	1.067			1º/3º	0.014	1.000
3º ESO	-0.023	0.978			1º/4º	-0.059	1.000
4º ESO	0.051	0.830			2º/3º	0.001	1.000
					2º/4º	-0.073	1.000
					3º/4º	-0.074	1.000
Expresión de ira hacia los otros							
1º ESO	0.075	1,022	4.717 (3)	0.003	1º/2º	0.029	1.000
2º ESO	0.046	1,014			1º/3º	0.065	1.000
3º ESO	0.016	1,034			1º/4º	0.204	0.003
4º ESO	-0.128	0,919			2º/3º	0.036	1.000
					2º/4º	0.175	0.019
					3º/4º	0.139	0.121

Nota: Las puntuaciones de Ira siguen una distribución de Media 0 y Desviación típica 1

^a Prueba ANOVA. En negrita se muestran las relaciones significativas

^b Prueba post-hoc de Games-Howell o Bonferroni según corresponda tras prueba homocedasticidad.

En la dimensión ira externalizada, el análisis muestra que existen diferencias en las puntuaciones obtenidas en cada curso ($p < 0.001$). La Tabla 27 muestra además que dichas puntuaciones van aumentando conforme avanzamos en el curso del alumno. Profundizando en dichas diferencias, los análisis post hoc confirman que los alumnos de 1º de ESO obtienen puntuaciones significativamente más bajas que el resto de cursos. También encontramos puntuaciones significativamente menores en los alumnos de 2ª de ESO respecto a los de 4º de ESO ($p = 0.015$), no encontrándose diferencias significativas entre los alumnos de 2º y 3º, ni entre los alumnos de 3º y 4º.

En la dimensión expresión de la ira hacia los otros los resultados indican que existen diferencias en las puntuaciones obtenidas en cada curso ($p = 0.003$). La Tabla 28 muestra además que dichas puntuaciones van disminuyendo conforme avanzamos en el curso del alumno. Los análisis post hoc confirman que los alumnos de 1º y 2º de ESO obtienen puntuaciones significativamente más altas que los alumnos de 4º de ESO ($p = 0.003$ y $p = 0.019$). Por otro lado no se han encontrado diferencias significativas entre los alumnos de 1º y 2º, entre los alumnos de 1º y 3º, entre los alumnos de 2º y 3º, ni entre los alumnos de 3º y 4º.

En las dimensiones ira internalizada y control de ira no se han encontrado diferencias significativas entre los alumnos de los distintos cursos.

3.1.2. Expresión de ira y fraternidad (número de hermanos)

En este apartado vamos a valorar las puntuaciones en cada una de las dimensiones de expresión de ira en relación a la composición de la fraternidad de los alumnos, concretamente en cuanto al número de hermanos de ambos sexos, número de hermanos varones y número de hermanas. Lo mismo haremos teniendo en cuenta el sexo de los alumnos. Haremos una comparación de medias buscando las diferencias y veremos cuáles de ellas resultan significativas. Se usó la prueba post-hoc de Games-Howell debido a la existencia de grupos muy desiguales en el número de muestra en caso de varianzas desiguales.

3.1.2.1. Expresión de ira y número de hermanos de ambos sexos

Tabla 28
Diferencias en expresión de ira por número de hermanos de ambos sexos

Variable-Rol	Estadísticos		Diferencias entre grupos ^a		Comparaciones dos a dos ^b	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F(gl)</i>	<i>p</i>	<i>Diferencias de medias</i>	<i>p</i>
Ira externalizada						
(0) Hijo/a Unico/a	-0.016	1.014			0/1	-0.022 0.995
(1)Un Hermano/a	0.006	0.982	0.108 (3)	0.955	0/2	-0.021 0.996
(2)Dos Hermanos	0.047	1.004			0/3+	0.011 1.000
(3+)Tres o más Hermanos	-0.027	1.030			1/2	0.001 1.000
					1/3+	0.033 0.957
				2/3+	0.032 0.968	
Ira internalizada						
(0) Hijo/a Unico/a	-0.025	0.980			0/1	-0.020 0.996
(1)Un Hermano/a	-0,005	0.989	0.664 (3)	0.574	0/2	-0.007 1.000
(2)Dos Hermanos	-0,018	0.993			0/3+	-0.097 0.775
(3+)Tres o más Hermanos	0,072	1.062			1/2	0.013 0.994
					1/3+	-0.077 0.653
				2/3+	-0.090 0.582	
Control de la ira						
(0) Hijo/a Unico/a	0,002	0.999			0/1	-0.015 0.998
(1)Un Hermano/a	0,017	0.965	1.522 (3)	0.207	0/2	-0.008 1.000
(2)Dos Hermanos	0,010	1.003			0/3+	0.116 0.675
(3+)Tres o más Hermanos	-0,114	1.089			1/2	0.007 0.999
					1/3+	0.131 0.208
				2/3+	0.124 0.313	
Expresión de ira hacia los otros						
(0) Hijo/a Unico/a	-0,1051	1.011			0/1	-0.0566 0.922
(1)Un Hermano/a	-0,0484	0.982	2.354 (3)	0.070	0/2	-0.1584 0.332
(2)Dos Hermanos	0,0533	1.020			0/3+	-0.1636 0.365
(3+)Tres o más Hermanos	0,0585	0.973			1/2	-0.1018 0.175
					1/3+	-0.1069 0.307
				2/3+	-0.0051 1.000	

Nota: Las puntuaciones de Ira siguen una distribución de Media 0 y Desviación típica 1

^a Prueba ANOVA. En negrita se muestran las relaciones significativas

^b Prueba post-hoc de Games-Howell o Bonferroni según corresponda tras prueba homocedasticidad.

No se han encontrado diferencias significativas en ninguna de las dimensiones de expresión de ira en función del número de hermanos (de ambos sexos) que tienen los alumnos/as.

3.1.2.2. Expresión de ira y número de hermanos varones

Tabla 29
Diferencias en expresión de ira por número de hermanos varones

Variable-Rol	Estadísticos		Diferencias entre grupos ^a		Comparaciones dos a dos ^b	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F(gl)</i>	<i>p</i>	<i>Diferencias de medias</i>	<i>p</i>
Ira externalizada						
(0) Ninguno	-0.050	0.972			0/1	-0.062 0.535
(1)Un Hermano	0.012	0.989			0/2	-0.105 0.460
(2)Dos Hermanos	0.055	1.053	1.039 (3)	0.374	0/3+	-0.093 0.851
(3+)Tres o más Hermanos	0.043	1.127			1/2	-0.0429 0.927
					1/3+	-0.0307 0.993
					2/3+	0.012 1.000
Ira internalizada						
(0) Ninguno	0.005	0.979			0/1	0.018 0.980
(1)Un Hermano	-0,013	0.997			0/2	-0.053 0.871
(2)Dos Hermanos	0,059	1.016	0.387 (3)	0.763	0/3+	0.009 1.000
(3+)Tres o más Hermanos	-0,003	1.123			1/2	-0.072 0.714
					1/3+	-0.009 1.000
					2/3+	0.062 0.959
Control de la ira						
(0) Ninguno	-0,024	1.018			0/1	-0.060 0.582
(1)Un Hermano	0,036	0.961			0/2	0.024 0.986
(2)Dos Hermanos	-0,048	1.027	1.285 (3)	0.278	0/3+	0.090 0.870
(3+)Tres o más Hermanos	-0,114	1.146			1/2	0.084 0.598
					1/3+	0.150 0.566
					2/3+	0.066 0.955
Expresión de ira hacia los otros						
(0) Ninguno	-0,061	0.990			0/1	-0.081 0.313
(1)Un Hernano	0,020	0.995			0/2	-0.011 0.996
(2)Dos Hemanos	-0,049	0.996	4.494 (3)	0.004	0/3+	-0.361 0.007
(3+)Tres o más Hermanos	0,300	1.058			1/2	0.070 0.716
					1/3+	-0.28 0.051
					2/3+	-0.350 0.019

Nota: Las puntuaciones de Ira siguen una distribución de Media 0 y Desviación típica 1

^a Prueba ANOVA. En negrita se muestran las relaciones significativas

^b Prueba post-hoc de Games-Howell o Bonferroni según corresponda tras prueba homocedasticidad.

En cuanto al número de hermanos varones sólo se han encontrado diferencias significativas en la dimensión expresión de ira hacia los otros. El análisis mediante el test ANOVA indica que existen diferencias entre grupos ($p = 0.004$) y los análisis post hoc confirman que los alumnos que no tienen hermanos varones obtienen puntuaciones significativamente más bajas que los alumnos que tienen 3 o más hermanos varones y los alumnos que tienen 2 hermanos varones puntúan más bajo en esa dimensión que los que tienen 3 o más hermanos varones. Es decir los alumnos que no tienen hermanos varones expresan menos la ira hacia los demás que aquellos alumnos que tienen 3 o más hermanos varones y los que tienen 2 hermanos varones expresan menos la ira hacia los otros que los que tienen 3 o más hermanos varones. Sin embargo no se han encontrado diferencias significativas entre los alumnos que no tienen hermanos varones y los que tienen 1 o 2 hermanos, ni entre los que tienen 1 hermano y los que tienen 2,3 o más hermanos. Tampoco se observan diferencias significativas entre ninguno de los grupos para las otras 3 dimensiones de expresión de la ira.

3.1.2.3. Expresión de ira y número de hermanas

Tabla 30
Diferencias en expresión de ira por número de hermanas

Variable-Rol	Estadísticos		Diferencias entre grupos ^a		Comparaciones dos a dos ^b	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F(gl)</i>	<i>p</i>	<i>Diferencias de medias</i>	<i>p</i>
Ira externalizada						
(0) Ninguna	0.050	1.002			0/1	0.078 0.327
(1)Una Hermana	-0.028	1.005	1.420 (3)	0.235	0/2	0.103 0.458
(2)Dos Hermanas	-0.053	0.974			0/3+	0.121 0.700
(3+)Tres o más Hermanas	-0.071	1.019			1/2	0.025 0.985
					1/3+	0.043 0.981
					2/3+	0.018 0.999
Ira internalizada						
(0) Ninguna	-0.006	1.007			0/1	0.015 0.988
(1)Una Hermana	-0.021	0.999	0.737 (3)	0.530	0/2	-0.089 0.618
(2)Dos Hermanas	0.083	1.021			0/3+	-0.039 0.984
(3+)Tres o más Hermanas	0.033	1.012			1/2	-0.104 0.486
					1/3+	-0.054 0.961
					2/3+	0.049 0.979
Control de la ira						
(0) Ninguna	0.038	0.957			0/1	0.069 0.427
(1)Una Hermana	-0.031	1.023	1.630 (3)	0.180	0/2	0.038 0.956
(2)Dos Hermanas	0.000	1.048			0/3+	0.208 0.281
(3+)Tres o más Hermanas	-0.170	1.066			1/2	-0.031 0.975
					1/3+	0.139 0.633
					2/3+	0.170 0.560
Expresión de ira hacia los otros						
(0) Ninguna	-0.063	0.981			0/1	-0.130 0.024
(1)Una Hermana	0.068	1.020			0/2	-0.024 0.987
(2)Dos Hermanas	-0.039	0.985	2.817 (3)	0.038	0/3+	-0.082 0.879
(3+)Tres o más Hermanas	0.019	1.004			1/2	0.107 0.440
					1/3+	0.048 0.971
					2/3+	-0.058 0.965

Nota: Las puntuaciones de Ira siguen una distribución de Media 0 y Desviación típica 1

^a Prueba ANOVA. En negrita se muestran las relaciones significativas

^b Prueba post-hoc de Games-Howell o Bonferroni según corresponda tras prueba homocedasticidad.

En cuanto a la expresión de ira hacia los otros, podemos ver que existen diferencias entre grupos ($p = 0.038$). Los análisis post hoc confirman que los alumnos que no tienen hermanas obtienen puntuaciones significativamente más bajas que los alumnos que tienen 1 hermana. Es decir los alumnos que no tienen hermanas expresan menos la ira hacia los demás que aquellos alumnos que tienen una hermana. No se han encontrado diferencias significativas en el resto de las dimensiones de ira (ira externalizada, ira internalizada y control de ira) en función del número de hermanas que tienen los alumnos.

3.1.2.4. Expresión de ira y número de hermanos según sexo de los alumnos

A continuación vamos a realizar los mismos análisis sobre las diferencias en expresión de ira en base al número de hermanos, pero en esta ocasión teniendo en cuenta el sexo de los alumnos.

3.1.2.4.1. Expresión de ira y número de hermanos en chicos

Tabla 31
Diferencias en expresión de ira por número de hermanos de ambos sexos en chicos

Variable-Rol	Estadísticos		Diferencias entre grupos ^a		Comparaciones dos a dos ^b		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F(gl)</i>	<i>p</i>	<i>Diferencias de medias</i>	<i>p</i>	
Ira externalizada							
(0) Hijo Unico	-0.175	1.047	0.063 (3)	0.979	0/1	-0.056	0.976
(1)Un Hermano/a	-0.119	0.955			0/2	-0.049	0.986
(2)Dos Hermanos	-0.126	1.042			0/3+	-0.053	0.985
(3+)Tres o más Hermanos	-0.123	0.971			1/2	0.007	1.000
					1/3+	0.003	1.000
					2/3+	-0.003	1.000
Ira internalizada							
(0) Hijo Unico	-0.014	0.924	0.194 (3)	0.900	0/1	0.011	1.000
(1)Un Hermano/a	-0.025	0.977			0/2	0.051	0.979
(2)Dos Hermanos	-0.065	0.994			0/3+	-0.018	0.999
(3+)Tres o más Hermanos	0.004	1.035			1/2	0.040	0.947
					1/3+	-0.030	0.989
					2/3+	-0.070	0.901
Control de la ira							
(0) Hijo Unico	0.074	1.016	1.402 (3)	0.241	0/1	0.182	0.520
(1)Un Hermano/a	-0.108	0.995			0/2	0.244	0.305
(2)Dos Hermanos	-0.170	1.053			0/3+	0.286	0.252
(3+)Tres o más Hermanos	-0.212	1.143			1/2	0.062	0.850
					1/3+	0.104	0.728
					2/3+	0.042	0.980
Expresión de ira hacia los otros							
(0) Hijo Unico	0.217	1.079	4.030 (3)	0.007	0/1	-0.139	0.695
(1)Un Hermano/a	0.357	0.979			0/2	-0.354	0.048
(2)Dos Hermanos	0.571	0.938			0/3+	-0.166	0.650
(3+)Tres o más Hermanos	0.383	0.996			1/2	-0.215	0.018
					1/3+	-0.026	0.991
					2/3+	0.188	0.203

Nota: Las puntuaciones de Ira siguen una distribución de Media 0 y Desviación típica 1

^a Prueba ANOVA. En negrita se muestran las relaciones significativas

^b Prueba post-hoc de Games-Howell o Bonferroni según corresponda tras prueba homocedasticidad.

En lo referente a las diferencias en expresión de ira en función del número de hermanos (de ambos sexos) en el grupo de los chicos se observa que existen diferencias entre grupos ($p = 0.007$) sólo en el caso de la dimensión expresión de ira hacia los otros. Los análisis post hoc confirman que los chicos que tienen un hermano obtienen puntuaciones significativamente más bajas que los chicos que tienen dos hermanos. Es decir los alumnos varones que tienen un hermano expresan menos la ira hacia los demás que aquellos alumnos varones que tienen dos hermanos. Lo mismo ocurre con los hijos únicos, para los que se encontró que obtienen puntuaciones significativamente inferiores en expresión de ira respecto a los que tienen dos hermanos

No se han encontrado diferencias significativas en el resto de las dimensiones de ira (ira externalizada, ira internalizada y control de ira) en función del número de hermanos que tienen en el grupo de los alumnos varones.

3.1.2.4.2. Expresión de ira y número de hermanos en chicas

Tabla 32
Diferencias en expresión de ira por número de hermanos de ambos sexos en chicas

Variable-Rol	Estadísticos		Diferencias entre grupos ^a		Comparaciones dos a dos ^b	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F(gl)</i>	<i>p</i>	<i>Diferencias de medias</i>	<i>p</i>
Ira externalizada						
(0) Hija Unica	0.109	0.971			0/1	-0.008 1.000
(1)Un Hermano/a	0.117	0.998	0.052 (3)	0.984	0/2	-0.026 0.997
(2)Dos Hermanos	0.135	0.953			0/3+	0.009 1.000
(3+)Tres o más Hermanos	0.010	1.074			1/2	-0.017 0.994
					1/3+	0.018 0.998
					2/3+	0.035 0.985
Ira internalizada						
(0) Hija Unica	0.012	1.042			0/1	-0.005 1.000
(1)Un Hermano/a	0.017	0.997	0.966 (3)	0.408	0/2	-0.002 1.000
(2)Dos Hermanos	0.014	0.990			0/3+	-0.150 0.747
(3+)Tres o más Hermanos	0.162	1.061			1/2	0.003 1.000
					1/3+	-0.145 0.416
					2/3+	-0.148 0.445
Control de la ira						
(0) Hija Unica	-0.033	0.975			0/1	-0.151 0.604
(1)Un Hermano/a	0.119	0.914	1.926 (3)	0.124	0/2	-0.198 0.398
(2)Dos Hermanos	0.166	0.926			0/3+	-0.016 0.999
(3+)Tres o más Hermanos	-0.017	1.014			1/2	-0.047 0.883
					1/3+	0.135 0.431
					2/3+	0.182 0.219
Expresión de ira hacia los otros						
(0) Hija Unica	-0.4994	0.733			0/1	-0.064 0.903
(1)Un Hermano/a	-0.4353	0.811	1.890 (3)	0.130	0/2	-0.105 0.713
(2)Dos Hermanos	-0.3944	0.870			0/3+	-0.226 0.173
(3+)Tres o más Hermanos	-0.2736	0.846			1/2	-0.041 0.898
					1/3+	-0.161 0.145
					2/3+	-0.121 0.454

Nota: Las puntuaciones de Ira siguen una distribución de Media 0 y Desviación típica 1

^a Prueba ANOVA. En negrita se muestran las relaciones significativas

^b Prueba post-hoc de Games-Howell o Bonferroni según corresponda tras prueba homocedasticidad.

En cuanto a la expresión de ira en el grupo de las chicas en función del número de hermanos (de ambos sexos) se observa que no existen diferencias significativas entre grupos para ninguna de las dimensiones consideradas.

3.1.2.4.3. Expresión de ira y número de hermanos varones en chicos

Tabla 33
Diferencias en expresión de ira por número de hermanos varones en chicos

Variable-Rol	Estadísticos		Diferencias entre grupos ^a		Comparaciones dos a dos ^b	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F(gl)</i>	<i>p</i>	<i>Diferencias de medias</i>	<i>p</i>
Ira externalizada						
(0) Ninguno	-0.194	0.955			0/1	-0.114 0.329
(1)Un Hermano	-0.080	0.993			0/2	-0.053 0.956
(2)Dos Hermanos	-0.141	1.035	0.972 (3)	0.405	0/3+	-0.112 0.861
(3+)Tres o más Hermanos	-0.819	1.037			1/2	0.061 0.933
					1/3+	0.002 1.000
					2/3+	-0.059 0.983
Ira internalizada						
(0) Ninguno	0.016	0.962			0/1	0.094 0.502
(1)Un Hermano	-0.078	0.983			0/2	-0.061 0.931
(2)Dos Hermanos	0.077	0.984	1.444 (3)	0.228	0/3+	0.163 0.707
(3+)Tres o más Hermanos	-0.147	1.111			1/2	-0.155 0.386
					1/3+	0.069 0.967
					2/3+	0.224 0.542
Control de la ira						
(0) Ninguno	-0.124	1.057			0/1	0.003 1.000
(1)Un Hermano	-0.130	1.000			0/2	0.0247 0.996
(2)Dos Hermanos	-0.149	1.122	0.073 (3)	0.975	0/3+	-0.051 0.987
(3+)Tres o más Hermanos	-0.073	1.108			1/2	0.021 0.997
					1/3+	-0.054 0.984
					2/3+	-0.076 0.972
Expresión de ira hacia los otros						
(0) Ninguno	0.319	0.999			0/1	-0.159 0.020
(1)Un Hermano	0.479	0.970			0/2	-0.026 0.796
(2)Dos Hermanos	0.346	0.933	3.137 (3)	0.025	0/3+	-0.330 0.017
(3+)Tres o más Hermanos	0.649	1.120			1/2	0.133 0.174
					1/3+	-0.170 0.205
					2/3+	-0.303 0.049

Nota: Las puntuaciones de Ira siguen una distribución de Media 0 y Desviación típica 1

^a Prueba ANOVA. En negrita se muestran las relaciones significativas

^b Prueba post-hoc de Games-Howell o Bonferroni según corresponda tras prueba homocedasticidad.

En lo referente a las diferencias en expresión de ira en el grupo de los chicos en función del número de hermanos varones que tienen, se observa que el análisis mediante el test ANOVA indica que existen diferencias entre grupos ($p = 0.025$) sólo en el caso de la dimensión expresión de ira hacia los otros, no encontrándose diferencias significativas en el resto de las dimensiones de ira.

Tras los análisis post hoc, podemos observar que los chicos que tienen tres hermanos obtienen puntuaciones significativamente mayores en expresión de ira hacia los otros que los chicos que tienen un hermano, dos hermanos y que los hijos únicos.

3.1.2.4.4. Expresión de ira y número de hermanos varones en chicas

Tabla 34
Diferencias en expresión de ira por número de hermanos varones en chicas

Variable-Rol	Estadísticos		Diferencias entre grupos ^a		Comparaciones dos a dos ^b	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F(gl)</i>	<i>p</i>	<i>Diferencias de medias</i>	<i>p</i>
Ira externalizada						
(0) Ninguno	0.089	0.972			0/1	-0.007 0.999
(1)Un Hermano	0.096	0.975	1.053 (3)	0.368	0/2	-0.122 0.594
(2)Dos Hermanos	0.211	1.030			0/3+	-0.200 0.738
(3+)Tres o más Hermanos	0.289	1.229			1/2	-0.115 0.612
					1/3+	-0.193 0.754
				2/3+	-0.078 0.982	
Ira internalizada						
(0) Ninguno	0.009	0.994			0/1	-0.030 0.970
(1)Un Hermano	0.039	1.002	1.138 (3)	0.333	0/2	-0.030 0.991
(2)Dos Hermanos	0.039	1.048			0/3+	-0.302 0.292
(3+)Tres o más Hermanos	0.312	1.047			1/2	-0.000 1.000
					1/3+	-0.273 0.371
				2/3+	-0.273 0.447	
Control de la ira						
(0) Ninguno	0.064	0.977			0/1	-0.117 0.239
(1)Un Hermano	0.181	0.884	3.311(3)	0.019	0/2	0.019 0.997
(2)Dos Hermanos	0.045	0.928			0/3+	0.281 0.252
(3+)Tres o más Hermanos	-0.217	1.190			1/2	0.136 0.388
					1/3+	0.397 0.040
				2/3+	0.261 0.377	
Expresión de ira hacia los otros						
(0) Ninguno	-0.433	0.827			0/1	-0.029 0.950
(1)Un Hermano	-0.404	0.806	1.241 (3)	0.294	0/2	-0.054 0.921
(2)Dos Hermanos	-0.379	0.916			0/3+	-0.255 0.204
(3+)Tres o más Hermanos	-0.178	0.782			1/2	-0.025 0.990
					1/3+	-0.225 0.288
				2/3+	-0.200 0.496	

Nota: Las puntuaciones de Ira siguen una distribución de Media 0 y Desviación típica 1

^a Prueba ANOVA. En negrita se muestran las relaciones significativas

^b Prueba post-hoc de Games-Howell o Bonferroni según corresponda tras prueba homocedasticidad.

En el grupo de chicas se han encontrado diferencias intergrupos en el caso de la dimensión control de ira, pero no es así en el resto de dimensiones de ira en función del número de hermanos varones ($p=0,019$). Las chicas que tienen tres o más hermanos varones tienen un control de la ira inferior al resto, encontrándose diferencias significativas entre estas y las que tienen únicamente un hermano varón.

3.1.2.4.5. Expresión de ira y número de hermanas en chicos

Tabla 35
Diferencias en expresión de ira por número de hermanas en chicos

Variable-Rol	Estadísticos		Diferencias entre grupos ^a		Comparaciones dos a dos ^b	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F(gl)</i>	<i>p</i>	<i>Diferencias de medias</i>	<i>p</i>
Ira externalizada						
(0) Ninguna	-0.081	0.987			0/1	0.048 0.890
(1)Una Hermana	-0.129	1.026	0.544 (3)	0.652	0/2	0.085 0.835
(2)Dos Hermanas	-0.166	0.904			0/3+	0.179 0.718
(3+)Tres o más Hermanas	-0.260	0.988			1/2	0.037 0.983
					1/3+	0.130 0.867
				2/3+	0.093 0.958	
Ira internalizada						
(0) Ninguna	-0.033	0.982			0/1	0.029 0.972
(1)Una Hermana	-0.062	0.994	1.480 (3)	0.218	0/2	-0.186 0.337
(2)Dos Hermanas	0.153	1.010			0/3+	0.105 0.907
(3+)Tres o más Hermanas	-0.139	0.909			1/2	-0.215 0.210
					1/3+	0.077 0.961
				2/3+	0.292 0.373	
Control de la ira						
(0) Ninguna	-0.022	0.964			0/1	0.184 0.036
(1)Una Hermana	-0.207	1.084	2.506 (3)	0.058	0/2	0.163 0.493
(2)Dos Hermanas	-0.191	1.105			0/3+	0.134 0.884
(3+)Tres o más Hermanas	-0.160	1.080			1/2	-0.016 0.999
					1/3+	-0.050 0.993
				2/3+	-0.034 0.998	
Expresión de ira hacia los otros						
(0) Ninguna	0.362	0.969			0/1	-0.118 0.275
(1)Una Hermana	0.479	0.997	1.374 (3)	0.249	0/2	0.014 0.999
(2)Dos Hermanas	0.348	0.983			0/3+	-0.154 0.824
(3+)Tres o más Hermanas	0.516	1.050			1/2	0.132 0.611
					1/3+	-0.036 0.997
				2/3+	-0.168 0.831	

Nota: Las puntuaciones de Ira siguen una distribución de Media 0 y Desviación típica 1

^a Prueba ANOVA. En negrita se muestran las relaciones significativas

^b Prueba post-hoc de Games-Howell o Bonferroni según corresponda tras prueba homocedasticidad.

No se han encontrado diferencias significativas en ninguna de las dimensiones de expresión de ira en función del número de hermanas que tienen los chicos.

3.1.2.4.6. Expresión de ira y número de hermanas en chicas

Tabla 36
Diferencias en expresión de ira por número de hermanas en chicas

Variable-Rol	Estadísticos		Diferencias entre grupos ^a		Comparaciones dos a dos ^b	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F(gl)</i>	<i>p</i>	<i>Diferencias de medias</i>	<i>p</i>
Ira externalizada						
(0) Ninguna	0.150	1.007			0/1	0.048 0.879
(1)Una Hermana	0.101	0.971	0.424 (3)	0.736	0/2	0.089 0.795
(2)Dos Hermanas	0.060	1.005			0/3+	0.911 0.926
(3+)Tres o más Hermanas	0.059	1.028			1/2	0.041 0.975
					1/3+	0.043 0.991
					2/3+	0.002 1.000
Ira internalizada						
(0) Ninguna	0.019	1.028			0/1	-0.021 0.989
(1)Una Hermana	0.040	0.974	0.308 (3)	0.820	0/2	0.006 1.000
(2)Dos Hermanas	0.012	1.017			0/3+	-0.133 0.820
(3+)Tres o más Hermanas	0.151	1.068			1/2	0.275 0.992
					1/3+	-0.112 0.884
					2/3+	-0.139 0.844
Control de la ira						
(0) Ninguna	0.086	0.935			0/1	-0.060 0.756
(1)Una Hermana	0.146	0.914	2.119 (3)	0.096	0/2	-0.067 0.892
(2)Dos Hermanas	0.154	0.986			0/3+	0.266 0.302
(3+)Tres o más Hermanas	-0.180	1.067			1/2	-0.007 1.000
					1/3+	0.326 0.149
					2/3+	0.333 0.201
Expresión de ira hacia los otros						
(0) Ninguna	-0.447	0.806			0/1	-0.075 0.516
(1)Una Hermana	-0,372	0.855	1.035 (3)	0.376	0/2	-0.101 0.630
(2)Dos Hermanas	-0,347	0.887			0/3+	-0.126 0.705
(3+)Tres o más Hermanas	-0,321	0.820			1/2	-0.026 0.991
					1/3+	-0.051 0.973
					2/3+	-0.025 0.998

Nota: Las puntuaciones de Ira siguen una distribución de Media 0 y Desviación típica 1

^a Prueba ANOVA. En negrita se muestran las relaciones significativas

^b Prueba post-hoc de Games-Howell o Bonferroni según corresponda tras prueba homocedasticidad.

En lo referente a las diferencias en expresión de ira en el grupo de las chicas en función del número de hermanas, se observa que el análisis mediante el test ANOVA indica que no existen diferencias entre grupos para ninguna de las dimensiones.

3.2. Expresión de ira y violencia-victimización

Queremos comprobar si cada una de las dimensiones de ira está relacionada con las dimensiones de violencia.

3.2.1. Ira externalizada y violencia-victimización

Tabla 37
Correlación entre Ira externalizada y violencia-victimización

	<i>r</i>	<i>p-valor</i>	<i>n</i>
Violencia Física y Amenazas	0.126	0.000	2222
Violencia Verbal o Psicológica	0.237	0.000	2222
Victimización de carácter físico	0.128	0.000	2231
Victimización de carácter verbal o psicológico	0.122	0.000	2231

En la variable ira externalizada, como podemos observar en la Tabla 37, el análisis de correlaciones de Pearson muestra que existe una relación directa entre la ira externalizada y la violencia física ($r = 0.126$; $p < .000$) y violencia verbal ($r = 0.237$; $p < .000$), es decir, los sujetos que puntuaban más alto en ira externalizada, también lo hacían en comportamiento violento, especialmente en el de tipo verbal. En victimización encontramos la misma tendencia, hallándose relación positiva entre la ira externalizada y la victimización física ($r = 0.128$; $p < .000$) y verbal ($r = 0.122$; $p < .000$).

3.2.2. Ira internalizada y violencia-victimización

Tabla 38
Correlación entre Ira internalizada y violencia-victimización

	<i>r</i>	<i>p-valor</i>	<i>n</i>
Violencia Física y Amenazas	0.020	0.341	2222
Violencia Verbal o Psicológica	-0.032	0.126	2222
Victimización de carácter físico	0.097	0.000	2231
Victimización de carácter verbal o psicológico	0.162	0.000	2231

En ira internalizada (Tabla 38) podemos observar que existe una relación positiva entre la ira internalizada y la victimización física ($r = 0.097$; $p < .000$) y verbal ($r = 0.162$; $p < .000$). Por el contrario no existe relación entre la ira internalizada y la violencia física ($r = 0.020$; $p = 0.341$) o la violencia verbal ($r = -0.032$; $p = 0.126$).

3.2.3. Control de ira y violencia-victimización

Tabla 39
Correlación entre Control de ira y violencia- victimización

	<i>r</i>	<i>p-valor</i>	<i>n</i>
Violencia Física y Amenazas	-0.079	0.000	2222
Violencia Verbal o Psicológica	-0.094	0.000	2222
Victimización de carácter físico	-0.017	0.410	2231
Victimización de carácter verbal o psicológico	-0.039	0.065	2231

En control de ira, la Tabla 39 muestra que existe una relación significativa de tipo inverso (negativa) entre control de la ira y violencia física ($r = -0.079$, $p < .000$) y violencia verbal ($r = -0.094$; $p < .000$), mientras que no se ha encontrado relación entre control de la ira y las dimensiones de victimización ($r = -0.017$; $p = 0.410$ / $r = -0.039$; $p = 0.065$).

3.2.4. Expresión de ira hacia los otros y violencia-victimización

Tabla 40
Correlación entre Expresión de ira hacia los otros y violencia-victimización

	<i>r</i>	<i>p-valor</i>	<i>n</i>
Violencia Física y Amenazas	0.299	0.000	2222
Violencia Verbal o Psicológica	0.322	0.000	2222
Victimización de carácter físico	0.153	0.000	2231
Victimización de carácter verbal o psicológico	0.037	0.084	2231

En expresión de la ira hacia los otros, la Tabla 40 muestra que existe una relación positiva entre ésta y las dimensiones violencia física ($r = 0.299$; $p < .000$), violencia verbal ($r = 0.322$; $p < .000$) y victimización física ($r = 0.153$; $p < .000$). No se ha encontrado relación entre expresión de ira hacia los otros y victimización verbal ($r = 0.037$; $p = 0.084$).

3.3. Expresión de ira y violencia por SMS

Por último vamos a estudiar la relación entre las dimensiones de la expresión de ira y la violencia a través de SMS (enviar o recibir mensajes amenazantes).

En lo referente a la relación entre la expresión de ira y la violencia a través de SMS (enviar o recibir mensajes amenazantes) se observan diferencias en las comparaciones intergrupo en todas las dimensiones (Tabla 41).

En ira externalizada puntúan más bajo los alumnos que no han recibido SMS amenazante que aquellos alumnos que recibieron algún mensaje amenazante (Sólo Víctima SMS) o que enviaron y a la vez recibieron algún mensaje amenazante (Bully-Víctima SMS).

En ira internalizada puntúan más bajo los alumnos que no han recibido SMS amenazante o los que enviaron algún mensaje amenazante (Solo Bully SMS) que aquellos alumnos que recibieron algún mensaje amenazante (Solo Víctima SMS) o aquellos que enviaron y a la vez recibieron algún mensaje amenazante (Bully-Víctima SMS).

En control de la ira se han encontrado diferencias entre los alumnos que no han recibido SMS amenazante que aquellos que enviaron algún mensaje amenazante o aquellos que enviaron y a la vez recibieron algún mensaje amenazante, siendo las puntuaciones de estos más altas en esta dimensión. También los alumnos que recibieron algún mensaje amenazante tienen un mayor control de ira que los alumnos que enviaron y a la vez recibieron algún mensaje amenazante.

En expresión de ira hacia los otros se aprecia que puntúan más alto los alumnos que enviaron algún mensaje amenazante o aquellos que enviaron y a la vez recibieron algún mensaje amenazante que los alumnos que no han recibido SMS amenazante. Igualmente puntúan más alto en expresión de ira hacia los otros los alumnos que enviaron y a la vez recibieron algún mensaje amenazante o aquellos que enviaron algún mensaje amenazante que los que recibieron algún mensaje amenazante.

Tabla 41
Diferencias en expresión de ira según violencia por SMS

Variable-Rol	Estadísticos		Diferencias entre grupos ^a		Comparaciones dos a dos ^b		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i> (<i>gl</i>)	<i>p</i>		<i>Diferencias de medias</i>	<i>p</i>
Ira externalizada							
(0) No ha recibido SMS Amenazante	-0.027	0.997			0/1	-0.276	0.320
(1) Solo Bully SMS	0.248	1.152	11.090 (3)	0.000	0/2	-0.541	0.001
(2) Solo Víctima SMS	0.514	1.007			0/3	-0.781	0.028
(3) Bully-Víctima SMS	0.753	1.195			1/2	-0.265	0.570
					1/3	-0.504	0.346
					2/3	-0.239	0.838
Ira internalizada							
(0) No ha recibido SMS Amenazante	-0.012	0.996			0/1	0.092	0.872
(1) Solo Bully SMS	-0.105	0.871	8.294 (3)	0.000	0/2	-0.440	0.009
(2) Solo Víctima SMS	0.428	1.016			0/3	-0.779	0.010
(3) Bully-Víctima SMS	0.766	1.031			1/2	-0.533	0.018
					1/3	-0.871	0.007
					2/3	-0.338	0.557
Control de la ira							
(0) No ha recibido SMS Amenazante	0.018	0.990			0/1	0.454	0.027
(1) Solo Bully SMS	-0.436	1.130	6.810 (3)	0.000	0/2	-0.052	0.981
(2) Solo Víctima SMS	0.070	1.033			0/3	0.663	0.019
(3) Bully-Víctima SMS	-0.645	0.957			1/2	-0.506	0.071
					1/3	0.209	0.847
					2/3	0.715	0.028
Expresión de ira hacia los otros							
(0) No ha recibido SMS Amenazante	-0.0429	0.963			0/1	-1.229	0.000
(1) Solo Bully SMS	1.1862	1.158	37.576 (3)	0.000	0/2	-0.000	1.000
(2) Solo Víctima SMS	-0.0427	1.152			0/3	-1.188	0.000
(3) Bully-Víctima SMS	1.1450	1.146			1/2	1.229	0.000
					1/3	0.041	0.999
					2/3	-1.188	0.001

Nota: Las puntuaciones de Ira siguen una distribución de Media 0 y Desviación típica 1

^a Prueba ANOVA. En negrita se muestran las relaciones significativas

^b Prueba post-hoc de Games-Howell o Bonferroni según corresponda tras prueba homocedasticidad.

3.4. Análisis de regresión logística multivariante

Tabla 42
Análisis de Regresión logística de los factores asociados a la violencia física muy alta

Categorías		Si	No	OR cruda	95% IC		OR ajustada	95% IC	
Sexo	Chica	52	1195	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Chico	186	964	4,43	3,22	6,10	3,34	2,30	4,86
Curso	1º ESO	76	544	-	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	2º ESO	69	554	-	-	-	1,98	1,20	3,25
	3º ESO	62	519	-	-	-	1,99	1,22	3,25
	4º ESO	37	583	-	-	-	1,94	1,18	3,17
Ira externalizada	Bajo o Moderado	158	1841	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Alto o Muy Alto	50	173	3,37	2,36	4,80	2,79	1,82	4,28
Ira internalizada	Bajo o Moderado	183	1816	1,00(Ref.)	-	-	-	-	-
	Alto o Muy Alto	25	198	1,25	0,80	1,95	-	-	-
Control de la Ira	Bajo o Moderado	196	1807	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Alto o Muy Alto	12	207	0,53	0,29	0,97	0,42	0,21	0,84
Expresión de la ira hacia los otros	Bajo o Moderado	131	1871	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Alto o Muy Alto	77	143	7,69	5,54	10,68	5,24	3,62	7,58
Insultos entre Hermanos	Resto	154	1682	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Con Frecuencia o a Diario	81	419	2,11	1,58	2,82	1,22	0,69	2,15
Gritos entre Hermanos	Resto	148	1630	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Con Frecuencia o a Diario	88	470	2,06	1,55	2,74	1,20	0,69	2,08
Amenazas entre Hermanos	Resto	195	2003	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Con Frecuencia o a Diario	39	91	4,40	2,94	6,59	1,22	0,62	2,41
Golpes con la mano entre Hermanos	Resto	187	1920	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Con Frecuencia o a Diario	49	176	2,86	2,01	4,06	1,05	0,55	1,99
Golpes con objetos entre Hermanos	Resto	195	2025	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Con Frecuencia o a Diario	40	74	5,61	3,72	8,47	2,17	1,22	3,86

Los resultados obtenidos en el análisis de regresión logística tras el ajuste muestran una asociación positiva entre violencia física muy alta y una ira externalizada alta o muy alta (OR:2,79; IC95%:1,82-4,28), una alta o muy alta expresión de ira hacia los otros (OR:5,24, IC95%:3,62-7,58), golpes con objetos entre hermanos con frecuencia o a diario (OR:2,17, IC95%:1,22-3,86) ser chico (OR:3,34, IC95%:2,30-4,86) y ser alumno de 2ª, 3º o 4ª de ESO (OR:1,98, IC95%:1,20-3,25 / OR:1,99,

IC95%:1,22-3,25 / OR:1,94, IC95%:1,18-3,17). Y una asociación negativa entre violencia física muy alta y alto o muy alto control de ira (OR: 0,42, IC95%:0,21-0,84).

Tabla 43
Análisis de Regresión logística de los factores asociados a la violencia verbal muy alta

Categorías		Si	No	OR cruda	95% IC		OR ajustada	95% IC	
Sexo	Chica	51	1196	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Chico	189	961	4,61	3,35	6,36	4,81	3,30	6,99
Curso	1º ESO	52	568	-	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	2º ESO	64	559	-	-	-	0,63	0,40	0,99
	3º ESO	60	521	-	-	-	0,83	0,54	1,27
	4º ESO	68	552	-	-	-	0,93	0,61	1,41
Ira externalizada	Bajo o Moderado	172	1827	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Alto o Muy Alto	51	172	3,15	2,22	4,47	2,55	1,68	3,86
Ira internalizada	Bajo o Moderado	208	1791	1,00(Ref.)	-	-	-	-	-
	Alto o Muy Alto	15	208	0,62	0,36	1,07	-	-	-
Control de la Ira	Bajo o Moderado	209	1794	1,00(Ref.)	-	-	-	-	-
	Alto o Muy Alto	14	205	0,59	0,33	1,03	-	-	-
Expresión de la ira hacia los otros	Bajo o Moderado	153	1849	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Alto o Muy Alto	70	150	5,64	4,06	7,83	3,23	2,23	4,67
Insultos entre Hermanos	Resto	143	1693	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Con Frecuencia o a Diario	92	408	2,67	2,01	3,54	1,38	0,83	2,29
Gritos entre Hermanos	Resto	135	1643	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Con Frecuencia o a Diario	99	459	2,62	1,99	3,47	2,52	1,78	3,58
Amenazas entre Hermanos	Resto	196	2002	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Con Frecuencia o a Diario	38	92	4,22	2,81	6,33	0,95	0,50	1,80
Golpes con la mano entre Hermanos	Resto	182	1925	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Con Frecuencia o a Diario	52	173	3,18	2,25	4,49	1,27	0,73	2,21
Golpes con objetos entre Hermanos	Resto	196	2024	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Con Frecuencia o a Diario	38	76	5,16	3,41	7,83	1,77	1,03	3,03

Los resultados obtenidos en el análisis de regresión logística tras el ajuste muestran una asociación positiva entre violencia verbal muy alta y una ira externalizada alta o muy alta (OR:2,55; IC95%:1,68-3,86), una alta o muy alta expresión de ira hacia los otros (OR:3,23, IC95%:2,23-4,67), gritos entre hermanos con frecuencia o a diario (OR:2,52, IC95%:1,78-3,58), golpes con objetos entre hermanos con frecuencia o a diario (OR:1,77, IC95%:1,03-3,03) y ser chico (OR:4,81, IC95%:3,30-6,99). Y una asociación negativa entre violencia verbal muy alta y ser alumno de 2ª de ESO (OR: 0,63, IC95%:0,40-0,99).

Tabla 44
Análisis de Regresión logística de los factores asociados a la victimización física muy alta

Categorías		Si	No	OR cruda	95% IC		OR ajustada	95% IC	
Sexo	Chica	76	1170	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Chico	164	976	2,59	1,95	3,44	2,34	1,69	3,23
Curso	1º ESO	85	564	-	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	2º ESO	70	559	-	-	-	2,35	1,49	3,70
	3º ESO	57	528	-	-	-	2,02	1,27	3,21
	4º ESO	36	587	-	-	-	1,67	1,04	2,69
Ira externalizada	Bajo o Moderado	181	1827	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Alto o Muy Alto	39	184	2,14	1,47	3,12	1,89	1,23	2,89
Ira internalizada	Bajo o Moderado	177	1830	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Alto o Muy Alto	43	181	2,46	1,70	3,54	2,45	1,65	3,65
Control de la Ira	Bajo o Moderado	194	1814	1,00(Ref.)	-	-	-	-	-
	Alto o Muy Alto	26	197	1,23	0,80	1,91	-	-	-
Expresión de la ira hacia los otros	Bajo o Moderado	167	1841	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Alto o Muy Alto	53	170	3,44	2,43	4,86	2,17	1,47	3,22
Insultos entre Hermanos	Resto	166	1696	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Con Frecuencia o a Diario	71	443	1,64	1,22	2,20	1,09	0,64	1,88
Gritos entre Hermanos	Resto	165	1641	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Con Frecuencia o a Diario	73	497	1,46	1,09	1,96	1,17	0,79	1,73
Amenazas entre Hermanos	Resto	207	2029	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Con Frecuencia o a Diario	31	101	3,01	1,96	4,61	1,56	0,83	2,91
Golpes con la mano entre Hermanos	Resto	198	1943	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Con Frecuencia o a Diario	39	191	2,00	1,38	2,91	0,99	0,53	1,84
Golpes con objetos entre Hermanos	Resto	208	2050	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Con Frecuencia o a Diario	30	86	3,44	2,22	5,34	2,36	1,43	3,91

En el caso de la victimización física, la tabla 44 muestra una asociación positiva entre victimización física muy alta y una ira externalizada alta o muy alta (OR:1,89; IC95%:1,23-2,89), una ira internalizada alta o muy alta (OR:2,45; IC95%:1,65-3,65), una alta o muy alta expresión de ira hacia los otros (OR:2,17, IC95%:1,47-3,22), golpes con objetos entre hermanos con frecuencia o a diario (OR:2,36, IC95%:1,43-3,91), ser chico (OR:2,34, IC95%:1,69-3,23) y ser alumno de 2ª, 3º o 4º de ESO (OR:2,35, IC95%:1,49-3,70 / OR:2,02, IC95%:1,27-3,21 / OR:1,67, IC95%:1,04-2,69).

Tabla 45
Análisis de Regresión logística de los factores asociados a la victimización verbal muy alta

Categorías		Si	No	OR cruda	95% IC		OR ajustada	95% IC	
Sexo	Chica	97	1149	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Chico	139	1001	1,64	1,25	2,16	1,59	1,17	2,17
Curso	1º ESO	81	568	-	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	2º ESO	66	563	-	-	-	1,70	1,11	2,60
	3º ESO	50	535	-	-	-	1,52	0,98	2,35
	4º ESO	51	572	-	-	-	1,12	0,71	1,78
Ira externalizada	Bajo o Moderado	181	1827	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Alto o Muy Alto	38	185	2,07	1,42	3,03	1,79	1,17	2,72
Ira internalizada	Bajo o Moderado	174	1833	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Alto o Muy Alto	45	179	2,65	1,84	3,80	2,69	1,83	3,96
Control de la Ira	Bajo o Moderado	199	1809	1,00(Ref.)	-	-	-	-	-
	Alto o Muy Alto	20	203	0,90	0,55	1,45	-	-	-
Expresión de la ira hacia los otros	Bajo o Moderado	184	1824	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Alto o Muy Alto	35	188	1,85	1,25	2,73	1,37	0,88	2,12
Insultos entre Hermanos	Resto	156	1706	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Con Frecuencia o a Diario	77	437	1,93	1,44	2,58	1,54	1,05	2,26
Gritos entre Hermanos	Resto	156	1650	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Con Frecuencia o a Diario	78	492	1,68	1,25	2,24	0,98	0,58	1,66
Amenazas entre Hermanos	Resto	199	2037	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Con Frecuencia o a Diario	34	98	3,55	2,34	5,39	2,22	1,29	3,82
Golpes con la mano entre Hermanos	Resto	197	1944	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Con Frecuencia o a Diario	36	194	1,83	1,25	2,69	0,86	0,47	1,59
Golpes con objetos entre Hermanos	Resto	207	2051	1,00(Ref.)	-	-	1,00(Ref.)	-	-
	Con Frecuencia o a Diario	27	89	3,01	1,91	4,73	1,15	0,60	2,22

En el caso de la victimización verbal, la tabla 45 muestra una asociación positiva entre victimización verbal muy alta y una ira externalizada alta o muy alta (OR:1,79; IC95%:1,17-2,72), una ira internalizada alta o muy alta (OR:2,69; IC95%:1,83-3,96), insultos entre hermanos con frecuencia o a diario (OR:1,54, IC95%:1,05-2,26), amenazas entre hermanos con frecuencia o a diario (OR:2,22, IC95%:1,29-3,82), ser chico (OR:1,59, IC95%:1,17-2,17) y ser alumno de 2ª de ESO (OR:1,70, IC95%:1,11-2,60).

CUARTA PARTE

Discusión

DISCUSIÓN

El fenómeno de la violencia, en cualquiera de sus manifestaciones, es un fenómeno social. Como apunta Díaz-Aguado (1996) existe la necesidad de estimular cambios que favorezcan la superación de determinadas actitudes y creencias existentes en nuestra sociedad hacia la violencia que ejercen una decisiva influencia en los comportamientos violentos. Es necesaria la comprensión del proceso por el cual la violencia genera más violencia así como de la complejidad de las causas que la originan; y la superación del error que supone atribuir la violencia a una única causa (la biología, la televisión...); causa que suele utilizarse como chivo expiatorio, excluyendo a quién realiza dicha atribución de la responsabilidad y posible solución al problema. Es necesaria también la superación de los estereotipos sexistas, y especialmente de la asociación de la violencia con valores masculinos y la sumisión e indefensión con valores femeninos. Y se necesita igualmente la sensibilización sobre los efectos negativos que tiene la violencia no sólo para la víctima sino también para quien la ejerce, al deteriorar las relaciones y el contexto en el que se produce.

La agresión contra los iguales se debe considerar violencia, dada la situación de desigualdad entre víctimas y agresores (Krug et al., 2002). La agresión afecta el aprendizaje académico y al desarrollo emocional, puede dañar el clima escolar y si no se controla pronto puede precipitar la violencia extrema en el futuro (Dutt, Pandey, Pal, Hazra y Dey, 2013). Entre los factores que influyen en las dinámicas psicológicas de los actores de la violencia escolar se encuentran los aspectos emocionales. Está bien documentado que hay altibajos emocionales durante la adolescencia (Adams, 1995). Y entre estos factores emocionales creemos que la ira, y en concreto la forma de canalizarla que tienen los adolescentes, es de suma importancia por la relevancia que tiene este proceso psicológico-emocional en la manifestación de conductas agresivas dentro del contexto escolar. La ira, junto a otros factores como el contacto con amigos delincuentes, media la relación directa que existe entre la exposición a la violencia retratada por los medios y la intimidación en la escuela (Lee y Kim, 2004). La ira es una emoción poderosa compartida por las víctimas y los agresores tanto en la forma física como en la electrónica de la intimidación (Lonigro et al., 2014).

Esta investigación tenía como objetivo medir la relación entre las diversas formas de expresión de la ira y la violencia entre adolescentes en el contexto escolar, lo que creemos que puede contribuir en el futuro a establecer medidas de prevención

adecuadas. El establecimiento de medidas que vayan dirigidas a un adecuado manejo de esta emoción podría redundar en la reducción de conductas agresivas y en una canalización más óptima de los conflictos que surgen en la dinámica escolar. Si los alumnos aprenden a controlar la expresión de su ira, por ejemplo a través del uso de medios sublimatorios, las agresiones físicas y verbales serían menos frecuentes.

Hasta el momento, hay estudios publicados que analizan las dimensiones de la expresión de la ira en los adultos (Averill, 1982; Bøddeker y Stemmler, 2000; Deffenbacher et al., 1996; Harburg, Blakelock, y Roeper, 1979; Harburg et al., 1973; Izard, 1993; Johnson, 1972; Novaco, 1977; Siegel, 1985; Smith, 1994; Spielberger, 1988, 1991, 1999; Spielberger et al., 1983, 1985, 1988; Stemmler, Schäfer y Marwitz, 1993) y se han desarrollado medidas fiables y válidas de estas dimensiones. Aunque algunas de ellas han sido corroboradas en estudios en niños y adolescentes (del Barrio, Aluja, y Spielberger, 2004; Furlong, Smith y Bates, 2002; Hagglund et al., 1994; Jacobs, Phelps y Rohrs, 1989; McKinnie-Burney y Kromrey, 2001; Reyes, Meininger, Liehr, Chan y Mueller, 2003; Smith, Furlong, Bates y Laughlin, 1998; Tangney et al., 1996; von Salisch y Vogelgesang, 2005) ha habido mucha menos investigación sobre los correlatos de la expresión de la ira desadaptativa en los niños o adolescentes que en los adultos. En adultos hay estudios observacionales que analizan las asociaciones entre las dimensiones de expresión de ira con los riesgos de salud a largo plazo, como la hipertensión y la enfermedad cardiovascular, el asma, el cáncer, las tasas de mortalidad, la presión arterial y la frecuencia cardíaca (Friedman y Booth-Kewley, 1987; Harburg, Julius, Kaciroti, Gleiberman y Schork, 2003; Hauber, Arroz, Howell, y Carmon, 1998; Thomas et al., 2000). Desafortunadamente, la investigación sobre la ira en la niñez y adolescencia hasta la fecha parece que ha pecado de falta de dirección y coherencia (Kerr y Shneider, 2008).

Este estudio nos ha permitido confirmar que la escala de ira del cuestionario de violencia escolar ha resultado ser una escala fiable en la medida del constructo expresión de ira. Dicha escala ha sido de utilidad en la medición de las distintas formas en que los adolescentes expresan sus sentimientos de enojo, irritación y frustración en situaciones dentro del contexto escolar, y que pueden llevar a la manifestación de conductas agresivas y a situaciones de violencia y victimización.

Se aprecia a partir del estudio de dicha escala, que la ira se expresa en jóvenes de 4 formas distintas, que hemos denominado ira externalizada (hacia fuera), ira internalizada (hacia dentro), control de ira y expresión de ira hacia los otros, definiendo

cada una de ellas un perfil característico de los alumnos en base a la forma en que canalizan esta emoción. Estas expresiones de ira son acordes a los conceptos elaborados por los autores dedicados al estudio de esta emoción (Averill, 1982; Deffenbacher et al., 1996; Harburg, Blakelock, y Roeper, 1979; Johnson, 1972; Miguel-Tobal et al., 2001; Novaco, 1977; Smith, 1994; Spielberg, 1988; Spielberg et al., 1983, 1988).

Existe ya alguna evidencia de que los jóvenes que manejan inapropiadamente su ira están en riesgo de mantener relaciones interpersonales problemáticas, y que éstos obtienen resultados negativos en cuanto a salud mental y general (Kerr y Schneider, 2008). Se sabe que la ira interfiere con la comunicación positiva entre individuos (Carr, 2007) y que a los individuos iracundos le resulta más difícil establecer relaciones amistosas dentro del ámbito escolar (Von Salisch y Vogelgesang, 2005). Sin embargo son muy pocos los estudios que se han realizado con niños para determinar los efectos de la utilización de los diferentes patrones de expresión de ira.

En nuestro estudio se ha comprobado que existen diferencias significativas por sexo en cada una de las dimensiones de expresión de ira excepto en ira internalizada. Los chicos expresan menos la ira hacia fuera y tienen un menor control de la ira mientras que las chicas expresan menos la ira hacia los demás.

Nuestros resultados en cuanto a las diferencias en la expresión de ira en chicos y chicas coinciden con los resultados de otros trabajos. Por ejemplo, Zhou et al. (2004) indican que las niñas generalmente muestran menos ira y tienden a tener un mayor control de su ira que los chicos. Maccoby y Jacklin (1980) tras una extensa revisión concluyeron que es en el área ira/agresión y hostilidad en la que más diferencias de género se encuentran. Las mujeres experimentan menos ira/agresión que los hombres y esta diferencia está presente en diferentes culturas. Brody (1985) sostiene que las reglas y presiones sociales son especialmente divergentes en el área de la ira, mientras los hombres inhiben la expresión de gran parte de las emociones, las mujeres inhiben selectivamente la expresión de emociones socialmente menos aceptables como la ira. Clay et al. (1996) encontraron que el sexo parece ser un factor importante en la relación entre los estilos de expresión de ira, la depresión y el comportamiento agresivo. Después de considerar el nivel de ira, en su estudio encontraron que en las mujeres la expresión de la ira predijo significativamente la tristeza, pero no la agresión. Entre los hombres observaron lo contrario, la expresión de la ira era importante en la predicción de la agresión, pero no de la tristeza. Por su parte, Potegal y Archer (2004) señalan que hay diferencias de sexo en el modo de expresión de ira, aunque dicen que hay pocas

diferencias en la frecuencia o intensidad de la ira de los hombres y mujeres. Las mujeres tienen más probabilidades de enojarse por conflictos en las relaciones que los hombres. Los hombres son el blanco de la ira más frecuentemente que las mujeres. Por lo general, los hombres ven la expresión de la ira como ejercer el dominio, en tanto que las mujeres lo ven como una pérdida de control (Potegal y Archer, 2004). La diferencia entre la expresión de la ira en niños y niñas probablemente surge de la forma en que los géneros son socializados con respecto a la ira (Cole et al., 2003). De los 8 años en adelante, las niñas son más propensas a participar en la agresión "relacional" (por ejemplo, el ostracismo social deliberado). La diferencia más consistente y relevante en la expresión de la ira es la tendencia de las mujeres a llorar cuando están enojadas, mientras que los hombres son más propensos a tirar cosas o golpear. La diferencia en la agresión física aparece incluso en los niños de 1 a 2 años de edad, y a pesar de una reducción general de la agresión física después de los 2 a 3 años de edad, la diferencia entre los sexos se mantiene constante hasta la edad adulta (Potegal y Archer, 2004).

Por otra parte, nuestros resultados son contrarios a los de algunos estudios que apuntan a que la ira no muestra diferencias entre los sexos (Archer, 2004; Deffenbacher et al., 1996). Los resultados de esos estudios están relacionados con la teoría de la selección sexual y la teoría del rol social. La agresión directa, sobre todo física, es más común en hombres y mujeres en todas las edades, es consistente en todas las culturas, y se produce a partir de la primera infancia en adelante, mostrando un pico entre los 20 y 30 años. No obstante, en esos estudios la ira no mostró diferencias entre los sexos. La agresión indirecta más alta en el sexo femenino se limita a la infancia y la adolescencia, variando según el método de medición. El patrón general indica un mayor uso de los hombres de costosos métodos de agresión más que una diferencia en el umbral de ira (Archer, 2004). Los resultados del estudio de von Salisch y Vogelgesang (2005) tampoco apoyan las diferencias de género en el estilo de expresión.

Respecto al curso escolar, nuestro estudio ha encontrado diferencias entre cursos en ira externalizada y expresión de ira hacia los otros. En las dimensiones ira internalizada y control de ira no se han encontrado diferencias significativas entre los alumnos de los distintos cursos. Las puntuaciones en ira externalizada van aumentando conforme avanzamos en el curso del alumno. Los alumnos de 1º de ESO expresan menos la ira hacia fuera que los alumnos del resto de cursos. También encontramos que los alumnos de 2ª de ESO expresan menos la ira hacia fuera que los de 4º de ESO, no

encontrándose diferencias significativas entre los alumnos de 2º y 3º, ni entre los alumnos de 3º y 4º. Las puntuaciones en expresión de ira hacia los otros son menores conforme aumentamos de curso. Los alumnos de 1º y 2º de ESO expresan más la ira hacia los otros que los alumnos de 4º de ESO. No se han encontrado diferencias significativas entre los alumnos de 1º y 2º, entre los alumnos de 1º y 3º, entre los alumnos de 2º y 3º, ni entre los alumnos de 3º y 4º.

Fabes y Eisenberg (1992) observaron que los niños de más edad tendían a mostrar la ira de forma menos abierta que lo hacían los más jóvenes. Rice y Howell (2006) refieren que los niños que expresan su ira hacia fuera tienen la mayor ira-rasgo para cada grado escolar y los niños que presentan un mayor uso de control de ira presentan la ira-rasgo más baja. El control de ira puede ser más eficaz que la ira hacia fuera en la reducción de ira rasgo en niños en edad escolar. Los resultados de Clay et al. (1996) sugieren que la edad, el nivel de ira y la expresión de la ira pueden ser factores de riesgo para la agresión entre los niños y adolescentes.

Siguiendo a Potegal y Archer, en contraste con las diferencias en la agresión física, las diferencias en la ira son pocas e inconsistentes hasta los 4 o 5 años de edad. A esta edad, las niñas tienden a suprimir la expresión de la ira conscientemente. A partir de los 7 a 8 años de edad, las diferencias se vuelven más consistentes, observándose que los niños expresan más ira (Potegal y Archer, 2004). Los estilos de expresión cambian con la edad. Los niños más pequeños tienen más probabilidades de usar métodos de evitación o de confrontación, mientras que los adolescentes recurren más a menudo a la explicación, la reconciliación o el humor. Las respuestas de los adolescentes se acercan más al control de la ira que a la ira hacia fuera (von Salisch y Vogelgesang, 2005).

Los alumnos que no expresan su ira a pesar de sentirla, la dirigen contra sí mismo o la internalizan (ira hacia dentro) son víctimas de comportamientos violentos tanto físicos como verbales. En nuestra población una manifestación de ira internalizada de grado alto o muy alto, no se asocia tanto con la violencia verbal o física de carácter grave o severo pero si es un factor de riesgo para ser víctima de agresiones físicas y verbales de carácter grave, es decir que aumenta la probabilidad de ser victimizado físicamente y verbalmente de forma grave.

De otra parte una ira externalizada (hacia fuera) alta o muy alta es un factor de riesgo para ser víctima de agresiones físicas y verbales de carácter grave, o sea que aumenta la probabilidad de ser victimizado físicamente y verbalmente de forma grave.

Los resultados apuntan a que los alumnos que más expresan la ira hacia fuera tienen más comportamientos violentos, tanto físicos como verbales, especialmente estos últimos y al mismo tiempo también esta expresión del sentimiento de ira hacia fuera provoca que se sufran esos comportamientos violentos. Es decir, cuanto más expresan los alumnos la ira hacia fuera más comportamientos violentos realizan o sufren.

El tener control de los sentimientos de ira es un factor de protección frente a comportamientos violentos de carácter grave, es decir reduce la probabilidad de comportarse de una forma violenta de carácter grave en el caso de la violencia física. Los alumnos que controlan su ira tienen menos comportamientos violentos físicos y verbales. Pero al contrario de lo que ocurre con la ira hacia dentro en la que tampoco hay una expresión del sentimiento de ira y sin embargo los alumnos son víctimas de comportamientos violentos físicos y verbales, en el caso de esta dimensión no ocurre lo mismo con la victimización

Por otro lado, los adolescentes con una expresión de ira hacia los otros alta o muy alta tienen más comportamientos en forma violenta física de carácter grave, y también es un factor de riesgo para realizar agresiones verbales de carácter grave, aumentando la probabilidad de agredir verbalmente de forma grave. Adicionalmente, una expresión de ira hacia los otros alta o muy alta es más frecuente entre las víctimas de agresiones físicas de carácter grave, y se asocia a mayor probabilidad de ser victimizados físicamente de forma grave. Los alumnos que expresan su ira hacia los otros tienen más comportamientos violentos físicos y verbales, y al mismo tiempo son víctimas de agresiones físicas.

Como apuntábamos anteriormente, los niños que expresan su ira hacia fuera tienen mayor ira-rasgo y los niños que presentan un mayor uso de control de ira presentan la ira-rasgo más baja. El control de ira puede ser más eficaz que la ira hacia fuera en la reducción de ira rasgo en niños en edad escolar (Rice y Howell, 2006). Los niños con altos niveles de ira son más propensos que otros a mostrar un estilo de expresión externa (la ira hacia fuera) y menos un estilo reflexivo, de control de la ira (Clay et al, 1996). Rydell, Berlín y Bohlin (2003) encontraron que la expresión de la ira hacia fuera fue predictiva de la externalización de conducta agresiva. Es decir los niños en edad escolar con mayor control de ira pueden reducir su disposición a percibir una amplia gama de situaciones como molestas o frustrantes, y al mismo tiempo experimentan una disminución en su estado de ira. La ira rasgo tiene mayores

correlaciones con las dimensiones de la ira que con otras emociones, cogniciones y comportamientos (Deffenbacher et al., 1996).

Algunos estudios indican una relación entre la autoestima y la ira (Arslan, 2009; Dryden, 1990; Kernis, Granneman, y Barclay, 1989; Saylor y Denham, 1993). Existe una relación negativa significativa entre la autoestima de los adolescentes y la ira rasgo. Por otra parte se ha encontrado una relación positiva significativa entre la autoestima y control de la ira. Siempre y cuando aumenta la autoestima de un adolescente, el nivel de ira rasgo disminuye y aumenta el control de ira. Una de las ideas acerca de la autoestima y la ira es que las personas que tienen baja autoestima se enojan más fácilmente en comparación con aquellos que tienen alta autoestima; el grado de ira se relaciona con la autoestima (Dryden, 1990; Saylor y Denham, 1993). Por otro lado también se ha observado que las formas específicas de expresión y control de la ira pueden afectar diferencialmente los resultados escolares, como se refleja por ejemplo en el grado de punto promedio (GPA) para el aprendizaje de la lengua materna (Boekaerts, 1994).

Los individuos que manifiestan alta ira sufren consecuencias de la ira más frecuentes e intensas. A mayor irritabilidad, mayor ira ante muchas provocaciones diferentes (en las situaciones que provocan mayor enojo y en la vida diaria), una mayor activación fisiológica relacionada con la ira, mayor ira-estado y afrontamiento disfuncional en respuesta a la visualización de una provocación, y un mayor uso de la represión y la expresión externa negativa de la ira (Deffenbacher et al., 1996). Existe acuerdo entre los informes de los maestros y los autoinformes de los estudiantes de mayor presencia de acosadores y menos víctimas entre los estudiantes con problemas de aprendizaje y alto nivel de mal humor (Wienke Totura, Green, Karver y Gesten, 2009).

Se ha encontrado asociación entre el apoyo social percibido, la ira rasgo y la expresión de la ira. Existe una relación negativa significativa entre la expresión de la ira y el apoyo social y la ira rasgo percibida de la familia y los maestros. Por otro lado, se ha identificado una relación positiva significativa entre la autoestima y el apoyo social recibido de familia y maestros. Sin embargo, no se ha encontrado relación entre el apoyo y la ira rasgo, la ira hacia dentro, la ira hacia fuera y el control de la ira; ni entre la autoestima, la ira hacia dentro y la ira hacia fuera (Arslan, 2009). La relación entre el apoyo social percibido y la ira de la familia y los profesores pueden ser explicados con un sentimiento de soledad. Se sabe que adolescentes con alta percepción de apoyo social tienen menos sentimientos de soledad (Rook, 1987).

En nuestro estudio ser chico es un factor de riesgo tanto para verse envuelto en comportamientos de violencia física y verbal como para ser víctima de dichos comportamientos. Los chicos se ven envueltos en una mayor proporción tanto como víctimas como bullies o agresores (Crick y Nelson, 2002; Solberg y Olweus, 2003). En general, los varones están más implicados que las chicas (Baldry y Farrington, 2000; Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras, 2007; Díaz-Aguado, 2005b). Esta realidad es particularmente significativa en las situaciones de agresión física (Akiba, LeTendre, Baker y Goesling, 2002; Olweus, 1999b; Pellegrini, 2002; Scheithauer, Hayer, Petermann y Jugert, 2006), mientras que la agresión indirecta mediante exclusión social es más usada por las chicas (Crapanzano, Frick y Terranova, 2010; Miller, Vaillancourt y Boyle, 2009; Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009).

Serrano e Iborra (2005) encontraron que el porcentaje de víctimas de violencia física de sexo masculino es mayor al femenino, no encontrando diferencias en cuanto al maltrato de tipo relacional. Los resultados obtenidos si mostraron sin embargo que los agresores son chicos en un porcentaje considerablemente mayor en ambos tipos de agresión. Estos autores señalan que los chicos están más implicados que las chicas en todos los tipos de agresión identificados en el contexto escolar, excepto en “hablar mal de los demás”. Datos similares se han encontrado en otros estudios (Defensor del Pueblo, 2007; Pareja, 2002).

Los estudios indican que la agresión verbal es la forma más común de violencia utilizada por la población estudiantil (Domínguez-Alonso, López-Castedo y Pino-Juste, 2009). Como apuntan Ibabe y Jaureguizar (2011), tradicionalmente se ha considerado que los varones son más agresivos que las mujeres, tanto en situaciones de violencia doméstica como de violencia entre iguales (Archer, 2004; Paulson, Coombs y Landsverk, 1990). Sin embargo el comportamiento agresivo es común tanto entre chicos y chicas. Las chicas son verbalmente más agresivas. La agresión verbal indirecta pasiva es más común entre las niñas que entre los varones. Los varones son más propensos a la agresión física, los chicos golpean en la provocación en comparación con las chicas. En cuanto a los atributos que indican la agresión verbal, las niñas son más argumentativas que los varones y suelen “no estar de acuerdo” en comparación con los varones (Dutt et al., 2013). La expresión de la agresión en las niñas parece correlacionarse con varios tipos de conductas de riesgo y con problemas interpersonales, así como con la calidad

relacionada con la salud de la vida. Muchas niñas intimidan a otros. Se trata de niñas conspicuas debido a sus conductas de riesgo, el aumento de su ira, las relaciones interpersonales problemáticas y una mala calidad de vida. Los hallazgos sugieren que las niñas intimidadoras sufren de problemas psicológicos y sociales (Nickel et al., 2006). En un estudio de Champion (2009) se encontró que en los niños entre las edades de 9 y 13, el sexo femenino y la baja ira predecían el uso de la distracción y la ignorancia ante las provocaciones.

En los niños, los altos niveles de ira y los bajos niveles de control de la ira se han asociado con la agresión. Los niños que carecen de suficientes recursos internos para controlar su ira es probable que recurran a actos de agresión como medio de hacer frente al efecto de los altos niveles de ira. Para las niñas, ni nivel de ira ni estilo expresivo predicen agresión (Clay et al., 1996). Dado que los niños y niñas se socializan de manera diferente con respecto a la ira (Cole et al., 2003), los compañeros son probablemente mucho menos tolerantes de agresión en las niñas. Aunque las niñas son ciertamente menos agresivas físicamente que los niños, no difieren en otras formas de agresión, como la agresión verbal o relacional (Piko, Keresztes, y Pluhar, 2006).

En lo referente a la relación entre expresión de ira y fratría, en nuestro estudio no existen diferencias en ninguna de las dimensiones de expresión de ira en función del número de hermanos (de ambos sexos) que tienen los alumnos. En el caso de los hermanos varones, hemos encontrado que los alumnos que no tienen hermanos varones expresan menos la ira hacia los demás que aquellos alumnos que tienen 3 o más hermanos varones y los que tienen 2 hermanos varones expresan menos la ira hacia los otros que los que tienen 3 o más hermanos varones. Sin embargo no se han encontrado diferencias significativas entre los alumnos que no tienen hermanos varones y los que tienen 1 o 2 hermanos, ni entre los que tienen 1 hermano y los que tienen 2,3 o más hermanos. En el caso de las hermanas, hemos observado que los alumnos que no tienen hermanas expresan menos la ira hacia los demás que aquellos alumnos que tienen una hermana. No se han encontrado diferencias significativas entre los alumnos que no tienen hermanas y los que tienen 2,3 o más hermanas, ni entre los que tienen una hermana y los que tienen 2,3 o más hermanas, ni entre los que tienen 2 hermanas y los que tienen 3 o más hermanas.

En las relaciones con sus hermanos muestran más violencia verbal (insultos y gritos) los adolescentes con manifestación de ira hacia fuera alta o muy alta, pero no en

los que muestran ira internalizada, ni en los que muestran control de ira. Se ha encontrado que en las familias en las que hay enfrentamientos, falta de afecto y donde el intercambio emocional es limitado, el nivel de la ira es superior (Lopez y Thurman, 1993). Los niños de familias con grandes conflictos de pareja demuestran elevados niveles de ira externalizada como se evidencia por los informes maternos, de compañeros y maestros (Jenkins, 2000). Además, la percepción de la familia como unida disminuye las muestras de ira rasgo e ira hacia fuera de los adolescentes (Olmus, 2001).

Cuando se trata de amenazas, la ira externalizada e internalizada se comportan como factores de riesgo. Entre hermanos la violencia física (golpes con la mano) es más frecuente cuando se muestra ira externalizada. La ira externalizada e internalizada son también un factor de riesgo para otras formas de violencia física entre hermanos (golpes con objetos), que cuando es alta o muy alta se asocia con golpes con objetos frecuentes o a diario, mientras que el control es un factor de protección que reduce la probabilidad de que el adolescente se vea envuelto en golpes con objetos con sus hermanos.

Tanrikulu y Campbell (2014) dicen que el porcentaje de acoso tradicional entre hermanos es superior al acoso entre iguales. Los acosadores de sus hermanos se involucran en complejos comportamientos de perpetración del acoso y victimización tanto física como cibernéticamente. Género, ira rasgo, desvinculación moral y acoso a los compañeros en la escuela se asocian con el acoso tradicional a los hermanos.

Un buen número de investigaciones han intentado establecer, a partir de la ausencia de los elementos que definen un ambiente familiar positivo, la relación entre un clima familiar negativo y la violencia (Bradshaw, Glaser, Calhoun y Bates, 2006; Ybarra y Mitchell, 2004). Numerosos estudios han confirmado la relación que existe entre violencia familiar y mayor probabilidad de conducta antisocial, agresión y otros problemas de conducta en adolescentes (Criss, Pettit, Bates, Dodge y Lapp, 2002; Formoso, Gonzalez y Aiken 2000; Herrenkohl, McMorris, Catalano, Abbot y Hemphill, 2007; Ireland y Smith, 2009; Kernic et al., 2003; Mahoney, Donnelly, Boxer y Lewis 2003; McCabe, Luccini, Hough, Yeh y Hazen, 2005; McCloskey y Litcher, 2003; Perkins y Kenneth, 2004; Renner, 2012; Stouthamer-Loeber, Loeber, Homish y Wei, 2001; Troxel y Mathews, 2004). Existe una relación entre las agresiones que tienen lugar en la relación con los hermanos y la agresión física y agresión verbal en la relación con los iguales (Sánchez, 2013). Los chicos expuestos a distintos tipos de violencia familiar presentan mayor probabilidad de agresión, delincuencia e

impulsividad; en cambio, en las chicas es mayor la probabilidad de sufrir problemas de ansiedad y depresión (Carlson, 1990; Wolfe, Jaffe, Wilson y Zak, 1985).

Los comportamientos de ciberbullying, como enviar o recibir SMS amenazantes son más frecuentes en los niños que expresan más la ira hacia fuera. Los que dijeron que nunca los enviaron o recibieron también internalizan menos la ira. Y aquellos que recibieron algún mensaje amenazante pero no enviaron tienen un mayor control de ira que los alumnos que recibieron y enviaron algún mensaje amenazante. La ira es una emoción poderosa compartida por las víctimas y los agresores tanto en la forma física como en la electrónica de la intimidación. Los resultados de un estudio con estudiantes de edades comprendidas entre 11 y 19 sugirieron una importante vulnerabilidad entre los agresores y las víctimas para experimentar la ira como un rasgo de la personalidad, así como algunos vínculos entre la ira estado, el acoso cibernético y la cibervictimización. Por otra parte, la expresión externa, explosiva de la ira parece ser común entre los agresores físicos y los cibermatones (Lonigro et al., 2014). Enviar un SMS amenazante es la acción menos frecuente entre las agresiones realizadas por los alumnos, y recibir un SMS amenazante es la forma menos frecuente de victimización en chicos y la segunda menos frecuente en chicas (Arense, 2012), aunque la rápida implantación y penetración de las nuevas tecnologías en los escolares podría cambiar este panorama.

Limitaciones y Propuestas

LIMITACIONES Y PROPUESTAS

Las limitaciones del presente estudio son varias. La principal limitación sería que, tal y como ocurre en las investigaciones transversales, no se puede establecer la dirección de la causalidad. El carácter transversal del estudio impide la obtención de inferencias de tipo causal. Aunque es posible que la violencia de los alumnos agresores hacia los alumnos víctimas aumente la probabilidad de que los víctimas se vuelvan agresivos hacia sus agresores, es igualmente posible que el comportamiento del alumno víctima violento aumente la violencia de los alumnos agresores hacia ellos. Como apunta Areense (2012) sería necesario realizar estudios longitudinales en los que a partir de métodos de prevención y de promoción de un clima escolar y familiar positivos, pudiéramos comprobar de una manera más clara el efecto de éstos en la disminución de comportamientos violentos en los centros escolares. Otra limitación de los datos de este estudio es que la caracterización de un alumno como agresor o víctima se ha realizado mediante su participación en actos violentos durante la última semana. No se dispone de información sobre la posible continuidad en el tiempo de los comportamientos violentos. Se debería realizar un seguimiento más exhaustivo del alumno a lo largo del tiempo con el fin de que esa caracterización no sea casual debida a su participación en acciones aisladas y no mediante un comportamiento continuado. Sin embargo, tiene la ventaja de que el recuerdo de los hechos probablemente sea más veraz, y que esta evaluación permite conocer los conflictos en la actualidad.

Otra limitación del estudio estaría relacionada con la metodología de recogida de datos, ya que podrían darse problemas de validez de los datos. Es probable que algunos adolescentes, aun respondiendo a cuestionarios anónimos y confidenciales, no admitan haber agredido a sus iguales, por vergüenza o por miedo al rechazo social, subestimándose así la prevalencia de la violencia escolar. Además, en el presente estudio solamente se ha evaluado la violencia en el ámbito familiar en relación con la violencia entre hermanos y a través de un informante (alumno/a), por lo que no es posible estudiar los comportamientos violentos en el contexto familiar desde distintas perspectivas. Siendo así, la medición de la violencia entre hermanos y de la violencia escolar proviene de una única fuente, con el consiguiente sesgo eventual debido a la varianza compartida.

Por último, sería interesante consensuar con rigor la definición y evaluación de la violencia escolar, como ocurre con otros tipos de violencia como la violencia familiar

(Ibabe y Jaureguizar, 2011), analizando no sólo los tipos de abuso, sino también información contextual, y aspectos relacionados con el control y el poder que, según algunos teóricos, están implícitos en toda forma de abuso (Bierstedt, 1974; Dekeseredy 1991; Gelles y Straus, 1988; Straus y Hotaling, 1980). En este sentido también se ha descuidado el abordaje del contexto sociocultural de la ira y por lo tanto se necesitan llevar a cabo análisis transculturales de la ira (Sharkin, 1996). La expresión de la ira es un fenómeno complejo, probablemente motivado por una variedad de factores, muchos de los cuales podrían ser específicos de la cultura (Kitayama et al., 2015).

Sin embargo, y a pesar de estas limitaciones, podemos afirmar que nuestros resultados confirman el importante papel que dentro del estudio del comportamiento violento de los adolescentes tienen la emoción de ira y sus distintas formas de expresión. Igualmente nuestros resultados confirman el papel predominante que dentro del estudio del comportamiento violento de los adolescentes tienen el clima social familiar y escolar, y recomiendan su consideración en futuras investigaciones sobre violencia escolar y en la planificación de medidas de prevención contra este tipo de comportamientos por parte de los adolescentes (Bradshaw, Koth, Thornton y Leaf, 2009). En concreto, las relaciones violentas entre hermanos y su influencia en los comportamientos violentos en el contexto escolar. Además, el acoso y victimización a través de SMS, con sus particularidades de anonimato e indefensión implica la necesidad de establecer nuevas y diferentes estrategias para su prevención, intervención y erradicación.

Catherine Bradshaw, de la Universidad estadounidense de Virginia en su documento *“Traduciendo investigación a la práctica en la prevención de la Intimidación”* (Bradshaw, 2015) revisa la investigación y la ciencia relacionada con el desarrollo de un conjunto de recomendaciones para programas eficaces de prevención del acoso escolar. A partir de los resultados mixtos de los programas existentes, la autora identifica los elementos esenciales de los enfoques de prevención prometedores, por ejemplo, una estrecha supervisión del parque infantil, la participación de la familia, y estrategias consistentes de gestión del aula, y recomienda tres enfoques escalonados de salud pública que pueden asistir a los estudiantes en todos los niveles de riesgo. Según esta experta, los esfuerzos de prevención deben ser sostenibles e integrados para lograr un cambio.

En este sentido un recurso es el uso de programas de sensibilización y prevención. Uno de estos recursos es “Monité”, un videojuego contra el bullying.

Monité es un programa desarrollado para sensibilizar y prevenir a la sociedad, y en especial a los más pequeños, sobre el maltrato escolar. El videojuego está dirigido a niños de entre 6 y 11 años basado en el aprendizaje e interiorización de valores en escenarios no reales. Se trata de un juego con una narratividad global y estructurado en varias islas o pantallas. Está basado en la toma de decisiones de cara a reforzar el respeto entre iguales; permite enseñar y educar, mediante un aprendizaje implícito, valores esenciales de respeto, empatía, asertividad y resolución de conflictos. Todo esto se realiza de una manera divertida y jugable.

Los componentes psicológicos de la violencia pueden ser modificados mediante procesos educativos (Ortega, 2000). Para prevenir las conductas de riesgo de aparición de la violencia en el contexto escolar es preciso desarrollar alternativas que las hagan *innecesarias*, no es suficiente con enseñar a rechazarlas. Cualquier sistema de intervención en este ámbito debería tener en cuenta las dinámicas psicológicas de los agresores y de las víctimas, puesto que, de otro modo, no sería posible una intervención diferencial y contextualizada (Arense, 2012).

La detección de la violencia escolar es un factor muy importante para que sea posible la intervención eficaz que evite y prevenga las consecuencias negativas que va a provocar la exposición a ese tipo de situaciones. En este sentido es vital la labor de profesores, alumnos y padres. En cuanto a los docentes se hace necesaria una intervención dirigida a sensibilizarlos, informarlos y capacitarlos para la detección y rechazo de las situaciones de violencia en la escuela. En lo referente a los alumnos existen tres papeles que hay que prevenir, interviniendo con toda la comunidad educativa: el de agresor, el de víctima y el de espectador pasivo, que conoce la violencia pero no hace nada para evitarla (Díaz-Aguado, 2006). Para una adecuada definición de medidas de prevención e intervención, es fundamental observar la red de relaciones e identificar los roles (defensor, reforzador...) que asumen los testigos-observadores de los episodios de maltrato dentro del contexto escolar y descubrir las motivaciones que llevan a un adolescente a adoptar un rol u otro. Desde esta perspectiva, hay programas diferenciados para cada uno de los implicados en la dinámica bullying (bully, víctima y grupo-aula). El programa CIP (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2010) recoge actuaciones con el grupo-aula dirigidas a favorecer el desarrollo socio-personal de los alumnos y a crear un clima de convivencia desde el que analizar, debatir y resolver los conflictos del aula, así como crear una actitud de afrontamiento y rechazo de las situaciones de agresividad.

Saarni (1999) dice que saber expresar la emoción de una manera que es socialmente aceptable es crucial para el desarrollo de la capacidad de regular la emoción. Las Reglas de visualización (Saarni, 1979; Underwood et al., 1992) son las convenciones usadas para dirigir las tomas de decisiones sobre la expresión de las emociones. Los niños son socializados a través de los contextos culturales y familiares y estas reglas dictan que hacer para enmascarar una emoción, ya sea a través de mostrar ningún efecto o expresar una emoción más aceptable (Hochschild, 1979).

En este sentido es importante entender la regulación emocional y hacer que forme parte de programas educativos donde se enseñen estrategias para regular las emociones. El abordaje y manejo de la ira puede empezar como un proceso de entrenamiento de regulación emocional, un entrenamiento en la regulación de su experiencia y expresión. Las intervenciones en formato de programa realizadas con niños de infantil y primaria, como el de Mytton et al. (2002) han mostrado su eficacia (Pérez- Nieto y Magán, 2015).

Creemos que la implementación de protocolos integrales que aúnen entrenamiento en regulación de la ira y transmisión de reglas de visualización en el contexto escolar es una posibilidad a tener muy en cuenta, especialmente en el caso de los niños y adolescentes que presenten una alta vulnerabilidad a verse involucrados en dinámicas de violencia escolar.

Conclusiones

Conclusiones

- 1) La escala de ira del cuestionario de violencia escolar ha resultado ser una escala fiable en la medida del constructo expresión de ira.
- 2) Se han identificado 4 formas relacionadas con la expresión de la ira: externalizada, internalizada, control de ira y expresión de ira hacia los otros.
- 3) Hay diferencias entre chicos y chicas en cada una de las dimensiones excepto en ira internalizada.
- 4) Los chicos expresan menos la ira hacia fuera y tienen un menor control de la ira mientras que las chicas expresan menos la ira hacia los demás.
- 5) Hay diferencias entre cursos en ira externalizada y expresión de ira hacia los otros.
- 6) No hay diferencias entre cursos en ira internalizada y control de ira
- 7) Los alumnos de 1º de ESO expresan menos la ira hacia fuera que los alumnos del resto de cursos.
- 8) Los alumnos de 2ª de ESO expresan menos la ira hacia fuera que los de 4º de ESO.
- 9) Los alumnos de 1º y 2º de ESO expresan más la ira hacia los otros que los alumnos de 4º de ESO.
- 10) Los alumnos que no expresan su ira a pesar de sentirla, la dirigen contra sí mismo o la internalizan (ira hacia dentro) son víctimas de comportamientos violentos tanto físicos como verbales.
- 11) La ira internalizada de grado alto o muy alto es un factor de riesgo para ser víctima de agresiones físicas y verbales de carácter grave.

- 12) La ira internalizada no se asocia tanto con la violencia verbal o física de carácter grave o severo.
- 13) Cuanto más expresan los alumnos la ira hacia fuera más comportamientos violentos realizan o sufren.
- 14) Los alumnos que controlan su ira tienen menos comportamientos violentos físicos y verbales.
- 15) Los alumnos que expresan su ira hacia los otros tienen más comportamientos violentos físicos y verbales, y al mismo tiempo son víctimas de agresiones físicas.
- 16) Ser chico es un factor de riesgo tanto para verse envuelto en comportamientos de violencia física y verbal como para ser víctima de dichos comportamientos.
- 17) No hay diferencias en ninguna de las dimensiones de ira con el número de hermanos de ambos sexos
- 18) Los alumnos que no tienen hermanos varones expresan menos la ira hacia los demás que aquellos alumnos que tienen 3 o más hermanos varones y los que tienen 2 hermanos varones expresan menos la ira hacia los otros que los que tienen 3 o más hermanos varones.
- 19) Los alumnos que no tienen hermanas expresan menos la ira hacia los demás que aquellos alumnos que tienen una hermana.
- 20) Los adolescentes con manifestación de ira hacia fuera alta o muy alta muestran más violencia verbal (insultos y gritos)
- 21) Cuando se trata de amenazas, la ira externalizada e internalizada se comportan como factores de riesgo.
- 22) La violencia física (golpes con la mano) entre hermanos es más frecuente cuando se muestra ira externalizada.

- 23) La ira externalizada e internalizada son también un factor de riesgo para otras formas de violencia física entre hermanos (golpes con objetos), que cuando es alta o muy alta se asocia con golpes con objetos frecuentes o a diario, mientras que
- 24) El control es un factor de protección que reduce la probabilidad de que el adolescente se vea envuelto en golpes con objetos con sus hermanos.
- 25) Los comportamientos de ciberbullying, como enviar o recibir SMS amenazantes son más frecuentes en los niños que expresan más la ira hacia fuera.
- 26) Los que dijeron que nunca los enviaron o recibieron también internalizan menos la ira.
- 27) Los alumnos que recibieron algún mensaje amenazante pero no enviaron tienen un mayor control de ira que los alumnos que recibieron y enviaron algún mensaje amenazante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aber, J. L. y Allen, J. P. (1987). Effects of Maltreatment on Young Children's Socioemotional: An Attachment Theory Perspective. *Developmental Psychology*, 23(3), 406-414.
- Adams, J. F. (Ed.) (1995). *Understanding adolescence*. Boston: Allyn & Bacon.
- AERA, APA & NCME. (1999). *Standards for educational and psychological tests*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Akbulut, Y., Sahin, Y. L. y Eristi, B. (2010). Cyberbullying victimization among Turkish online social utility members. *Educational Technology & Society*, 13(4), 192-201.
- Akiba, M., LeTendre, G. K., Baker, D. P. y Goesling, B. (2002). Student victimization: National and school system effects on school violence in 37 nations. *American Educational Research Journal*, 39, 829-853.
- Alia-Klein, N., Wang, G. J., Preston-Campbell, R. N., Moeller, S. J., Parvaz, M. A. et al. (2014). Reactions to Media Violence: It's in the Brain of the Beholder. *PLOS ONE* 9(9), e107260. doi:10.1371/journal.pone.0107260.
- Almeida, A., Caurcel, M. J. y Machado, J. (2006). Perceived characteristics of victims according to their victimized and nonvictimized peers. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 9(4), 371-396.
- Álvarez, L., Álvarez, D., González-Castro, P., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18(4), 686-695.
- American Psychiatric Association (APA). (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV-TR)*. Barcelona: Masson.

- American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson (original 2000).
- Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 27-51.
- Anderson, K. y Revelle, W. (1994). Impulsivity and time of day: Is the rate of change in arousal a function of impulsivity? *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(2), 334-344.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26(1), 49-56.
- Andreu, J. M., Peña, M. E. y Graña, J. L. (2002). Adaptación psicométrica de la versión española del Cuestionario de Agresión. *Psicothema*, 14(2), 476-482.
- Andrews, J. A., Tildesley, E., Hops, H y Fuzhong, L. (2002). The influence of peers on young adult substance use. *Health Psychology*, 21(4), 349-357.
- Antúnez, J. M., Martín-López, M. y Navarro, J. F. (2011). *Modelos animales de agresión patológica*. Psiquiatria.com [Internet][citado 11 Nov 2011]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/1401/4799>.
- Ararteko-IDEA (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Ararteko (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe extraordinario del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV*. Vitoria-Gasteiz, España: Ararteko.
Recuperado de http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_244_3.pdf.
- Arce, E. y Santisteban, C. (2006). Impulsivity: a review. *Psicothema*, 18(2), 213-20.

- Arense, J. J. (2012). *Diseño y análisis psicométrico de diversas escalas de violencia, victimización y clima social y su aplicación en el estudio del comportamiento violento entre adolescentes*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Archer, J. (2004). Sex Differences in Aggression in Real-World Settings: A Meta-Analytic Review. *Review of General Psychology*, 8(4), 291-322.
- Arias, N. y Ostrosky-Solís, F. (2008). Neuropsicología de la violencia y sus clasificaciones. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 95-114.
- Arora, C. M. J. (1996). Defining bullying: Towards a clearer general understanding and more effective intervention strategies. *School Psychology International*, 17, 317-329.
- Arslan, C. (2009). Anger, Self-Esteem and Perceived Social Support in Adolescence. *Social Behavior and Personality*, 37(4), 555-564. doi: 10.2224/sbp.2009.37.4.555.
- Averill, J. (1982). *Anger and aggression: An essay on emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Averill, J. (1983). Studies on anger and aggression: implications for theories of emotion. *American Psychologist*, 38, 1145-1160.
- Ávila, C. y Parcet M. A. (1997). Impulsivity and anxiety differences in cognitive inhibition. *Personality and Individual Differences*, 23(6), 1055-1064.
- Avilés, J. M. (2006a). El maltrato entre iguales (bullying), caracterización y consecuencias. *El Acoso Escolar, un reto para la Convivencia en el Centro*, II Congreso Virtual de Educación en Valores, Zaragoza.
- Avilés, J. M. (2006b). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Avilés, J. M. (2009). Victimización percibida y bullying: Factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología*, 95, 7-28.

- Avilés, J.M. (2012). *Manual contra el bullying. Guía para el profesorado*. Lima: Libro Amigo.
- Avilés, J. M. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) -cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales-. *Anales De Psicología*, 21(1), 27-41.
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse and Neglect*, 27, 713–32.
- Baldry, A. C. y Farrington, D.P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 17-31.
- Baldry, A. C. y Farrington, D. P. (2005). Protective Factors as Moderators of Risk Factors in Adolescent Bullying. *Social Psychology of Education*, 8, 263-284.
- Baldry, A. y Farrington, D. (2010). Parenting influences on bullying and victimization. *Legal and Criminological Psychology*, 3, 237-254.
- Ballesteros (1983). *Comportamiento agresivo*. Recuperado de <http://www.Psicología.com>
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A., Ross, D. y Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 66 (1), 3–11. doi:10.1037/h0048687
- Bandura, A. y Walters, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial. (Versión original 1963).

- Barefoot, J. C. (1992). Developments in the measurement of hostility. En H.S. Friedman (Ed.), *Hostility, coping and health* (pp. 13-31). Washington, DC: American Psychological Association.
- Barefoot, J. C. y Lipkus, I. M. (1994). The assessment of anger and hostility. En A. W. Siegman & T. W. Smith (Eds.), *Anger, hostility, and the heart* (pp. 43-66). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baron, R. A. (1977). *Human Aggression*. New York: Plenum.
- Baron, R. A. y Richardson, D. R. (1994). *Human Aggression*. New York: Plenum Press.
- Barratt, E. S. (1985). Impulsiveness subtraits: arousal and information processing. En J. T. Spence & C. E. Izard (Eds.), *Motivation, emotion, and personality* (pp. 137-146). Amsterdam: Elsevier.
- Barratt, E. S. (1991). Measuring and predicting aggression within the context of a personality theory. *Journal of Neuropsychiatry*, 3, 535-539.
- Barratt, E. S. (1993a). Impulsivity: integrating cognitive, behavioral, biological, and environmental data. En W. G. McCown, J. L. Johnson & M. B. Shure (Eds.), *The Impulsive Client: Theory, Research, and Treatment* (pp. 39-56). Washington, DC: American Psychological Association.
- Barratt, E. (1994). Impulsiveness and aggression. En J. Monahan & H. J. Steadman (Eds.), *Violence and mental disorder: developments in risk assessment* (pp. 61-79). Chicago: The University Chicago Press.
- Barratt, E. S., Orozco-Cabal, L. F. y Moeller, F. G. (2004). Impulsivity and sensation seeking: a historical perspective on current challenges. En R. Stelmack (Ed.) En impression, *On the Psychobiology of Personality: Essays in Honor of Marvin Zuckerman*. Amsterdam: Elsevier Science.

- Barratt, E.S. y Patton, J. H. (1983). Impulsivity: cognitive, behavioral, and psychophysiological correlates. En M. Zuckerman (Ed.), *Biological Bases of Sensation Seeking, Impulsivity, and Anxiety* (pp. 17-122). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Barratt, E. y Slaughter, L. (1998). Defining, measuring and predicting impulsive aggression, a heuristic model. *Behavioral Sciences and the Law*, *16*, 285-302.
- Barratt, E., Stanford, M. S., Kent, T. A. y Felthous, A. (1997). Neuropsychological and cognitive psychophysiological substrates of impulsive aggression. *Biological Psychiatry*, *41*, 1045-1061.
- Barrett, L. F. y Russell, J. A. (1998). Independence and bipolarity in the structure of current affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*, 967-984.
- Bartlett, R. Holditch-Davis, D., Belyea, M., Halpern, C. T. y Beeber, L. (2006). Risk and protection in the development of problem behaviors in adolescents. *Research in Nursing and Health*, *29*, 607-621.
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona: Paidós.
- Battegay, R. (1981). *La Agresión*. Barcelona: Herder.
- Baumrid, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist*, *35*, 639-650.
- Becerra, J. A. (2009). El Síndrome o Complejo HIA: conceptualización, modelos explicativos y evaluación del constructo. 10º Congreso virtual de Psiquiatría. Interpsiquis. Psiquiatria.com. Recuperado de www.psiquiatria.com/bibliopsiquis/handle/10401/4935.
- Bechara, A. (2002). The neurology of social cognition. *Brain*, *125*, 1673- 1675.
- Bechara, A., Damasio, H. y Damasio, A. R. (2000). Emotion, decision making and the orbitofrontal cortex. *Cerebral Cortex*, *10*, 295-307.

- Becoña, E. (2007). Bases psicológicas de la prevención del consumo de drogas. *Papeles del Psicólogo*, 28(1), 11-20.
- Becoña, E., Cortés, M. et al. (2011). *Manual de adicciones para psicólogos especialistas en psicología clínica en formación*. E. Becoña y M. Cortés (Coords.). Ed. Socidrogalcohol.
- Benitez, J. (2002). *Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención contras los malos tratos entre iguales en contextos escolares*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Benítez, J. L y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4(2), 151- 170.
- Berger, K. S. y Thompson, R. A. (1998). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana.
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A Social Psychological Analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Berkowitz, L. (1969). *Roots of aggression: A re-examination of the frustration aggression hypothesis*. New York: Atherton.
- Berkowitz, L. (1982). Aversive conditions as stimuli to aggression. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 15, pp.249-288). Orlando, FL: Academic Press.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59-73.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill. En castellano. *Agresión: causas, consecuencias y control*. Desclée de Brouwer, 1996.

- Berkowitz, L. (1993a). Towards a general theory of anger and emotional aggression: Implications of the cognitive-neoassociationistic perspective for the analysis of anger and other emotions. En R. S. Wyer y T. K. Srull (Eds.), *Perspectives on anger and emotion. Advances in Social Cognition*, (vol.6). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Berkowitz, L. (1993b). Pain and aggression: some findings and implications. *Motivation and Emotion*, 17, 277-293.
- Berkowitz, L. (1999). Anger. En T. Dalgleish y M. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp.411- 428). Chichester: John Wiley & Sons.
- Berkowitz, L. (2000). *Causes and consequences of feelings, studies in emotion and social interaction*. New York: Cambridge University Press.
- Berkowitz, L. y Harmon-Jones, E. (2004). Toward an understanding of the determinants of anger. *Emotion*, 4, 107-130.
- Berkowitz, L., Jaffee, S., J. E. y Troccoli, B. T. (2000). On the correction of feeling-induced judgmental biases. En J. P. Forgas (Ed.), *Feeling and thinking: the role of affect in social cognition*. Paris: Cambridge University Press.
- Bernad Polo, J. M. (2003). Tratamiento Biológico en la violencia. (Biological treatment in violence). IV Congreso Virtual de Psiquiatría. Interpsiquis / w.w.w. Psiquiatria.com.
- Bernstein, J. y Watson, M. (1997). Childrens who are targets of bullying. *Journal of interpersonal violence*, 12(4), 483-498.
- Besag, V. (1989). *Bullies and victims in schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Betancor, V., Rodríguez, A. y Delgado, N. (2010). Estereotipos y expresión emocional. Con cara de ira pareces competente y con cara triste pareces sociable. *Revista de Psicología Social*, 25 (3), 259-270.

- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- Bierstedt, R. (1974). *Power and progress: Essays in sociological theory*. New York: McGraw-Hill.
- Bisquerra, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD*. Barcelona: PPU.
- Björkqvist, K., Ekman, K. y Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: Their ego pictures ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 307-313.
- Black, K. A. y McCartney, K. (1997). Adolescent females' security with parents predicts the quality of peer interactions. *Social Development*, 6, 91-110.
- Blaya, C. (2002). Elementos para la reflexión para un ambiente escolar positivo y más seguro: Los casos de Francia e Inglaterra. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 12-20.
- Blaya, C. (2005). *Factores de riesgo escolares*. Actas de la IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia. Violencia y Escuela. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia, 6 y 7 de Octubre.
- Blos, P. (1962). *On adolescence: a psychoanalytic interpretation*. Glencoe, IL: Free Press.
- Blos, P. (1970). *The young adolescent: clinical studies*. New York: Free Press.
- Blos, P. (1986). *Psicoanálisis de la adolescencia*. México: Editorial Joaquín Mortiz.
- Böddeker, I. y Stemmler, G. (2000). Who responds how and when to anger? The assessment of actual anger response styles and their relation to personality. *Cognition and Emotion*, 14, 737-787.

- Boekaerts, M. (1994). Anger in relation to school learning. *Learning and Instruction*, 3(4), 269-280.
- Boergers, J., Spirito, A. y Donaldson, D. (1998). Reasons for adolescent suicide attempts: Associations with psychological functioning. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 1287-1293.
- Booth-Kewley, S. y Friedman, H. S. (1987). Psychological predictors of heart disease: a quantitative review. *Psychological Bulletin*, 101, 343-362.
- Bornas, X. y Servera, M. (1996). *Impulsividad infantil: un enfoque cognitivo- conductual*. Madrid: Siglo XXI.
- Bornas, X., Servera, M. y Montaña, J. J. (1998). La medición de la impulsividad en preescolares: análisis psicométrico de la escala KRISP. *Psicothema*, 10, 597-608.
- Bowman, M. L. (1997). Brain impairment in impulsive violence. En C. D. Webster & M. A. Jackson (Eds.), *Impulsivity. Theory, assessment and treatment* (pp. 116-141). New York: The Guilford Press.
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70(4), 322-332.
- Bradshaw, C., Glaser, B., Calhoun, G. y Bates, J. (2006). Beliefs and Practices of the Parents of Violent and Oppositional Adolescents: An Ecological Perspective. *The Journal of Primary Prevention*, 27, 245-263.
- Brain, P. (1994). Hormonal aspects of aggression and violence. En A. J. Reis, Jr. y J. A. Roth (Eds.). *Understanding and control of biobehavioral influences on violence* (Vol. 2, pp. 177-244). Washington, DC: National Academy Press.
- Brody, L. R. (1985). Gender differences in emotional development: A review of theories and research. *Journal of Personality*, 53(2), 102-149.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brunner, D. y Hen, R. (1997). Insights into the neurobiology of impulsive behavior from serotonin receptor knockout mice. *Annals of New-York Academy of Science*, 836, 81-105.
- Buck, R. (1999). The Biological Affects. A Typology. *Psychological Review*, 106, 301-336.
- Bukowski, W. M. y Sippola, L. K. (2001). Groups, individuals, and victimization. En J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school* (pp. 355-377). New York: Guilford Press.
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. New York: Wiley.
- Buss, A. H. y Perry, M. P. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459.
- Cabero, A. (2004). Editorial Sobrevolando violencias. En *Sobre Violencias. Cuadernos de Psiquiatría Comunitaria*, 4(1), 5.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D. y Gariépy, J. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection?. *Developmental Psychology*, 24, 815-823.
- Cajigas, N., Kahan, E., Luzardo, M., Najson, S. y Zamalvide, G. (2004). Escala de agresión entre pares para adolescentes y principales resultados. *Acción Psicológica*, 3(3), 173-186.
- Calmestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Calmaestra, J. y Maldonado, A. (2013). *The State of Art of Cyberbullying in Spain: A systematic review*. Paper presentado al The Stockholm Criminology Symposium 2013, Estocolmo, Suecia.
- Calmaestra, J., Ortega, R., Maldonado, A. y Mora-Merchán, J. (2010). Exploring Cyberbullying in Spain. En J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A cross-national comparison* (pp. 146-162). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Calvo, M. (2007). Los ritos de paso de la infancia a la adolescencia: significado, fantasías inconscientes y manifestaciones corporales. *Revista de Psicoterapia y Psicosomática*, 64, 75-89.
- Calle Dávila M. C. (2011). Prevención de la violencia en adolescentes y jóvenes: intervenciones que funcionan. *Psicología.com* [Internet]. 2011 [citado 04 Oct 2011]; 15:50. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10401/4561>.
- Cangas, A. J., Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Padilla, D. y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19(1), 114-119.
- Cano Vindel, A. y Miguel Tobal, J. J. (1996). *Inventario de Afrontamiento Emocional "Control, Defensa y Expresión"-CDE-*. Versión experimental. Sin publicar. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid.
- Carlson, B. E. (1990). Outcomes of physical abuse and observation of marital violence among adolescents in placement. *Journal of Interpersonal Violence*, 6, 526-534.
- Carney, A. y Merrell, K. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382.

- Carr, T. (2007). 131 *Creative Strategies for reaching children with anger problems*. United States of America: Library of Congress.
- Carrasco, A. F. (2011). Violencia doméstica. *Psicologia.com* [Internet]. [citado 30 Nov 2011]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10401/4927>.
- Carrasco, M. A. y González, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: Definición y modelos explicativos. (Theoretical issues on aggression: concept and models). *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38.
- Carrión, M. C. (2010). *Violencia y actitud autoritaria en adolescentes en la Región de Murcia*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Casado Morales, M. I. y Franco, L. (2010). Salud, ira y estrategias de afrontamiento en agentes de policía. *EdupsyKhé*, 9(1), 43-60.
- Casal, J. y Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Revista Epidemiológica de Medicina Preventiva*, 1, 3-7.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cerezo, F. (1991/1996): *Agresividad social entre escolares. La dinámica Bullying*. Secretariado de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Cerezo, F. (Dir.) (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (1997 / 1999). *Conductas agresivas en edad escolar; Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (coord.) (1998). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.

- Cerezo, F. (2000). *BULL-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares. Manual de referencia*. Bizcaia: Grupo Albor-Cohs.
- Cerezo, F. (2000 / 2002). *El Test Bull-S. Instrumento para la evaluación de la agresividad entre escolares*. Albor-Cohs. Madrid.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y Propuestas de Intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2001a). Variables de personalidad asociadas a la dinámica Bullying (agresores vs víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17, 37-43.
- Cerezo, F. (2002). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 1-6.
- Cerezo, F. (2002a). *Violencia escolar, estilos educativos familiares y percepción del clima social familiar en un grupo de adolescentes*. X Congreso de Psicología de la Infancia y de la Adolescencia. INFAD. Teruel.
- Cerezo, F. (2002b). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2006a). Análisis comparativo de variables socioafectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 27-34.
- Cerezo, F. (2006b). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del test BULL-S. *Revista Electrónica De Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 9, 333-352.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 9(3), 383-394.

- Cerezo, F. y Ato, M. (2005) Bullying in Spanish and English pupils. A sociometric perspective using the Bull-S Questionnaire. *Educational Psychology*, 25(4), 353-368.
- Cerezo, F., Calvo, A. y Sánchez, C. (2004). Bullying y estatus social en el grupo-aula en una muestra de escolares. Comunicación presentada al IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Almería, 30 de Marzo al 2 de Abril de 2004. Actas del Congreso.
- Cerezo, F., Calvo, A. y Sánchez, C. (en prensa). *El programa CIP: Concienciar, Informar y Prevenir, para la intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying*. Madrid. Pirámide.
- Cerezo, F., Calvo, A. R. y Sánchez, C. (2011). *El programa CIP para la intervención específica en bullying*. Madrid. Pirámide.
- Cervera, L. (2009). *Lo que hacen tus hijos en Internet*. Barcelona. Ed. Integral.
- Champion, K. M. (2009). Victimization, anger, and gender: low anger and passive responses work. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(1), 71-82. Article first published online: 21 JUL 2010. doi: 10.1037/a0015340.
- Cherek, D. R., Moeller, F. G., Dougherty, D. M. y Rhoades, H. (1997). Studies of violent and nonviolent male parolees, II: laboratory and psychometric measurements of impulsivity. *Biological Psychiatry*, 41, 523-529.
- Chesney M. A y Rosenman R. H. (1985). *Anger and Hostility in cardiovascular and behavioural disorders*. New York: Hemisphere/McGraw-Hill.
- Chico, E., Tous, J. M., Lorenzo-Seva, U. y Vigil-Colet, A. (2003). Spanish adaptation of Dickman's Impulsivity Inventory: Its relationship to Eysenck's Personality Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 35, 1883-1892.

- Chóliz, M. (1995). Expresión de las emociones. En E. G., Fernández –Abascal (Cor.), *Manual de motivación y emoción* (pp. 473-475). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Chóliz, M. (2005): *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperado de <http://www.uv.es/=choliz>.
- Ciucci, E. y Smorti, A. (1999). Atteggiamenti e adattamento sociale di bulli e vittime nella scuola media. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 2, 263-283.
- Claes, L., Vertommen, H. y Braspenning, N. (2000). Psychometric properties of the Dickman impulsivity inventory. *Personality and Individual Differences*, 29(1), 27-36.
- Clay, D. L., Hagglund, K. J., Kashani, J. H. y Frank, R. G. (1996). Sex differences in anger expression, depressed mood, and aggression in children and adolescents. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 3(1), 79-92. doi: 10.1007/BF01989291.
- Coccaro, E. F., Bergeman, C. S. y McClearn, G. E. (1993). Heritability of irritable impulsiveness: A study of twins reared together and apart. *Psychiatry Research*, 48, 229-242.
- Coccaro, E. F., Kavoussi, R. J., Berman, M. E. y Lish, J. D. (1998). Intermittent explosive disorder-revised: development, reliability and validity of research criteria. *Comprehensive Psychiatry*, 39, 368-376.
- Coderch, J. (1977). *Psiquiatría dinámica*. Barcelona: Herder.
- Coderch, J. (1990). *Teoría y técnica de la psicoterapia psicoanalítica*. Barcelona: Herder.
- Coie, J.K. y Dodge, K.A. (1998). Aggression and antisocial behavior. En W. Damon (Editor in Chief) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology*, 5th edition. Volume 3. Social, emotional, and personality development. NY: John Wiley & Sons.

- Cole, P. M., Teti, L. O. y Zahn-Waxler, C. (2003). Mutual emotion regulation and the stability of conduct problems between preschool and early age. *Development and Psychopathology, 15*, 1–18.
- Cole, P. M., Zahn-Waxler, C., Fox, N. A., Usher, B. A. y Welsh, J. D. (1996). Individual differences in emotion regulation and behavior problems in preschool children. *Journal of Abnormal Psychology, 105*, 518–529.
- Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Collell, J. y Escudé, C. (2003). El maltractament entre iguals en el parvulari: una aproximació al fenomen de la victimització relacional. *Àmbits de psicopedagogia, 17*, 16-20.
- Colón de Martí, L. N. y Martí-Calzamilla, L. F. (2000). Youth violence: understanding and prevention. *Puerto Rico Health Sciences Journal, 19*, 369-74.
- Colvin, M., Cullen, F. T. y Ven, T. V. (2002). Coercion, social support, and crime: an emerging theoretical. *Criminology, 40*(1), 19-42.
- Combs, M. L. y Slaby, D. A. (1977). Social skills training with children. En B. B. Lahay & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (pp. 161-201). New York: Plenum Press.
- Consejo de Europa. (1986). *Violencia en la familia*. Recomendación núm. R(85)4, adoptada por el Comité de Ministros el 26 de marzo de 1985. Estrasburgo.
- Coolidge, F., DenBoer, J. W. y Segal, D. (2004). Personality and neuropsychological correlates of bullying behavior. *Personality and Individual Differences, 36*(7), 1559-1569.
- Cook, W. W. y Medley, D. M. (1954). Proposed hostility and pharasaic virtue scales for the MMPI. *Journal of Applied Psychology, 38*(6), 414-418.
- Cook, T., Murphy, R. y Hunt, H. (2000). Comer's School Development Program in Chicago: A Theory-Based Evaluation. *American Educational Research Journal, 37*, 535-597.

- Copeland, W. E., Wolke, D., Lereya, S. T., Shanahanc, L., Worthmand, C. y Costello, E. J. (2014). Childhood bullying involvement predicts low-grade systemic inflammation into adulthood. *PNAS (Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America)*, *111*(21), 7570-7575; published online before print May 12, 2014, doi:10.1073/pnas.1323641111.
- Cornellà, J. y Llusent, A. (2005). *Agresividad y violencia en niños y adolescentes. Aspectos clínicos. Programa "Salud i Escola"*. Departament de Salut. Generalitat de Catalunya. Girona.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, *78*, 98–104.
- Craig, G. J. (1997). *Desarrollo psicológico* (7 ed.). México: Prentice-Hall Interamericana.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, *24*(1), 123-130.
- Craig, W. y Pepler, D. (2007). Understanding bullying: From research to practice. *Canadian Psychology*, *48*(2), 86-93.
- Crapanzano, A. M., Frick, P. J. y Terranova, A.M. (2010). Patterns of physical and relational aggression in a school-based sample of boys and girls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *38*, 433-445.
- Criado, M. J., del Amo, A., Fernández, R. y González, J. (2002). Conductas de amenazas y acoso entre escolares o fenómeno bullying. *X Congreso INFAD sobre Psicología de la Infancia y de la Adolescencia: Nuevos retos, nuevas respuestas*. Teruel.
- Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus nonnormative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology*, *33*(4), 610-617.

- Crick, N. R. y Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multi-informant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 337-347.
- Crick, N. R y Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, N. R. y Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms on reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K. y Rockhill, C. M. (1999). A social information processing approach to children's loneliness. En K. J. Rotenberg y S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Crick, N. R. y Nelson, D. A. (2002). Relational and physical victimization with friends: Nobody told me there'd be friends like these. *Journal of Abnormal Psychology*, 30, 599-607.
- Criss, M., Pettit, G., Bates, J., Dodge, K y Lapp, A. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behaviour: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development*, 73, 1220-1237.
- Cronbach, L. J. (1972). *Fundamentos de la exploración psicológica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cummings, E., Goeke-Morey, M. y Papp, L. (2003). Children's Responses to Everyday Marital Conflict Tactics in the Home. *Child Development*, 74, 1918-1929.
- Damasio, A (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*, Pan Macmillan. En castellano: *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Editorial Crítica. 2006.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.

- Damasio, A. (2000). *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. Harvest Books. En castellano: *La sensación de lo que ocurre*. Editorial Debate. 2001.
- Danesh, H.B. (1977). Anger and fear. *American Journal of Psychiatry*, 134, 1109-1112.
- Darwin, C. (1872). *The expression of emotions in man and animals*. London.: John Murray.. Traducción al castellano en Madrid: Alianza, 1984.
- David, K. M. y Murphy, B. C. (2007). Interparental conflict and preschoolers' peer relations: The moderating roles of temperament and gender. *Social Development*, 16, 1-23.
- Dearing, K. F., Hubbard, J. A., Ramsden, S. R., Parker, E. H., Relyea, N. y Smithmyer, C.M. (2002). Children's self-reports about anger regulation: Direct and indirect links to social preference and aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48, 308–336.
- Deater-Deckard, K. y Dodge, K.A. (1997). Externalizing behaviour problems and discipline revisited: nonlinear effects and variation by culture, context and gender. *Psychological Inquiry*, 8, 161–175.
- De Baryshe, B. y Fryxell, D. (1998). A developmental perspective on anger: Family and peer contexts. *Psychology in the Schools*, 35, 205-216.
- De la Torre, M., García, M., Villa, M. y Casanova, P. (2007). La autoestima y la violencia entre iguales en Segundo Ciclo de la ESO. En *Situación actual y características de la Violencia Escolar* (págs. 335-339). Almería: Grupo Editorial Universitario.
- De Miguel Vicenti, M., Benito Ortiz, L., Reyes Fernández, N., Pedraz García, M. I., Martín Redondo, B. y Olivares Ortiz, J. (2008). Detección de víctimas de bullying en un centro de Atención Primaria. *Sermergen: Medicina de Familia*, 34(8), 375-378.
- Defensor del Pueblo (1999). *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia Escolar: El Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del Informe 2000*. Elaborado por C. del Barrio, M. A. Espinosa, E. Martín, E. Ochaíta, I. Montero, A. Barrios, M. J. de Dios y H. Gutiérrez. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Deffenbacher, J. L. (1994). Anger reduction: issues, assessment, and intervention strategies. En A. W. Siegman & T. W. Smith (Eds.), *Anger, hostility, and the heart* (pp.239-269). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Deffenbacher, J. L., Demm, P. M. y Brandon, A. D. (1986). High general anger. *Behaviour Research and Therapy*, 24, 481-489.

Deffenbacher, J. L. y McKay, M. (2000). *Overcoming situational and general anger. A protocol for the treatment of anger based on relaxation, cognitive restructuring, and coping skills training. Therapist protocol*. Oakland: New Harbinger.

Deffenbacher, J. L., Oetting, E. R., Lynch, R. S. y Morris, C. D. (1996). The expression of anger and its consequences. *Behaviour Research and Therapy*, 34(7), 575-590.

Deffenbacher, J. L., Oetting, E. R., Thwaites, G. A., Lynch, R. S., Baker, D. A., Stark, R. S., Thacker, S. y Eiswerth-Cox, L. (1996). State-Trait Anger Theory and the utility of the Trait Anger Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 43(2), 131-148.doi: 10.1037/0022-0167.43.2.131.

DeKeseredy, W.S. (1991). Confronting woman abuse: A brief review of the realist approach. En B.D. MacLean & D. Milovanovic (Eds.), *New directions in critical criminology* (pp. 27-30). Vancouver: The Collective Press.

- Dekovic, M. (1999). Risk and factors in the development of problem behavior during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 667-685.
- Dekovic, M., Wissink, I. B. y Meijer, A. M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez H. y Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 25-47.
- Del Barrio, C., Van Der Meulen, K. y Barrios, A. (2002). Otro tipo de maltrato: El abuso de poder entre los escolares. *Bienestar y protección infantil*, 1(3), 37-70.
- Del Barrio, V. (2002). *Emociones infantiles: Evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Del Barrio, V., Aluja, A. y Spielberger, D. (1999). *Estudio Preliminar de la adaptación española del STAXI-N*. Primer Congreso Hispano-Portugués de Psicología. Documento no publicado.
- Del Barrio, V., Aluja, A. y Spielberger, C. (2004). Anger assessment with the STAXI-CA: Psychometric properties of a new instrument for children and adolescents. *Personality and Individual Differences*, 37, 227-244.
- Del Barrio, V., Spielberger, C. y Aluja, A. (2005). *STAXI-NA. Inventario de expresión de ira estado-rasgo en niños y adolescentes. Manual*. Madrid: TEA-Ediciones.
- Del Barrio, V., Spielberger, C. y Moscoso, M. (1998). *Evaluación de la experiencia, expresión y control de la ira en niños*. II Congreso Iberoamericano de Psicología. Madrid.
- Del Rey, R., Elipe, P. y Ortega, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), 608-613.

- Del Rey, R., Flores, J., Garmendia, M., Martínez, G., Ortega, R. y Tejerina, O. (2011). *Protocolo de actuación escolar ante el ciberbullying*. EMICI. Equipo Multidisciplinar de Investigación sobre ciberbullying. Edición: Eusko Jaurlaritza. Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2005). Violencia Interpersonal y Gestión de la Disciplina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 805-832.
- DelVecchio, T. y O'Leary, D. (2004). Effectiveness of anger treatment for specific anger problems: a meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 24, 15-34.
- Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., et al. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 901-916.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The MacMillan Company.
- Diamond, E. L. (1982). The role of anger and hostility in essential hypertension and coronary heartdisease. *Psychological Bulletin*, 92, 410-433.
- Díaz-Aguado, M. J. (1994). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). Programas de Educación para la tolerancia y la prevención de la violencia. En S. Yubero y E. Larrañaga (coords.), *El Desafío de la Educación Social* (pp.91-110). Cuenca: Editorial Universidad de Castilla-La Mancha.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia entre los jóvenes. Tomo I*. Madrid: INJUVE.

- Díaz-Aguado, M. J. (2002) *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Centro Nacional de Educación y Comunicación Educativa-CNICE-MEC. PáginaWeb, MinisteriodeEducación:<http://www.deciencias.net/convivir/1.documentación/D.violencia/Diaz-aguado/index.html>
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Página web del CNICE-MEC: http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005b). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *El acoso escolar. Claves para prevenir la violencia desde la familia*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, INJUVE.
- Dickman, S. J. (1990). Functional and dysfunctional impulsivity: Personality and cognitive correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(1), 95-102.
- Dickman, S. J. (1993). Impulsivity and information processing. En W.G McCown, J. L. Johnson & M. B Shure (Eds.), *The impulsive client: theory, research and treatment* (pp 151-184). Washington, D.C.: American Psychological Association
- Dishion, T. J., Duncan, T. E., Eddy, J. M. y Fagot, B. I. (1994). The world of parents and peers: Coercive exchanges and children's social adaptation. *Social Development*, 3, 255-268.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-170.

- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. En D.J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201-216). Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Dodge, K. A. y Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Person and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Dodge, K. y Coie, J. (1990). Peer Status and Aggression in Boys' Groups: Developmental and Contextual Analysis. *Child Development*, 61, 1289- 1309.
- Dodge, K., Coie, J., Pettit, G. y Priece, J. (1990). Peer Status and Aggression in Boys' Groups: Developmental and Contextual Analysis. *Child Development*, 61, 1289-1309.
- Dodge, K. A. y Crick, N. R. (1990). Social information-processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16 (1), 8-22.
- Dolan, M., Anderson, I. M. y Deakin, J. F. W. (2001). Relationship between 5-HT function and impulsivity and aggression in male offenders with personality disorders. *British Journal of Psychiatry*, 178, 352-359.
- Dollard, J., Dobb, L., Miller, N., Mowrer, O. y Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*, New Haven: Yale University Press.
- Domínguez-Alonso, J., López-Castedo, A. y Pino-Juste, M. (2009). School violence: evaluation and proposal of teaching staff. *Perceptual and Motor Skills*, 109(2), 401-406. doi: 10.2466/pms.109.2.401-406
- DRAE (Diccionario de la Real Academia Española). (2001). Diccionario de la Lengua Española, 22ª edición.
- Dryden, W. (1990). *Dealing with anger problems: Rational-emotive therapeutic interventions*. Sarasota, FL: Professional Resources Exchange.

- DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. American Psychiatric Association (APA). Barcelona: Masson, 2002.
- DSM-5. Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría, 2013.
- Dubow, E. F. y Cappas, C. L. (1990). Reducing aggression in children through social interventions. En J. Edwards, R. S. Tindale, L. Heath & E. J. Posavac (Eds), *Social influence processes and prevention* (pp. 197-219). New York: Plenum Press.
- Durkheim, E. (1938). *The rules of sociological method*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Dutt, D., Pandey, G. K., Pal, D., Hazra, S. y Dey, T. K. (2013). Magnitude, types and sex differentials of aggressive behaviour among school children in a rural area of West Bengal. *Indian Journal of Community Medicine*, 38(2), 109-113.
- Echeburúa, E. (1994). *Personalidades violentas*. Madrid: Pirámide.
- Eckhardt, C. y Deffenbacher, J. (1995). Diagnosis of anger disorders. En H. Kassinove (Ed.), *Anger disorders: definition, diagnosis, and treatment* (pp. 27-48). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Eckhardt, C., Norlander, B. y Deffenbacher, J. (2004). The assessment of anger and hostility: A critical review. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 17-43.
- Eibl-Eibesfeldt, U. (1983). *El hombre preprogramado*. Madrid: Alianza Editorial (Versión original 1973).
- Ekman, P. (1984). Expression and nature of emotion. En K. Scherer & P. Ekman, *Approaches to emotion*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ekman, P. (1993). Facial Expression and Emotion. *American Psychologist*, 48(4), 384-392.

- Ekman, P. y Friesen, W. V. (1978). *The facial action coding system (FACS)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Elledge, L. C., Williford, A., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D. y Salmivalli, C. (2013). Individual and Contextual Predictors of Cyberbullying: The Influence of Children's Provictim Attitudes and Teachers' Ability to Intervene. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 698- 710.
- Ellis, A. (1999a). *Rational Emotive Behavior Therapy Diminishes Much of the Human Ego*. New York: Albert Ellis Institute.
- Ellis, A. (1999b). *How to make yourself happy and remarkably less disturbable*. Atascadero, CA: Impact.
- Ellis, A (2010). *Manual de Terapia Racional Emotiva*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Ellis, A. y MacLaren, C. (2005) *Rational Emotive Behavior Therapy: A Therapist's Guide (2nd Edition)*. Impact Publishers.
- Ellis, A. y Tafrate, R. C. (1997). *How to control your anger before it controls you*. New York: Kensington. En castellano: *Controle su Ira antes que ella la controle a usted*. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- EMICI (Equipo Multidisciplinar de Investigación sobre cyberbullying). *Protocolo de actuación escolar ante el cyberbullying*. 2011.
<http://www.emici.net/prot/Protocolo%20Ciberbullying.html>
- Encarta World English Dictionary (1999). London: Bloomsbury Publishing.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: International University Press.
- Erickson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton. En castellano: *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires: Paidós, 1968, 1977.

- Erikson, E. (1977). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Erickson, E. (1977). La identidad psicosocial. En *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, tomo V. España: Aguilar.
- Eron, L. (1982). Parent-child interaction, television violence, and aggression of children. *American Psychologist*, 37(2), 197-211.
- Eron, L. D. (1987). The development of aggressive behaviour from the perspective of developing behaviourism. *American Psychologist*, 42, 435-442.
- Eron, L. D. y Huesmann, L. R. (1990). The stability of aggressive behaviour: Even unto the third generation. En M. Lewis y S. M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology*. New York: Plenum.
- Esbec, E. y Echeburúa, E. (2010). Violencia y trastornos de la personalidad: implicaciones clínicas y forenses. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 38(5), 249-261.
- Eslea, M. y Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school?. *Aggressive Behavior*, 27(6), 419-429.
- Espelage, D. y Holt, M. (2002). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psicosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 123-142.
- Espelage, D., Holt, M. y Henkel, R. (2003). Examination of peer group contextual effects on aggressive behavior during early adolescence. *Child development*, 74, 205-220.
- Espelage, D. L. y Swearer, S. M. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32 (3), 365-383.
- Espinar, E. (2003). *Violencia de género y procesos de empobrecimiento. Estudio de la violencia contra las mujeres por parte de su pareja o ex-pareja sentimental*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante.

- Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15, 223-233.
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Educational Psychology*, 1(2), 29-39.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente. *Psicothema*, 19 (1), 108-113.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005a). El rol de la comunicación familiar y el ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28, 81-89.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005b). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: The role of parents and teachers. *Adolescence*, 40 (157), 183-196.
- Evenden, J. L. (1999). Varieties of impulsivity. *Psychopharmacology*, 146, 348-361.
- Eysenck, H. J. (1993). The nature of impulsivity. En W. G. McCown, J. L. Johnson & M. B. Shure (Eds.), *The impulsive client, theory, research and treatment* (pp. 57-69). Washington: American Psychological Association.
- Eysenck, S. B. y Eysenck, H. J. (1977). The place of impulsiveness in a dimensional system of personality description. *The British Journal of Social and Clinical Psychology*, 16(1), 57-68.

- Fabes, R. A. y Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development, 63*, 116–128.
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K. y Martin, C. L. (2001). Parental coping with children's negative emotions: Relations with children's emotional and social responding. *Child Development, 72*, 907–920.
- Farnós, T. (2005). Violencia escolar. Actas de la IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia. Violencia y Escuela. Centro Reina Sofía para el estudio de la Violencia: Valencia, 6 y 7 de Octubre.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. En M. Tonry (Ed.), *Crime and Justice: A review of research, 17*, 381-458. Chicago: University of Chicago Press.
- Farrington, D. P. (1998). Predictors, causes and correlates of male youth violence. En *Youth Violence, Crime and Justice, 24*.
- Farrington, D. (2005). Childhood Origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 12*(3), 177–190.
- Farrington D. P. y Baldry, A. C. (2005). Individual risk factors for school violence. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y Violencia en la Escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Feduchi, L., Mauri, L., Raventós, P., Sastre, V. y Tió, J. (2006). Reflexiones en torno a la violencia en la adolescencia. *Revista de Psicopatología y Salud Mental del Niño y del Adolescente, 6*, 19-26.
- Felthous, A. R. (1998). Introduction to Impulsive Aggression. *Behavioral Sciences and the Law, 16*, 281-283.
- Fenigstein, A. (1979). Does aggression cause a preference for viewing media violence? *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 2307-2317.

- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. El clima como factor de calidad. Madrid: Narcea.
- Fernández, I. (2001). ¿Qué entendemos por «disrupción»? En I. Fernández (Ed.), *Guía para la convivencia en el aula* (pp. 15-25). Barcelona: CISS Praxis.
- Fernández, I. y Ortega, R. (1999). Cuestionario sobre abusos entre compañeros. En I. Fernández (Ed.), *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad* (pp. 210-219). Madrid: Narcea.
- Fernández-Abascal, E. G. y Palmero, F. (1999). Ira y Hostilidad: Aspectos básicos y de intervención. En E. G. Fernández-Abascal y F. Palmero (Eds.), *Emociones y Salud* (pp.185-208; 232-250). Barcelona: Ariel Psicología.
- Fernández-Abascal, E. G. y Palmero, F. (1999). *Emociones y salud*. Barcelona: Ed. Ariel Psicología.
- Fernández López, V. (2009). *Eficacia de una intervención cognitivo-conductual en el tratamiento de la hipertensión arterial*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández Villanueva, C. (2007). Violencia y agresiones. Pinceladas para una perspectiva psicosocial interaccionista. En J.M. Romay (coord.), *Perspectivas y retrospectivas de la psicología social en los albores del siglo XXI* (pp.163-170). Editorial Biblioteca Nueva.
- Feshbach, S. (1964). The function of aggression and regulation of aggressive drive. *Psychological*, 257-272.
- Feshbach, S. (1986). Reconceptualizations of anger; Some research perspectives. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 123-132.
- Feshbach, S. (1970). Aggression. En P. Mussen (Ed), *Carmichael's Manual of child psychology* (pp. 159-259). New York: Wiley.

- Figuroa, C., Domínguez, B. y Saucedo, N. (2006). State-trait anger expression inventory: psychometric properties. *Méthodologie. European Journal of Cardiovascular Prevention & Rehabilitation*, 13, S49.
- Florenzano, R. (2002). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Flouri, E. y Buchanan A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating role of father involvement and bullying. *Aggressive Behavior*, 28, 126-133.
- Flouri, E. y Buchanan, A. (2003). The role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behavior. *Journal Interpersonal Violence*, 18(6), 634-644.
- Formoso, D., Gonzalez, N. A. y Aiken, L. S. (2000). Family conflict and children's internalizing and externalizing behavior: Protective factors. *American Journal of Community Psychology*, 28, 175-199.
- Franz, D. Z. y Gross, A. M. (2001). Child sociometric status and parent behaviors. *Behavior Modification*, 25, 3-20.
- Freud, S. (1900). *Sobre la psicología de los procesos oníricos*. Obras Completas. Vol. XIV. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1914). *Recordar, repetir y reelaborar*. Obras Completas. Vol. XII. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S (1915a). *Pulsiones y destinos de pulsión*. Obras Completas. Vol. XIV. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1915b). *Lo inconsciente*. Obras Completas. Vol. XIV. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Freud, S. (1917). *Duelo y melancolía*. Obras Completas. Vol. XIV. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio de placer*. Obras Completas. Vol. XVIII. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1923). *El yo y el ello*. Obras Completas. Vol. XIX. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1926). *Inhibición, síntoma y angustia*. Obras Completas. Vol. XX. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1940). *Esquema del psicoanálisis*. Obras Completas. Vol. XXIII. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Friedman, H. S. (1992). *Hostility, coping and health*. Washington: American Psychological Association.
- Friedman, A. S. y Glassman, K. (2000). Family risk factors versus peer risk factors for drug abuse. A longitudinal study of an African American urban community sample. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 18, 267-275.
- Friedman, M. y Ulmer, D. (1983). Alteration of fraction patients: summary results of the recurrent coronary prevention project. *American Heart Journal*, 112, 653-665.
- Frijda, N. H. (1986). The place of appraisal in emotion. *Cognition and Emotion*, 7, 357-388.
- Fromm, E. (1975). *Anatomía de la destructividad humana*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Frosch, I. y Wortis, S. (1996). A contribution to the nosology of impulsive control. *American Journal of Psychiatry*, 3, 132-138.

- Furlong, M. F. y Smith, D. C. (Eds.). (1994). *Anger, hostility and aggression: Assessment, prevention and intervention strategies for youth*. Brandon, VT: Clinical Psychology Publishing Co.
- Furlong, M. J., Smith, D. C. y Bates, M. P. (2002). Further development of the multidimensional school anger inventory: Construct validation, extension to female adolescents, and preliminary norms. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20, 46–65.
- Gades (2000). Plan de Orientación y Acción Tutorial para Educación Primaria. Jose Antonio Pacheco Calvo (coord.). Delegación Provincial de Educación de Cádiz. Junta de Andalucía.
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3).
- Galtung, J. (1995). *Investigaciones teóricas. Sociedad y Cultura contemporáneas*. Madrid: Tecnos / Instituto de Cultura “Juan Gil-Albert”.
- Galtung, J. (1998). Tras la violencia 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Bilbao: Bakeaz y Gernika Gogoratz. Colección Red Gernika nº6. p.16.
- Garaigordobil, M. (2011a). *Bullying y Cyberbullying: Conceptualización, Prevalencia y Evaluación*. FOCAD (Formación Continuada a Distancia). Duodécima edición; enero-marzo. Consejo General de la Psicología de España. COP (Colegio Oficial de Psicólogos).
- Garaigordobil, M. (2011b). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.

- García-Campayo, J. y Alda, M. (2003). Violencia y Sociedad. IV Congreso Virtual de Psiquiatría. Interpsiquis. Psiquiatría.com.
- García-Continente, X., Pérez-Giménez, A., Espelt, A. y Nebot, M. (2013). Bullying among schoolchildren: Differences between victims and aggressors. *Gaceta Sanitaria.*, 27(4), 350–354.
- García-León, A., Reyes, G. A., Vila, J., Pérez, N., Robles, H. y Ramos, M. M. (2002). The Aggression Questionnaire: a validation study in student samples. *Spanish Journal of Psychology*, 5(1), 45 – 53.
- García-Martínez, J. y Orellana-Ramírez, M. C. (2013). Los trastornos de comportamiento y el acoso escolar en la infancia y la adolescencia: una revisión de su evaluación e intervención desde la perspectiva constructivista. FOCAD (Formación Continuada A Distancia). Vigésimo segunda edición; octubre-diciembre. Consejo General de la Psicología de España. COP (Colegio Oficial de Psicólogos).
- García-Rosado, E. y Pérez-Nieto, M. A. (2005). La ira y la ansiedad en la abstinencia de alcohólicos rehabilitados. *Edupsykhé*, 4(2), 219-232.
- Geen, R.G. (1998). Aggression and antisocial behaviour. En D. Gilbert, S. Fiske y G. Lindzey, *The handbook of social psychology* (Vol.II, pp. 317-356). New York: McGraw-Hill.
- Geen, R. G. (2001). *Human aggression*. Buckingham: Open University.
- Gelles, R. J. y Straus, M. A. (1988). *Intimate violence*. New York: Simon and Schuster.
- Generalitat de Catalunya. (2001). *Joventut i seguretat a Catalunya. Enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys*. Departament d'Ensenyament i Departament d'Interior. Generalitat de Catalunya.
- George, D. y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC+ step by step: a simple guide and reference*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

- Gerard, J. M. y Buehler, C. (1999). Multiple risk factors in the family environment and youth problems behaviors. *Journal of Marriage and the family*, 61, 343-361.
- Gifford-Smith, M.E. y Brownell, C.A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Glover, D., Gough, G. y Johnson, M. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42(2), 141-156.
- Glutting, J. (2002). Some psychometric properties of a system to measure ADHD among college students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 194-209.
- Goldston, D. B., Daniel, S., Reboussin, D. M., Kelly, A., Ievers, C. y Brunstetter, R. (1996). First-time suicide attempters, repeat attempters, and previous attempters on an adolescent inpatient psychiatry unit. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 631-639.
- Gomes da Silva, E. y Valdés, H. (2000). Manifestação de comportamentos agressivos em praticantes de artes marciais. Disponible en Internet: [http://www.efdeportes.com/Revista Digital](http://www.efdeportes.com/Revista_Digital). Buenos Aires - Año 5 – No. 25.
- Gómez, L., Pérez, M. y Vila, J. (2001). Problemática actual del apoyo social y su relación con la salud: una revisión. *Psicología conductual*, 9, 5-38.
- Gorman-Smith, D., Tolan, P. H., Zelli, A. y Huesmann, L. R. (1996). The relation of family functioning to violence among inner-city minority youths. *Journal of Family Psychology*, 10(2), 115-129.
- Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: PPU.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.

- Grading, P., Strohmeier, D. y Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying: Identification of risk groups for adjustment problems. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 205-213.
- 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. y Gross, A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.
- Hagglund, K. J., Clay, D. L., Frank, R. G., Beck, N. C., Kashani, J. H. y Hewett, J. (1994). Assessing anger expression in children and adolescents. *Journal of Pediatric Psychology*, 19, 291-304.
- Hansen, C. H. y Hansen, R. D. (1988). Finding the face in the crowd: an anger superiority effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 917-924.
- Harburg, E., Blakelock, E. H., Jr. y Roeper, P. R. (1979). Resentful and reflective coping with arbitrary authority and blood pressure: Detroit. *Psychosomatic Medicine*, 41, 189-202.
- Harburg, E., Erfurt, J. C., Chape, C., Hauenstein, L. S., Schull, W. J. y Schork, M. A. (1973). Socio-ecological stressor areas and black-white blood pressure: Detroit. *Journal of Chronic Disease*, 26, 595-611.
- Harmon-Jones, E., Barratt, E. S. y Wigg, C. (1997). Impulsiveness, aggression, reading, and the p300 of the event-related potential. *Personality and Individual Differences*, 22(4), 439-445.
- Hart, S. D. y Dempster, R. J. (1997). Impulsivity and Psychopathy. En C. D. Webster & M. A. Jackson (Eds.), *Impulsivity; theory, assessment and treatment* (pp. 212-232). New York: Guilford Press.

- Hawker, D. S. J. y 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 and Allied Disciplines*, 41(4), 441-455.
- Hay, I. y Ashman, A. F. (2003). The development of adolescents' emotional stability and general self-concept: The interplay of parents, peers, and gender. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50, 77-91.
- Haynes, S. N., Levine, S., Scotch, N., Feinleib, M. y Kannel, W. B. (1978). The relationship of psychological factors to coronary heart disease in the Framingham Study: I. Methods and risk factors. *American Journal of Epidemiology*, 107, 362-363.
- Heller, A. (1980). *Instinto, agresividad y carácter. Introducción a una antropología social marxista*. Barcelona: Ediciones Península.
- Helsen, M., Vollebergh, W. y Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319-335.
- Herrenkohl, T. I., McMorris, B. J., Catalano, R. F., Abbot, R. D. y Hemphill, S. A. (2007). Risk factors for violence and relational aggression in adolescence. *Journal of Interpersonal Violence*, 22(4), 386-405.
- Hewitt, P. L., Caelian, C. F., Flett, G. L., Sherry, S. B., Collins, L. y Flynn, C. A. (2002). Perfectionism in children: Associations with depression, anxiety, and anger. *Personality and Individual Differences*, 32, 1049-1061.
- Hidenobu, M., y Valdes, H. (2001). A aprendizagem do judo e os niveis de raiva e agressividade. Disponible en Internet: <http://www.efdeportes.com/> *Revista Digital*. Buenos Aires - Año 6 – No.31
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2007). Offline consequences of online victimization: School violence and delinquency. *Journal of School Violence*, 6(3), 89-112.

- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85, 551–575.
- Hodges, E. V. y Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.
- Horn, N. R., Dolan, M., Elliott, R., Deakin, J. F. y Woodruff, P. W. (2003). Response inhibition and impulsivity: an fMRI study. *Neuropsychologia*, 41(14), 1959–1966.
- Hoshmand, L.T. y Austin, G.W. (1987). Validation studies of a multifactor cognitive-behavioral Anger Control Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 51, 417-432.
- Hoz, P. (2000.) *Arte contra la violencia doméstica*. Granma.
- Hubbard, J. A. (2001). Emotion expression processes in children's peer interaction: The role of peer rejection, aggression, and gender. *Child Development*, 72, 1426–1438.
- Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6, 103-111.
- Huesmann, L. R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 13-24.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D. y Yarmel, P. W. (1987). Intellectual functioning and aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 232-240.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. y Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289-301.

- Hymel, S. y Swearer, S.M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist* 70(4), 293-299.
- Iacovella, J. y Troglia, M. (2003). La hostilidad y su relación con los trastornos cardiovasculares. *Revista Psico-USF*, 8(1), 53-61.
- Ibabe, I. y Jaureguizar, J. (2011). ¿Hasta qué punto la violencia filio-parental es bidireccional? *Anales de Psicología*, 27(2), 265-77.
- Idsoe, T., Solli, E. y Cosmovici, E. (2008). Social psychological processes in family and school: More evidence on their relative etiological significance for bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 34(5), 460-474.
- Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen. Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud, Washington, D.C, 2002.
- INTECO (Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación). *Guía de actuación contra el ciberacoso. Padres y educadores*. 2013.
<http://www.injuve.es/sites/default/files/2013/46/publicaciones/Guía%20de%20actuación%20contra%20el%20ciberacoso.pdf>
- Ireland, T. y Smith, C. A. (2009). Living in partner-violent families: Developmental links to antisocial behaviour and relationship violence. *Journal Youth Adolescence*, 38, 323-339.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum Press.
- Izard, C. E. (1991). *The Psychology of emotions*. New York: Plenum Press.
- Izard, C.E. (1993). Organizational and motivational functions of discrete emotions. En M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp.631 - 642). New York: The Guilford Press.

- Izard, C. E. (1994). Innate and Universal Facial Expressions. Evidence from Developmental and Cross-Cultural Research. *Psychological Bulletin*, 115, 228-299.
- Izard, C. E. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2(3), 260-280.
- Jacob, T. (1974). Patterns of family conflict and dominance as a function of child age and social class. *Developmental Psychology*, 10, 1-12.
- Jacobs, G. A., Phelps, M. y Rohrs, B. (1989). Assessment of anger expression in children: The pediatric anger expression scale. *Personality and Individual Differences*, 10, 59–65.
- Jara, M. (2013). Violencia y Trastornos de Personalidad. *Revista Digital de Medicina Psicosomática y Psicoterapia*. S.E.M.PyP (Sociedad Española de Medicina Psicosomática y Psicoterapia), 3(4).
- Jeammet, P. (2002). La violencia en la adolescencia: una respuesta ante la amenaza a la identidad. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y el Adolescente*, 33, 59-91.
- Jenkins, J. M. (2000). Marital conflicts and children's emotions: The development of an anger organization. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 723–736.
- Jenkins, J. M. y Ball, S. (2000). Distinguishing between negative emotions: Children's understanding of the social-regulatory aspects of emotion. *Cognition and Emotion*, 14, 261–282.
- Jesus, S. (2000). *Como Prevenir e Resolver o Stress dos Professores e a Indisciplina dos Alunos?* Porto: ASA.
- Jiménez Vázquez, A. (2007). *El maltrato entre escolares (bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: Valoración de una intervención a través de medios audiovisuales*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva.

- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, E. H. (1990). *The deadly emotions. The role of anger, hostility and aggression in health and emotional well-being*. New York, NY, England: Praeger Publishers.
- Johnson, E. H., Spielberger, C., Wonder, T. y Jacobs, G. (1987). Emotional and familial determinants of elevated blood pressure in black and white adolescent males. *Journal of Psychosomatic Research*, 31, 287-300.
- Johnson, R. (1972). *La Agresión*. México, México: Manual Moderno.
- Jolliffe, D. y Farrington, D. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32(6), 540-550.
- Jones, M. B. y Jones, R. D. (1995). Preferred pathways of behavioral contagion. *Journal of Psychiatric Research*, 29, 193-209.
- Junger-Tas, J. y Van Kesteren, J. (1999). *Bullying and Delinquency in a Dutch School population*. The Hague: Kugler Publications.
- Juvonen, J. y Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? - Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496-505.
- Kandel E.R., Schwartz J.H. y Jessell T.M., (1991). Principles of Neural Science. Sensory systems of the brain. *Sensation and perception*, 5, 326-529.
- Kandel, E. R., Schwartz, J. H. y Jessell, T. M (1991). *Principles of Neural Science, 3th ed*. New York : McGraw-Hill.
- Kashani, J. H., Dahlmeier, J. M., Borduin, C. M., Soltys, S. y Reid, J. C. (1995). Characteristics of anger expression in depressed children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 322-326.

- Kashani, J. H., Suarez, L., Allan, W. y Reid, J. C. (1997). Hopelessness in inpatient youths: A closer look at behavior, emotional expression, and social support. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 1625–1631.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Forsblom, S. y otros. (1999). The relationship between social intelligence, empathy and three types of aggression. *Aggressive behavior*, 25, 81-89.
- Keane, J. (2000). *Reflexiones sobre la violencia*. Madrid: Alianza
- Keeler, L. (2007). The Differences in Sport Aggression, Life Aggression, and Life Assertion among Adult Male and Female Collision, Contact, and Non-Contact Sport Athletes. *Journal of Sport Behavior*, 30 (1), 57-77.
- Keith, S. y Martin, M. (2005). Cyber-bullying: Creating a culture of respect in a cyber world. *Children and Youth*, 13, 224–228.
- Kernic, M. A., Wolf, M. E., Holt, V. L., Mcknight, B., Huebner, C. E. y Rivara, F. P. (2003). Behavioral problems among children whose mothers are abused by an intimate partner. *Child Abuse & Neglect*, 27(11), 1231-1246.
- Kernis, M. H., Granneman, B. D. y Barclay, L. C. (1989). Stability and level of self-esteem as predictors of anger arousal and hostility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 1013-1023.
- Kerr, M. A. y Schneider, B. H. (2008). Anger expression in children and adolescents: a review of the empirical literature. *Clinical Psychology Review*, 28(4), 559-577.
- Kitayama, S., Park, J., Boylan, J. M., Miyamoto, Y., Levine, C. S., Markus, H. R.,...Ryff, C.D. (2015). Expression of Anger and Ill Health in Two Cultures: An Examination of Inflammation and Cardiovascular Risk. *Psychological Science February* 26, 211-220.

- Knight, R. G., Ross, R. A., Collins, J. I. y Parmenter, S. A. (1985). Some norms, reliability and preliminary validity data for an S-ROS: Inventory of Anger: The Subjective Anger Scale (SAS). *Personality and Individual Differences*, 6, 331-339.
- Knorrning, L. y Ekselius, L. (1998). Psychopharmacological treatment and impulsivity. En T. Millon, E. Simonsen, M. Birket-Smith & R. D. Davis (Eds.), *Psychopathy, antisocial, criminal and violent behaviour* (pp. 359-371). New York: Guilford Press.
- Kochenderfer, B. J. y Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67(4), 1305-1317.
- Kohlberg, L. y Higgins, A. (1984). Continuities and discontinuities in childhood and adult development revisited-again. En L. Kohlberg (Ed), *Essays on moral development (Vol. II). The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages* (pp.426-496). San Francisco CA: Harper & Row.
- Kolko, D. J. (1992): Characteristics of child victims of physical violence: Research findings and clinical implications. *Journal of Interpersonal Violence*, 7, 244-276.
- Krug, E. G., Mercy J. A., Dahlberg, L. L. y Zwi, A. B. (2002). The World Report on Violence and Health. *The Lancet*; 360, 1083-1088.
- Krug, E., Dahlberg, L., Mercy, J., Zwi, A. y Lozano, R. (2003). Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud. Washington, DC: PAHO (Publicación Científica y Técnica N.º 588). Disponible en http://www.paho.org/Spanish/AM/PUB/Violencia_2003.html.
- Kuntsche, E. N. (2004). Hostility among adolescents in Switzerland? Multivariate relations between excessive media use and forms of violence. *Journal of Adolescent Health*, 34(3), 230-236.
- Kuntshce, E., Pickett, W., Overpeck, M., Craig, W., Boyce, W. y Gaspar de Matos, M. (2006). Television viewing and forms of bullying among adolescents from eight countries. *Journal of Adolescent Health*, 39, 908-915.

- Kuperminc, G., Leadbeater, B., Emmonds, C. y Blatt, S. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied developmental science, 1*(2), 76-88.
- Kupersmidt, J. B. y Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalising problems in adolescence. *Child Development, 61*, 1350-1362.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology, 50*, 333-359.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. y Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten; related spheres of influence? *Child Development, 70*, 1373-1400.
- Lafont, E. (2005). La salud mental, la violencia y el nuevo paradigma social. VI Congreso Virtual de Psiquiatría. Interpsiquis. Psiquiatría.com.
- Lansky, M. R. (1989). The explanation of impulsive action. *British Journal of Psychotherapy, 6*, 10-25.
- Larson, J., Smith, D. C. y Furlong, M. J. (2002). Best practices in school violence prevention. En A. Thomas y J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp 1081-1097). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Laufer, A. y Harel, Y. (2003). The role of family, peers and school perceptions in predicting involvement in youth violence. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 15*(3), 235-244.
- Laursen, B. (1995). Conflict and social interaction in adolescent relationships. *Journal of Research on Adolescence, 5*, 55-70.
- Lazarus, R. S. (1991). From psychological stress to the emotion: a story of the changing outlooks. *Annual Review of Psychology, 44*, 1-21.

- Lazarus, R. y Lazarus, B. (1994). *Passion and Reason: Making Sense of Our Emotions*. New York: Oxford University Press. En castellano: *Pasión y Razón: La comprensión de nuestras emociones*. Barcelona: Paidós, 2000.
- Leao, A. (1977). *Adolescencia, sus problemas y su educación*. México: Uteha.
- Ledoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Lee, E. y Kim, M. (2004). Exposure to media violence and bullying at school: mediating influences of anger and contact with delinquent friends. *Psychological Reports*, 95(2), 659-672. doi: 10.2466/pr0.95.2.659-672.
- Leibovich de Figueroa, N. B., Schmidt, V. y Gol, S. (2001). *El Inventario de Expresión de Enojo Estado-Rasgo (staxi) y su uso en diferentes poblaciones*. State-Trait Anger Expression Inventory (STAXI) and its use in different populations. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 11(1), 55-74.
- LeMarquand, D. G., Benkelfat, C., Pihl, R. O., Palmour, R. M. y Young, S. N. (1999). Behavioral disinhibition induced by tryptophan depletion in nonalcoholic young men with multigenerational family histories of paternal alcoholism. *American Journal of Psychiatry*, 156, 1771-1779.
- Lemieux, P. McKelvie, S. y Stout, D. (2002). Self-reported hostile aggression in contact athletes, no contact athletes and non-athletes. *Athletic Insight, The Online Journal of sport psychology* 4(3).
- Letamendia, R. (2002). El maltrato en contextos escolares. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 77-90.
- Leveridge, M., Stoltenberg, C. y Beesley, D. (2005). Relationship of attachment style to personality factors and family interaction patterns. *Contemporary Family Therapy*, 27, 577-597.

- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1777-1791.
- Lindeman, M., Harakka, T. y Keltikangas-Järvién, L. (1997). Age and gender differences in adolescents' reactions to conflict situations: aggression, prosociality and withdrawal. *Journal of Youth Adolescence*, 26(3), 339-351.
- 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.
- Liu, J. (2004). Concept analysis: Aggression. *Issues in Mental Health Nursing*, 25(7), 693-714.
- Loeber, R. y Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53, 242-259.
- Logan, G. D., Schachar, R. J. y Tannock, R. (1997). Impulsivity and inhibitory control. *Psychological Science*, 8, 60-64.
- Lonigro, A., Schneider, B. H., Laghi, F., Baiocco, R., Pallini, S. y Brunner, T. (2014). Is Cyberbullying Related to Trait or State Anger? *Child Psychiatry & Human Development*. doi: 10.1007/s10578-014-0484-0.
- López, A., Cachón, L., Comas, D., Andreu, J., Aguinaga, J. y Navarrete, L. (2005). Informe de la Juventud en España, 2004. Informe de la Juventud en España, 2004. Disponible en: <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=1729623244>
- López, C., Sánchez, A., Pérez-Nieto, M. A. y Fernández, M. P. (2008). Impulsividad, autoestima y control cognitivo en la agresividad del adolescente. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Educación*, 7(1), 81-99.

- Lopez, F. G. y Thurman, C. W. (1993). High-trait and low-trait angry college student: A comparison of family environments. *Journal of Counseling and Development*, 71, 524-527.
- López-Muñoz, F., Álamo, C. y Cuenca, E. (2000). Bases neurobiológicas de la agresividad. *Archivos de Psiquiatría*, 63(3), 197-220.
- Lorenz, K. (1974). *Sobre la agresión: el pretendido mal*. Madrid: Siglo XXI.
- Lorenz, K. (1980). *Sobre la agresividad el pretendido mal*. México D. F. (Versión original 1963).
- Lucena, R. (2005). *Bullying. El acoso escolar*. Madrid: Asociación de Mujeres por la Paz.
- Luengo, J. A. (2014). *Cyberbullying. Prevenir y Actuar*. Guía de recursos didácticos para Centros Educativos. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Maccoby, E. E. y Jacklin, C. N. (1980). Sex differences in aggression: a rejoinder and reprise. *Child Development*, 51(4), 964-980.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interactions. En P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 4. Socialization, personality, and social development*. New York: Wiley.
- MacDonald, T. K. y Martineau, A. M. (2002). Self-esteem, mood, and intentions to use condoms: When does low self-esteem lead to risky health behaviors? *International Journal of Eating-Disorders*, 32(3), 344-351.
- Macías, Y. (2006). *Ansiedad, Ira y Tristeza-Depresión en la Enfermedad de Parkinson*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Mackal, P. K. (1983). *Teorías psicológicas de la Agresión*. Madrid: Ediciones Pirámide. (Edición original 1979).

- Mahoney, A., Donnelly, W. O, Boxer, P. y Lewis, T. (2003). Marital and severe parent-to-adolescent physical aggression in clinic-referred families: mother and adolescent reports on co-occurrence and links to child behaviour problems. *Journal of Family Psychology*, 17(1), 3-19.
- Malik, N. M. y Furman, W. (1993). Practitioner review: Problems in children's peer relations: What can the clinician do? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 34(8), 1303-1326.
- Mardomingo, M. J. (2002). *Psiquiatría para padres y educadores*. Madrid: Narcea SA de Ediciones.
- Martín, M. D. y Fernández-Abascal, E. G. (1994a). Inventario de reacciones de ira de Novaco. En E. G. Fernández-Abascal. *Intervención comportamental en los trastornos cardiovasculares*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Martín Morillas, J. M. (2004). Qué es la violencia. En Beatriz Molina Rueda y Francisco A. Muñoz Muñoz (coord.), *Manual de paz y conflictos* (pp: 225-248). Ed. Universidad de Granada.
- Martínez, C. (2007). *Hostilidad en centros escolares de Alicante. Diferencias de género*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante. Institut de Cultura "Juan Gil-Albert".
- Martínez, G. y Gras, M. (2007). La conducta antisocial percibida por adolescentes de Enseñanza Secundaria Obligatoria: frecuencia, contexto y atribución causal. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 285-304.
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G. y Monreal, M. C. (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(8), 679-692.
- Martínez, R. y Rovira, M. (2001). Agressivitat i adolescència. Un problema social? *Papers*. Revista de Sociologia 65, 47-79.

- Martínez Criado, G. (2003). Entre adolescentes: la importancia del grupo en esta etapa de la vida. En A. Perinat (Ed.) *Los adolescentes en el siglo XXI* (pp. 159-184). Barcelona: UOC
- Mascolo, M. F. y Griffin, S. (1998). Alternatives trajectories in the development of anger-related appraisals. En M. F. Mascolo & S. Griffin (Eds.), *What develops in emotional development?* (pp. 221-227). New York: Plenum Press.
- Matthews, K. A., Woodall, K. L., Kenyon K. y Jacob T. (1996). Negative family environment as a predictor of boys' future status on measures of hostile attitudes, interview behavior, and anger expression. *Health Psychology, 15*(1), 30-37.
- McCabe, K. M., Luccini, S. E., Hough, R. L., Yeh, M. y Hazen, A. (2005). The relationship between violence exposure and conduct problems among adolescents: A prospective study. *The American Journal of Orthopsychiatry, 75*, 575-584.
- McCown, W. G. y DeSimone, P. (1993). Impulses, impulsivity and impulsive behaviors: a historical review of a contemporary issue. En W. G. McCown, J. L. Johnson & M. B. Shure (Eds.), *The impulsive client* (pp. 3-21). Washington, DC: American Psychological Association.
- McCown, W. G., Johnson, J. L. y Shure, M. B. (1993). Introduction. En W. G. McCown, J. L. Johnson & M. B. Shure (Eds.), *The impulsive client, theory, research and treatment* (pp. 1-10). Washington DC: American Psychological Association.
- McDougall, P. y Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist, 70*(4), 300-310.
- McKinnie-Burney, D. y Kromrey, J. (2001). Initial development and score validation of the adolescent anger rating scale. *Educational and Psychological Measurement, 61*, 446-460.

- Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI. pp. 54-55.
- Méndez, P. y Barra, E. (2008). Apoyo social percibido en adolescentes infractores de ley y no infractores. *Psyche*, 17(1), 59-64.
- Menesini, E. y Spiel, C. (2012). Introduction: Cyberbullying: Development, consequences, risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 163-167.
- Messick, S. (1995). Standards of validity and the validity of standards in performance assessment. *Educational measurement: Issues and Practice*, 14, 5-8.
- Mestre, V., Samper, P. y Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14, 227-232.
- Miguel-Tobal J. J. y Casado I. (1994). Emociones y trastornos psicofisiológicos. *Ansiedad y Estrés*, 0, 1-13.
- Miguel-Tobal, J. J., Casado, M. I., Cano, A. y Spielberger, C. D. (1997). El estudio de la ira en los trastornos cardiovasculares mediante el empleo del Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo -STAXI-. *Ansiedad y Estrés*, 3(1), 5-20.
- Miguel-Tobal, J. J., Casado, M. I, Cano-Vindel, A. y Spielberger, C. D. (2001). *Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo 2- (STAXI-2)*, adaptación española. Madrid: TEA Ediciones.
- Miller, N.E. (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48, 337-342.
- Miller, J. L., Vaillancourt, T. y Boyle, M. H. (2009). Examining the heterotypic continuity of aggression using teacher reports: Results from a national Canadian study. *Social Development*, 18(1), 164-180.

- Miller, J. D., Zeichner, A. y Wilson, L. F. (2012). Personality Correlates of Aggression: Evidence from Measures of the Five-Factor Model, UPPS Model of Impulsivity, and BIS/BAS. *Journal of Interpersonal Violence*, 27, 2903-2919.
- Miller, T. Q., Smith, T. W., Turner, C. W., Gujjarro, M. L. y Hallet, A. J. (1996). A meta-analytic review of research on hostility and physical health. *Psychological Bulletin*, 119(2), 322-348.
- Moeller, G., Barratt, E., Dougherty, D., Schmitz, J. y Swann, A. (2001). Psychiatric aspects of impulsivity. *American Journal of Psychiatry*, 158(11), 1783-1793.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 647-701.
- Moliner, M. (1992). *Diccionario de Psiquiatría*. Madrid: Gredos, p.103.
- Moñino M. (2012). *Factores sociales relacionados con el consumo de alcohol en adolescentes de la Región de Murcia*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Moos, R. (1974). *The Social Climate Scale: An overview*. Palo alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Mora-Merchán, J. A., Ortega, R, Justicia, F. y Benítez, J. L. (2001). Violencia entre iguales en las escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR. *Revista de Educación*, 325, 323-338.
- Moral, J., González, M. T. y Landero, R. (2011). Estrés percibido, ira y burnout en amas de casa mexicanas. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(2), 123-143.
- Morales-Puig, L. (2005). Abordaje y tratamiento de la impulsividad desde la teoría psicoanalítica. En S. Ros Montalbán, M. D. Peris Díaz, y R. Gracia Marco (Eds), *Impulsividad*. Capítulo 9.2. Ars Médica.

- Morales-Vives, F. (2007). *El efecto de la impulsividad sobre la agresividad y sus consecuencias en el rendimiento de los adolescentes*. Tesis Doctoral. Universitat Rovira y Virgili. Tarragona.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* , 123-136.
- Moreno, M., Vacas, C. y Roa, J. (2006). Victimización escolar y clima socio-familiar. *Revista Iberoamericana De Educación*, 41(1), 1-20.
- Morris, D. (1976). *El zoo humano*. Barcelona: Plaza y Janés S. A.
- Morris, D. (1984). *Comportamiento íntimo*. Barcelona: Plaza y Janés S. A.
- Moscoso, M. S. y Pérez-Nieto, M. A. (2003). Anger, hostility and aggression assessment. En R. Fernández- Ballesteros (Ed. In chief), *Encyclopedia of psychological assessment* (pp. 22-27). San Francisco, CA: Sage Publications.
- Moscoso, M. S., y Spielberger, C. D. (1999). Measuring the Experience, Expression and Control of Anger in Latin America: The Spanish Multi-Cultural State-Trait Anger expression Inventory. *Revista Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, 33, 29-48.
- Mounts, N. S. (2002). Parental management of adolescent peer relationships in context: The role of parenting style. *Journal of Family Psychology*, 16, 58- 69.
- Moyer, K. (1976). *The Psychology of Aggression*. New York: Harper & Row.
- Mueller, W. H., Grunbaum, J. y Labarthe, D. R. (2001). Anger expression, body fat, and blood pressure in adolescents: Project heartbeat! *American Journal of Human Biology*, 13, 531-538.
- Muñiz, J. (1998) La medición de lo psicológico. *Psicothema*, 10(1), 1-21.

- Muñiz, J. (2010). Las teorías de los test: Teoría clásica y Teoría de respuesta a los ítems. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 57-66.
- Muñoz, J.M., Carreras, M.R. y Braza, P. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. *Anales de Psicología*, 20, 81-91.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2002). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12(2), 179-182.
- Musitu, G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu, G., García, M., García, F. y García, F. (1993). Un programa de orientación ecológica en niños con problemas de rechazo escolar. En G. Musitu, E. Berjano, E. Gracia, E. y J. R. Bueno (Eds.), *Intervención psicosocial. Programas y experiencias* (pp. 291-311). Madrid: Popular.
- Musitu, G. y Martínez, B. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 3(37), 247-258.
- Mynard, H y Joseph, S. (1997). Bully/Victim problema and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67(1), 51-54.
- Mytton, J, DiGuseppi, C., Gough, D., Taylor, R. y Logan, S. (2002). School based violence programs prevention: systematic review of secondary prevention trials. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 156, 752-762.
- Naciones Unidas (2006). Estudio Mundial del Secretario General de Naciones Unidas sobre violencia contra la Infancia.

- Nansel, T., Overpeck, M., Ramani, S., Pilla, R., Ruan, W., Simona-Morton, B., et al. (2001). Bullying behaviours among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 30(5), 561-575.
- Navarro, R. (2009). *Factores psicosociales de la agresión escolar: la variable género como factor diferencial*. Tesis Doctoral. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Navarro, R. y Yubero, S. (2012). Impacto de la ansiedad social, las habilidades sociales y la cibervictimización en la comunicación online. *Escritos de Psicología*, 5(3), 4-15.
- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., De Bettencourt, R. y Lemme, F. (2006). Teachers and pupils definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 553-576.
- Nickel, M., Luley, J., Krawczyk, J., Nickel, C., Widermann, C., Lahmann, C.,...Loew, T. (2006). Bullying girls - changes after brief strategic family therapy: a randomized, prospective, controlled trial with one-year follow-up. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 75(1), 47-55. doi: 10.1159/000089226.
- Novaco, R. W. (1975). *Anger Control: The development and evaluation of an experimental treatment*. Lexington, MA: Lexington Books, D.C. Heath.
- Novaco, R. W. (1976). The functions and regulation of the arousal of anger. *American Journal of Psychiatry*, 133, 1124-1128.
- Novaco, R. W. (1977). Stress inoculation: A cognitive therapy for anger and its application to a case of depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, 600-608.
- Novaco, R. W. (1994). Anger as a risk factor for violence among the mentally disordered. En J. Monahan & H. J. Steadman (Eds.), *Violence and mental disorder: developments in risk assessment* (2nd ed.) (pp. 21-59). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Oblitas, L. (2007). *Enciclopedia de psicología de la salud*. Bogotá: PSICOM.

- Obst Camerini, J. (2004). *Introducción a la Terapia Cognitiva. Teoría, aplicaciones y nuevos desarrollos*. Buenos Aires: C.A.T.R.E.C (Centro Argentino de Terapia Cognitiva y Terapia Racional Emotiva Conductual).
- Oliva, F. J., Hernández, M. R. y Calleja, N. (2010). Validación de la versión mexicana del inventario de expresión de ira estado-rasgo (staxi-2). *Acta Colombiana de Psicología*, 13(2), 107-117.
- Olmus, G. O. (2001). *Investigating the adolescents way of expressing trait anger and anger according to adolescents families psychological profile*. Unpublished master's thesis, Marmara University, İstanbul, Turkey.
- Olweus, D. (1977). Aggression and peer acceptance in adolescent boys: Two short-term longitudinal studies of ratings. *Child Development*, 48, 1301-1313.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the school: Bullies and Whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86, 852-875.
- Olweus, D. (1980). Familiar and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16(6), 644-660.
- Olweus, D. (1986). *Mobbning – vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm: Liber.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers. (Publicado en España en 1997 como “Conductas de acoso y amenaza entre escolares”. Madrid: Ediciones Morata.)
- Olweus, D. (1993a). Bully/victim problems among school-children: Long-term consequences and an effective intervention program. En S. Hodgins (Ed.), *Mental disorder and crime* (pp. 317-349). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at School: Basic facts and effects of a school base intervention program. *Journal of school psychology and psychiatry*, 35(7) , 1171-1190.
- Olweus, D. (1996 / 1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata. (Orig. 1993).
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp.7–27). London & New York: Routledge.
- Olweus, D. (1999b). Sweden. En P. K. Smith (Ed.), *Violence in schools. The response in Europe*. London & New York: Routledge Falmer.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. En J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). New York: Guilford Press.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 12-17.
- Olweus, D. (2005). Bullying en la escuela: datos e intervención. Actas de la IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la violencia. *Violencia y Escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia, 6 y 7 de Octubre.
- Olweus, D. (2005). Bullying en la escuela: datos e intervención. En J. Sanmartín (Ed.), *Violencia y Escuela* (pp. 13-30). Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimization in schools. *Aggressive Behavior*, 26 , 99–111.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2005). Informe Cisneros VII: “Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller”. Instituto de Innovación educativa y Desarrollo directivo. Madrid.

- Orozco-Cabal L. F., Barratt, E. S. y Buccello, R. (2007). Implicaciones para el estudio de la neurobiología de la experiencia consciente. El acto impulsivo. *Revista latinoamericana de psicología*, 39(1), 109-126.
- Orpinas, P. y Frankowski, R. (2001). The Aggression Scale: A Self-Report Measure of Aggressive Behavior for Young Adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 50-67.
- Orpinas, P. y Horne, A. (2006). *Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ortega, R. (Coord.) (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación de Andalucía
- Ortega, R. (2000). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (2005). Programas de prevención con el alumnado. En J. Sanmartín (Ed.), *Violencia y Escuela* (pp. 139-150). Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Ortega, R. (Coord.) (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial
- Ortega, R. y Angulo, J. C. (1998). Violencia Escolar. Su Presencia en Institutos de Educación Secundaria de Andalucía. *Revista de Estudios de Juventud*, 42, 47-61.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.
- Ortega, R. y Lera, M. J. (2000). The Seville Anti-Bullying in School Project. *Aggressive Behavior*, 26, 113-123.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.

- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528.
- Osterman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Kaukiainen, A., Landau, S. F., Fraczek, A., et al. (1998). Cross-cultural evidence of female indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 24(1), 1-8.
- Ovejero, A., Smith, P. K. y Yubero, S. (2013). *El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Owens, L., Daly, A. y Slee, P. (2005). Sex and age differences in victimization and conflict resolution among adolescents in a South Australian School. *Aggressive behavior*, 31, 1-12.
- Owens, L. D. y MacMullin, C. E. (1995). Gender Differences in Aggression in Children and Adolescents in South Australian Schools. *International Journal of Adolescence and Youth*, 6(1), 21-35.
- Palermo, G. B. (1997). The berserk syndrome: A review of mass murder. *Aggression and Violent Behavior*, 2(1), 8.
- Paley, B., Conger, R. D. y Harold, G. T. (2000). Parents' affect, adolescent cognitive representations, and adolescent social development. *Journal of Marriage & the Family*, 62, 761-776.
- Palmero, F., Brea, A. y Landeta, O. (2002). Hostilidad defensiva y reactividad cardiovascular en una situación de estrés real. *Ansiedad y Estrés*, 8(2-3), 115- 142.
- Palmero, F., Diez J., Diango, J., Moreno, J. y Oblitas, L. (2007). Hostilidad, psicofisiología y salud cardiovascular. *Suma Psicológica*, 14, 23-50.
- Palmero, F. y Fernández-Abascal, E. (2002). Emociones básicas II (Ira, tristeza y asco). En F. Palermo, E. G. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Cholíiz (Eds.), *Psicología de la*

Motivación y la Emoción (pp. 354-372). Madrid: McGraw-Hill / Interamericana de España, S.A.U..

Palomero, J. E. y Fernández, M. R. (2002). La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 13-35.

Pardo, G., Sandoval, A. y Umbarilla, D. (2004). Adolescencia y depresión. *Revista Colombiana de Psicología*, 13, 13-28.

Pareja, J. A. (2002). *La violencia escolar en contextos interculturales. Un estudio de la Ciudad Autónoma de Ceuta*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Parker, J. G. y Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are lowaccepted children “at risk”? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.

Parker-Hall, S. (2008). *Anger, Rage and Relationship: An Empathic Approach to Anger Management*. London: Routledge.

Pastore, N. (1952). The role of arbitrariness in the frustration aggression hypothesis. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 728-731.

Pastoreli, C., Barbaranell, C., Cermak, I., Rozsa, S. y Caprara, G. V. (1997). Measuring emotional instability, prosocial behavior and aggression in pre-adolescents: a cross national study. *Personality and Individual Differences*, 23(4), 691-703.

Patterson, G. R. (1982). *A social learning approach. III Coercive Family Process*. Eugene, OR: Castalia.

Patterson, G. R., Capaldi, D. y Bank, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. En D. Pepler & D.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 139-168). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Patton, J. H., Stanford M. S. y Barratt E.S. (1995). Factor structure of the Barratt impulsiveness scale. *Journal of Clinical Psychology, 51*(6), 768-74.
- Paulson, M. J., Coombs, R. H. y Landsverk, J. (1990). Youth who physically assault their parents. *Journal of Family Violence, 5*, 121-133.
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying and victimization in middle school: A dominant relations perspective. *Educational Psychologist, 37*, 151-163.
- Pellegrini, A. D. y 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*(3), 699.
- Pellegrini, A., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 91*(2), 216-224.
- Pérez, A. M. y Sanjuán, P. (2003). Personalidad y Enfermedad. En J. Bermúdez, A.M. Pérez y P. Sanjuán (Eds.), *Psicología de la Personalidad: Teoría e Investigación. Tomo II*. Madrid: UNED.
- Pérez-García, A. M., Sanjuán, P., Rueda, B. y Ruiz, M. A. (2011). Salud cardiovascular en la mujer: el papel de la ira y su expresión. *Psicothema, 23*(4), 593-598.
- Pérez Nieto, M. A. (2003). *Procesos de valoración y correlatos psicofisiológicos en la emoción de ira*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Pérez-Nieto, M. A., Camuñas, N., Cano-Vindel, A., Miguel-Tobal, J. J. e Iruarrizaga, I. (2000). Anger and anger coping: a study of attributional styles. *Studia Psychologica, 42*, 289-302.
- Pérez-Nieto, M., González, H. y Redondo, M. (2007). Procesos básicos en una aproximación cognitivo-conductual a los trastornos de personalidad. *Clínica y Salud, 18*, 401-423.

- Pérez-Nieto, M. A. y González-Ordi, H. (2005). La estructura afectiva de las emociones: un estudio comparativo sobre la Ira y el Miedo. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 141-155.
- Pérez-Nieto, M. A. y Magán, I. (2015). *La Ira*. Colección Psicología, bienestar y salud, 5. J. J. Miguel Tobal (Dir.). Madrid: Editorial Grupo 5.
- Pérez-Nieto, M. A., Redondo-Delgado, M. M. y León, L. (2008). Aproximaciones a la emoción de ira: de la conceptualización a la intervención psicológica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME)*, 11(28). Disponible en <http://reme.uji.es>.
- Peris Díaz, M. D. (2005). Impulsividad, agresividad y violencia. En S. Ros Montalbán, M.D. Peris Díaz, R. Gracia Marco y M. Casas Brugué (Eds.), *Impulsividad*. Suplemento 1, Capítulo 4 (p.6). Barcelona: Ars Médica.
- Perkins, D. F. y Kenneth, R. J. (2004). Risk behaviors and resiliency within physically abused adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 28, 547-563.
- Perren, S. y Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 45-57.
- Pfiffner, L., McBurnett, K. y Rathouz, P. (2001). Father absence and familial antisocial characteristics. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 357-367.
- Piko, B. F., Keresztes, N. y Pluhar, Z. F. (2006). Aggressive behavior in psychosocial health among children. *Personality and Individual Differences*, 40, 885-895.
- Pinal, B. y Pérez, A. (2003). Impulsividad: revisión histórica y conceptual. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 31(4), 220-230.
- Pinto, V. (1996). La escuela como contexto de enseñanza-aprendizaje. En R. A. Clemente y C. Hernández, *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pps. 221-230). Málaga: Aljibe.

- Piñero, E. (2010). *Características de las relaciones familiares y escolares y roles en la dinámica bullying en estudiantes de educación secundaria obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Piñero-Ruiz E., López-Espín J. J., Cerezo, F. y Torres-Cantero A. M. (2012). Tamaño de la fratría y victimización escolar. *Anales de psicología*, 8(3), 842-847.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: a psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper & Row.
- Plutchik, R. y Van Praag, H. M. ((1995). *The nature of impulsivity, definitions, ontology, genetics and relations to aggression*. En B. Hollander & D. I. Stein (Eds.), *Impulsivity and aggression* (pp. 7-25). New York: Wiley & Sons.
- Porras Clavero, M. S (2006). *Estudio de la hostilidad y la reactividad cardiovascular en mujeres*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Potegal, M. y Archer, J. (2004). Sex differences in childhood anger and aggression. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 13(3), 513-28.
- Postigo, S., González R., Mateu, C., Ferrero, J., y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458.
- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J. y Varela, R. (2011). Victimización Escolar: Clima Familiar, Autoestima y Satisfacción con la Vida desde una Perspectiva de Género. *Intervención Psicosocial*, 20(1), 5-12.
- Price, V. A. (1982). *Type A behavior pattern: a model for research and practice*. New York: Academic Press.
- Prinstein, M. J., Boergers, J. y Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Socialpsychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479-491.

- Proces-Joven. (2002). Estudio sobre conductas relacionadas con la salud en la población escolarizada de la Región de Murcia. Curso 2001-02 . Murcia: Consejería de Sanidad y Consumo. Consejería de Educación y Cultura.
- Proyecto GADES (2000). Plan de Orientación y Acción Tutorial para Educación Infantil y Primaria. J.A. Pacheco (coord.). Cádiz, Delegación Provincial de Educación: Ed. Junta de Andalucía.
- Przybylski, A. K. (2014). Electronic Gaming and Psychosocial Adjustment. *Pediatrics*; originally published online August 4, 2014. DOI: 10.1542/peds.2013-4021.
- Putallaz, M. (1997). Maternal behavior and children's sociometric status. *Child Development*, 58, 324-340.
- Raine, A., Dodge, K. A., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M. y Liu J. (2006). The Reactive-Proactive Aggression Questionnaire: Differential Correlates of Reactive and Proactive Aggression in Adolescent Boys. *Aggressive Behavior*, 32, 159-171.
- Ramsden, S. R. y Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 657-667.
- Raskauskas, J. y Stoltz, A. D. (2007). Involvement in Traditional and Electronic Bullying Among Adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 564-575.
- Reddy, R., Rhodes, J. y Mulhal, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: a latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119-138.
- Renner, L. M. (2012). Single types of family violence victimization and externalizing behaviors among children and adolescents. *Journal Family Violence*, 27, 177-186.

- Repetti, R., Taylor, S. y Seeman, T. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128, 330-360.
- Reinke, W. M. y Herman, K. C. (2002). Creating school environment that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools*, 39(5), 549-559.
- Reyes, L. R., Meininger, J. C., Liehr, P., Chan, W. y Mueller, W. H. (2003). Anger in adolescents. *Nursing Research*, 52, 2-11.
- Reynes, E. y Lorant, J. (2002). Effect of traditional judo training on aggressiveness among young boys. *Perceptual and Motor Skills*. 94(1) 21-25.
- Reynes, E. y Lorant, J. (2004). Competitive martial arts and aggressiveness: A 2-yr. longitudinal study among young boys. *Perceptual and Motor Skills*. 98(1) ,103-115.
- Rice, M. y Howell, C. (2006). Differences in trait anger among children with varying levels of anger expression patterns. *Journal of Child & Adolescent Psychiatric Nursing* 19(2), 51-61.
- Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children. *Irish Journal of Psychology*, 18, 202-220.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23(1), 57-68.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London y Philadelphia: Jessica Kingsley Publications.
- Rigby, K. (2005). Why do some children bully at school? The contributions of negative attitudes towards victims and the perceived expectations of friends, parents and teachers. *School Psychology International*, 26(2), 147-161.
- Rivers, I. y Smith, P. K. (1994). Types of bullying behavior and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359-368.

- Robazza, C., Bertollo, M. y Bortoli, L. (2006). Frequency and direction of competitive anger in contact sports. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 46, 501-508.
- Robazza, C. y Bortoli, L. (2007). Perceived impact of anger and anxiety on sporting performance in rugby players. *Psychology of Sport and Exercise*. 8 (6), 875-896.
- Rodkin, P.C., Espelage, D.L. y Hanish, L.D. (2015). A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist* 70(4), 311-321.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rodríguez Piedra, R., Seoane Lago, A. y Pedreira Massa, J. L. (2006). Niños contra niños: el bullying como trastorno emergente. *Anales de Pediatría*, 64(2), 162-166.
- Rojas, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Roland, E. (1989). A system oriented strategy against bullying. En E. Roland & E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective* (pp. 143-151). London: David Fulton Publishers.
- Roland, E. y Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, 299-312.
- Roland, E. y Idsoe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive behavior*. 27, 446-462.
- Romera, E., Del Rey, R. y Ortega, R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psicothema*, 23(4), 624-629.
- Rook, K. S. (1987). Social support versus companionship: Effects on life stress, loneliness and evaluations by others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1132-1147.
- Rothenburg, A. (1971). On anger. *American Journal of Psychiatry*, 128, 454-460.

- Rubin, K. H., Bukowski, W. y Parker, J. (1998). Peer interactions, relationships and groups. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol. III: Social, Emotional and Personality Development* (pp. 619-700). New York: Wiley & Sons.
- Rubin, K. H., LeMare, L. J. y Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. En S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Rueda, E. (2003). *La violencia entre iguales dentro y fuera de los centros escolares de Jaén*. Tesis Doctoral. Universidad de Jaén.
- Ruiz, M. (2004). *Anger and optimal performance in karate: An application of the IZOF Model*. Dissertation. University of Jyväskylä, Finlandia
- Russell, J. (1994). Is there universal recognition of emotion from facial expression? A review of the cross-cultural studies. *Psychological Bulletin*, 115, 120-141.
- Russell, J. (1995). Facial Expression Emotion: What Lies Beyond Minimal Universality? *Psychological Bulletin*, 118, 379-391.
- Russell, J. A. y Fehr, B. (1994). Fuzzy concepts in a fuzzy hierarchy: varieties of anger. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(2), 186-205.
- Russell, J. y Fernández-Dols, J. M. (1997). What does a facial expression mean? En J. Russell y J. M. Fernández-Dols (Eds.), *The Psychology of Facial Expression*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rydell, A., Berlin, L. y Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotion*, 3, 30-47.
- Saarni, C. (1979). Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology*, 15, 424-429.

- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Salmivalli, C. (2001). Feeling good about oneself, being bad to other? Remarks on self-esteem hostility, and aggressive behavior. *Aggressive and Violent Behavior*, 6 , 375-393.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Salmivalli, C., Huttunen, A. y Lagerspetz, K. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scand J Psychol*, 38, 305–312.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. y Lagerspetz, K. (2000). Aggression and sociometric status among peers: Do gender and type of agresión matter? *Scandinavian Journal of Psychology*, 41, 17-24.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C. y Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28 (2), 30-44.
- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpaa, J. y Peets, K. (2005). "I'm OK but you're not" and other peer-relational schemas: Explaining individual differences in children's social goals. *Developmental Psychology*, 41(2), 363-375.
- Salmivalli, C. y Peets, K. (2008). Bullies, victims, and bully–victim relationships. En K. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 322–340). New York: Guilford Press.
- Salmivalli, C. y Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258.

- Sánchez, C. (2009). *Nivel de implicación en bullying entre escolares de Educación Primaria. Relación con el estatus sociométrico y la percepción del clima social, familiar y escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Sánchez, E. (2013). *Factores de riesgo y protección relacionados con la agresión escolar en adolescentes de la Región de Murcia*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Sanchez, C. y Cerezo, F. (2010). *El clima social escolar como factor de protección de las conductas bullying. Intervención con el grupo-aula*. I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. La Formación del Profesorado en el Siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales. Universidad de Murcia, 9-11 de diciembre de 2010.
- Sánchez, A. y Fernández, M. (2007). Características de la agresividad en la adolescencia: diferencias en función del ciclo educativo y del sexo. *Edupsyké. Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 6(1), 49-83.
- Sanders, J. (2009). *Cyberbullies: Their motives, characteristics, and types of bullying*. Paper presentado al XIVth European Conference of Developmental Psychology, Vilnius (Lithuania).
- Sanmartin, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- Sanmartín, J. (2006). ¿Qué es esa cosa llamada violencia? *Diario de campo*, suplemento nº40 (nov. / dic.), 11-30.
- Save the Children (Román Y., Orjuela L., Puga L. y Rodríguez V.). Más allá de los golpes: ¿Por qué es necesaria una Ley? *Informe sobre la violencia contra los niños y las niñas*. Madrid, 2012.
- Save the Children (Orjuela, L., Cabrera, B., Calmaestra, J., Mora-Merchán, J. y Ortega-Ruiz, R.). *Acoso escolar y Ciberacoso: propuestas para la acción*. Madrid, 2013.

- Saylor, M. y Denham, G. (1993). Women's anger and self-esteem. En S. P. Thomas (Ed.), *Women and anger*. New York: Springer Publishing Company, Inc.
- Scandar, M. G. (2006). *La impulsividad cognitiva en la clínica neuropsicológica*. En internet: http://www.fnc.org.ar/pdfs/impulsividad%20cognitiva%20_articulo_.pdf
- Scarpa, A. y Raine, A. (2000). Violence associated with anger and impulsivity. En J. C. Borod (Ed.), *The neuropsychology of emotion* (pp. 320-329). New York: Oxford University Press.
- Schachter, S. (1971). *Emotion Obesity and Crime*. New York: Academic Press.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. y Jugert, G. (2006). Physical, verbal and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261-275.
- Schore, A. N. (1994). *Affect Regulation and the Origin of Self*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates, Inc.
- Schultze-Krumbholz, A. y Scheithauer, H. (2009). Social-behavioral correlates of cyberbullying in a German student sample. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 224- 226.
- Schwartz, D., Dodge, K., Pettit, G. y Bates, J. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 36, 646-662.
- Serrano, I. (1996). *Agresividad Infantil*. Madrid: Pirámide
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia. Valencia: Geoprint.
- Servera, M. (1997). Evaluación de los estilos cognitivos. En G. Buela-Casal & J. C. Sierra (Eds.), *Manual de evaluación psicológica* (pp. 683-704). Madrid: Siglo XXI.

- Servera- Barceló, M. y Galván-Pascual, M. (2002). *Problemas de Impulsividad y Desatención en el Niño. Propuestas para su evaluación*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación educativa (C.I.D.E.).
- Shaffer, D. R. (2000). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. 7ª ed. México, D.F.: Thomson Learning.
- Shaffer, D. R. (2000). *Social and personality development*. Belmont: Wadsworth.
- Shariff, S. y Gouin, R. (2005). *Cyber dilemmas: Gendered hierarchies, free expression and cyber-safety in schools*. Recuperado el 10 de 03 de 2012 de http://www.oii.ox.ac.uk/research/cybersafety/extensions/pdfs/papers/shaheen_shariff.pdf
- Shechtman, Z. (2000). An innovative intervention for treatment of child and adolescent aggression: An outcome study. *Psychology in the Schools*, 37, 157-167.
- Shechtman, Z. y Nachshol, R. (1996). A School-Based Intervention to Reduce Aggressive Behavior in Maladjusted Adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 535-553.
- Sherwood, A., Allen, M. T., Murell, D., Obrist, P. A. y Langer, A. W. (1986). Evaluation of betaadrenergic influences on cardiovascular and metabolic adjustments to physical and psychological stress. *Psychophysiology*, 23, 89-104.
- Shipman, K. L. y Zeman, J. (2001). Socialization of children's emotion regulation in mother-child dyads: A developmental psychopathology perspective. *Development and Psychopathology*, 13, 317-336.
- Shipman, K. L., Zeman, J., Nesin, A. E. y Fitzgerald, M. (2003). Children's strategies for displaying anger and sadness: What works with whom? *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 100-122.

- Shoham, S. G., Skenasy, J. J., Rhay, G., Chard, F. y Addi, A. (1989). Personality correlates of violent prisoners. *Personality and Individual Differences*, *10*, 187-145.
- Siegel, J. M. (1986). The multidimensional anger inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 191-200.
- Siegel, S. M. (1985). The Multidimensional Anger Inventory. En M. A. Chesney & N. H. Rosenman (Eds.), *Anger and hostility in cardiovascular and behavioral disorders*. Washington, DC: Hemisphere.
- Silver, R. B., Measelle, J. R. y Armstrong, J. M. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, *43*, 39-60.
- Slee, P. y Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem in schoolboys. *Personality and individual differences*, *14* (2), 371-373.
- Slee, P. y Rigby, K. (1994). Peer victimisation at school. *Australian Journal of Early Childhood*, *19* (1), 3-10.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, *9* (3), 98-103.
- Smith, T. W. (1992). Hostility and health: current status of a psychosomatic hypothesis. *Health Psychology*, *11*, 139-50.
- Smith, T. W. (1994). Concepts and methods in the study of anger, hostility and health. En A. W. Siegman & T. W. Smith (Eds.), *Anger, hostility and health*. (pp. 23-42). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, T. W. y Christensen, A. J. (1992). Cardiovascular Reactivity and Interpersonal Relations: Psychosomatic Processes in Social Context. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *11*(3), 279-301.

- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. y Liefvooghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and sex differences, in a 14-country international comparison. *Child Development, 73*, 1119-1133.
- Smith, D. C., Furlong, M., Bates, M. y Laughlin, J. D. (1998). Development of the multidimensional school anger inventory for males. *Psychology in the Schools, 35*, 1-15.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 49*(4), 376-385.
- Smith, P. K. y Sharp, S. (Eds.) (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P. K., Singer, M., Hoel, H. y Cooper, C. L. (2003). Victimization in the school and the workplace: Are there any links? *British Journal of Psychology, 94*, 175-188.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. y Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 565-581.
- Smith, P. K. y Thompson, D. (1991). *Practical approaches to bullying*. London: Routledge.
- Snyder, J., Stoolmiller, M., Wilson, M. y Yamamoto, M. (2003). Child anger regulation, parental responses to children's anger displays, and early child antisocial behavior. *Social Development, 12*, 335-360.
- Solberg, M. E. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim questionnaire. *Aggressive Behavior, 29*(3), 239-268.
- Solomon, R. C. (1993). The philosophy of emotions. En M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 3-15). New York: Guilford Press.

- Sourander, A., Klomek, A., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., y otros. (2010). Psychosocial Risk Factors Associated With Cyberbullying Among Adolescents. *Archives of General Psychiatry*, 67, 720-728.
- Spielberger, C. D. (1973). *Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo para niños, STAIC*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D. (1979). *Preliminary manual for the State-Trait Personality Inventory (STPI)*. Tampa, FL: Center for Research in Behavioral Medicine and Health Psychology: University of South Florida.
- Spielberger, C. D. (1980). *Preliminary manual for the State-Trait Anger Scale (STAS)*. Tampa, FL: University of South Florida. Human Resources Institute.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y)*. Palo Alto, CA: Mind Garden.
- Spielberger, C. D. (1988). *State-trait anger expression inventory professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Spielberger, C. D. (1988). *State Trait Anger Expression Inventory*. Center for Research Behavioral Medicine and Health Psychology, Tampa: University of South Florida.
- Spielberger, C. D. (1991). *Manual for State-Trait Anger Expression Inventory –STAXI*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Spielberger, C. D. (1991). *Manual for the State-Trait Anger Expression Inventory (STAXI) (Revisite Research Edition)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Spielberger, C. D. (1999). *STAXI-2 State-Trait Anger Expression Inventory-2: Professional Manual*. Lutz, FL. *Psychological Assessment Resources*.

- Spielberger, C. D., Jacobs, G., Russell, S. F. y Crane, R. S. (1983). Assessment of anger: The State-Trait Anger Scale. En J. N. Butcher & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in Personality Assessment* (vol. 2, pp. 159-187). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spielberger, C. D., Johnson, E. H., Russell, S. F., Crane, R. J., 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 & R. H. Rosenman (Eds.), *Anger and hostility in cardiovascular and behavioral disorders* (pp. 5-30). New York: Hemisphere / McGraw-Hill.
- Spielberger, C. D., Krasner, S. y Solomon, E. (1988). The experience, expression, and control of anger. En M.P. Janiesse (Coms.), *Individual differences and stress*. New York: Springer Press.
- Spielberger, C. D., Miguel Tobal, J. J., Casado, M. I. y Cano Vindel, A. (2001). *Inventario de Expresión de Ira Estado Rasgo 2–STAXI 2*. Madrid: TEA.
- Spielberger, C. D., y Reheiser E. C. (2003). Measuring anxiety, anger, depression and curiosity as emotional states and personality traits with the STAI, STAXI and STPI. En M. Hersen, M. J. Hilsenroth & D. L. Segal (Eds.), *Comprehensive Handbook of Psychological Assessment. Personality assessment* (vol.2, Chap.6, pp. 70-86). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- Spielberger, C. D., Reheiser, E. C. y Sydeman, S. J. (1995). Measuring the experience, expression, and control of anger. En H. Kassinoe (Ed.), *Anger disorders: Definitions, diagnosis and treatment* (pp. 49-67). Washington: Taylor and Francis.
- SPSS 15.0. (2006). *Statistical Package for the Social Sciences 15.0*. SPSS Inc.
- Stanford, M. S. y Barratt, E.S. (1992). Impulsivity and the multi-impulsive personality disorder. *Personality and Individual Differences*, 13, 831-834.

- Steffgen, G., Vandebosch, H., Völlink, T., Deboutte, G. y Dehue, F. (2010). Cyberbullying in the BENELUX-Countries: First findings and ways to adress the problem. En J. A. Mora- Merchán & T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A cross-national comparison* (pp. 35-54). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Steinberg, L. y Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review Psychologists*, 52, 83-110.
- Stemmler,G.,Schäfer,H. y Marwitz, M. (1993). Zum konzept und zu den Operationalisierungen von Stilen der Ärgerverarbeitung. En V. Hodapp & P. Schwenkmezger (Eds.), *Ärger und Ärgerausdruck* (pp. 71-111). Bern: Huber.
- Stenberg, C. R. y Campos, J. J. (1990). The development of anger expressions in infancy. En L. Stein, B. Leventhal & T. Trabasso (Eds.), *Psychological and biological approaches to emotion* (pp. 297-310). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. y Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 419-428.
- Stewart, H. L. y Olbrisch, M. E. (1986). Symptom correlates of blood pressure: A replication and reanalysis. *Journal of Behavioral Medicine*, 9, 271-289.
- Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R., Homish, D. L. y Wei, E. (2001). Maltreatment of boys and the development of disruptive and delinquent behaviour. *Development and Psychopathology*, 13(4), 941-955.
- Straus, M. A. y Hotaling, G. T. (1980). *The social cause of husband-wife violence*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Sullivan, M. W. y Lewis, M. (1993). *Determinants of anger in young infants: the effect of loss of control*. Poster presentado en 30 Reunión de la Society for Research in Child Development. New Orleans, LA.

- Sutton, J. y Smith, P. K. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, *17*(3), 435-450.
- Swann, A. C. (2006). Neuroreceptor mechanisms of aggression and its treatment. *Journal Clinical Psychiatry*, *64* (Suplemento 4), 26-35.
- Swearer, S. M. y Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist* *70*(4), 344-353.
- Szerman, N. (2002). Trastornos por impulsividad. Nosología. Clínica de los trastornos por impulsividad. *Psiquiatría Biológica*, *9* (supl.2), 1-9.
- Tangney, J. P., Hill-Barlow, D., Wagner, P. E., Marschall, D. E., Borenstein, J. K., Sanftner, J., et al. (1996). Assessing individual differences in constructive versus destructive responses to anger across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 780–796.
- Tanrikulu, I. y Campbell, M. A. (2014). Sibling bullying perpetration: associations with gender, grade, peer perpetration, trait anger, and moral disengagement. *Journal of Interpersonal Violence*, *30*(6), 1010-1024. doi: 10.1177/0886260514539763.
- Tatum, D. (1989). Bullying: the Scandinavian research tradition. En D. P. Tatum & D. A. Lane (Eds.), *Bullying in schools* (pp.45–47). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Thomas, S. P., Groer, M., Davis, M., Droppleman, P., Mozingo, J. y Pierce, M. (2000). Anger and cancer. *Cancer Nursing*, *23*, 344–349.
- Tolan, P., Gorman-Smith, D. y Henry, D. (2006). Family violence. *Annual Review of Psychology*, *57*(1), 557-583.
- Toldos, M. (2005). Sex and age differences in self-estimated physical, verbal and indirect aggression in spanish adolescents. *Aggressive Behavior*, *31*(1), 13-23.

- Tomkins, S. S. (1962). *Affect. Imagery. Consciousness. The Positive Affects. (Vol. 1)*. New York: Springer Publishing Co.
- Tomkins, S. S. (1963). *Affect. Imagery. Consciousness. The Negative Affects (Vol. 2)*. The New York: Springer Publishing Co.
- Tortosa, J. M. (2002). Recomendaciones para el estudio de las violencias. *Alternativas*, 10, 19-36.
- Tremblay, R. E., Pihl, R. O., Vitaro, F. y Dobkin, P. L. (1994). Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior. *Archives of General Psychiatry*, 51, 732-739.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Troxel, W. M. y Mathews, K. A. (2004). What are the cost of marital conflict and dissolution to children's physical health? *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7, 29-57.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P. y Lösel, F. (2013). Acoso escolar como predictor de la delincuencia y la violencia posterior en la vida: una revisión sistemática de estudios longitudinales prospectivos. En A. Ovejero, P. K. Smith y S. Yubero (coords.), *El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales* (pp. 227-240). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Unnever, J. D. y Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal Interpersonal Violence*, 18(2) , 129-147.
- Underwood, M. K. (1997). Top ten pressing questions about the development of emotion regulation. *Motivation and Emotion*, 21, 127-146.
- Underwood, M. K. (2002). Sticks and stones and social exclusion: Aggression among girls and boys. En P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 533-548). Oxford: Blackwell.

- Underwood, M. K., Coie, J. D. y Herbsman, C. R. (1992). Display rules for anger and aggression in school-age children. *Child Development*, 63, 366–380.
- Underwood, M. K., Hurley, J. C., Johanson, C. A. y Mosley, J. E. (1999). An experimental, observational investigation of children's responses to peer provocation: developmental and gender differences in middle childhood. *Child Development*, 70, 1428–1446.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., et al. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 486-495.
- Vandebosch, H. y Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *CyberPsychology & Behavior*, 11(4), 499-503.
- Vandebosch, H. y Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New Media and Society*, 11(8), 1349-1371.
- Varjas, K., Henrich, C. C. y Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, 8(2), 159-176.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A., De Winter, A., Verhulst, F. y Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672-682.
- Verschueren, K. y Marcoen, A. (2002). Perceptions of self and relationship with parents in aggressive and nonaggressive rejected children. *Journal of School Psychology*, 40, 501-522.
- Vigil-Colet, A. (2007). Impulsivity and decision-making in the balloon analogue risk-taking task. *Personality and Individual Differences*, 43, 37-45.
- Vigil-Colet, A. y Codorniu-Raga, M. J. (2004). Aggression and inhibition deficits, the role of functional and dysfunctional impulsivity. *Personality and Individual Differences*, 37, 1431-1440.

- Vigil-Colet, A., Morales-Vives, F. y Tous, J. (2008). The Relationships between Functional and Dysfunctional Impulsivity and Aggression across Different Samples. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 480-487.
- Viscardi, N. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas. Un informe de Uruguay. En UNESCO, autorii varii: J. Werthein, C. Braslavsky, J. C. Tedesco, A. Ouane y C. Da Cunha (Org.), *Violencia na escola: América Latina e Caribe* (pp. 153-205). Brasilia, Brasil: Ediciones UNESCO.
- Vitiello, B., Behar, D., Hunt, J., Stoff, D. y Ricciuti, A. (1990). Subtyping aggression in children and adolescents. *Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 2, 189-192.
- Volavka, J (2002). *Neurobiology of violence*. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Von Salisch, M. y Vogelgesang, J. (2005). Anger regulation among friends: Assessment and development from childhood to adolescence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(6), 837–855.
- Wallenius, M., Punamäki, R. y Rimpelä, A. (2007). Digital Game Playing and Direct and Indirect Aggression in Early Adolescence: The Roles of Age, Social Intelligence, and Parent-Child Communication. *Journal Youth Adolescence*, 36, 325-336.
- Wang, J., Iannotti, R. y Nansel, T. (2009). School Bullying Among US Adolescents: Physical, Verbal, Relational and Cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368–375.
- Waschbusch, D. A. (2002). Reactive agresión in boys with disruptive behaviour disorders. *Journal Of Abnorm Child Psicology*, 30(6), 641-656.
- Webster, C. D. y Jackson, M. A. (1997). *Impulsivity: Theory, assessment, and treatment*. New York: Guilford Press.

- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Westhues, K. (2008). *Critiques of the anti-bullying movement and responses to them*. Ponencia presentada en la 6ª Conferencia Internacional sobre Bullying en el lugar de trabajo. Montreal: 4 al 6 de junio de 2008. Traducción de Sergio Navarrete Pérez: Críticas al movimiento anti-bullying. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10401/3029>.
- White, K. J. y Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's social preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, 28, 933-975.
- WHO Global Consultation on Violence and Health. *Violence: a public health priority*. Ginebra, Organización Mundial de la Salud, 1996 (documento inédito WHO/EHA/SPI.POA.2).
- Wienke Totura, C. M., Green, A. E., Karver, M. S. y Gesten, E. L. (2009). Multiple informants in the assessment of psychological, behavioral, and academic correlates of bullying and victimization in middle school. *Journal of Adolescence*, 32(2), 193-211. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.04.005.
- Williams R. B., Barefoot J. C., Blumenthal J. A., Helms, M. J., Luecken, L., Pieper, C. F.,...Suarez, E. C. (1997). Psychosocial correlates of job strain in a sample of working women. *Archives of General of Psychiatry*, 54, 543-548.
- Williams, R. B., Barefoot, J. C. y Shekelle, R. B. (1985). The health consequences of hostility. En M. A. Cheney & R. H. Rosenman (Eds.), *Anger and hostility in cardiovascular and disorders* (pp. 173-185). New York: Hemisphere / McGraw-Hill.
- Wolfe, D. A., Jaffe, P., Wilson, S. K. y Zak, L. (1985). Children of battered women: The relation of child behaviour to family violence and maternal stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 657-665.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K. y Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92(4), 673.

- Woods, S. y Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology, 42*, 135-155.
- Woodward, L. J. y Fergusson, D. M. (1999). Childhood peer relationship problems and psychosocial adjustment in late adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 27*, 87-104.
- World Health Organization. World Report on Violence and Health. Geneva: WHO; 2002.
- Ybarra, M. y Mitchell, K. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(7), 1308-1316.
- Ybarra, M. L. y Mitchell, K. J. (2007). Prevalence and Frequency of Internet Harassment Instigation: Implications for Adolescent Health. *Journal of Adolescent Health, 41*(2), 189-195.
- Yuen, S. A. y Kuiper, N. A. (1991). Cognitive and affective components of the type A hostility dimensional. *Personality and Individual Differences, 12*, 173-82.
- Zaczyk, C. (2002). *La agresividad. Comprenderla y evitarla*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Zelin, M. I., Adler, G. y Myerson, P. G. (1972). Anger Self-Report: An objective questionnaire for the measurement of aggression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 39*, 340.
- Zeman, J. y Garber, J. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching. *Child Development, 67*, 957-973.
- Zeman, J. y Shipman, K. (1996). Children's expression of negative affect: Reasons and methods. *Developmental Psychology, 32*, 842-849.

- Zhou, Q., Eisenberg, N., Wang, Y. y Resier, M. (2004). Chinese children's effortful control and dispositional anger/frustration: Relations to parenting styles and children's social functioning. *Developmental Psychology*, 40, 352–366.
- Zillmann, D. (1993). Mental Control of angry aggression. En D. M. Wegner & J. W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of Mental Control*, Vol. 5 (pp. 379-392). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Zimmer-Gembeck, M. y Locke, E. (2007). The socialization of adolescent coping: Relationships at home and school. *Journal of Adolescence*, 30 , 1-16.
- Zuckerman, M. (1979). *Sensation Seeking: Beyond the optimal level of arousal*. Hillsdale: Erlbaum.

Canción de la Ira

CUENTA HASTA 10

Si alguna cosa te molesta
Y te calienta la cabeza,
El pensamiento desconecta
Hasta que claro puedas ver.
Si estas ardiendo de coraje,
Antes que algo malo pase
Te recomiendo alejarte
Y contar del uno al diez.

CUENTA: UNO, DOS, TRES, CUATRO, CINCO, SEIS, SIETE, OCHO, NUEVE, DIEZ.
CUENTA: UNO, DOS, TRES, CUATRO, CINCO, SEIS, SIETE, OCHO, NUEVE, DIEZ.
ECHALE UN CUBO DE HIELO A TU ENOJO. MIENTRAS CUENTAS HASTA DIEZ.

Si estas furioso, estas que muerdes,
Permíteme que te recuerde:
El que se enoja siempre pierde
No dejes eso crecer.
Si estas ardiendo de coraje,
Antes que algo malo pase
Te recomiendo alejarte
Y contar del uno al diez.

CUENTA: UNO, DOS, TRES, CUATRO, CINCO, SEIS, SIETE, OCHO, NUEVE, DIEZ.
CUENTA: UNO, DOS, TRES, CUATRO, CINCO, SEIS, SIETE, OCHO, NUEVE, DIEZ.
ECHALE UN CUBO DE HIELO A TU ENOJO. MIENTRAS CUENTAS HASTA DIEZ.