



**UNIVERSIDAD DE MURCIA**  
**ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO**

**Factores Psicosociales y Conducta  
Externalizada en Adolescentes.  
La Relevancia de los Estilos Parentales y  
Las Actitudes hacia la Violencia Escolar**

**D<sup>a</sup> Elena Moral Zafra**

**2018**



UNIVERSIDAD DE MURCIA  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA  
SALUD

**FACTORES PSICOSOCIALES Y CONDUCTA  
EXTERNALIZADA EN ADOLESCENTES. LA  
RELEVANCIA DE LOS ESTILOS PARENTALES Y LAS  
ACTITUDES HACIA LA VIOLENCIA ESCOLAR**

Directores: José Antonio Jiménez Barbero  
José Antonio Ruiz Hernández

Tutor: Bartolomé Llor Esteban

**Dña. Elena Moral Zafra**

**2018**



Factores psicosociales y conducta externalizada en adolescentes.  
La relevancia de los estilos parentales y las actitudes hacia la violencia escolar

*“La paciencia es un árbol de raíz amarga pero de frutos dulces”*

Mi fruto, esta tesis.

Mi abono, mi familia.



## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, quiero agradecer a mi equipo de investigación, iniciado por Bartolomé Llor y José Antonio Ruiz, quienes despertaron en mí la inquietud por la investigación. Ambos son los responsables de completar mi formación clínica como médico, y de abrirme un camino que no ha hecho más que empezar.

De forma especial, quiero agradecer a José Antonio Jiménez, quien ha sido mi tutor, mi guía, mi apoyo y mi maestro. Sin él, el trayecto quizás no hubiese tenido este final. Ha sabido orientarme cuando estaba perdida, darme ánimo cuando estaba desmoralizada y sobre todo me ha irradiado el entusiasmo por seguir aprendiendo y progresando. No ha sido solo un tutor, ha sido un modelo para mí, a nivel docente y a nivel personal. José Antonio es un verdadero escalador de montañas. Gracias por tener siempre las puertas de tu despacho abiertas, y muchas veces, las de tu propia casa. Nunca encontraré forma de agradecerte todo lo que me has ayudado.

A mis compañeros de equipo, formado por tesitandos. Algunos han podido conseguir llegar hasta el final, otros lo seguirán intentando. Todos hemos aprendido unos de otros y nos hemos ayudado en esta ardua y difícil tarea.

A mis padres, Gabriel y Angustias, quienes desde que tengo uso de razón me han inculcado el valor del trabajo y la constancia, entre otras muchísimas virtudes que soy incapaz de resumir en estas líneas. Por su cariño y su amor incondicional, que han sabido transmitirme a mí y a mi hermano, animándonos a ser cada día mejores. Ambos nos siguen dando la fuerza para luchar, aprender y adaptarnos a cualquier adversidad. Los necesitaremos siempre, aunque estemos lejos.

A ellos les dedico esta tesis.

A Julián, mi hermano, quien a pesar de la distancia, se preocupa por mí, me apoya y me aconseja en mis decisiones. Su tesón y su ambición siempre le harán crecer y mejorar, ahora en compañía de Nuria, que le complementa y le suma.

Por último, Dani. Eres mi motor. Sin saberlo, has sido mi incentivo vital. Ambos hemos tenido que tomar decisiones difíciles a nivel laboral y personal “buscando el queso nuevo” para iniciar un camino en común. Durante la escritura de esta tesis, y sobre todo en la etapa final, me has demostrado que estarás junto a mí en esos momentos difíciles, apoyándome, aconsejándome, apaciguándome, siendo mi soporte. Gracias por darme tanto. Definitivamente, no nos hemos equivocado, y esto es sólo el principio. Eres mi amor.

Teniendo en cuenta a todos ellos, quiero destacar a mi padre. Siempre me has enseñado a no rendirme nunca, gracias por creer en mí. Sin tu referencia, no habría podido llegar hasta aquí.

Gracias a todos.



## ÍNDICE DEL CONTENIDO

RESUMEN.....	12
INTRODUCCIÓN.....	14

### PRIMERA PARTE. BLOQUE TEÓRICO

#### **CAPÍTULO 1. CONDUCTAS EXTERNALIZANTES, VIOLENCIA ESCOLAR:**

<b>DEFINICIÓN, CARACTERÍSTICAS Y ACTUALIDAD.....</b>	<b>18</b>
1.1. Aproximación conceptual y características de la violencia en los adolescentes.....	20
1.1.1. Definición de las conductas externalizantes.....	20
1.1.2. Definición de violencia.....	27
1.1.2.1. Violencia en el ámbito escolar: definición y clasificación.....	29
•Maltrato entre iguales, acoso escolar o bullying.....	31
•Violencia sexual y fundada en el género.....	32
•Violencia en el colectivo LGBT (Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transgénero).....	33
•Ciberacoso o cyberbullying.....	34
1.2. Datos demográficos sobre violencia escolar.....	36
1.2.1. Prevalencia mundial.....	36
• Violencia física.....	38
• Violencia sexual.....	40

- Violencia en colectivo LGBT (Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transgénero).....41
- Ciberacoso o ciberbullying.....42

1.2.2. Prevalencia en España.....44

**CAPÍTULO 2. FACTORES PSICOSOCIALES IMPLICADOS EN LAS CONDUCTAS VIOLENTAS DE LOS ADOLESCENTES.....50**

2.1. Factores del contexto social inmediato.....52

- 2.1.1. La familia.....53
- 2.1.2. Los centros educativos.....55
- 2.1.3. Los amigos.....60
- 2.1.4. Los medios de comunicación.....61

2.2. Factores de tipo psicológico.....65

- 2.2.1. Factores psicológicos de tipo cognitivo.....66
  - 2.2.1.1. La impulsividad.....66
  - 2.2.1.2. Las distorsiones cognitivas.....68
  - 2.2.1.3. El locus de control externo.....70
  - 2.2.1.4. Las actitudes hacia la violencia.....72
- 2.2.2. Factores psicológicos de tipo emocional.....73
  - 2.2.2.1. La empatía.....73
- 2.2.3. Factores psicológicos de tipo comportamental.....76
  - 2.2.3.1. La hiperactividad.....76

**CAPÍTULO 3. LA FAMILIA Y LOS ESTILOS PARENTALES.....78**

3.1. Definición de los estilos parentales: antecedentes y actualidad.....80

3.2. Estilos parentales y su implicación en la violencia durante la adolescencia.....	88
<b>CAPÍTULO 4. ACTITUDES HACIA LA VIOLENCIA.....</b>	<b>96</b>
4.1. Definición de actitud: antecedentes y actualidad.....	98
4.2. Relación entre actitudes y conducta.....	101
4.2.1. Modelos actitudinales.....	102
• Teoría de la acción razonada.....	102
• Teoría de la acción planificada.....	105
• Modelo de procesamiento espontáneo.....	106
• Modelo MODE.....	108
4.3. Actitudes hacia la violencia y su implicación en la violencia durante la adolescencia.....	109

## **SEGUNDA PARTE. BLOQUE EMPÍRICO**

<b>CAPÍTULO 5. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO, OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....</b>	<b>114</b>
<b>CAPÍTULO 6. INFLUENCIA DE LOS ESTILOS PARENTALES Y OTRAS VARIABLES PSICOSOCIALES EN EL DESARROLLO DE CONDUCTAS EXTERNALIZANTES EN ADOLESCENTES: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA.....</b>	<b>122</b>
6.1. Introducción.....	124
6.2. Metodología.....	127
6.2.1. Criterios de inclusión y exclusión.....	127
6.2.2. Estrategia de búsqueda.....	128

6.2.3. Selección de los estudios.....	128
6.2.4. Evaluación de riesgo de sesgo.....	129
6.2.5. Tabulación y análisis de datos.....	130
6.3. Resultados.....	130
6.3.1. Descripción de los estudios.....	131
6.3.2. Estilos y dimensiones parentales en el desarrollo de conductas externalizantes.....	137
6.3.3. Diferencias entre padres y madres.....	138
6.3.4. Diferencias de género.....	139
6.4. Discusión.....	140
6.4.1. Estilos y dimensiones parentales en el desarrollo de conductas externalizantes.....	140
6.4.2. Diferencias entre padres y madres.....	143
6.4.3. Diferencias de género.....	145
6.5. Conclusiones y limitaciones.....	146

<b>CAPÍTULO 7. INFLUENCIA DE LOS ESTILOS PARENTALES Y LAS ACTITUDES HACIA LA VIOLENCIA EN EL DESARROLLO DE CONDUCTAS EXTERNALIZANTES EN ADOLESCENTES.....</b>	<b>150</b>
7.1. Introducción.....	152
7.2. Metodología.....	155
7.2.1. Participantes.....	155
7.2.2. Procedimiento y diseño.....	156
7.2.3. Instrumentos.....	157
7.2.4. Análisis de datos.....	159
7.3. Resultados.....	160

7.3.1. Agresividad verbal.....	162
7.3.2. Problemas de conducta.....	162
7.4. Discusión.....	165
7.4.1. Agresividad verbal.....	167
7.4.2. Problemas de conducta.....	167
7.5. Conclusiones y limitaciones.....	170
<b>CAPÍTULO 8. CONDUCTAS Y ACTITUDES DE LOS ADOLESCENTES HACIA LA VIOLENCIA ESCOLAR.....</b>	<b>172</b>
8.1. Introducción.....	174
8.2. Metodología.....	176
8.2.1. Participantes.....	176
8.2.2. Instrumentos de medida.....	177
8.2.3. Procedimiento.....	178
8.2.4. Análisis de datos.....	179
8.3. Resultados.....	179
8.4. Discusión y limitaciones.....	183
<b>CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES.....</b>	<b>186</b>
<b>CAPÍTULO 10. IMPLICACIONES, REFLEXIÓN FINAL Y FUTURAS CONSIDERACIONES.....</b>	<b>198</b>
10.1. Prevención en las escuelas.....	200
10.2. Prevención en la familia.....	203

10.2.1. Pautas generales para los padres.....	204
10.2.2. Principios generales sobre el tratamiento en niños con Trastornos de la conducta..	205
<b>CAPÍTULO 11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>208</b>
<b>CAPÍTULO 12. APÉNDICES.....</b>	<b>254</b>
<b>CAPÍTULO 13. REFERENCIAS COMPLETAS DE LOS ARTÍCULOS PUBLICADOS... </b>	<b>264</b>

## RESUMEN

---

Esta tesis tiene dos partes fundamentales. En la primera parte titulada bloque teórico realizamos una aproximación conceptual a la violencia en los adolescentes, en un ámbito general, es decir, la externalización de las conductas, y otro más definido, la violencia en el ámbito escolar. Analizaremos los datos de prevalencia tanto en España como en otras partes del mundo, así como las causas que conllevan a la perpetuación de este fenómeno en los adolescentes. Para su prevención, exploraremos los factores psicosociales que intervienen en su desarrollo, poniendo especial interés en los estilos parentales y en la actitud de los adolescentes hacia la violencia escolar. Para concluir, expondremos posibles medidas de intervención en los centros educativos y ofrecemos pautas para los padres con arreglo a los resultados obtenidos. Obviamente, el presente documento solo aborda elementos de referencia dentro del material publicado en estas áreas.

La segunda parte del trabajo se corresponde con el bloque empírico, que consta de tres estudios redactados en forma de artículo, donde se exponen los objetivos de la investigación, el método y los resultados más destacados obtenidos durante la elaboración de esta tesis. En el primer estudio, realizamos una revisión sistemática sobre la influencia de los estilos parentales y otros factores psicosociales en el desarrollo de las conductas externalizantes de los adolescentes. Una vez obtenida una información actualizada y exhaustiva sobre nuestro objeto de estudio, el segundo estudio consta de un trabajo transversal que investiga los mismos elementos, así como las actitudes de los adolescentes hacia la violencia en una muestra obtenida de en la Región de Murcia. El tercer y último estudio se centra en analizar si las actitudes hacia la violencia o los estilos parentales, entre otros elementos, también están relacionados con la violencia, en este caso, en el ámbito escolar. Los resultados obtenidos podrían ser útiles para el desarrollo de programas de intervención que tengan en cuenta estos elementos y poder así disminuir la prevalencia de esta problemática actual.





# INTRODUCCIÓN

---

Los niños con un trastorno de conducta externalizante son de especial preocupación para los padres, los profesores y los profesionales clínicos debido a su disruptividad. No ponen atención, parecen ser excepcionalmente activos, se comportan de manera agresiva, rompen las reglas y provocan un daño significativo a otras personas y a sus propiedades. Desafortunadamente diferenciar estas condiciones resulta difícil y como consecuencia de ello, es posible que tengamos una actitud pasiva ante determinados comportamientos sin valorar sus consecuencias a corto y largo plazo.

La conducta desadaptada de los niños es un problema importante que las sociedades están afrontando de manera inadecuada. Muchos de los niños con estas conductas que han sido infravalorados tienen problemas en sus vidas personales o en la conservación del empleo, y tienen la posibilidad de desarrollar una enfermedad mental seria cuando sean adultos. Según el informe “Adolescentes con trastornos de comportamiento, ¿Cómo podemos detectarlos? ¿Qué se debe hacer?” editado por el Hospital Sant Joan de Déu de Barcelona “el 96% de los pediatras ha detectado un aumento de las demandas por problemas de conducta en adolescentes en los últimos cinco años”. Según los responsables del estudio presentado en Madrid en 2016, detrás de este aumento están fundamentalmente, la crisis y los cambios experimentados en la sociedad respecto a las estructuras familiares. Pero también el auge de valores como el individualismo, la necesidad de recompensa inmediata o la poca tolerancia a la frustración. Psicólogos y psiquiatras afirman que este tipo de problemas se ha convertido en la principal causa de consulta sobre salud mental.



# PRIMERA PARTE. BLOQUE TEÓRICO

---



# CAPÍTULO 1

---

## CONDUCTAS EXTERNALIZANTES, VIOLENCIA ESCOLAR: DEFINICIÓN, CARACTERÍSTICAS Y ACTUALIDAD

---



## **1.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y CARACTERÍSTICAS DE LA VIOLENCIA EN LOS ADOLESCENTES**

### **1.1.1. DEFINICIÓN DE LAS CONDUCTAS EXTERNALIZANTES**

Los niños debido a su inmadurez emocional responden a las presiones ambientales, a las demandas y a la adversidad de diferentes formas. Algunos niños dirigen sus problemas emocionales hacia el exterior a través de un comportamiento llamativo, expresando su rechazo o su disconformidad en forma de acción negativa y en ocasiones destructiva (Bloomquist & Schnell, 2002).

Las conductas externalizantes, encierran un amplio espectro de dimensiones que incluyen una serie de comportamientos desadaptativos relacionados con la agresión, la delincuencia y/o la hiperactividad (Achenbach & Edelbrock, 1984; Ang, Huan, Li, & Chan, 2016; Guerra, Ocaranza, & Weinberger, 2016; Ibabe, Arnosó, & Elgorriaga, 2014; Kann et al., 2016; Katzmann et al., 2017; Y. Lee, Liu, & Watson, 2016; Ringoot et al., 2017; Samek, Goodman, Erath, McGue & Iacono, 2016). La desobediencia en los niños o la rebeldía en la adolescencia son comportamientos normales. Solo algunos casos concretos que cumplen unos criterios diagnósticos específicos y definidos corresponden al conjunto de trastornos externalizantes.

Las conductas externalizantes pueden permanecer hasta la edad adulta traduciéndose en personas con problemas de violencia o delincuencia, entre otros. Existen factores que ayudan a predecir la continuidad de los trastornos de externalización en la edad adulta y orientan la prioridad

en el tratamiento. Por ello, estas conductas constituyen uno de los motivos más frecuentes de consulta y asistencia psicológica y psiquiátrica.

Una forma de comprender el problema es utilizar un enfoque categórico, como en el Manual Diagnóstico y Estadístico para los Trastornos Mentales (DSM, por sus siglas en inglés) en su quinta versión (2013), que identifica categorías como el *Trastorno de la conducta* (312.81 y 312.82), el *Trastorno explosivo intermitente* (312.34) o el *Trastorno negativista y desafiante* (313.81). Esto significa que un niño cumplirá los criterios para un diagnóstico solo si supera un baremo establecido. El manual de clasificación de la Organización Mundial de la Salud (OMS), llamado Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE, por sus siglas en inglés) en su décima edición (World Health Organization –WHO-, 1993), también recoge las conductas externalizantes dentro del capítulo Trastornos del comportamiento y de las emociones de comienzo habitual en la infancia y adolescencia (F90-F98), en especial al conjunto F91.1 y F91.2 de los Trastornos de la conducta, el F63.81 del Trastorno explosivo intermitente y el F91.3 que corresponde al Trastorno negativista y desafiante (ver cuadro 1).



Cuadro 1.

Códigos DSM-5 (CIE-10)

---

**TRASTORNOS DESTRUCTIVOS, DEL CONTROL DE LOS IMPULSOS Y DE LA  
CONDUCTA (243)**

---

313.81 (F91.3). Trastorno negativista desafiante

*Especificar la gravedad actual: Leve, Moderado, Grave*

312.34 (F63.81). Trastorno explosivo intermitente

\_\_\_.\_\_ (\_\_.\_\_). Trastorno de la conducta

*Especificar si:*

312.81 (F91.1). Tipo de inicio infantil

312.82 (F91.2). Tipo de inicio adolescente

312.89 (F91.9). Tipo de inicio no especificado

*Especificar si:*

Con emociones prosociales limitadas

Falta de remordimientos o culpabilidad

Insensible, carente de empatía

Despreocupado por su rendimiento

Afecto superficial o deficiente

*Especificar la gravedad actual: Leve, Moderado, Grave*

---

Algunos de estos trastornos de externalización son definidos de la siguiente manera según el manual de la DSM-5:

El **Trastorno negativista desafiante** (313.81) Se inicia durante la infancia, y muestra un patrón de enfado/irritabilidad, discusiones/actitud desafiante o vengativa durante la interacción por lo menos con un individuo que no sea un hermano, teniendo en cuenta que la frecuencia o la intensidad de los comportamientos rebasan lo límites de lo normal. Este comportamiento va asociado a un malestar en el individuo o en otras personas de su entorno social inmediato (familia o grupo de amigos) o tiene un impacto negativo en las áreas social, educativa, profesional u otras importantes (American Psychiatric Association, 2013). Los niños diagnosticados de Trastorno negativista desafiante pueden evolucionar a Trastorno de la conducta al llegar a la adolescencia.

El **Trastorno explosivo intermitente** (312.34) se caracteriza por arrebatos agresivos recurrentes en el comportamiento que reflejan una falta de control de los impulsos, manifestada por berrinches, peleas, destrucción de la propiedad o agresión física con lesiones a animales u otros individuos. Estos arrebatos agresivos recurrentes resultan de magnitud bastante desproporcionada con respecto a la provocación y no son premeditados. Para esta calificación los niños deben de tener al menos 6 años. Este diagnóstico no es excluyente para diagnosticar otros trastornos destructivos o del desarrollo neurológico.

El **Trastorno de la conducta** (313.81 y 313.82) (previamente llamado Trastorno disocial) se caracteriza por un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en

el que no se respetan los derechos básicos de otros, las normas o reglas sociales propias de la edad (mentir, robar, agredir, etc.). Este trastorno del comportamiento provoca un malestar clínicamente significativo en las áreas social o académico (American Psychiatric Association, 2013). Aparece a edades más cercanas a la adolescencia, entre los 10 y 12 años, aunque puede iniciarse desde la infancia (entre los 4 y 8 años). Se debe especificar si presenta: emociones prosociales limitadas; falta de remordimientos o culpabilidad; se muestra insensible, carente de empatía; despreocupado por su rendimiento; o afecto superficial o deficiente.

Hay que tener en cuenta que el concepto de Trastornos de externalización ha sufrido modificaciones a lo largo del tiempo. Así el Trastorno por déficit de atención con hiperactividad se ha desplazado en la última edición del DSM-5, y actualmente no se considera una alteración de la conducta, sino que corresponde a un trastorno del desarrollo neurológico con el fin de reflejar los correlatos cerebrales asociados. Por otro lado, numerosos trabajos también han asociado las conductas externalizantes con otras alteraciones más propias de la etapa adulta como son el Trastorno de la personalidad antisocial o los Trastornos relacionados con sustancias y Trastornos adictivos dadas las altas tasas de comorbilidad y superposición sintomática, y requieren una atención aparte (Achenbach, Dumenci, & Rescorla, 2003; American Psychiatric Association, 2013; Loeber, Burke, & Pardini, 2009; Rijlaarsdam, et al., 2015; Villodas, et al., 2015).

Con la aplicación de estos criterios dichos diagnósticos se diferencian de otras situaciones en las que el comportamiento del niño o el adolescente presenta alteraciones propias del desarrollo, como es el oposicionismo en la infancia o la rebeldía en la adolescencia. También queda claramente establecido que los comportamientos externalizantes aislados y transitorios no deben ser diagnosticados como un trastorno.

La investigación apunta a que se pueden distinguir dos patrones generales de desarrollo de estos problemas. Uno tendría sus raíces ya en la infancia temprana y agruparía aquellos casos en los que, desde los primeros momentos de la infancia existen conductas disruptivas en distintos contextos (familia la escuela, los amigos, etc.). Autores como Gómez-Fraguela y Villar (2001) los denominan *early starters*. El otro patrón incluiría a aquellos casos en los que se produce un desarrollo normal hasta la pubertad y a partir de entonces comienzan los problemas de conducta (*late starters*). La presente tesis doctoral se dirige a la prevención de este segundo patrón de casos.

El sistema categorial utilizado en los manuales diagnósticos clasifica las conductas externalizantes de forma binaria (presencia vs. ausencia), asumiendo que los miembros de una categoría comparten los mismos síntomas y atributos. Sin embargo, muchos problemas mentales ni son homogéneos, ni están separados por límites claros (Jones, K.D., 2012). En lugar del enfoque binario (sí-no) del sistema categorial, la tendencia actual se rige por la perspectiva dimensional, que utiliza diversos valores ordenados en un continuo de normalidad-anormalidad. Este enfoque resulta menos artificial y aporta mayor información clínica (p.ej.: parámetros de intensidad, gravedad, duración, deterioro, uso de servicios, etc.) al evidenciar rasgos o conductas externalizantes sin llegar a desarrollar un trastorno mental que requiera atención clínica especializada (Sandín, 2013).

Siguiendo la perspectiva dimensional, Ducker (1997), en la versión para niños y adolescentes del Manual de Diagnóstico para Atención Primaria (DSM-PC) proponen una clasificación basada en el supuesto de que en la mayoría de conductas se puede observar una continuidad que va desde la normalidad a la patología. Establecen tres niveles:

- *Variaciones evolutivas*: conductas que los padres o profesores detectan como anómalas, pero que no exceden por sus características o intensidad el tipo de conductas posibles en la edad y condiciones del niño.

-*Conductas problema*: son las que distorsionan el funcionamiento del niño en casa o en la escuela con sus compañeros, pero no son suficientemente graves para considerarlas un trastorno mental.

-*Conductas trastorno*: Cuando las características del comportamiento cumplen los criterios establecidos por el DSM-5 se diagnostica de Trastorno.

Las puntuaciones significativamente altas sirven para prevenir o advertir de dichos comportamientos a padres, profesores y profesionales en salud mental y también contribuyen a predecir la persistencia de los trastornos de conducta. Por todo ello, este trabajo utilizará en la parte empírica escalas de evaluación de la conducta externalizante con todas las ventajas del enfoque dimensional.

Es importante considerar que las conductas externalizantes pueden tener una expresión diferente a lo largo de las distintas etapas del desarrollo (Beauchaine, Hinshaw & Pang 2010). Un estudio longitudinal de Bongers, Koot, Van der Ende & Verhulst (2004) sobre 1,300 jóvenes entre 9 a 17 años mostró una trayectoria decreciente destacando en el Trastorno negativista desafiante de los problemas de externalización a lo largo del tiempo para chicos y chicas. La evidencia indica que las conductas externalizantes de los adolescentes suelen desvanecerse al comienzo de la edad adulta. No obstante, un reducido grupo puede mantener las alteraciones del comportamiento o incluso aumentar durante la etapa adulta, lo que conllevaría a un mayor riesgo de desarrollar conductas relacionadas con delincuencia, pero ya como rasgos de personalidad definidos y de características disfuncionales.

Para poner freno a los trastornos de conducta externalizante es necesaria una intervención terapéutica integral por su naturaleza mixta, biológica, psicológica y social. En los casos de mayor gravedad, la magnitud del efecto global de los fármacos es de respuesta limitada. Actualmente solo

tres tratamientos psicosociales han sido adecuadamente evaluados: a) el entrenamiento para padres, b) el entrenamiento cognitivo en habilidades para resolver problemas y c) la terapia multisistémica (Peña-Olvera, & Palacios-Cruz, 2011). La complejidad de la reversión de estas conductas hace que sea necesaria una intervención temprana, por ello nuestro trabajo investiga en los factores psicosociales que actúan en su desarrollo tales como la familia o las actitudes de los adolescentes hacia la violencia escolar.

### 1.1.2. DEFINICIÓN DE VIOLENCIA

Como se sabe, etimológicamente, el término violencia equivale al hecho de llevar, conducir a alguien o conseguir algo de alguien, empleando para ello fuerza o coacción, contra su voluntad.

La violencia se define por la la OMS 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 (WHO, 2002).

Desde la Psicología Social, la violencia es considerada desde un aspecto holístico donde confluyen un conjunto de expresiones agresivas condicionadas por aspectos históricos, sociales y culturales, incluyendo desde la violencia colectiva hasta la violencia relacionada con las autolesiones y el suicidio. Por ello, cualquier acto violento se ubica necesariamente en el contexto de interacciones interpersonales e intergrupales, obedeciendo siempre a unas atribuciones coercitivas en el ejercicio del poder, a unos significados construidos socio-históricamente, a una

valoración subjetiva de los actores implicados y a unas consecuencias tanto esperadas como imprevistas (Blair-Trujillo, 2009).

Esta postura exige una comprensión de todos los factores que convergen en una determinada situación, en una dinámica procesual, muchas veces progresiva, donde la agresión física es uno de los eslabones de una cadena precedida por las desigualdades y amenazas que inevitablemente redundan en consecuencias para agresores y víctimas. Una historia formada por relaciones de dominación y desigualdad configura arquetipos dispuestos a actuar violentamente contra las personas o contra sí mismo, incluso cuando dicha agresión sea una forma legitimada socialmente (p.ej., abusos policiales) (Jackson, Huq, Bradford, & Tyler, 2013). Existen diversas posibilidades para abordar el estudio de la violencia y agresividad, así como distintos modelos en los que nos basamos para comprender su etiología.

Sin agotar los múltiples aspectos en juego se puede hacer una breve clasificación de la violencia:

– *Violencia física*. Es la acción material, ejercida sobre una persona, para vencer su voluntad y obligarle a realizar algo que no quiere o a ceder en algo a lo que se opone.

– *Violencia psíquica*. Es la amenaza de una persona a otra con un mal próximo, más o menos grave, que propicia en el amenazado, sentimientos de miedo, angustia, desasosiego o dolor moral, que le impulsan a actuar en contra de su voluntad.

– *Violencia legítima*. Se da cuando, sin atentar contra la dignidad de la persona, se ejerce de acuerdo con las normas sociales y legales.

– *Violencia ilegítima*. Se llama así cuando se ejerce atentando contra la dignidad del ser humano o contra las normas sociales y legales, o de acuerdo con éstas pero en contra de dicha dignidad.

Si bien el énfasis se ha puesto en las explicaciones sobre el origen de la violencia, se debe recordar que la violencia es siempre violencia, y como tal es condenable. Por ello, debemos siempre realizar y posibilitar todas las acciones necesarias que faciliten su erradicación en todos los ámbitos, en todos los sujetos y en todas sus formas.

Considerando que la violencia no está genéticamente determinada, se impone la pregunta: ¿cuáles serían los aspectos que operan para que se dé el fenómeno de la violencia? En este trabajo se intentará contemplar la violencia y la agresividad teniendo en cuenta los factores psicosociales que pueden influir en el desarrollo de las conductas violentas y poder avanzar en su investigación.

#### **1.1.2.1. Violencia en el ámbito escolar: definición y clasificación**

Los centros educativos, no solo constituyen un espacio de adquisición de conocimientos, sino que también, constituyen un espacio de integración y convivencia que fomenta valores como el respeto y las buenas relaciones. Estos principios adquieren especial relevancia durante la adolescencia, etapa que marcará el periodo de transición a la vida adulta y determina grandes cambios que provocan una mayor vulnerabilidad a situaciones de violencia. Como consecuencia, numerosas investigaciones advierten que víctimas, testigos o agresores podrían desarrollar secuelas de tipo tanto externalizante (agresión, delincuencia, hiperactividad) como internalizante (depresión, ansiedad, retraimiento, miedo) que desarrollaremos en un apartado más adelante (Akhter, Hanif, Tariq, & Atta, 2011; Luk, Patock-Peckham, Medina, Terrell, Belton, & King, 2016; Rodríguez-Carballeira, Saldaña, Almendros, Martín-Peña, Escartín, & Porrúa-García, 2015).

Instituciones de reconocimiento mundial como El centro de control y prevención de enfermedades (CDC por sus siglas en inglés), la OMS o la Organización de las Naciones Unidas



para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) define la violencia escolar como aquella violencia juvenil que ocurre dentro del ámbito escolar, ya sea en el camino, durante las actividades organizadas por ésta o en el ciberespacio. Estos comportamientos incluyen: violencia psicológica, física o sexual (cuadro 2). Se cometen mediante una dinámica de poderes desiguales y a menudo son fruto de normas y estereotipos de género (Centers for Disease Control and Prevention-CDC-, 2016; Kann et al., 2016). Un joven puede ser una víctima, un agresor o un testigo de la violencia escolar y también puede involucrar o afectar a profesores o trabajador del centro.

Cuadro 2.

Definiciones escogidas de la violencia escolar (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCOa-, 2017).by

---

	<b>DEFINICIÓN</b>
<b>VIOLENCIA</b>	“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.”
<b>VIOLENCIA SEXUAL</b>	“Todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de esta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo
<b>ACOSO</b>	“Es la exposición repetida a un comportamiento agresivo de homólogos con el propósito de infligir lesiones o malestar. Puede consistir en violencia física, en insultos y en procurar causar daños psicológicos mediante la humillación o la exclusión”
<b>VIOLENCIA FUNDADA EN EL GÉNERO RELACIONADA CON LA ESCUELA</b>	Los actos o amenazas de violencia sexual, física o psicológica que acontecen en las escuelas y sus alrededores, perpetrados como resultado de normas y estereotipos de género, y debidos a una dinámica de desigualdad en el poder.

---

## **Tipos de violencia en el ámbito escolar**

Uno de los principales problemas entre los diferentes países es la dificultad para unificar criterios y conocer así, la magnitud real de este problema. Este trabajo pretende acercarse al amplio concepto de violencia escolar sin excluir ninguna de sus nociones:

- **Maltrato entre iguales, acoso escolar o *bullying***

Olweus (1999) enunció tres criterios que diferenciaban al acoso escolar de otras interacciones violentas:

- 1). Reiteración en el tiempo: la agresión ocurre en varias ocasiones, por lo que no hablamos de un acto violento puntual, como un insulto aislado o una única agresión física.
- 2). Desequilibrio de poder entre la víctima y el agresor: el estudiante que sufre las agresiones tiene dificultad para defenderse a sí mismo por lo que no consigue frenar el acoso.
- 3). Intencionalidad de hacer daño por parte del agresor: el agresor entiende que su ataque generará un sentimiento de dolor o desagrado en la víctima.

El acoso adopta muchas formas, desde el acoso físico directo al acoso verbal directo a través de insultos y amenazas. Otras formas indirectas de acoso escolar de tipo relacional son la exclusión social, la humillación y la propagación de rumores. Aunque la intimidación física suele ser una de las más preocupantes, la intimidación social y verbal son las formas más comunes que experimentan los estudiantes (Hymel, & Swearer, 2015).

El agresor puede ejercer su dominio desde su superioridad física (p.ej., edad, la estatura o la fuerza); su estatus social (p.ej., un estudiante más popular); o bien, su superioridad numérica (p.ej. grupo dirigido a una sola persona) (Olweus, 2013). El poder también se puede lograr conociendo aspectos vulnerables de la persona. Entonces, el agresor utilizará los posibles problemas de aprendizaje, la situación familiar o las dificultades económicas, entre otros, para causar angustia y malestar a la víctima. Como resultado, hace que sea difícil para el adolescente que está siendo intimidado responder o resolver el problema por sí mismo (Thomas, Connor, & Scott, 2015).

Como indican Buelga y Pons (2012), los componentes del círculo del acoso lo conforman: los seguidores del acosador que toman parte activamente en el acoso, los partidarios que apoyan el acoso pero no intervienen, los partidarios pasivos que disfrutan del acoso pero no lo apoyan abiertamente, los observadores neutrales que ni participan ni se sienten responsables de parar el acoso, los posibles defensores que se sienten responsables de parar el acoso pero no lo hacen, y, finalmente, los defensores que desaprueban el acoso y tratan de ayudar a la víctima. Todos estos personajes contribuyen al fenómeno y perpetúan el acoso.

Otras formas de violencia escolar que no cumplan estas condiciones, no serán recogidas dentro del concepto de maltrato entre iguales, acoso escolar o bullying, tales como la violencia de pandillas y el asalto (con o sin armas).

- **Violencia sexual y fundada en el género**

El género es un factor impulsor clave de numerosas formas de violencia relacionadas con la escuela. Muchas de las conductas que se producen en las escuelas reflejan normas sociales subyacentes relativas a la autoridad y los roles que se espera desempeñen las mujeres y los hombres. Las concepciones dominantes de la hombría pueden hacer que se tolere que los chicos

exterioricen expresiones de agresión, violencia, poder sexual y homofobia. A la inversa, cabe esperar que las chicas se muestren sumisas y pasivas con los chicos. Presenciar o experimentar este tipo de violencia en el hogar puede enseñar a los niños y a los adolescentes que la violencia sexual es ‘normal’ y aumentar el riesgo de acosar o perpetrar violencia sexual en sus propias vidas (Foshee, et al., 2016). Las normas relativas al género dictan a menudo que los chicos resuelvan sus diferencias con violencia física, y algunos ponen en práctica la violencia que han observado en sus hogares o en sus comunidades. Las escuelas constituyen un espacio crítico para aprender, entre otras cosas cómo entienden los niños y adolescentes los roles en función del género. La discriminación en función del género que no se cuestiona, confirman las desigualdades y permiten que se tolere y continúe la violencia fundada en el género. Lo mismo chicas que chicos pueden ser víctimas de violencia en la escuela o cometerla, pero en distintos grados y formas. Los datos empíricos indican que las chicas corren más riesgo de violencia sexual, hostigamiento y explotación, y que los chicos son también quienes más habitualmente perpetran acoso físico, en tanto que las chicas es más probable que empleen violencia verbal o psicológica. La violencia de género también se produce entre niños/as del mismo sexo, con burlas relacionadas con la apariencia física, tener gustos distintos, las formas de hablar o caminar y la forma de vestir (Espelage, Basile, De La Rue, & Hamburger, 2015).

La violencia sexual o fundada en el género y el acoso escolar o bullying, son las dos formas de violencia más frecuentes y cotidianas que existen en nuestra sociedad.

- **Violencia en el colectivo LGBT (Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transgénero)**

Los niños y adolescentes son víctimas de actos de violencia específicos como consecuencia de su orientación sexual o identidad de género real o percibida. Muchos estudiantes lesbianas, gays,

bisexuales y transgénero (grupo LGBT) son objeto de violencia homofóbica y transfóbica en sus escuelas, desde el 16% en Nepal al 85% en los Estados Unidos. En Australia, la mayoría de las personas intersexuales encuestadas dijeron que habían sido acosadas en sus años escolares, con actos que iban desde motes e insultos habituales a violencia física. Los estudiantes que no son del colectivo LGBT, pero no se ajustan a las normas de género, también pueden ser acosados (UNESCOa-, 2017).

- **Ciberacoso o cyberbullying**

El ciberacoso (*cyberbullying*) es una forma de acoso (*bullying*) que implica el uso de las redes sociales y otras tecnologías de la información y la comunicación, como los teléfonos móviles (textos, llamadas, videos) o internet (email, redes sociales, mensajería instantánea, chat, páginas web) u otras tecnologías de la información y la comunicación para acosar, vejar, insultar, amenazar o intimidar deliberadamente a alguien (Sasson & Mesch, 2017).

El ciberacoso explicado por Tudela de Marcos y Barrón López de Roda (2017) indican que, a mayor disponibilidad de dispositivos como móviles u ordenadores con conexión a internet y la falta de supervisión por parte de un adulto, aumentan las probabilidades de un uso irresponsable de la tecnología. Esto conlleva que el menor pueda cometer o soportar conductas de acoso por parte de iguales o agresores.

Como podemos observar, la pluralidad de alteraciones de conducta en los que se pueden ver implicados los adolescentes en el entorno escolar, prueba que es importante dar a conocer y sensibilizar a jóvenes y adultos a pesar de que pueda entrañar quebrantar un tabú. Las conductas en

la dimensión externalizada conforma un patrón problemático de control conductual que llevan a conflictos repetitivos de relación con los miembros del entorno social. Debido a ello, un reciente meta-análisis y revisión sistemática, reflejó que los problemas de externalización son más estables que los internalizados y, por tanto, tienen pronósticos más pobres al ser más resistentes a la mayoría de las formas de intervención (Bakker, Greven, Buitelaar, & Glennon, 2017).

Eco de su repercusión, la UNESCO, ha reconocido recientemente la necesidad de proteger a los niños de la violencia, incluso en las escuelas. Por ello, en 2015 esta organización incluyó entre sus objetivos en la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, ofrecer en la educación: "entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos", y como indicador para ello sugiere el "porcentaje de estudiantes víctimas de acoso escolar (bullying), castigo físico, hostigamiento, violencia, discriminación sexual y abuso, (meta 4.a)" (UNESCOa, 2017).

Una vez definido el problema, hay que compilar datos sobre las conductas externalizantes en las escuelas, y como hemos resaltado anteriormente, hay que tener en cuenta que existe una amplia diversidad de encuestas precedentes de diferentes países. En nuestra investigación, utilizaremos el concepto de agresión concebida como un constructo multidimensional que puede adoptar múltiples formas (Little, Henrich, Jones & Hawley, 2003). Estos autores, clasifican los comportamientos agresivos en dos categorías: según su forma, en la que diferencia de manera objetiva una agresión, o bien, según su función que permite distinguir las razones subjetivas que subyacen a dicho comportamiento.

-Según la forma de la agresión: Agresión manifiesta vs. Agresión relacional.

- *Agresión manifiesta*: comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (empujar, pegar, amenazar, insultar...).

- *Agresión relacional*: acto dirigido a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona, o bien, en su percepción de pertenencia a un grupo (exclusión social, rechazo social, difusión de rumores, etc.).

-Según las funciones de la agresión: Agresión reactiva vs. Agresión proactiva o instrumental.

- *Agresión reactiva*: respuesta defensiva frente a una ofensa real o percibida.
- *Agresión proactiva o instrumental*: uso de la agresión como un instrumento para alcanzar un objetivo (obtener bienes, ejercer el poder, obtener la aprobación de un grupo de referencia...)

Debe tenerse en cuenta que las mismas no son mutuamente excluyentes, ya que es frecuente que los sujetos presenten ambos tipos de comportamientos (Andreu, Peña & Penado, 2013; Little et al., 2003; White & Turner, 2014).

## **1.2. DATOS DEMOGRÁFICOS SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR**

### **1.2.1. PREVALENCIA MUNDIAL**

Todas las formas de violencia e intimidación en las escuelas violan el derecho fundamental a la educación, y un entorno de aprendizaje inseguro reduce la calidad de la educación para todos los alumnos. Ningún país puede lograr una educación de calidad adecuada y equitativa si los alumnos experimentan violencia en la escuela. La violencia

escolar y la intimidación también pueden dañar seriamente la salud y el bienestar de los niños y adolescentes con efectos adversos que persisten en la edad adulta.

La UNESCO como organización internacional pone de manifiesto la magnitud del problema dentro de su plan para perseverar la educación y la salud de niños y adolescentes. A continuación, se exponen los resultados del simposio celebrado en enero de 2017 en colaboración con el Instituto de Violencia Escolar y Prevención (Institute for School Violence Prevention), con el objetivo de proporcionar una visión general de los datos disponibles más actualizados sobre la naturaleza, el alcance y el impacto de la violencia escolar y las iniciativas de intimidación para abordar el problema (UNESCOb, 2017):

- En la encuesta U-Report / SRSG-VAC de 2016 del Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF por sus siglas en inglés), a la que respondieron 100,000 jóvenes de 18 países, dos tercios informaron que habían sido víctimas de la intimidación (Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children, 2016).
- Otro informe de UNICEF descubrió que el acoso escolar es un problema en todo el mundo (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia, 2014). Los datos recopilados por diversas encuestas de 106 países mostraron que la proporción de adolescentes de 13 a 15 años que dijeron haber sufrido acoso escolar varió del 7% en Tayikistán al 74% en Samoa. En 14 de los 67 países de ingresos bajos a medios con datos disponibles, más de la mitad de este grupo de edad dijo que habían sufrido acoso recientemente.



- La encuesta australiana de prevalencia de intimidación encubierta en 2007, en edades entre los 9 y 15 años, encontró que el 27% de los menores informaron haber sufrido bullying frecuente, mientras que el 9% admitieron ser agresores (UNICEF, 2014).
- La misma encuesta de 2015 en los jóvenes estadounidenses afirmó que el 20.2% de los alumnos habían sido víctimas de la violencia escolar y el 15.5% habían sufrido ciberacoso durante los 12 meses previos a la encuesta (CDC, 2016).
- El Informe mundial de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños en 2006 señala que en una encuesta en Laos, el 98% de las niñas y el 100% de los chicos informaron que habían presenciado violencia en la escuela y las víctimas eran principalmente niñas o minorías étnicas.
- En una encuesta en Kenia de las escuelas públicas de Nairobi, entre el 63% y el 82% de los estudiantes informaron sobre varios tipos de intimidación, mientras que una encuesta en el sur de África descubrió que más de la mitad de los encuestados habían sido víctimas una o dos veces en el último mes (N. Jones, Moore, Villar-Marquez, & Broadbent, 2008).

#### ▪ **Violencia física**

Los datos disponibles (en gran parte de países industrializados) indican que la violencia física es menos común en las escuelas de estos países que el acoso entre iguales y es más probable que afecte e involucre a los niños más que a las niñas (Tudela de Marcos & Barrón López de Roda, 2017). Sin embargo, la evidencia sugiere que la violencia física, incluido el castigo corporal por parte de los maestros y otros profesionales del ámbito, es un

problema considerable en las escuelas de otras regiones (Breen, Daniels, & Tomlinson, 2015).

- Una encuesta de docentes y estudiantes en países del sur de África (UNESCO, 2016) describió que entre el 70% y el 96% de los encuestados, en Swazilandia y Botswana respectivamente, admitieron la violencia escolar, incluida la violencia verbal y física y violencia sexual y fundada en el género. La violencia verbal fue la más común, en la mayoría de los casos perpetrada por niños mayores contra niños más jóvenes. La violencia relacionada con la diversidad sexual también se denunció, y van desde el 18% de los encuestados en Swazilandia al 44% en Botswana.
- Una encuesta nacional de jóvenes en los EE. UU en 2015 (CDC, 2016) encontró que el 7.8% informó estar en una pelea física dentro del entorno escolar en los 12 meses previos a la encuesta; el 5.6% admitió que no asistió a clase en uno o más días en los 30 días anteriores a la encuesta porque se sentían inseguros en la escuela o incluso de camino a la escuela; el 4.1% confesó que llevaba un arma (pistola, cuchillo o palo) a la escuela; y el 6% informó haber sido amenazado o herido con un arma en la propiedad de la escuela en los 12 meses anteriores a la encuesta.
- El análisis de los datos de la Encuesta Demográfica y de Salud (EDS) y de la Encuesta de Indicadores Múltiples (MICS) en un informe de 2014 de UNICEF (UNICEF, 2014) muestra que entre los adolescentes varones, los compañeros y profesores son los perpetradores de violencia física más común. En cambio, entre las mujeres adolescentes, los padres y otros cuidadores son los perpetradores de violencia física más común, pero los profesores fueron mencionados por una proporción sustancial de niñas en algunos países, por ejemplo, 48% en Uganda, 42% en Kenia, 32% en Nigeria, 28% en Tanzania,

16% en Camerún, 12% en Timor-Leste, Moldavia y Zimbabwe, 11% en la República Democrática del Congo y 10% en Zambia.

▪ **Violencia sexual**

Los datos específicos sobre violencia sexual dentro y alrededor del entorno escolar son limitados, ya que muchas víctimas dudan en denunciar actos de violencia sexual por miedo a ser avergonzados o estigmatizados o porque temen no ser creídos o tener represalias por parte de su agresor o agresores. Sin embargo, la información disponible sugiere que la violencia sexual en las escuelas es un problema grave en muchos países, especialmente para las niñas (Levine, 2017).

Alrededor de 120 millones de niñas (una de cada diez), menores de 20 años en todo el mundo han sufrido violencia sexual. Aunque esta información no está desglosada según el lugar donde se produjo la violencia, en muchos países se ha informado de altas tasas de acoso sexual en las escuelas.

- Un documento publicado por el Global Monitoring Report (GMR por sus siglas en inglés), la UNESCO y la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI por sus siglas en inglés) en 2015 (UNESCO, 2015) muestra en un análisis que dos de cada cinco directores escolares en el sur y este de África confirman que hubo acoso sexual entre sus alumnos, según datos del Consorcio de África Meridional y Oriental para el Control de la Calidad Educativa (SACMEQ). En Sudáfrica, una encuesta nacional reciente reveló que el 8% de las niñas de secundaria

habían sufrido agresiones sexuales graves o violaciones durante el año anterior mientras estaban en la escuela (Burton, & Leoschut, 2013).

▪ **Violencia en colectivo LGBT (Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transgénero)**

Los niños y adolescentes cuya orientación sexual, identidad o expresión de género no se ajusta a las normas tradicionales de género se ven desproporcionadamente afectados por la violencia escolar y el acoso escolar.

Los estudiantes LGBT tienen más probabilidades de sufrir intimidación homofóbica en la escuela que en su hogar o en la comunidad, y la violencia psicológica, incluida la exclusión social y el acoso verbal, se denuncia con mayor frecuencia (UNESCO, 2016).

- La revisión de la UNESCO (UNESCO, 2016) encontró que la proporción de estudiantes LGBT que experimentan violencia escolar y acoso varió del 16% en Nepal al 85% en EE. UU. y la prevalencia de violencia fue mayor entre los estudiantes LGBT que entre sus pares no LGBT. Por ejemplo, un estudio de Nueva Zelanda en 2014 encontró que este grupo tenía tres veces más probabilidades de ser intimidados que sus pares heterosexuales y que los estudiantes transgénero tenían cinco veces más probabilidades de ser intimidados. Los datos recopilados en Noruega en 2015 encontraron que entre el 15% y el 48% de los estudiantes LGBT fueron intimidados en comparación con el 7% de los estudiantes heterosexuales. En Asia, los estudios muestran que la proporción de estudiantes LGBT que sufren intimidación en la escuela oscila entre el 7% en Mongolia y el 68% en Japón.

▪ **Ciberacoso o *ciberbullying***

La UNESCO describe un aumento exponencial del ciberacoso en los últimos años. Un factor crucial es el rápido crecimiento en el acceso de los niños a Internet y otras tecnologías de la información y de la comunicación. Una estimación reciente sugiere que un tercio de los usuarios de internet en todo el mundo tienen menos de 18 años de edad (Livingstone, Carr, & Byrne, 2015). Los niños se conectan a una edad más temprana y en mayor cantidad, y la edad promedio de uso de internet está disminuyendo. La mayoría de los datos disponibles sobre la prevalencia del acoso cibernético provienen de encuestas realizadas en países industrializados, pero el uso de internet está creciendo en todo el mundo y será importante para otros países ser prudentes y tomar medidas para prevenir y responder a esta forma específica de violencia escolar.

- Entre 2009 y 2011, la Encuesta de EU Kids recabó datos de más de 25,000 niños y adolescentes de entre 9 y 16 años en 25 países europeos, el 6% informó haber sufrido ciberacoso y el 3% admitió haber intimidado a otros a través de la red. Sin embargo, los encuestados admitieron ser más propensos a ser intimidados en persona, concretamente el 20%.
- La población joven es la que más utiliza las nuevas tecnologías. Se estima que la población entre 15 y 24 años que están conectados a las redes es del 70% en todo el mundo, en comparación con solo el 48% de la población en general (International Telecommunication Union, 2017). Entre 2010 y 2014, la proporción de niños y adolescentes de 9 a 16 años que habían estado expuestos al acoso cibernético aumentó

entre el 8 y el 12%, especialmente entre niñas y niños a edades más tempranas, y es cada vez más probable que este grupo de edad esté expuesto a mensajes de odio, sitios pro-anorexia, webs de autolesión y ciberacoso (Livingstone, Mascheroni, Olafsson, & Haddon, 2014).

- El estudio australiano de 2007 reveló que alrededor del 7% de los estudiantes de 9 a 15 años experimentó acoso cibernético, con tasas para niñas y niños de 8% y 5%, respectivamente. La experiencia de ser víctima y agresor aumentó con la edad, y el acoso a través de las redes sociales era más común que el acoso a través de los teléfonos móviles a medida que los estudiantes crecían (UNESCOb, 2017).
- El análisis de los datos canadienses del HBSC 2006-2007 incluyó a 1,972 estudiantes de secundaria y encontró que alrededor del 14% había experimentado ciberacoso en los dos meses anteriores. Las tasas fueron particularmente altas para las niñas, con el 18% en comparación con el 8% de los niños. Alrededor del 12% de los estudiantes dijeron que habían intimidado a otro estudiante usando el correo electrónico o un teléfono móvil en los dos meses anteriores (Cappadocia, Craig, & Pepler, 2013).
- El Estudio Nacional de Violencia Escolar de 2012 en Sudáfrica recopiló datos sobre experiencias notificadas de ciberacoso en una muestra representativa de estudiantes de secundaria. Uno de cada cinco admitió alguna forma de acoso cibernético en el último año; las peleas en línea eran más comunes y el ciberacoso sexual era menos común.
- En los EE. UU., según la Encuesta de comportamiento de riesgo juvenil de 2013, el 15% de los niños en los grados 9-12 fueron intimidados electrónicamente a través de correos electrónicos, chats, mensajes instantáneos, sitios web o mensajes de texto. Las niñas tenían más del doble de probabilidades de haber sido víctimas de ciberacoso que los niños, con 21% y 9% respectivamente (UNESCOb, 2017).

A pesar de que cada país utiliza distintas definiciones e instrumentos de medida y, por lo tanto, producen estimaciones diferentes, todos los datos disponibles indican consistentemente que la intimidación es común en una amplia gama de países y afecta a una cantidad considerable de niños y adolescentes (Srabstein, & Leventhal, 2010).

La OMS advierte que la violencia entre los jóvenes contribuye enormemente a la carga mundial de lesiones, discapacidad y muertes prematuras, además de tener repercusiones graves, que a menudo perduran toda la vida en el funcionamiento psicológico y social de una persona. Ello puede afectar a las familias de las víctimas, sus amigos y comunidades. En consecuencia, la violencia juvenil encarece los costos de los servicios sanitarios, sociales y judiciales; reduce la productividad y devalúa los bienes afectando al futuro de nuestra sociedad (WHO, 2016).

### 1.2.2. PREVALENCIA EN ESPAÑA

De forma paralela, en los últimos años ha crecido en España la preocupación social por los actos de violencia entre los jóvenes, en particular en el entorno escolar, e incluso en algunos casos se ha alcanzado tal nivel de gravedad que les ha convertido en protagonistas mediáticos. Las cifras son conmovedoras. El informe de la organización Save the Children “Yo a eso no Juego” realizado en 2016 a través de 21,500 encuestados en España, revela que uno de cada tres alumnos de la ESO (entre 12 y 16 años) reconoce haber agredido físicamente a otro compañero en los últimos dos meses y la mitad admite haber dicho palabras ofensivas (Calmaestra, Escorial, García, Del Moral, Perazzo, & Ubrich, 2016).

Es evidente la necesidad de medir este fenómeno para saber cómo abordarlo y poner los recursos adecuados para su solución.

A continuación, se exponen los datos más relevantes sobre violencia escolar en este documento editado por Save the Children España con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) (Calmaestra, et al., 2016):

- Un 5,4% de los encuestados reconoce haber acosado a alguien y un 3,3% expresa que ha sido responsable de ciberacoso en los últimos dos meses. Aplicando estos porcentajes al total de los estudiantes de ESO, 64.000 y 39.000 alumnos se reconocen como acosadores y ciberacosadores respectivamente.
- Murcia, Cataluña o Baleares están entre las CCAA donde más estudiantes reconocen haber acosado o ciberacosado a alguien.
- Los chicos ganan a las chicas, con un 6,3% y 3,5% de acosadores y ciberacosadores frente a un 4,5% y un 3%.

Cabe mencionar, que al preguntar a los niños y niñas de forma directa si han realizado acoso o ciberacoso en los últimos dos meses, descubrimos que estas proporciones son sensiblemente inferiores a las de estudiantes que se consideran víctimas. Se subraya así la necesidad de tomar conciencia sobre los hechos y advertir de las secuelas que provoca este fenómeno si se permite o tolera cualquier forma de violencia.

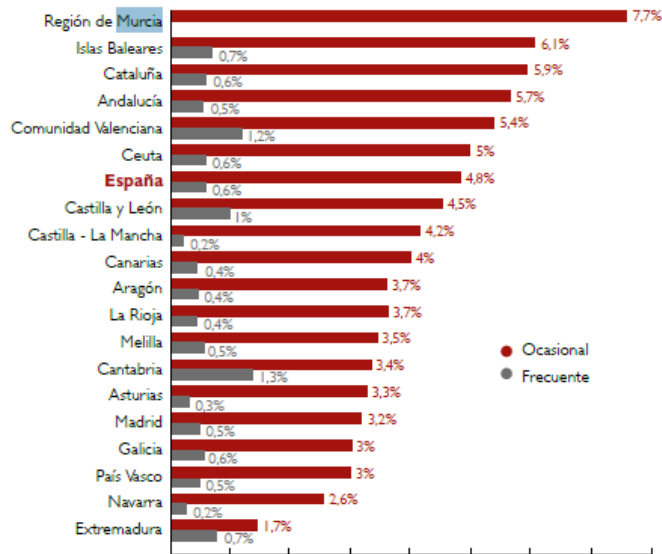
Como ya hemos adelantado, el análisis por comunidades autónomas revela que en la Región de Murcia, con un 7,7%, el promedio de jóvenes que han sufrido acoso o reconocen haber acosado a alguien en todas sus conductas es superior a la media estatal. Sus cifras son seguidas por Islas Baleares (6,8%), Comunidad Valenciana (6,6%), Cataluña (6,5%), Andalucía (6,2%), Ceuta (5,6%)



Factores psicosociales y conducta externalizada en adolescentes.  
La relevancia de los estilos parentales y las actitudes hacia la violencia escolar

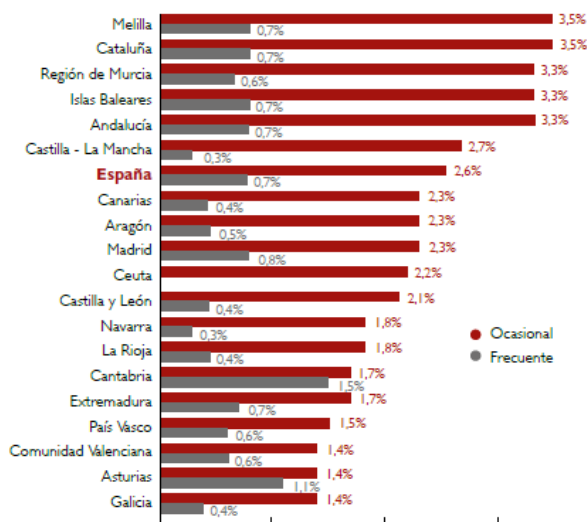
y Castilla y León (5,5%) (gráfico 1). También nuestra región destaca en ciberacosadores con un 3,3% frente al 2,6% de la media en España (gráfico 2).

Gráfico 1. Porcentaje de adolescentes que han sido agresores de acoso según CCAA. Promedio España.



Nota: La media de España se ha calculado ponderando el peso poblacional de estudiantes de ESO de cada comunidad autónoma.

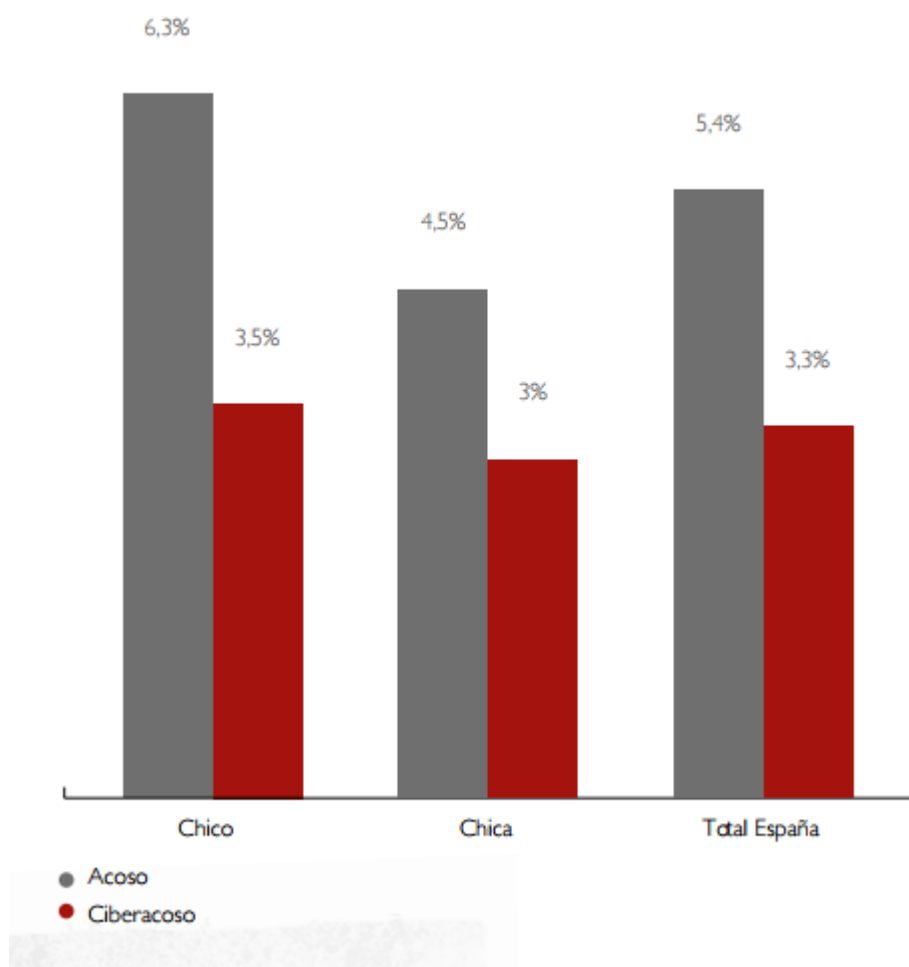
Gráfico 2. Porcentaje de adolescentes que han sido agresores de ciberacoso por CCAA. Promedio España\*.



Nota: La media de España se ha calculado ponderando el peso poblacional de estudiantes de ESO de cada comunidad autónoma.

En cuanto a las diferencias de sexo, observamos que a diferencia de lo que sucede entre las víctimas de acoso, la mayor parte de los alumnos que agreden o han agredido, tanto de manera frecuente como ocasional, son más chicos que chicas (gráfico 3).

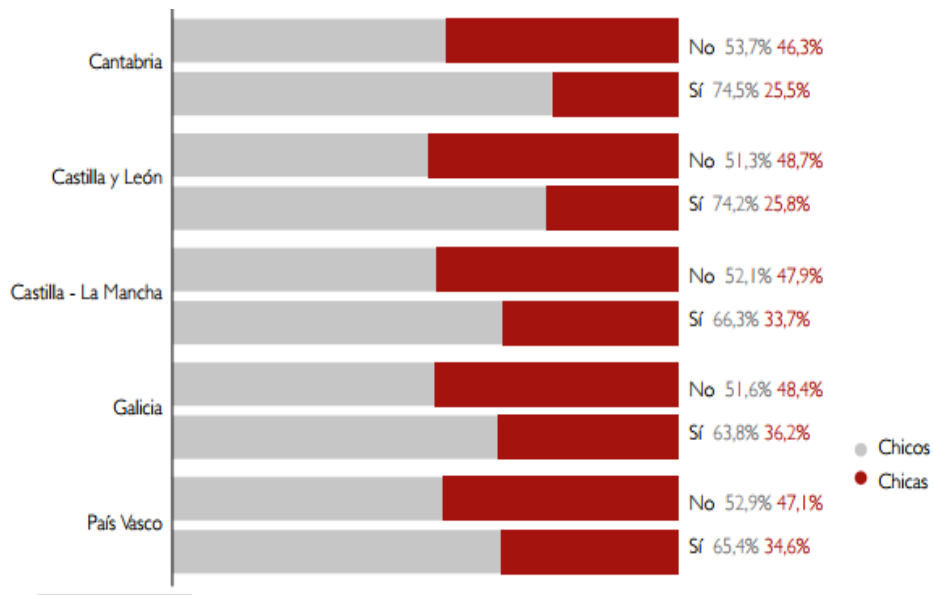
Gráfico 3. Porcentaje de adolescentes agresores según género. Promedio España\*.



Nota: La media de España se ha calculado ponderando el peso poblacional de estudiantes de ESO de cada comunidad autónoma.

Se muestra una prevalencia masculina mucho más marcada entre los acosadores en las comunidades autónomas de Cantabria, Castilla y León, Castilla La Mancha, Galicia y País Vasco (gráfico 4), salvo en el caso de Murcia donde se señalan las chicas.

Gráfico 4. Proporción de niños y niñas agresores o no agresores de acoso por CCAA y sexo (%).



Los datos que se ofrecen en este capítulo indican que la violencia juvenil es un problema de salud pública. Lo han corroborado el 96% de los pediatras, que advierten de un aumento de las demandas por problemas de conducta en adolescentes en los últimos cinco años. Esta es una de las principales conclusiones del informe “Adolescentes con Trastornos de comportamiento, ¿Cómo podemos detectarlos? ¿Qué se debe hacer” editado por el Hospital Sant Joan de Déu de Barcelona (Matalí, 2016).

Por último, aludiendo a los datos más preocupantes por su gravedad, la *Estadística de Condenados de Menores* elaborada a partir de la información existente en el Registro Central de Sentencias de Responsabilidad Penal de los Menores del Ministerio de Justicia de España, revela que un total de 12,928 jóvenes entre 14 y 18 años fueron condenados con sentencia firme durante el año 2016. Estas sentencias corresponden a 10,346 chicos y a 2,582 chicas según el registro realizado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) y publicado en 2017 (Instituto Nacional de Estadística –INE-, 2017).



# CAPÍTULO 2

---

## FACTORES PSICOSOCIALES IMPLICADOS EN LAS CONDUCTAS VIOLENTAS DE LOS ADOLESCENTES

---

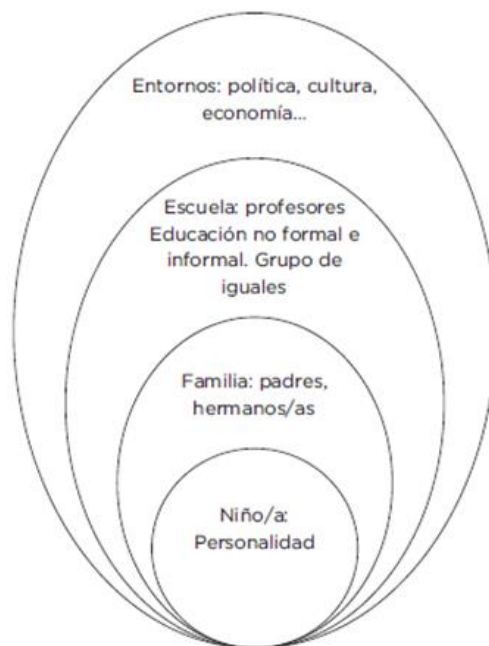


## 2.1 FACTORES DEL CONTEXTO SOCIAL INMEDIATO

Para poder entender los problemas de conducta en términos amplios, debemos conectar hechos, secuencias y conductas, conocer sus consecuencias y observar la influencia recíproca de los múltiples contextos en los que el niño o adolescente crece y se relaciona. Pero, ¿qué sucede cuando la familia u otros factores sociales actúan de una forma negativa? ¿Hasta qué punto pueden influir? Son algunos de los interrogantes que se presentan cada vez que se intentan analizar los elementos relacionados con el desarrollo de conductas externalizantes, ya que éstos pueden generar o mantener ciertas dificultades.

En el gráfico que se expone a continuación (gráfico 5), hacemos un breve resumen de lo que expondremos en los siguientes apartados, reflejando la influencia ponderada del contexto social inmediato en el desarrollo de la conducta en niños y adolescentes (Silva, 2007).

Gráfico 5. Macrosistema. El niño y su relación ponderada con el entorno.



### 2.1.1. LA FAMILIA

La familia forma una de las instituciones más importantes presentes en nuestra vida. La mayoría de las personas nace en el seno de una familia y se cría y educa a través de las enseñanzas de los progenitores u otras figuras familiares. Normalmente, durante la adolescencia o a principios de la adultez, se produce cierta desvinculación de este contexto en pro de adquirir una mayor autonomía e independencia. Sin embargo, el apego entre los miembros que componen el grupo familiar y la influencia de los mismos en nuestra vida, se mantendrá probablemente hasta el final.

En los padres recae de manera prioritaria una función imprescindible para la inserción en sociedad de los individuos: el llamado proceso de socialización. La socialización se define como:

“el proceso mediante el cual las personas adquirimos los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiados en la sociedad a la que pertenecemos” (Musitu & Cava 2001, p.115).

Además, la socialización favorecida por la familia ayuda a construir nuestra propia identidad como seres únicos y diferentes en todos los ámbitos de la vida (autoconcepto), así como el valor sobre nosotros mismos que hemos elaborado de ese concepto (autoestima) (Musitu & Cava, 2001). En definitiva, constituye el resultado de la interacción entre el individuo y la sociedad (Grusec & Hastings, 2014).

Tradicionalmente la socialización se pensaba en una sola dirección, desde los padres hacia los hijos (Bersabé, Fuentes & Motrico, 2001). En ese sentido son los padres quienes poseen, por experiencia, edad, razones sociales, biológicas y afectivas, el conocimiento para transmitir a sus hijos, valores, costumbres, sentimientos, pautas culturales y sociales. Sin embargo, desde hace algún tiempo las investigaciones consideran que el proceso de socialización es bidireccional, y los padres también son socializados por los hijos (Cox, 2016; Kuczynski, Parkin, & Pitman, 2014;



Whiteman, Jensen, & McHale, 2017). De esta manera, el nacimiento de un niño constituye en sí mismo un hecho trascendental en el ciclo vital de un individuo, significa un cambio relevante en la vida familiar y en los integrantes de la misma. Desde este momento, es muy probable que los padres se planteen nuevas prioridades, y los hijos modifiquen pensamientos y conductas de sus padres (González-Tornaría, 2007).

A medida que vamos creciendo, pasamos de la adhesión e influencia casi absoluta de la familia hacia estadios de menor dependencia e incremento de otros agentes socializadores. A pesar de ello, la investigación indica que en la adolescencia, la influencia de los padres y las madres perdura en sus hijos.

Para explicar las causas de las conductas externalizantes y la delincuencia, se pone la mirada en la familia como principal agente socializador, y resulta indiscutible que las dificultades que en ella se producen pueden influir en los adolescentes. La familia también puede constituir un factor de riesgo a través de la práctica de estilos y/o pautas educativas inadecuadas, déficit o exceso de disciplina, excesiva implicación o demasiado autoritarismo. La baja comunicación familiar, la inconsistencia en las normas, relaciones afectivas inadecuadas, límites poco claros o expectativas poco realistas ponen en riesgo el desarrollo del adolescente. Por ello, se deben establecer normas y límites para la convivencia diaria, que si se han establecido correctamente, se respetarán con las lógicas reticencias en la juventud. Los límites en esta etapa no pretenden poner freno al estallido vital y emocional de la pubertad, sino al desorden y al riesgo. Del mismo modo es imprescindible apoyar la capacidad para tomar decisiones de forma reflexiva, considerando los riesgos y las consecuencias, fomentando así la autonomía. El empoderamiento progresivo de los adolescentes en la toma de decisiones a medida que maduran afectará su salud, desarrollo y bienestar. Estas estrategias son particularmente importantes para los adolescentes (Patton, et al., 2016).

A pesar de lo dicho anteriormente, no se debe asumir la idea de que detrás de un adolescente con problemas de conducta hay una familia disfuncional, ya que todo individuo se relaciona y/o pertenece a otros grupos o instituciones que también operan como agentes socializadores.

### 2.1.2. LOS CENTROS EDUCATIVOS

La relación profesor-estudiante ha sido considerada fundamental para el desarrollo y aprendizaje de comportamientos adaptativos o, por el contrario, convertirse en una oportunidad para exacerbar problemas de comportamiento (Hyland, Ní Mháille, Lodge, & McGilloway, 2014; M. T. Wang, Brinkworth, & Eccles, 2013).

Es muy importante distinguir que existe una doble concepción etimológica del término educación: entendida como *educare*, la cual consiste en enseñar, alimentar, criar. Término propio de la enseñanza directa o tradicional. Y educación entendida como *ducere*, actividad que consiste en extraer hacia fuera, canalizar las potencialidades de los individuos. Esta concepción es propia de la pedagogía activa o constructivista, que lleva a un aprendizaje significativo. Thijs, Koomen y Van der Leij (2008) llevaron a cabo un estudio con la participación de 284 niños y 81 profesores, con el fin de evaluar la importancia de la autoevaluación de las prácticas pedagógicas y la influencia de estas sobre el niño. Los alumnos reconocieron que los centros educativos aportan un conocimiento importante, en la medida en que la observación deliberada proporciona elementos para comprender y actuar de manera proactiva.

Para ilustrar todas las enseñanzas que se aportan en los centros educativos la revista de Estudios de Juventud *Jóvenes y educación no formal*, en colaboración con el Ministerio de Trabajo

y Asuntos Sociales del Gobierno de España (Herrera, 2006), divide el universo educativo de un sujeto en tres categorías:

– La *educación formal*: consiste en la educación reglamentada y establecida por el Estado. Es decir, una educación establecida por las leyes y realizada por un sistema público y privado legitimado para ello, con profesionales expresamente preparados para que cumplan con su obligación. Una educación que será también evaluada.

– La *educación no formal*: la que se imparte al margen de la formal, pero también posee sus programas y contenidos. Es un proceso educativo voluntario, intencionado, planificado, y permanentemente flexible, que se caracteriza por la diversidad de métodos, ámbitos y contenidos en los que se aplica.

– La *educación informal*: educación que se da por parte de todos los individuos que se relacionan en la sociedad, solo por el hecho de relacionarse unos con otros. Este tipo de educación no posee ni reglas ni horarios. Se da tanto en la escuela, como en la familia o con los amigos de forma continua y en todos los entornos. Pensemos en lo fundamental de esta educación informal en la constitución de la identidad, y más específicamente en la identidad e interrelación con los entornos de los adolescentes.

Como se sabe la educación formal es uno de los factores importantes en el proceso de socialización del individuo. Asimismo es también de gran importancia la educación no formal e informal.

Desde los primeros años de implantación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en España, se vino destacando la exigencia de abordar determinadas temáticas o contenidos referidos a salud, igualdad de oportunidades, la paz y la convivencia, que, siendo familiares para el profesorado, nunca han alcanzado el rango de enseñanzas obligatorias regladas. Tales enseñanzas, denominadas transversales, aluden pues, a una forma de entender el tratamiento

de determinados contenidos educativos que no forman parte de las disciplinas o áreas clásicas del saber y la cultura. Su aparición en los documentos oficiales no se produce hasta la publicación de los decretos de desarrollo de la LOGSE. Pero donde aparecen desarrollados con mayor profundidad es en los documentos de apoyo al profesorado, en las orientaciones didácticas de los materiales elaborados.

En síntesis, parece que los legisladores han mostrado su interés en incluir estas temáticas por su contenido altamente educativo, especialmente en su vertiente más valorativa o moral, componente muy importante en la ley de educación. El documento legislativo consolidado por el Estado correspondiente a la Ley Orgánica de Educación (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo) describe entre sus principios el deber de los centros educativos de:

(...) fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, Ministerio De Educación, Cultura y Deporte, p.4).

La labor de las instituciones educativas en conjunto con la familia, consistirá en actuar como guía en la adquisición de valores y creencias (Loughran, 2014). Este proceso promueve la reflexión personal a lo largo del cual, cada persona construye e identifica aquellos valores que desea hacer propios y que le servirá de base para desarrollarse como ser humano, alcanzando una convivencia positiva con quienes le rodean al incluir valores como la paz, el desarrollo y la

igualdad. Por tanto, los profesores resultan de suma importancia para el desarrollo académico y social del niño, las opiniones que recibe de ellos le condicionan positiva o negativamente sobre su valía personal, lo que repercutirá posteriormente en su motivación y rendimiento académico.

La relación entre la conducta de un niño y su contexto social inmediato se evidencia de nuevo. Verlinde, Hersen y Thomas (2000) observaron que los niños que tuvieron profesores que mantenían el orden en el aula y proporcionaban claras guías para una conducta aceptable, mostraron menos conductas agresivas en los cursos superiores. En cambio, los que tuvieron un profesor débil y un ambiente caótico presentaron más conductas agresivas en los años posteriores y tendieron a unirse con otros compañeros antisociales. También se ha postulado que los niños que manifiestan maltrato físico y psicológico por parte de sus padres o profesores, presentan falta de atención o carencia afectiva, entre otros; lo que hace que los niños sean de difícil manejo, y maltratados por sus profesores. Por tanto, esta conducta de maltrato no soluciona la indisciplina, sino que agrava la situación, ya que al sancionar y castigar se promueve la violencia y el desamor (Gershoff, 2017; Hecker, Hermenau, Isele, & Elbert, 2014).

Al mismo tiempo, las conductas agresivas o violentas que perciben los niños de parte de sus compañeros también interceden al alterar el ambiente escolar repercutiendo negativamente en el aprendizaje. Las alteraciones de conducta no pueden pasar desapercibidas por el personal de la escuela, ni por parte de algunos padres que consideran estos comportamientos típicos de la edad y que los ayudan a crecer (R. Rodríguez, Seoane & Pedreira, 2006). La violencia escolar no puede obviarse ni normalizarse y tanto los alumnos como los adultos que forman parte del ambiente escolar deben investigar la intensidad y la frecuencia de las agresiones y establecer una disciplina consistente que evite este problema. Las vías específicas favorecedoras de la convivencia escolar son: la disciplina, la negociación, la mediación y el fomento de la sana competencia social (Cremin & Bevington, 2017).

Es necesario comunicarse con los niños y niñas para que expresen qué tipo de agresión recibe o realiza el niño y considerar los elementos que lo inciten, sean estos personales, familiares, escolares y/o situacionales, para poder intervenir a tiempo y facilitar al niño o niña su normal desarrollo infantil (Cid, Díaz, Pérez, Torruella, & Valderrama, 2008). Un buen clima escolar que favorece el aprendizaje y desarrollo personal estaría definido por tres factores: no violencia, ausencia de perturbaciones para estudiar y amistad (Ascorra, Arias & Graff, 2003).

En el estudio “Hijos y padres: comunicación y conflictos”, realizado por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción en 2002, entrevistando a 1,000 jóvenes y a sus padres, éstos manifiestan que en el 40% de los casos no saben cómo manejar los conflictos y creen, en el 59% de los casos, que les ayudaría a resolverlos si los profesores les educaran mejor. Es posible que la confusión de los padres provenga de moverse en un pasado familiar y escolar idílico, y la situación actual que no se parece a aquélla. Tal y como hemos ido exponiendo a lo largo de este trabajo, la unión de padres y docentes facilitará una educación para la paz y la convivencia, basada en el respeto y eliminando cualquier forma de violencia para resolver los conflictos. Por tanto, fortalecer los lazos de comunicación escuela-familia, y enseñar de forma conjunta actitudes que rechacen cualquier tipo de violencia para manifestar las tensiones y solucionar los conflictos, son vías que conducen a su prevención (Megías, et al., 2003).

Como conclusión, la escuela resulta un contexto socializador y de aprendizaje permanente, que deberá ser sensible a aquellos aspectos que logran impactar el bienestar de los niños y generar las condiciones para aportar a su desarrollo saludable (M. C. Rodríguez, 2010). El énfasis en estas breves líneas será destacar que para una buena intervención habremos de centrarnos básicamente en los aspectos cooperativos de la relación familia-escuela.

### 2.1.3. LOS AMIGOS

Las primeras experiencias en el proceso de socialización fuera de la familia vienen con el grupo de amigos, fomentando un contexto en el que predomina la confianza, la ayuda mutua y, en general, el afecto (Mietzel, 2005). Su relevancia va adquiriendo especial relevancia al llegar a la adolescencia. En esta etapa de la vida, los adolescentes construyen su identidad proyectándose en sus iguales y en muchos momentos ven a los adultos diferentes y ajenos a ellos. El acercamiento hacia los iguales supone el inicio del distanciamiento familiar, camino ineludible para adquirir la independencia y buscar la autonomía (Patton, et. al, 2016).

El grupo de amigos y amigas, surge entonces como un importante agente socializador durante esta etapa, y configuran la red social de apoyo necesaria fuera de la convivencia familiar que les ayuda a perfilar su personalidad y consolidar sus propios proyectos culturales, políticos y religiosos (Molinero, 2007). Hay que tener en cuenta que el grupo transmite la cultura juvenil incluyendo, como se sabe, las formas de ocio y las conductas de riesgo y transgresión. En este contexto, se podrían promover actos contra las normas y/o comportamientos al disminuir el control individual y favorecer la difusión de la responsabilidad (Silva, 2007). Además, en ciertos grupos o bandas, también se crea un mundo con valores y principios peculiares, que permiten legitimar acciones violentas para defender las ideas del grupo o defenderse de otros grupos o categorías sociales que son concebidos como rivales o enemigos (Killen, Hitti, & Mulvey, 2015).

En estos momentos, la necesidad de ser aceptado en el grupo de iguales pone a prueba los valores aprendidos y transmitidos hasta el momento. En el complejo proceso de integración social, el papel que desempeña la pandilla, es decisivo, y dependiendo del tipo de elección, estos grupos pueden afectar al comportamiento como un factor protector, o bien, incitando y/o reforzando conductas de riesgo ya presentes en el adolescente (Kiesner, Cadinu, Poulin & Bucci, 2002).

Existen diferentes razonamientos a la hora de explicar el efecto que ejerce el grupo de iguales con conductas externalizantes sobre el sujeto. La teoría de la asociación diferencial (Sutherland, 1939; Sutherland & Cressey, 1974) y la teoría social-cognitiva (Bandura, 2001), afirman que para que exista un modelaje hacia estas conductas debe haber cierto nivel de afecto entre los individuos del grupo. Por el contrario, la teoría del control social de Hirschi (1969) postula que el papel de los iguales desviados es irrelevante, debido precisamente a que los adolescentes implicados en conductas violentas se caracterizan por la ausencia de cualquier relación afectiva cálida (Moreira-Trillo, Sánchez-Casales, & Mirón-Redondo, 2010).

Frente a esta hipótesis de la influencia del contexto social, en los últimos tiempos se está haciendo énfasis desde la Criminología en que la filiación con pares antisociales responde también a un proceso de selección. Es decir, un individuo selecciona a sus amigos por tener estilos, ideas y comportamientos afines a él. Siguiendo esta idea, los adolescentes antisociales tienden a elegir amigos que son similarmente antisociales (Bartolomé, Montañés, & Montañés, 2008).

Probablemente, la explicación más certera tenga que seguir la orientación interaccionista de Thornberry (Thornberry, Lizotte, Krohn, Farnworth, & Jang, 1994) y plantear que la asociación con pares delincuentes y la conducta criminal están mutuamente relacionados en un proceso dinámico: los jóvenes seleccionan amigos semejantes, y una vez dentro del grupo, todos ellos viven un proceso de socialización que incrementa o al menos mantiene sus conductas problemáticas.

#### 2.1.4. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Los medios de comunicación cumplen una función importante en la sociedad: contribuyen a transmitir ideas, costumbres, creencias, hábitos, papeles, actitudes, opiniones, valores, modas, etc.



Su capacidad de penetración en nuestras vidas va en aumento y no solo a través de la información, sino también a través de la diversión y el entretenimiento. Hoy en día los medios cobran especial relevancia porque estamos ante la primera generación que ha crecido con las nuevas tecnologías. Por tanto, estos nuevos agentes de socialización son capaces de complementar, potenciar o anular la influencia de otros agentes tan fuertes como la familia o la escuela (Best, Manktelow, & Taylor, 2014).

Las cifras resultan abrumadoras: los niños mayores de 10 años y los adolescentes pasan más de 11 horas al día delante de la televisión, ordenador, iPads o teléfonos móviles. Según lo revisado en un informe clínico de la Academia Estadounidense de Pediatría (AAP) a los 18 años un individuo habrá visto alrededor de 200,000 actos de violencia solo en televisión. De todas las películas de dibujos animados entre 1937 y 1999 producidas en los Estados Unidos, el 100% retrató la violencia, en gran parte de manera entretenida o seductora (American Academy of Pediatrics Council on Communications and Media, 2009). Entertainment Software Ratings Board (ESRB) reveló que más de la mitad de los videojuegos son de contenido violento, incluyendo más del 90% de los juegos calificados como aptos para niños de 10 años o más (Strasburger, et al., 2013).

Uno de los primeros medios de comunicación estudiados y controvertidos en relación a las conductas agresivas y violentas de niños y jóvenes, fue la televisión y, en este sentido Bronfenbrenner ya advirtió:

El peligro principal de la pantalla de televisión no reside tanto en la conducta que produce como en la que impide: las conversaciones, los juegos, las festividades familiares y las discusiones, a través de las cuales se producen una buena parte del aprendizaje del niño, y se forma su carácter (Bronfenbrenner, 1979).

En 2007 la Comisión Federal de Comunicaciones de los Estados Unidos(FCC), publicó otro informe sobre la programación violenta en la televisión y sus efectos en los niños, acordando que

hay "pruebas sólidas" de que la exposición a la violencia en los medios puede aumentar el comportamiento agresivo en los niños (Kardaras, 2016). Estos resultados han sido explicados de acuerdo a la teoría social-cognitiva de Bandura, (2001) que resalta cómo los niños aprenden observando, imitando y adoptando comportamientos a través de la repetición (Boxer, Huesmann, Bushman, O'Brien, & Moceris, 2009; Cardwell, 2013; Huesmann, & Eron, 2013). No obstante, existen posturas más escépticas que afirman que aún no se ha demostrado la relación directa entre presenciar violencia en los medios, y actuar de forma violenta. Estos autores solo encuentran una "leve influencia" sobre el comportamiento del observador que se desvanece al controlar otros factores del entorno como patrones parentales disfuncionales, conductas agresivas previas, delincuencia en el barrio, etc. (Ferguson, 2011; Johnson, Cohen, Smailes, Kasen, & Brook, 2002).

La APP ha indicado que el contexto en el que se produce y se presenta la violencia en los medios de comunicación puede marcar la diferencia entre aprender "acerca de" la violencia y aprender "a ser" violento. La presencia de una cierta dosis de violencia parece necesaria desde el punto de vista narrativo y emotivo, y debe ser tratada como lo que es: un comportamiento humano que causa sufrimiento, pérdida y tristeza a las víctimas y los perpetradores. En este contexto, con la ayuda de un adulto como guía, los niños y adolescentes pueden aprender el peligro y el daño que provoca la violencia experimentando vivamente sus resultados. Pero una vez aceptada la presencia de la violencia, hay que poner límites. Y el primer límite es de orden cuantitativo: si unas dosis moderadas de violencia llevarán inconscientemente al receptor a la convicción de que en la vida "hay" violencia, unas dosis excesivas le llevarán a la convicción de que la vida "es" violencia, induciendo a la desensibilización emocional. Otras dos ideas sobre las que hay que hacer hincapié, son las relacionadas con la explicitación de la violencia y la significación de la violencia. Desafortunadamente, la realidad es que la mayoría de la violencia de entretenimiento se usa para causar emociones viscerales inmediatas sin contemplar las consecuencias en la vida real. La

educación con criterio y de calidad será la herramienta más poderosa para evitar el impacto negativo que pueden tener los medios en el proceso de desarrollo de los adolescentes (American Academy of Pediatrics Council on Communications and Media, 2009).

La evidencia señala que los medios de comunicación resultan un agente socializador que pueden contribuir y, de hecho contribuyen sustancialmente, de forma negativa al favorecer la aparición y el desarrollo de una conducta impulsiva y agresiva, predisponiéndolos a aceptar la violencia como medio para resolver los conflictos del día a día. Sin embargo, también cabe destacar la dimensión socioeducativa de los medios audiovisuales cuando son correctamente utilizados al tratarse de potentes y eficaces herramientas educativas en la prevención de las conductas agresivas, complementando los medios tradicionalmente empleados (libro de texto, pizarra, explicaciones verbales, etc.). Entre sus ventajas se suelen citar: mayor profundidad en el procesamiento de la información, mayor impacto emocional, facilidad para compartir sus contenidos por todo el grupo y mayor implicación de todos los alumnos, incluso de los que tienen problemas de atención, falta de motivación, dificultad de comprensión, etc., características que además, se encuentran en muchos chicos con mayor riesgo de sufrir o ejercer conductas agresivas (Gros, 2000).

El lado amable de las nuevas tecnologías también señalan los resultados positivos en el bienestar emocional del adolescente de forma indirecta al acrecentar la percepción de apoyo social. Es decir, el aumento de las oportunidades para establecer contacto con los demás a través de las redes sociales actúa fomentando la autoestima y la sensación de pertenencia al grupo. Este hecho puede ser un arma de doble filo, y se ha advertido de forma paralela que las relaciones cibernéticas pueden estar proporcionando una falsa sensación de seguridad al forjarse de una forma más débil y superficial, aumentando así el riesgo de depresión y/o aislamiento social. Pese a esta aseveración, la revisión realizada por Best, et al. (2014), halló poca o ninguna asociación con esta idea (Devine & Lloyd, 2012). Los defensores de las redes sociales también sugieren que el mismo anonimato y

ausencia de barreras no verbales, pueden contribuir a desvelar problemas sociales y promover así el proceso de búsqueda de ayuda en caso de necesidad (Davis, 2012; Dolev-Cohen & Barak, 2013; Quinn & Oldmeadow, 2013).

Acorde con los resultados expuestos en este trabajo, hay que ser prudentes al afirmar que todos los medios de comunicación provocan comportamientos violentos, y tampoco perder de vista la realidad del carácter extremadamente violento de muchos de sus contenidos, por lo que la recomendación más sensata es: prudencia y control en su uso.

## **2.2 FACTORES DE TIPO PSICOLÓGICO**

Ya hemos visto cómo el entorno social en el que madura un individuo se asocia con la posibilidad de desarrollar conductas violentas, no obstante, hay que tener en cuenta que, a nivel individual, elementos psicológicos de tipo cognitivo, emocional o conductual, también suelen estar implicados. Adicionalmente, si nos encontramos en una etapa evolutiva caracterizada por la inmadurez y la confusión, este hecho constituye por sí mismo, un factor de riesgo individual para la adquisición de conductas inadecuadas (Patton, et al., 2016). Para poder comprender esta situación, tenemos que tener en cuenta que la adolescencia comienza ya de una forma violenta. Al margen de las alteraciones físicas y sociales que el adolescente experimenta, se suma una oleada de cambios abruptos y simultáneos a nivel psicológico, como la pérdida del mundo infantil o la aparición de la genitalidad entre otros, sin poder explicar o entender. La tarea central de este período fue definida por Erikson como la búsqueda de la identidad, saber quiénes son y quiénes quieren llegar a ser (Arnett, 2014). En definitiva, una tarea compleja y llena de incertidumbre a la espera de alcanzar una identidad propia, en que la “yo” frágil e inseguro teme quedar anclado a la etapa infantil y

culpabiliza al entorno de sus dificultades para progresar, haciéndole actuar, en ocasiones, con agresividad. Pero lo inquietante es la posibilidad de que este conflicto interno derive y se prolongue dando lugar a trastornos mentales en la vida adulta (Gaete, 2015).

En los próximos apartados nos centraremos en los cambios psicológicos (área cognitiva, área emocional y área conductual), que pueden estar relacionados con el desarrollo de conductas externalizantes, y profundizaremos en aquellos que afecten al entorno escolar.

## 2.2.1. FACTORES PSICOLÓGICOS DE TIPO COGNITIVO

### 2.2.1.1 La impulsividad

En 1993, Eysenck definió la impulsividad como la tendencia a actuar de forma irreflexiva y sin considerar las consecuencias, relacionándolo con la existencia de déficits inhibitorios. Sin embargo, Dickman (1990), sugirió que la impulsividad también está relacionada con la tendencia a tomar decisiones rápidas en situaciones que así lo requieran (p.ej. ante una urgencia médica), distinguiendo entonces entre la impulsividad disfuncional y la impulsividad funcional. Esta clasificación es similar a la que realizó Eysenck (1997) entre impulsividad extravertida e impulsividad psicótica.

Precisamente la *impulsividad disfuncional* ha sido identificada como un predictor fundamental de la conducta externalizante en los adolescentes en numerosas revisiones (Beauchaine, Zisner, & Sauder, 2017; Martel, Levinson, Lee, & Smith, 2017; F. L. Wang, Chassin, Eisenberg, & Spinrad, 2015). Suele sustentarse que los agresores escolares de tipo impulsivo toman

decisiones rápidamente, sin prevenir, sin estar planificadas o provocadas; es decir: actúan sin pensar y sin evaluar el resultado del proceder. Lo que parece importarles es alcanzar su objetivo rápidamente, no esquivar el fracaso; por eso, cometer errores parece ser irrelevante y no genera ansiedad. Estas agresiones son propias de individuos con rasgos de personalidad impulsivos, caracterizados generalmente por responder agresivamente sin pensar y a menudo mostrando culpabilidad después (Sharma, Kohl, Morgan, & Clark, 2013).

Para explicar la relación entre agresión e impulsividad, Barratt (1994) propuso que algunas personas están predispuestas a responder a ciertos estímulos o situaciones con sentimientos de ira. Si tal predisposición se combina con un alto nivel de impulsividad, entonces la dificultad de inhibir la ira facilita la respuesta agresiva. Sin embargo, las investigaciones sobre dominios cognitivos y psicofisiológicos modificaron la hipótesis de Barratt y se propuso que la impulsividad y la ira son necesarias pero no suficientes en sí mismas para la agresión impulsiva.

Por otro lado, los resultados también indican que la impulsividad es un obstáculo para el aprendizaje en los primeros años del desarrollo, lo que conduce a una resolución deficiente de los problemas, que es causa directa de agresión. Según un estudio reciente, la ausencia de planificación y la tendencia a tomar decisiones rápidas sin previsión (dos variables que caracterizan a individuos impulsivos) pueden ser responsables de la relación negativa observada entre impulsividad e inteligencia. Este estilo de resolución de problemas basado en decisiones rápidas sin tener en cuenta las consecuencias, también puede explicar un déficit tanto en la inteligencia cristalizada como en los logros académicos (Duran-Bonavila, Morales-Vives, Cosi, & Vigil-Colet, 2017).

Otro factor que parece influir en esta relación es el hecho de que a los adolescentes impulsivos les suele gustar el riesgo, tienen poca tolerancia al aburrimiento (las tareas de aprendizaje les hastían) y desean la satisfacción inmediata de deseos y demandas. En consonancia,

según un estudio de Menting y colaboradores (2016), existe una asociación clara entre los adolescentes con un estilo cognitivo de tipo impulsivo y actividades de riesgo como el hurto, las peleas o el consumo de sustancias, incluso cuando los estilos parentales y el ambiente son beneficiosos.

### **2.2.1.2. Las distorsiones cognitivas**

La teoría cognitiva de Beck (Beck, 1967; Beck, Rush, Shaw & Emery, 1983) fue originalmente concebida para explicar el origen y el mantenimiento de la depresión desde una perspectiva clínica. Posteriormente ha ido extendiendo sus supuestos y principios a otros trastornos emocionales, como los relacionados con la ansiedad (Beck & Clark, 1988) y con la ira (Beck, 2003). Según este autor, las respuestas afectivas, fisiológicas y conductuales asociadas a los distintos trastornos emocionales no dependerán directamente de los acontecimientos que ocurren, sino de la interpretación que la persona realiza de ellos.

Beck (2003) describe que durante el procesamiento de la información, pueden existir distorsiones o errores cognitivos, que darán lugar a una codificación errónea de la información que recogemos del entorno, y por tanto, se obtendrán conclusiones o juicios incongruentes con la realidad. En lo referente a la ira, este autor describe distintos errores cognitivos que pueden distorsionar nuestra forma de percibir la realidad:

- a. *Generalización*: llegar a una conclusión a partir de un hecho aislado y elaborar una regla con carácter general.

- b. *Personalización y autorreferencias*: atribuir un significado personal a hechos o comentarios que son esencialmente impersonales.
- c. *Pensamiento causal hostil*: interpretar las acciones de los demás, neutras o incluso positivas, como negativas, hostiles o maliciosas.
- d. *Atribución de causas exclusivas*: explicar un hecho atendiendo exclusivamente a una sola causa externa, excluyendo otras explicaciones alternativas.
- e. *Pensamiento dicotómico*: clasificar las situaciones en dos categorías extremas “todo o nada”, “blanco o negro”, “lo amo o lo odio”, sin considerar las graduaciones intermedias.
- f. *Abstracción selectiva*: valorar una experiencia centrándose exclusivamente en detalles específicos descontextualizados que pueden indicar una amenaza e ignorando otros elementos relevantes.

En el caso de la ira, estas distorsiones cognitivas conllevan a pensamientos relacionados con una valoración negativa del otro, deseos de agresión física o verbal, percepción de injusticia, percepción de que el daño sufrido es intencionado, deseo de venganza o necesidad de reparación del daño sufrido. En consecuencia, serían los responsables directos de las respuestas emocionales, fisiológicas y conductuales subsiguientes, entre ellas, la agresión (Roncero, Andreu, & Peña, 2016).



### **2.2.1.3. El locus de control externo**

El locus de control es un término que se refiere a la percepción que tiene una persona sobre las causas de lo que pasa en su vida. Es la manera en que percibe una persona si el origen de su comportamiento es interno o externo a ella (Lefcourt, 2014).

*Locus de control interno:* percepción del sujeto de que los eventos ocurren principalmente como efecto de sus propias acciones, es decir la percepción de que él mismo controla su vida. Tal persona valora positivamente el esfuerzo, la habilidad y responsabilidad personal.

*Locus de control externo:* percepción del sujeto que los eventos ocurren como resultado del azar, el destino, la suerte o el poder y decisiones de otros. Así, el locus de control externo es la percepción de que los eventos no tienen relación con el propio desempeño, es decir, que los eventos no pueden ser controlados por esfuerzo y dedicación propios.

Obviamente, quienes tienen un locus de control externo suelen achacar la responsabilidad o la culpa de lo que les sucede a esos otros factores externos, sin la necesidad de adquirir ningún compromiso. Si, además, como suele ocurrir, su pensamiento es marcadamente dicotómico, tales personas atribuirán, en consecuencia, la responsabilidad o la culpa de todo lo negativo que les suceda al otro (persona o azar).

En el caso de la violencia escolar, un estudio realizado por Smeets y colaboradores (2017), distinguió en la agresión reactiva (como respuesta defensiva) dos factores: “agresión reactiva debido a una provocación interna” y “agresión reactiva debido a una provocación externa”. Los resultados mostraron asociaciones significativas a favor de las provocaciones externas, es decir, los alumnos actuaban violentamente contra algún compañero llegando incluso a acosar, porque se

sentían provocados. En cambio, se encontraron asociaciones negativas con provocaciones internas que incluyen elementos relacionados con ganar un juego, inflexibilidad, hacer llamadas telefónicas obscenas para divertirse o usar la fuerza para obtener algún tipo de ganancia. Esto muestra que esta forma de agresión reactiva se basa principalmente en la provocación y la amenaza externas (locus de control externo) más que en el uso de la agresión para obtener ganancias personales o la agresión debido a la inflexibilidad (locus de control interno). De acuerdo con todo lo dicho, el proceso que desemboca en violencia escolar suele ser el siguiente: “Me siento provocado por tal compañero, y por tanto, si le doy un golpe, él se lo ha buscado”. Entendiendo así, que la violencia es legítima o está justificada.

Como puede notarse, el locus de control significa un importante constructo teórico para evidenciar aspectos cognitivos y conductuales característicos. Lachman (1986), investigó las tres dimensiones del locus de control en diferentes momentos del ciclo de vida. Este autor encontró que la estabilidad y el sentido de eficacia en la edad adulta hacen que estas personas creen menos en el poder de otras personas y en la suerte como variables que justifiquen lo que les sucede a su alrededor. El predominio del locus de control interno es claro en este caso. Por el contrario, las personas más jóvenes y las ancianas tienden a creer más en la suerte y en el poder de otros en relación a las cosas que le ocurren (locus de control externo).

Los problemas de conducta en el colegio y la falta de habilidades sociales se han relacionado con el predominio de la externalidad en el locus de control y de modelos pasivos en el estilo de atribución. La suma de estas dos características da lugar a respuestas mal adaptadas a las demandas del ambiente, y con ello, los mayores problemas de disciplina. En cambio, quienes tienen locus de control interno son mejores alumnos, se manejan mejor frente a las diferentes tensiones y problemas de la vida, tienen mayor autoeficacia y presentan mejor ajuste social (Hammad, & Ibrahim, 2017; Oros, 2005).

#### **2.2.1.4. Las actitudes hacia la violencia**

Desde la teoría cognitiva, la comprensión de los elementos centrales de la agresión violenta deriva de la noción que describe que las personas se relacionan con su ambiente sobre la base de cómo lo perciben e interpretan. Al parecer son dos las deficiencias de procesamiento cognitivo comunes en las personas que son altamente violentas: (1) falta de habilidades o mecanismos de afrontamiento para generar soluciones no violentas a los conflictos en su repertorio cognitivo-conductual; y (2) sufren una hipersensibilidad perceptiva a la hostilidad y agresividad presentes en su entorno, particularmente a las claves interpersonales (Dodge & Schwartz, 1997). Esto significa que las percepciones del contexto social son filtradas por las creencias y las actitudes negativas consecuencia de las experiencias pasadas.

No es sorprendente que los niños que tienen una actitud positiva hacia la violencia escolar sean más propensos a perpetrar la violencia, ya que es menos probable que se sientan culpables cuando agreden a otros u observan una situación de intimidación escolar (Rigby 2005, Van Goethem, Scholte, & Wiers, 2010). La intimidación en el ámbito escolar es a menudo un fenómeno grupal, y es probable que los acosadores se afilien a compañeros que tengan actitudes y creencias similares, y entiendan que el acoso escolar es lo "correcto" si quieren obtener un estatus superior. Del mismo modo, los jóvenes también pueden respaldar actitudes favorables hacia la violencia en un esfuerzo por integrarse en el grupo de pares y evitar el rechazo, y por tanto, la victimización (Espelage, Hong, Kim, & Nan, 2017). Como Olweus (1993) había propuesto, además de la falta de empatía y una fuerte necesidad de dominar a los demás, el hecho de mantener una actitud positiva hacia la violencia es otra característica destacada y común en los niños que intimidan a los demás.

Las actitudes ante la violencia escolar están conformadas por la interacción de multitud de factores, entre los que destacan variables de personalidad y otros eminentemente psicosociales. Por ello, las actitudes en relación con la aparición y la persistencia de las conductas violentas en el entorno escolar han de ser objeto de estudio vinculado al entorno educativo (disciplina, clima organizacional, relaciones horizontales, etc.), al ámbito familiar (estilos educativos paternos, conductas de imitación, actitudes permisivas ante la violencia, etc.), sin descuidar la acción socializadora de los iguales (actitudes permisivas ante la violencia proactiva, procesos de liderazgo, cohesión grupal, etc.), ni menospreciar los medios de comunicación por el efecto del modelamiento simbólico.

De este modo, en el abordaje preventivo y de intervención sobre el fenómeno de la agresión social entre los adolescentes, se han de tomar en consideración semejantes procesos interrelacionados, proporcionando dinámicas de intervención sobre la conflictividad y la violencia en contextos escolares, a las que se sumen eficaces intentos de promover valores y actos de tolerancia (Cremin & Bevington, 2017).

## 2.2.2. FACTORES PSICOLÓGICOS DE TIPO EMOCIONAL

### 2.2.2.1. La empatía

Teniendo en cuenta lo anterior, se afirma que el control emocional es especialmente importante en la adolescencia, donde suele ser frecuente la aparición de conflictos externos que requieren estrategias eficaces de afrontamiento, entre las que cabe destacar el autocontrol, la

expresión adecuada de sentimientos, la empatía, conductas prosociales y cooperativas, etc. Se ha evidenciado que el manejo adecuado de las emociones marcará diferencias entre los adolescentes socialmente adaptados y los adolescentes con problemas de externalización. De esta manera, la ausencia de las características anteriormente mencionadas puede desencadenar agresiones de tipo reactivas o emocionales (Batanova & Loukas, 2011).

Concretamente, la empatía destaca especialmente como un factor de protección de la agresividad, al ser definida como la capacidad que el ser humano tiene de ponerse emocionalmente en el lugar del otro, demostrar preocupación por el otro, comprender al otro y, además, mantener conductas de acercamiento hacia el otro. Además, la empatía favorece la adaptación e integración social y las habilidades sociales que facilitan la relación con los iguales (Nook, Ong, Morelli, Mitchell, & Zaki, 2016; Roberts, Strayer, & Denham, 2014).

La empatía construida desde el conocimiento, la valoración y la aceptación, nos permiten marcar límites frente a los demás que normalmente no traspasamos, ya que permiten la evaluación positiva de los seres humanos y se corresponde con sentimientos de autorresponsabilidad por el bienestar de los otros. Cuando predominan estos sentimientos, es difícil hacer daño a las personas porque nos sentimos identificados con ellas y porque la evaluación positiva tiende a hacer surgir una conducta prosocial hacia los demás (Batanova & Loukas, 2011; N. Stanger, Kavussanu, McIntyre, & Ring, 2016). Por tanto, la empatía junto con la inteligencia y la confianza, salvaguardan frente a cualquier tipo de violencia siempre que los sujetos no hayan sufrido maltrato en los primeros años de vida (Mestre et al., 2012).

No es de extrañar, entonces, que la falta de empatía se relacione con la agresividad. Los trabajos previos han llegado a la conclusión de que los adolescentes que muestran una agresión tanto proactiva como reactiva, tienen una mayor falta de empatía respecto a los adolescentes que solo muestran un tipo de agresión. En relación al bullying, la investigación describe que los

agresores físicos tienen una falta de empatía emocional, pero no de empatía cognitiva. De hecho, la empatía cognitiva se asoció positivamente con la intimidación (Caravita, Di Blasio & Salmivalli, 2009). La incapacidad de experimentar las emociones de una víctima (potencial), en lugar de la incapacidad de comprenderlas, parece caracterizar a este tipo de agresores (Jolliffe & Farrington, 2011). En base a estos hallazgos, se puede sugerir que la falta de empatía emocional está particularmente relacionada con la agresión proactiva o instrumental (Noorden, Haselager, Cillessen, & Bukowski, 2015; Van Hazebroek, Olthof, & Goossens, 2017).

El vínculo entre la empatía y la agresión es más consistente durante la adolescencia respecto a otras etapas de la vida, como la infancia o la adultez (ver meta-análisis Vachon, Lynam, & Johnson, 2014). Cuando los adolescentes experimentan menos preocupación y compasión por los demás y buscan el dominio entre sus iguales, pueden considerar que los compañeros que expresan sentimientos como miedo y tristeza son más débiles o inferiores. El hecho de que el estatus o rol entre los compañeros se vuelva más importante durante la adolescencia, puede conducir a la agresión proactiva (Van Hazebroek et al., 2017).

En la actualidad, muchos programas de prevención de la violencia escolar, se basan en la promoción de la empatía. Así una intervención realizada recientemente en el País Vasco, permitió reducir la violencia escolar basándose en aumentar la empatía de los adolescentes hacia las víctimas, confirmando los resultados de estudios similares realizados anteriormente (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015).

### 2.2.3. FACTORES PSICOLÓGICOS DE TIPO COMPORTAMENTAL

#### 2.2.3.1. La hiperactividad

Se entiende por hiperactividad la inquietud motora, es decir: el sujeto no puede quedarse quieto y presenta una actividad motora excesiva y desorganizada. Este tipo de conductas propician que la agresividad sea más elevada, por la baja regulación emocional y el déficit en la expresión de las emociones que estos chicos presentan.

En ocasiones, la hiperactividad (como característica conductual) suele ir acompañada de la impulsividad (como estilo cognitivo). Obviamente, el riesgo de incurrir en conductas conflictivas y, en particular, violentas se incrementa. La situación empeora si la impulsividad y la hiperactividad van acompañadas por un déficit en la atención: el niño presenta dificultades para sostener la concentración, sobre todo en circunstancias que no son muy estimulantes. Cuando estas tres características se dan conjuntamente y en una cuantía determinada, se habla del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) (American Psychiatric Association, 2013). Los estudios neuropsicológicos de Barkley con familias adoptivas señalan una base más genética que ambiental, donde los niveles bajos de noradrenalina en el cerebro entre otras alteraciones, producen hiperactividad e impulsividad. No obstante, además de la base genética innegable, la sintomatología se moldea dependiendo de las actuaciones de la familia y el centro educativo (Iglesias-García, Gutiérrez-Fernández, Loew, & Rodríguez-Pérez, 2016). La comorbilidad con otros Trastornos de la conducta en chicos diagnosticados de TDAH ha sido ampliamente estudiada, y se estima que alrededor del 70% de los pacientes presentan, al menos, otro trastorno psiquiátrico asociado (Trastorno negativista desafiante, de ansiedad, del estado de ánimo, de tics o de aprendizaje)

(Riego-Meyer, Arce-Ramírez, Chávez, Recalde-Berni, & Fernández, 2013; Torales, et al., 2014). La existencia de este trastorno se ha popularizado extraordinariamente en los últimos tiempos, a la vez que y la proporción de niños que se consideran afectados por este trastorno crece sin parar. Convendría, en cualquier caso, no confundir el TDAH con alguno de sus componentes para no crear trastornos donde no los hay (Molina, 2016; Scholtens, Diamantopoulou, Tillman, & Rydell, 2012).

Los trabajos que relacionan la hiperactividad con la agresividad, confirman su vinculación especialmente con la agresividad de tipo reactiva e impulsiva, la cual es más un acto reflejo que tiene como finalidad resolver un conflicto interno y emocional del que no se disponen recursos para afrontar de otra forma. Esta agresividad difiere de la agresividad proactiva o funcional, la cual se lleva a cabo para conseguir unos objetivos o alguna finalidad, aunque también puede darse (Penado, Andreu, & Peña, 2014).



# CAPÍTULO 3

---

## LA FAMILIA Y LOS ESTILOS PARENTALES

---



### **3.1. DEFINICIÓN DE LOS ESTILOS PARENTALES: ANTECEDENTES Y ACTUALIDAD**

Lo desarrollado hasta el momento, describe a la familia como núcleo básico de socialización, y la interacción con otros agentes externos, como los centros educativos, apoyan y potencian su desarrollo (Bronfenbrenner, 1987). Y ahora cabe preguntar: ¿qué estilos educativos parentales existen? y ¿cuáles son las consecuencias en el desarrollo de diferentes patrones de crianza?

Uno de los modelos más pioneros y desarrollados en el estudio de la socialización y en la definición de los estilos parentales, es el de Diana Baumrind (1966). Esta autora elaboró un modelo teórico que incorporaba los procesos emocionales y conductuales que subyacían a los más antiguos modelos de socialización. El modelo de Baumrind estaba basado en la concepción del *estilo parental* a través de los sistemas de creencias de los padres, y sumó otros aspectos novedosos como la noción de que el niño contribuye a su propio desarrollo a través de su influencia sobre sus padres. De esta forma, Baumrind (1989) intentó desligar explícitamente los comportamientos de los padres de los del niño. Desde entonces, el estilo parental se define como una característica de la relación padres-hijo en lugar de una característica únicamente de los padres. Baumrind por tanto, veía el proceso de socialización como un proceso dinámico.

La definición de estilo parental ha ido modificándose en función del momento temporal y sus determinantes sociales. Hoy en día, una de las definiciones más aceptadas en la actualidad es la de Darling y Steinberg (1993), quienes definieron los estilos educativos parentales como:

Las actitudes, metas y valores que los progenitores mantienen hacia sus hijos, que le son comunicadas y que en conjunto crean un clima emocional en el que se pone de manifiesto el comportamiento de los padres y las madres. Estos comportamientos incluyen tanto las conductas a

través de las cuales los padres desarrollan sus propios deberes de paternidad (prácticas parentales) como cualquier otro tipo de comportamientos como gestos, cambios en el tono de voz, expresiones espontáneas de afecto, etc.

Desde este concepto, las investigaciones han intentado definir los tipos de estilos parentales y sus características más representativas. Sintetizamos la literatura con las corrientes más relevantes en la actualidad: la dimensional y la tipológica. Las *dimensiones* parentales permiten categorizar determinadas conductas de los padres (como el afecto, el castigo, el control) y las *tipologías* son constelaciones de dichas dimensiones parentales (Darling & Steinberg, 1993; O'Connor, 2002).

Se han propuesto diversas *dimensiones* parentales (p. ej. control psicológico, comunicación, castigo...) siendo dos de ellas clave: afecto y control, por ser utilizadas a menudo para evaluar la calidad de la crianza. La corriente *tipológica*, en cambio, argumenta que dimensiones aisladas no tienen en cuenta la naturaleza interactiva y dinámica de las familias y, por tanto, es necesaria la adopción de un enfoque multidimensional, como es el tipológico, para estudiar la crianza (Henry, Tolan, & Gorman-Smith, 2005; Mandara, 2003). Este concepto es el más aceptado por los autores durante las últimas décadas, iniciado por Baumrind (1966) según el modelo de autoridad parental y posteriormente reformulado por Maccoby y Martín (1983). Estos autores utilizan la combinación de las dimensiones afecto o comunicación y control o exigencia para realizar la clasificación tipológica de los estilos parentales. Por ello, resulta fundamental describir cada una de estas dos dimensiones:

1. El *afecto (warmth)* y *comunicación (responsiveness)* se compone de los siguientes elementos:

- Afabilidad (*warmth*): se refiere a la expresión de amor por parte de los padres. La afectividad y empatía en los padres motivan a los niños para participar en estrategias cooperativas y están asociadas con el desarrollo moral de los niños.

- Reciprocidad: abarca procesos de sincronía o adaptación en las interacciones padres-hijo. Después de lograr la permanencia de los objetivos, el niño anticipará como suele responder su cuidador a su comportamiento y usa su repertorio de respuestas para inducir a su cuidador a ajustar sus planes para tener sus necesidades en cuenta.

- Comunicación clara y discurso personalizado: la comunicación unidireccional por parte del padre legitima la autoridad parental basándose en roles asignados y, como tal, es a menudo experimentada por el niño como coercitiva, mientras que la comunicación parental bidireccional, elaborada y centrada en la persona legitima la autoridad parental mediante la persuasión y, por lo tanto, tiende a ser mejor aceptada por parte del niño.

- Apego (*attachment*): en las sociedades occidentales, los niños que se sienten seguros tienen una relación afectiva recíproca con sus cuidadores, mientras que los niños evasivos, en un esfuerzo por minimizar la intrusiva expresión de afecto de sus cuidadores, no buscan la proximidad. Sin embargo, el apego con una sola persona es perjudicial, siendo más efectivo cuando se realiza con varias personas de su entorno.

2. El *control (behavioral control)* y *exigencia (demandingness)*, por su parte, está compuesto por:

- Confrontación: los padres que se enfrentan a los comportamientos inadecuados de los hijos se muestran implicados y firmes pero no necesariamente coercitivos, aunque

podrían serlo. Unos padres confrontadores se muestran firmes cuando algo provoca conflicto y no ceden ante las demandas irracionales por parte de los hijos.

- Supervisión (*monitoring*): un hogar organizado, expectativas consistentes, normas claras, responsabilidades definidas y supervisión promueven la autorregulación y plenitud del niño. G. R. Patterson (1986) ha demostrado que la supervisión de los padres previene el comportamiento antisocial de los hijos. No obstante, la supervisión o planteamiento de un sistema consistente y ordenado requiere un gran empleo de tiempo y esfuerzo por parte de los padres, que en muchos casos no están dispuestos a asumir, abandonando así sus obligaciones como padres y perjudicando en consecuencia al hijo.

- Disciplina consistente y contingente: el control parental pretende orientar al niño hacia las metas seleccionadas por los padres, modificar las expresiones de inmadurez, dependencia y hostilidad y promover obediencia. El elemento más importante en el control del comportamiento es el uso de refuerzo contingente a las conductas deseadas o el castigo y la extinción frente a las conductas no deseadas.

En base a la combinación de estas dos dimensiones en sus diferentes niveles se configuraron: el *estilo autoritario*, el *estilo autoritativo* y el *estilo permisivo* de Baumrind (1966, 1971). Los padres que se manejan desde un estilo autoritario, les dan una importancia mayor a la obediencia de los hijos y limitan o circunscriben su autonomía. Los padres que funcionan desde el estilo permisivo se encuentran en el extremo opuesto al estilo descrito anteriormente, no ejercen prácticamente ningún control y permiten el mayor grado de autonomía. Los que ejercen el estilo autoritativo son padres que se encuentran a mitad de camino entre los estilos mencionados

anteriormente, intentan controlar el comportamiento de sus hijos, funcionando desde la razón y el razonar con ellos, no desde la imposición o la fuerza.

Más tarde, Maccoby y Martin (1983) dividen el estilo permisivo en: *estilo indulgente* (también llamado permisivo) y *estilo negligente*; quedando finalmente cuatro tipologías o estilos parentales desde las mismas dimensiones. Así, los padres de estilo autoritario se caracterizan por bajo nivel de afecto y alto nivel de control; el estilo autoritativo (también llamado autorizativo o democrático) por un alto nivel de afecto y control; el estilo indulgente (también llamado permisivo) de un alto nivel de afecto, pero bajo en control; y el estilo negligente se caracteriza por bajo nivel de afecto y control (tabla 1).

Tabla 1.

Combinación de las dimensiones de conducta de los padres y los estilos resultantes.

<i>Dimensiones</i>	Alta Control-Exigencia	Baja Control-Exigencia
Alto Afecto-Comunicación	<b>Autoritativo</b>	<b>Indulgente/Permisivo</b>
Bajo Afecto-Comunicación	<b>Autoritario</b>	<b>Negligente</b>

Las principales características de los padres según el estilo educativo definido por Baumrind (1971, 1991a) teniendo en cuenta los posteriores trabajos de Maccoby y Martin (1983) son:

**a) Estilo autoritativo:**

- Prestan atención a las demandas y preguntas de sus hijos y muestran interés.
- Manifiestan una combinación de afecto y apoyo con ciertas dosis de control y democracia.
- Favorecen la autonomía e independencia.
- Son controladores y exigentes en sus demandas, pero al mismo tiempo se muestran cariñosos, razonables y comunicativos.
- Establecen reglas claras y promueven la conducta asertiva.
- No invaden ni restringen la intimidad del niño.
- Sus prácticas disciplinarias se orientan más hacia la inducción que hacia el castigo.
- El castigo es razonado y verbal, pero no físico.
- La comunicación es efectiva y bidireccional, sin órdenes ni gritos.
- Esperan de los hijos cooperación, responsabilidad y control.
- Muestran pocas conductas problemáticas (adicciones, violencia...), bajos niveles de estrés y un clima familiar estable.

**b) Estilo autoritario:**

- Combinan altos niveles de exigencia y control con escasa sensibilidad o responsividad.
- No consideran las peticiones de sus hijos ni responden a sus demandas.
- Son distantes, poco afectuosos y manifiestan conductas de coerción.
- Desarrollan una comunicación unidireccional.
- Proporcionan ambiente ordenado, con reglas claras dictadas por los padres.
- Son más restrictivos, convencionales y prestan escaso apoyo emocional al hijo.



- Presentan más problemas de conducta e insatisfacción en la pareja.

**c) Estilo indulgente o permisivo:**

- Combinan baja dosis de control y exigencia con relativa sensibilidad hacia las necesidades del niño.
- Son indulgentes y no establecen restricciones.
- No muestran autoridad frente a sus hijos.
- No demandan conductas maduras de sus hijos y evitan el enfrentamiento con estos.
- La comunicación es poco efectiva y unidireccional.
- Mantienen gran flexibilidad en el seguimiento de reglas, dificultando la asunción de obligaciones por parte del niño.
- No existen reglas claras y el ambiente familiar es desorganizado.

**d) Estilo negligente:**

- Ausencia de demandas y de responsividad hacia la conducta de los hijos.
- Falta de estructuración, control y apoyo de las conductas del niño.
- Derivan sus responsabilidades paternas hacia otras figuras como la escuela u otros familiares.
- Presentan problemas de conducta.
- Proporcionan un ambiente familiar desorganizado.
- Son altamente vulnerables a la ruptura familiar.

Hay que tener en cuenta que aunque esta clasificación tipológica es la más utilizada en las investigaciones actuales, existen algunos trabajos sobre estilos educativos que también mantienen la perspectiva dimensional. La concesión o promoción de la autonomía, el castigo o el control

psicológico serán algunas de las más evaluadas (Oliva, Parra, Sanchez-Queija, & López, 2007; Parra & Oliva, 2006). Por ello, a lo largo de nuestro estudio empírico, tendremos en cuenta tanto la clasificación tipológica como la dimensional para obtener una visión más global y completa sobre este tema.

Los estilos parentales categorizan una relación particular padres-hijo en un momento específico. Se habla de estilo por su permanencia y estabilidad a lo largo del tiempo debido a la continuidad de los valores, la personalidad y las expectativas de los padres, así como de las cualidades del niño. Sin embargo, resulta inevitable que existan modificaciones en función del momento (Climent, 2009). Por ejemplo, como ya hemos comentado anteriormente, el período de la adolescencia constituye la etapa con mayor prevalencia de alteraciones de tipo emocional o conductual, y los padres, deberán ajustarse a estos cambios (Llorca-Mestre, Malonda-Vidal, E., & Samper-García, 2017; Medlow, Klineberg, Jarrett, & Steinbeck, 2016). En un estudio longitudinal, Luyckx y colaboradores (2011), observaron que los estilos parentales muestran una disminución drástica en la dimensión control o exigencia al llegar a la adolescencia, exceptuando el estilo autoritativo que adquiere niveles altos al inicio de la adolescencia que descienden más progresivamente que el resto de estilos parentales al llegar la adolescencia tardía. La razón de estos cambios es debido a que durante la adolescencia media y tardía, los chicos van adquiriendo autonomía e independencia, disminuyen el tiempo que pasan con sus padres y aumentan el tiempo que pasan con sus compañeros (Bahr, Hoffmann, & Yang, 2005; Cutrín, Gómez-Fraguela, Maneiro, & Sobral, 2017).

Cabe mencionar, que cuando nos referimos a estilos parentales, hay que tener en cuenta que hablamos de tendencias globales de comportamiento, de los patrones más frecuentes, por lo que no se pretende decir que los padres utilicen siempre las mismas estrategias con todos sus hijos ni en todas las situaciones, sino que los padres, escogen dentro de un marco más amplio, estándares

mixtos y flexibles, que varían con el paso del tiempo y el desarrollo del niño. Además, también están influidos por el sexo del niño, su posición en el número de hermanos, etc (Ceballos & Rodrigo, 1998). En conjunto, la descripción de los estilos parentales resultan esquemas prácticos que permiten reducir las pautas educativas a unas pocas dimensiones básicas, que, cruzadas entre sí, dan como resultado diversos tipos de educación parental (Coloma, 1993).

### **3.2. ESTILOS PARENTALES Y SU IMPLICACIÓN EN LA VIOLENCIA DURANTE LA ADOLESCENCIA**

La familia se ha postulado como proveedor de modelos conductuales violentos, principalmente en aquellas que establecen pautas de comportamiento inadecuadas, bajo nivel de interacciones positivas, pobre supervisión parental y ejercicio de la autoridad inadecuado. Las prácticas parentales inadecuadas también se han relacionado con déficits en habilidades sociales y de resolución de conflictos o un manejo inadecuado de las emociones (Mills-Koonce, Willoughby, Garrett-Peters, Wagner, Vernon-Feagans & Family Life Project Key Investigators, 2016) Estévez, Martínez, Moreno, & Musitu, 2006). La calidad de las relaciones padres-hijo es fundamental, y la percepción de falta de apoyo o la ausencia de comunicación asertiva influyen negativamente en las futuras relaciones que el adolescente establece, predisponiéndolo a asumir conductas violentas.

Es importante resaltar que estas consecuencias adversas no solo suscitan el deterioro en la relación con los padres y profesores, sino con todos aquellos que le rodean, provocando un profundo malestar en el mismo. Por su trascendencia numerosos autores se han centrado en el estudio de los estilos parentales y en el impacto de éstas en el comportamiento de sus hijos. A

continuación, se describe una recopilación de la literatura hasta la fecha (Torío-López, Peña-Calvo, & Rodríguez-Menéndez, 2008).

**a) Estilo autoritativo:**

- Competencia social.
- Autocontrol.
- Motivación.
- Iniciativa.
- Moral autónoma.
- Alta autoestima.
- Alegres y espontáneos.
- Autoconcepto realista.
- Responsabilidad y fidelidad a compromisos personales.
- Prosocialidad dentro y fuera de la casa (altruismo, solidaridad).
- Elevado motivo de logro.
- Disminución en frecuencia e intensidad de conflictos padres-hijos.

**b) Estilo autoritario:**

- Baja autonomía y autoconfianza.
- Baja autonomía personal y creatividad.
- Escasa competencia social.
- Agresividad e impulsividad.
- Moral heterónoma (evitación de castigos)
- Menos alegres y espontáneos.

**c) Estilo indulgente o permisivo:**

- Baja competencia social.
- Pobre autocontrol y heterocontrol.
- Escasa motivación.
- Escaso respeto a normas y personas.
- Baja autoestima e inseguridad.
- Inestabilidad emocional.
- Debilidad en la propia identidad.
- Autoconcepto negativo.
- Graves carencias en autoconfianza y autorresponsabilidad.
- Bajos logros escolares.

**d) Estilo negligente:**

- Escasa competencia social.
- Bajo control de impulsos y agresividad.
- Escasa motivación y capacidad de esfuerzo.
- Inmadurez.
- Alegres y vitales.

Con todo lo anterior, es una evidencia científica ampliamente aceptada que el estilo autoritativo es el único que aporta claros efectos positivos en la adaptación del niño, promoviendo la resiliencia, la autoestima y un mejor ajuste psicológico (E. C. Cook, Buehler, & Fletcher, 2012; Karim, Sharafat, & Mahmud, 2014; Piko & Balázs, 2012; Pinquart, 2017; Raya, Pino, & Herruzo,

2012). En cambio, los restantes estilos (autoritario, indulgente o negligente), colocarían al niño en riesgo de padecer problemas de externalización (Luk et al., 2016; Pinquart, 2017; Tur-Porcar, Mestre, Samper, & Malonda, 2012; Van der Watt, 2014).

El estilo autoritativo incluye, más allá de la cuestión de la autoridad, demandas de madurez, estilos de comunicación (incluyendo efectividad y direccionalidad) y apego (donde se distingue entre cariño e implicación) (Baumrind, 1967; Baumrind & Black, 1967). En este sentido, la expresión de emociones positivas en el hogar por parte de los padres y en presencia del hijo (aunque no necesariamente dirigidas hacia el hijo) promueven el menor desarrollo de conductas violentas (Eisenberg, Valiente, et al., 2003).

Si bien el modelo anterior se centra en el afecto y el apoyo como factor de protección ante la exteriorización de problemas, la teoría de la coerción (Patterson (2002; Reid, Patterson, & Snyder, 2002) postula que la disciplina ineficaz basada en interacciones familiares coercitivas enseñan al niño un repertorio de conductas aversivas. Algunos estudios señalan la bidireccionalidad de esta relación padre-hijo y con ello, su perpetuación a lo largo del tiempo (Besemer Loeber, Hinshaw, & Pardini, 2016; Stepp et al., 2014; Waller et al., 2014). Es el estilo parental autoritario el que más se identifica con estas prácticas, mostrando escaso afecto y alto nivel de control o exigencia (Braza et al., 2015; De la Torre-Cruz, García-Linares, & Casanova-Arias, 2014; I. Martínez, Fuentes, García, & Madrid, 2013). Paralelo a este entrenamiento en conductas agresivas, los modelos coercitivos originan un déficit en el aprendizaje de habilidades sociales. Por ello, cuando este niño se incorpora a un nuevo grupo de iguales, carece de las destrezas necesarias para una interacción eficaz, y hace uso de los comportamientos inadaptados aprendidos en su entorno familiar para conseguir sus objetivos.

El estilo negligente y el indulgente, ambos relacionados con escaso nivel de control o exigencia, también se han relacionado con problemas de externalización, aunque las conclusiones

no resultan tan contundentes (Gracia, Fuentes, & Garcia, 2012; Luyckx et al., 2011). Diversos autores justifican estos resultados al encontrar efectos diferenciados en función del sexo, hallando un mayor efecto negativo del estilo negligente en chicos y del indulgente en chicas (Hoeve, Dubas, Gerris, Van del Laan, & Smeenk, 2011; Piko & Balázs, 2012; Trinkner, Cohn, Rebellon, & Van Gundy, 2012). Becoña y colaboradores (2013), destacan especialmente los inconvenientes del estilo indulgente, al haber encontrado vinculados sus dos dimensiones características (elevado afecto y bajo control) al consumo de alcohol, tabaco y cannabis.

En cuanto a la competencia social, Baumrind (1991b) también defiende los mayores efectos positivos en el estilo autoritativo. La prosocialidad, se ve más favorecida en los hijos e hijas de padres autoritativos a través del modelado, de forma que los padres que desarrollan comportamientos prosociales, inducen a sus hijos a actuar de esta manera. Asimismo se han hallado trabajos describiendo los beneficios del estilo educativo indulgente al favorecer algún aspecto de la competencia social, como la autonomía del niño, o cuando se estudian en determinadas culturas, como la Latinoamericana. (Altay & Güre, 2012).

Encontramos entonces la “paradoja” del estilo indulgente, donde algunos autores ponen de manifiesto la superioridad del estilo indulgente en relación a la promoción del buen ajuste infanto-juvenil, (Fuentes, García, Gracia, & Alarcón, 2015; Gracia, Fuentes, et al., 2012; Pérez, 2012) a la par que los riesgos de externalización que este estilo conlleva. Podría decirse, por tanto, que aunque el estilo indulgente beneficia a algunos elementos del ajuste psicosocial infanto-juvenil dependiendo de la cultura y del elemento de ajuste psicológico analizado, también perjudica a otros.

En conclusión y tal y como hemos expuesto al inicio de este apartado, en términos de ajuste general, el estilo autoritativo es el que parece vincularse a los resultados más positivos, generando menos riesgos en el desarrollo de problemas de conducta.

Sin ignorar las dimensiones parentales, diversos estudios demuestran que los hijos que perciben un bajo apoyo o implicación parental presentan mayores niveles de delincuencia y otros problemas externalizantes, y menor bienestar (Gámez-Guadix, Almendros, Carroble, & Muñoz-Rivas, 2012; Lereya, Samara, & Wolke, 2013). Problemas que parecen ser superados por los adolescentes de forma más efectiva cuando estos perciben un elevado apoyo parental (McCann, Lubman, & Clark, 2012). Otra dimensión bien valorada durante esta etapa en las familias autoritativas es la promoción o concesión de autonomía (*autonomy granting*) (Steinberg, 2001). La concesión de autonomía es el estímulo de los padres a la expresión individual y la toma de decisiones del niño, como permitir que el niño disponga sobre las actividades y el comportamiento, fomentando el desarrollo de la independencia.

En relación a las prácticas de control, el control conductual (*behavioral control*), definido como el conjunto de estrategias parentales activas que conducen a la comunicación de expectativas de forma clara y consistente para promover un comportamiento apropiado, se ha vinculado a menores problemas externalizantes y emocionales en el futuro y a mayor satisfacción vital (Akcinar & Baydar, 2014). El control psicológico (*psychological control*), sin embargo, aunque en algunos estudios aparece asociado al bienestar infanto-juvenil (Zarra-Nezhad, et al., 2014) se muestra como un precursor de futuros problemas externalizantes y sobre todo internalizantes, al favorecer la auto-crítica excesiva y la dependencia (Soenens, Park, Vansteenkiste, & Mouratidis, 2012). En este tipo de control, los padres intentan manipular las experiencias psicológicas de sus hijos, por ejemplo, mediante la inducción de la culpa, la humillación y el amor condicional para presionar a sus hijos (Barber, 1996). El uso del control psicológico en combinación con la hostilidad parental se vinculó con una mayor dificultad para gestionar la amistad, siendo esta relación directa, y también indirecta, mediada por el desarrollo de problemas externalizantes (E. C. Cook et al., 2012).



Las dimensiones relacionadas con estrategias de disciplina también se han asociado de forma positiva y negativa con la competencia social. Concretamente, procedimientos inductivos, como la corrección del mal comportamiento o el razonamiento, se relacionaron con la adquisición de una elevada competencia social. Sin embargo, el control férreo (*harsh control*) como el castigo verbal o físico o el intrusismo, se vincula a su carencia (Janssens, et al, 2015).

A pesar de que los últimos meta-análisis han reiterado que las prácticas parentales influyen en el desarrollo del niño (p.ej.pon Pinquart, 2017), los investigadores sobre la socialización reconocen que los comportamientos parentales son parte de un contexto de muchos otros comportamientos y por lo tanto, la influencia de una conducta individual no puede ser fácilmente analizada de manera independiente sin tener en cuenta otras variables psicosociales (Darling & Steinberg, 1993). Factores como el género de los padres o de los hijos, el nivel social o económico, o bien, la cultura donde viven pueden modificar los efectos de las prácticas parentales en los menores. Así, en culturas asiáticas o africanas, el autoritarismo de los padres no se relaciona con la emocionalidad negativa de los hijos, en contraposición con los estudios realizados en culturas europeas y norteamericana (Deutsch, Crockett, Wolff, & Russell 2012; Jia, Wang, & Shi, 2014; Sangawi, Adams, & Reissland, 2015).



# **CAPÍTULO 4**

---

## **ACTITUDES HACIA LA VIOLENCIA**

---



#### **4.1. DEFINICIÓN DE ACTITUD: ANTECEDENTES Y ACTUALIDAD**

El estudio de las actitudes resulta muy relevante para la comprensión de la conducta social humana por diversas razones, algunas de las cuales se mencionan a continuación.

En primer lugar, las actitudes son relevantes a la hora de adquirir nuevos conocimientos ya que las personas asimilan y relacionan la información que reciben del mundo en torno a las evaluaciones que realizamos.

Segundo, las actitudes desempeñan una serie de funciones imprescindibles a la hora de buscar, procesar y responder, no solo a la información sobre el entorno, sino también a la relacionada con uno mismo.

En tercer lugar, y en relación con este trabajo, las actitudes guardan una estrecha relación con nuestra conducta y, por tanto, el mayor y mejor conocimiento de las actitudes permitirá realizar predicciones más exactas sobre la conducta social humana y sobre sus cambios. Es decir, las actitudes influyen sobre la forma en que piensan y actúan las personas.

Además, las actitudes permiten conectar el contexto social en el que vivimos con nuestra conducta individual o, dicho de otro modo, nuestras actitudes reflejan la interiorización de los valores, normas y preferencias que rigen los grupos u organizaciones a los que pertenecemos. De hecho, distintos grupos sociales pueden ser distinguidos entre sí por las actitudes diferenciales que hacia determinadas cuestiones o asuntos comparten los individuos que los forman.

Desde su aparición en la Psicología Social, a principios del siglo pasado, y hasta la actualidad, se han propuesto distintas definiciones de actitud, de mayor o menor complejidad. En la actualidad, la mayoría de los estudiosos del tema estaría de acuerdo en definir las actitudes de la siguiente forma:

“Evaluaciones globales y relativamente estables que las personas hacen sobre otras personas, ideas o cosas que, técnicamente, reciben la denominación de objetos de actitud. Esta disposición evaluativa puede influenciar a las cogniciones, las respuestas afectivas, la intención conductual y la conducta en sí misma del individuo” (Zanna & Rempel, 1988).

De forma muy resumida, las actitudes se organizan mentalmente de acuerdo a tres componentes: componente cognitivo (creencias y conocimientos), componente afectivo (sentimientos y emociones) y componente conductual (experiencias en comportamientos anteriores) (McGuire, 1985; Chaiken & Stangor, 1987). Cada uno de estos componentes pueden constituir la estructura que da origen a una determinada actitud, favorable o desfavorable, hacia un objeto. No es necesario que los tres componentes estén separados o unidos en la valoración del objeto. Ejemplo: se puede tener la creencia de que el sushi es muy sano (componente cognitivo) pero no poder comerlo (componente afectivo). Se trata de una ambivalencia actitudinal (Zanna & Rempel, 1988).

### **Funciones de las actitudes**

A pesar de que en la literatura existente podemos encontrar distintas clasificaciones funcionales de las actitudes, aquí destacaremos tres: organización del conocimiento, utilitaria y de expresión de valores. A continuación, se describen cada una de estas funciones y las motivaciones con las que están relacionadas.

Dada la sobrecarga informativa proveniente del entorno al que estamos expuestos continuamente, nuestra mente necesita estar preparada para estructurar, organizar y dar coherencia a todo ese mundo que se presenta ante nosotros, consiguiendo así una mejor adaptación al ambiente con el que interactuamos (Allport, 1935; Sherif, 1936). Las actitudes ayudan a satisfacer esta necesidad básica de conocimiento y control, estructurando la información en términos positivos y

negativos, entre lo que es beneficioso y dañino. De esta forma, ante situaciones nuevas, nuestras actitudes permiten predecir qué cabe esperar de ellas, aumentando así nuestra sensación de control; cumple por tanto, la función de *organización del conocimiento* (Brehm, 1966).

Por otro lado, las actitudes tienen una función *instrumental o utilitaria*, base en las teorías del aprendizaje, según las cuales las actitudes ayudan a la persona a alcanzar recompensas o a evitar castigos, satisfaciendo una necesidad hedónica. Dicho de otro modo, a través de las actitudes podemos conseguir lo que queremos y evitamos aquello que no nos gusta, contribuyendo de esta forma a crear sensaciones de libertad y competencia (Katz, 1960). Mostrar una actitud favorable hacia un grupo de música puede ser útil para un adolescente para integrarse en un grupo de amigos.

Otra función a tener en cuenta es la de *identidad y expresión de valores*. Las personas suelen manifestar públicamente sus actitudes expresando opiniones y valoraciones sobre multitud de asuntos o cuestiones. La expresión de las actitudes personales, así como sus correspondientes comportamientos, sirven para informar a los demás (e incluso a ellos mismos) de quiénes son. Nos ayudan, por tanto, a conocernos y darnos a conocer a los demás. Así las actitudes juegan un importante papel en la definición y el fortalecimiento de la propia identidad (autoconcepto). Además, la expresión de las actitudes permite a las personas mostrar sus principios y valores, así como identificarse con los grupos que comparten actitudes similares (Baumeister & Leary, 1995).

Una misma actitud puede cumplir diferentes funciones para distintas personas y una misma actitud puede servir para varias funciones a una misma persona. Pongamos un ejemplo. Una actitud muy negativa hacia el SIDA: a) podría servir para categorizar el SIDA como una enfermedad grave que hay que evitar (función de conocimiento); b) podría potenciar conductas preventivas para minimizar la posibilidad de contagio (función instrumental); c) este rechazo podría además servir para expresar la adhesión a los valores religiosos morales relativos a la monogamia, la sexualidad heterosexual y el autocontrol sexual (función de expresión de valores).

## 4.2. RELACIÓN ENTRE ACTITUDES Y CONDUCTA

La necesidad de coherencia con nuestras propias ideas hace que las personas se comprometan con ellas mismas, y que consideren sus actitudes como válidas, estables, resistentes y capaces de predecir la conducta (Gross, Holtz, & Miller, 1995; Pomerantz, Chaiken, & Tordesillas, 1995). Durante mucho tiempo, el principal objeto de estudio entre psicólogos, filósofos y otros investigadores fue el de otorgar un “valor predictivo” a las actitudes con relación a las conductas (Dillehay, 1973; Kraus, 1995). La capacidad para predecir, cambiar y controlar las conductas no solo individuales, sino también de los grupos y colectividades, podría, en teoría, permitir eliminar los comportamientos indeseables, inducir otros deseables y hasta planificar, dirigir y controlar el cambio social (Martín, 2003).

No obstante, predecir el comportamiento de una persona a partir del conocimiento de sus actitudes, es un tema de debate hoy en día. La literatura al respecto se inició con el trabajo de Lapière, (1934) y tuvo sus mayores avances en la década de los 70 y 80 sin alcanzar resultados contundentes. Sus principales protagonistas en estos debates, hacen una crítica sobre las dificultades para pronosticar la conducta en base a nuestras actitudes, y las dificultades encontradas: falta de consistencia a la hora de conceptualizar y medir los términos actitud y conducta; obstáculos para determinar el grado de generalidad-especificidad de los dominios actitud-conducta.; o la necesidad de incluir otras variables para aumentar la consistencia del sistema predictivo (Feal, 1991). Hay acuerdo al establecer que la conducta puede estar condicionada por una serie de factores situacionales, internos o externos que influyen en el comportamiento o en la actitud. Es por esto que, en 1975, Ajzen y Fishbein proponen medir la *intención de conducta* en lugar de la conducta real al analizar los vínculos entre actitudes y conducta.



La conclusión a la que se ha llegado después de décadas de investigación sobre la relación entre actitudes y conducta, es que cuando se tienen en cuenta una serie de condiciones que garanticen la correspondencia entre la medida de la actitud y la de la conducta, las actitudes sí pueden predecir la conducta.

#### **4.2.1. Modelos actitudinales**

Las actitudes pueden guiar el comportamiento mediante dos tipos de procesamiento cognitivo:

a) Procesamiento espontáneo, basado en la activación automática de una actitud relevante: Se produce de forma automática y sin que la persona sea consciente de esa activación. Cuanto más accesible sea la actitud a la memoria, mayor va a ser la influencia que ejerza sobre percepciones posteriores y sobre las conductas basadas en esas percepciones. El Modelo de Procesamiento Espontáneo de Fazio (1990), seguirá este razonamiento.

b) Procesamiento elaborado, en que se analiza detalladamente la información disponible: En vez de guiarse por actitudes preexistentes, analiza cuidadosamente los atributos que caracterizan al objeto y tiene en cuenta los aspectos negativos y positivos de esas características. La teoría de acción razonada (Ajzen & Fishbein, 1980) y la teoría de acción planificada (Ajzen, 1991) como ampliación del primer modelo, ejemplifican este tipo de procesamiento.

- **Teoría de la acción razonada**

Fue diseñada para explicar y predecir el comportamiento en contextos específicos y es aplicable a conductas deliberadas (Ajzen & Fishbein, 1980). Todos los comportamientos están bajo

el control del sujeto y por lo tanto el principal determinante de la conducta va a ser que la persona tenga *intención* o no de realizar ese comportamiento (figura 1). La intención para realizar una conducta va a depender de dos factores independientes:

-*La actitud hacia la conducta* (factor personal): Se refiere al grado en que la persona evalúa realizar o no realizar esa conducta y parte de la premisa de que las actitudes están determinadas por las creencias que tenemos acerca del objeto actitudinal. Se trata de un modelo de “*expectativa-valor*” (expectativas relacionadas con la conducta y la valoración que cada persona hace de las consecuencias de realizarla).

$$\sum c_i v_i = A$$

C= Fuerza de cada creencia sobre las consecuencias de realizar la conducta.

V= Valoración de esas consecuencias.

A= Actitud hacia la conducta.

- *La norma social subjetiva* (factor que refleja la influencia del contexto social sobre el individuo. Es subjetiva porque es la percepción que el individuo tiene de la opinión de otros). Dependerá a su vez, de dos elementos: por un lado, de las creencias sobre lo que piensan determinados individuos respecto de si la persona debe realizar o no la conducta; y por otro, de la motivación de la persona para acatar dicha opinión.

$$\sum cn_i m_i = NS$$

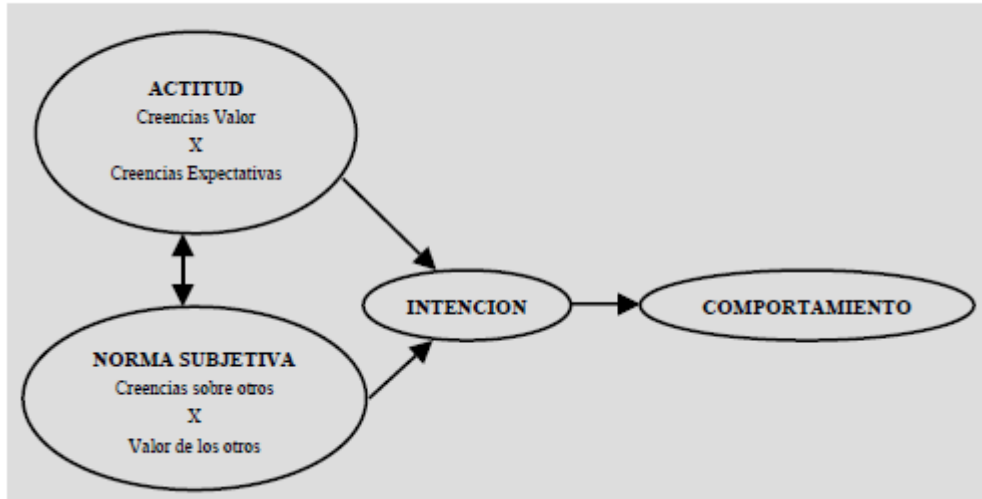
NS = Norma subjetiva

CN = Creencia normativa sobre un referente.

M = Motivación para complacer al referente.

Figura.1  
Teoría de la acción razonada (Ajzen & Fishbein, 1980)

Gráfico 1. Representación de la Teoría de la Acción Razonada (Ajzen y Fishbein, 1980)



Revisiones meta-analíticas realizadas con el fin de contrastar la validez de esta teoría, como la de Sheppard, Hartwick & Warshaw (1988) o la de Van den Putte (1991), encontraron relaciones estadísticamente significativas entre la intención de conducta y la conducta real, y entre la actitud y la norma subjetiva con la intención de conducta.

Sin embargo, una puntualización realizada por Sheppard et al. (1988) fue que, si bien la relación entre intención de conducta y conducta real era alta cuando esta última era considerada como controlable por parte de las personas, la relación descendía cuando la conducta era un objetivo, es decir, cuando no estaba bajo el control de los sujetos, requería habilidades y de la colaboración de otros, había obstáculos o era una meta a alcanzar. Esta apreciación reflejaría que el comportamiento está determinado por procesos no contemplados por este modelo ya que: a) se aplica solo a comportamientos que están bajo el control de los sujetos; y, b) la intención es un predictor más débil de la conducta cuando ésta no está bajo el control de uno.

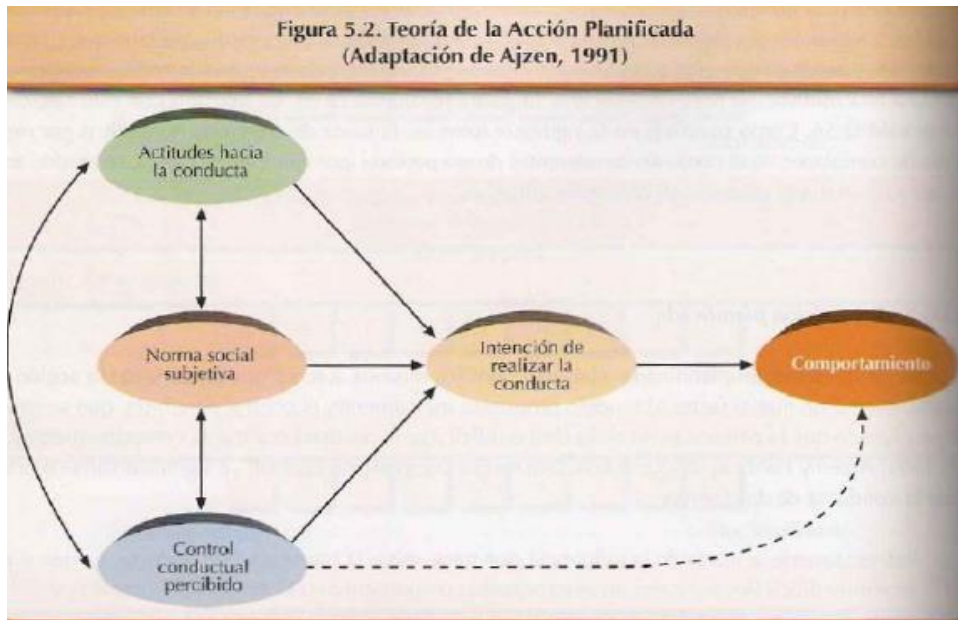
Por último, diversos estudios han encontrado que la teoría de la acción razonada explica aproximadamente entre el 30-40% de la varianza de la intención de conducta y entre el 25 y 35% de la varianza de la conducta real (Boyd & Wandersman, 1991; Sheppard, et al., 1988).

- **Teoría de la acción planificada**

Años después de la elaboración de su teoría de la acción razonada, Ajzen (1991), propuso una ampliación de la teoría, introduciendo una nueva variable, el *control percibido*. El control percibido hace referencia a la expectativa que la persona tiene de la existencia de determinados factores que dificultan la realización de la conducta, es decir, de la percepción que la persona tiene de lo fácil o difícil que le resultará realizar dicho comportamiento. Así, cuantos más factores cree la persona que dificultan la realización de la conducta, disminuye el control percibido y por lo tanto, la relación entre actitud y conducta. Esta nueva perspectiva contribuye a explicar la conducta de forma directa (afecta a la posibilidad real de ejecutar la conducta) y de forma indirecta (a través de la influencia que tiene sobre la intención de conducta). La predicción del comportamiento se incrementó al incluir el control percibido en la mayoría de los estudios (Ajzen & Fishbein, 2005; Borgida, Conner & Manteufel, 1992).

Una vez que se han formado, las actitudes, la norma subjetiva, la percepción de control y la intención de la conducta, pueden ser muy accesibles y rápidamente disponibles para la realización de la conducta. Los cuatro componentes están muy relacionados entre sí (figura 2).

Figura 2  
Teoría de la acción planificada (Ajzen, 1991)



- **Modelo de procesamiento espontáneo**

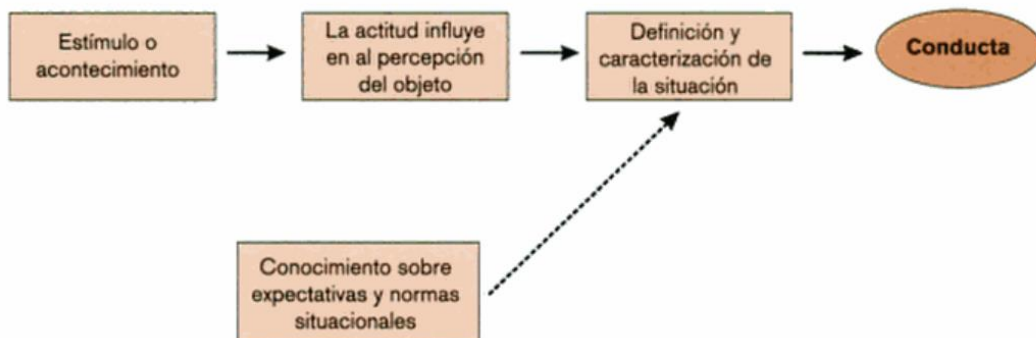
Como ya hemos visto, los modelos anteriormente propuestos para explicar la relación entre actitud y conducta, considera al ser humano como un ente racional que procesa con deliberación la información. Sin embargo, esta concepción no es compartida por todos los investigadores del constructo actitudinal. Si bien existen pocas dudas de que en determinadas ocasiones el comportamiento responde a los requerimientos teóricos expuestos por Fishbein y Ajzen, en opinión de algunos autores no toda la conducta social es deliberada o razonada, y existen situaciones en las que el sujeto debe otorgar una respuesta rápida sin reflexión, siendo entonces muchas de nuestras conductas espontáneas por naturaleza (Martín, 2005).

Fazio (1990), propone en su Modelo de procesamiento espontáneo que la mayor parte de la conducta se produce de forma espontánea y que las actitudes guían la conducta a través de procesos

psicológicos automáticos. Es decir, en la medida en que una actitud relevante venga a la mente (aspecto que dependerá, en parte, de la accesibilidad de la actitud), la correspondiente conducta asociada aparecerá de forma automática, con poca o ninguna deliberación previa.

Este modelo se centra en una característica de la actitud, la accesibilidad, que sugiere la facilidad con que las características de una persona, grupo social u objeto son recordadas por el sujeto. La conducta, en definitiva, depende de la accesibilidad de la actitud. La figura 3 expone de manera gráfica esta perspectiva teórica:

Figura 3.  
Modelo de procesamiento espontáneo (Fazio, 1990).



Como vemos, la conducta depende de la accesibilidad de la actitud, y la fuerza de asociación determinante de dicha accesibilidad viene determinada por múltiples factores. Así por ejemplo, cuanto más fuerte sea la asociación establecida, más probable es que la actitud sea activada espontáneamente ante la observación del objeto; y cuanto mayor sea la asociación entre el objeto de actitud y la valoración almacenada en la memoria, mayor probabilidad existe de que se desencadene la activación automática de la actitud (Fazio, 1990).

La fuerza de asociación entre el objeto de actitud y la evaluación se puede localizar a lo largo de un continuo que abarcaría desde la inexistencia de asociación, hasta una asociación fuerte,

que podría activar automáticamente la actitud; en el centro se situaría una asociación de carácter débil, improbable de provocar una activación automática de la actitud. Así, cuanto mayor fuerza asociativa exista, será mayor la resistencia de la actitud al cambio y mayor la estabilidad actitudinal; igualmente, cuanto más fuerte sea la asociación, tendrá lugar el proceso automático de activación de la actitud y será mayor la probabilidad de que la actitud guíe la conducta del sujeto. En caso de que la asociación sea demasiado débil, la conducta estará determinada, fundamentalmente, por características de la situación (Fazio, 1990).

De lo visto hasta ahora, podemos observar la existencia de dos modelos que, de manera implícita, pretenden establecer la relación entre actitud y conducta. En uno se considera al sujeto como un “actor racional” (modelo de Fishbein y Ajzen) y en el otro un “actor no racional” (modelo de Fazio) al proceso que guía la conducta.

- **Modelo MODE**

La prueba de esta afirmación es que el propio autor postula el Modelo MODE que pretende ser “una integración teórica” (Fazio, 1990) de la relación entre actitud y conducta, en el cual intervienen tanto procesos espontáneos como deliberados. En aquellas ocasiones en las que al exigir una respuesta rápida se obstaculiza la deliberación se hará más probable la aparición de procesamiento espontáneo; en cambio, en las situaciones en las que las personas se enfrenten a decisiones importantes y posean tiempo para prepararla, posiblemente predominará el procesamiento deliberado.

Los principales determinantes de este procesamiento son la motivación y la oportunidad (posibilidad de llevar a cabo el esfuerzo de analizar todos los atributos del objeto, lo que supone que

la persona disponga de tiempo, de recursos y de capacidad cognitiva). Aquí entendemos el nombre MODE: Motivación y Oportunidad como DEterminantes de las actitudes hacia procesos de conducta. Si la motivación y la oportunidad son bajas, las actitudes previas guían la conducta en mayor medida que la información presente en la situación (Olson, & Zanna, 1993).

La conclusión sobre los modelos que intentan estructurar el concepto de actitud es, como vemos, la existencia de contradicción hasta la fecha de evidencia empírica. El nivel de producción en la literatura ha caído en los últimos años, por lo que hoy en día resulta un tema que invita a la investigación.

### **4.3. ACTITUDES HACIA LA VIOLENCIA Y SU IMPLICACIÓN EN LA VIOLENCIA DURANTE LA ADOLESCENCIA**

Los estudios relacionados con las actitudes contrarias o permisivas frente a la violencia escolar, describen diferencias entre las víctimas y los agresores. Dichos estudios muestran cómo los agresores tienen una actitud permisiva hacia las conductas violentas, así como una actitud claramente más negativa hacia los profesores que la del grupo con buena adaptación. Asimismo, su actitud hacia el resto de compañeros también es más negativa (Cerezo, 1997, Ortega & Mora-Merchán, 1999). De esta forma, se evidencia la existencia de actitudes permisivas ante comportamientos violentos en el ámbito escolar.

La evidencia también indica que, como norma general, los alumnos rechazan todas aquellas actitudes que favorezcan el empleo de actos de intimidación y a la reafirmación de relaciones mediante el abuso de poder, así como las imposiciones de un igual sobre otro a través de actos



violentos (peleas, insultos, propagación de rumores, exclusión grupal, etc.) como medio de resolución de conflictos (Boulton, Trueman & Flemington, 2002). Se confirma así, una desidentificación de la mayoría de los adolescentes con respecto a quienes emplean mecanismos relacionales coercitivos, si bien en algunos casos se manifiesta acuerdo con respecto a su estatuto grupal privilegiado reforzado por actitudes impositivas amparadas en desregulaciones psicosociales del propio grupo. Basta recordar a este respecto que en la investigación de Pleper y Craig (1985), recogida por Trianes (2000), se concluía que en el 85% de los episodios de violencia entre iguales los compañeros están presentes y que en muchos casos refuerzan al agresor, mostrándose más respetuosos y amistosos hacia los agresores que hacia las propias víctimas. Todo este tipo de actitudes favorables hacia la violencia, permiten la normalización y la perpetuación de las conductas violentas en el entorno escolar.

La actitud y el comportamiento resulta en la actualidad un tema complejo y han sido varias las teorías psicológicas que han intentado explicar dicha relación, p.ej. la teoría de acción planificada. Sin embargo, estas teorías no pueden responder de una forma clara a la violencia escolar, ya que se aplican a las conductas deliberativas, a través de la intencionalidad de realizar una conducta, y solo podrían ser aplicadas a determinados agresores. Los programas de intervención por tanto, deben abordar además de las actitudes hacia la violencia, otros aspectos individuales y psicosociales que permitan reducir un problema de tal magnitud. (Sanmartín, 2002).

La escuela se ha postulado como el primer marco institucional fuera del ámbito familiar con el que se enfrenta el sujeto. Por tanto, las escuelas también tienen el potencial de crear un entorno en el que las actitudes relativas a la violencia se puedan cambiar y favorecer las habilidades necesarias para comunicarse, negociar y resolver problemas pacíficamente. A través de la educación informal, se han de inculcar valores de tolerancia, respeto y solidaridad y promover la no violencia como la norma. Uno de los principales objetivos para evitar la violencia escolar es un cambio en las

actitudes favorables o permisivas hacia la violencia de los alumnos. Acorde con esta idea, Olweus ya señaló la importancia entre las actitudes hacia la violencia y la violencia, manifestando que para reducir la violencia escolar el primer objetivo es el cambio en las actitudes, el comportamiento y otras rutinas relacionadas (Olweus, 1997, pag. 507). Por ejemplo, si todos los alumnos (y no solo las víctimas) denunciaran comportamientos violentos, la presión de los propios compañeros ayudaría a reducir la violencia. Los chicos deben ser más empáticos con las víctimas, menos tolerantes con el comportamiento de los agresores y dar su apoyo al personal para la intervención (Eslea & Smith, 2000)

# **SEGUNDA PARTE. BLOQUE EMPÍRICO**

---



# CAPÍTULO 5

---

## JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

---



Existe una realidad: la violencia escolar cada vez es más visible, tiene una mayor respuesta y una mayor sensibilización social. En España, los expertos alertan del peligro que conlleva este tipo de conductas agresivas, que pueden terminar en acoso escolar e incluso en suicidio, como es el caso de Jokin de Fuenterrabía, Guipúzcoa, que se arrojó al vacío o el de Lucía, que se quitó la vida con 13 años.

El estudio de la violencia escolar en la edad adolescente ha registrado un claro avance en la última década como un fenómeno transversal en los centros educativos. Las conductas violentas en los jóvenes constituyen un problema de índole social, y su incidencia parece mantener cierta tendencia al aumento. Solo en el año 2016 se registraron más de 1,200 casos de bullying. La cifra es dramática si se tiene en cuenta que ha aumentado desde 2015 un 240%, según la Fundación Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo (ANAR) (Fundación Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo, 2016). Concretamente estas agresiones cobran especial relevancia en la Región de Murcia al destacar tristemente por ser una de las CCAA donde más estudiantes reconocen haber acosado a alguien, con una media de un 7,7% de acosadores frente a la media nacional, de un 4,8%. (Calmaestra, Escorial, García, Del Moral, Perazzo, & Ubrich, 2016).

Nuestro país ha seguido con preocupación la violencia en las escuelas, creando a principios de 2007 el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, como órgano colegiado de la Administración General del Estado. Dicho Observatorio tiene como misión asesorar sobre situaciones referidas al aprendizaje de la convivencia escolar, elaborar informes y estudios, hacer un diagnóstico en materia de convivencia escolar y, proponer medidas que ayuden a elaborar las distintas políticas estatales, fomentando las actuaciones que faciliten la mejora del clima escolar y la convivencia en los centros educativos. Diez años después de su creación y dados los últimos datos, el 12 de enero de 2018 se publicó una revisión para ampliar y mejorar sus funciones, que han sido

registradas en el Boletín Oficial del Estado (Real Decreto 3/2018, de 12 de enero, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

La violencia escolar es un hecho que traspasa fronteras y la preocupación social es de índole mundial, alarmando y concienciando a relevantes organizaciones internacionales como la UNESCO, UNICEF o la OMS entre otros. Tal y como hemos expuesto en el segundo capítulo, dichas instituciones anunciaron que dos tercios de los jóvenes procedentes de 18 países habían sido víctimas de la intimidación. Por ello, en 2015 la UNESCO incluyó como objetivo en la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible sobre educación: “ofrecer entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos” (UNESCOa, 2017).

El ser humano no sólo vive para sí mismo, sino que interacciona por naturaleza con los miembros de su propia especie, siendo en la relación con los demás donde se descubre y modela como persona. Por otra parte, el progreso de la sociedad ha provocado un cambio inevitable en estas relaciones y se hace explícita la necesidad de estudiar las consecuencias en el individuo, en la forma de pensar o actuar. Así, la aparición de nuevas estructuras familiares, los cambios en las comunidades educativas y la aparición de una nueva sociedad de la información y la comunicación, entre otras, son realidades de las que todavía no conocemos su trascendencia real, pudiendo estar relacionadas con un incremento de situaciones violentas.

A este hecho, hay que sumar que la propia adolescencia, constituye una etapa difícil, donde emergen grandes cambios que modifican los vínculos previamente establecidos con su entorno. En este sentido, durante esta etapa se ha descrito un incremento de la susceptibilidad debido a factores como: el declive de la influencia paterna, la búsqueda de una identidad propia e independiente, la mayor dependencia del grupo de amigos o la evolución cognitiva. Esto significa que, a diferencia de la niñez, se adquiere un pensamiento más relativo y abstracto, permitiendo al adolescente concebir numerosas posibilidades y aceptar posibles desviaciones de las reglas establecidas.



Los planteamientos anteriores permiten entonces afirmar que para lograr una aproximación más real y completa al fenómeno de la agresión, se debe explorar al adolescente de forma completa, apreciando sus variables psicológicas, fisiológicas, sociológicas o éticas así como todas las posibles interacciones que surjan con el entorno social, a diferentes niveles. Lo expresado anteriormente justifica, por tanto, el propósito de la presente investigación.

Así pues, tras realizar un análisis pormenorizado de la literatura más relevante en lo que los factores psíquicos y sociales se refiere y su relación con las conductas externalizantes en los adolescentes (capítulos tres y cuatro), se elaboran tres estudios independientes pero relacionados entre sí. Su objetivo es realizar una descripción intensiva de cómo se encuentra la violencia en los centros escolares de la Región de Murcia y examinar su relación con los posibles factores causales. En este sentido, la información proveniente del alumnado es básica ya que ellos son los actores principales del proceso y los verdaderos protagonistas de las situaciones de violencia que se originan en el día a día de los centros. Entre los factores psicosociales a estudio, nos centraremos en los estilos parentales, por la notable y probada influencia sobre el comportamiento de sus hijos, donde valoraremos cuáles son los patrones educativos que influyen de forma positiva y cuáles de forma negativa en el desarrollo de las conductas violentas. Además exploraremos la relación entre actitudes hacia la violencia y el comportamiento violento en los adolescentes, ya que en este aspecto, la literatura es escasa y podría ser de utilidad para elaborar nuevos programas de prevención que tengan en cuenta esta noción. El estudio de estos factores psicosociales, entre otros investigados que detallamos en cada estudio, pretenden elaborar un discurso sólido y coherente que haga posible la construcción de la convivencia escolar como condición primera para poder reducir la conflictividad en los mismos, lo cual redundará en una mejor calidad en el desempeño de la labor docente y en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de contribuir a que los alumnos crezcan como personas responsables y maduras.

El objetivo general que ha conducido a la realización de los estudios desarrollados en esta tesis ha sido examinar la relación entre los estilos educativos parentales y otros factores psicosociales, como la actitud hacia la violencia de los adolescentes, y la implicación en la violencia escolar en la Región de Murcia.

A partir de este propósito, se diseñaron tres estudios independientes enmarcados en la misma línea de investigación y que actúan como antecedentes de los estudios posteriores. Los tres estudios buscan cumplir con los siguientes objetivos específicos:

- Revisar y sintetizar la evidencia científica disponible entre 2010 y 2016 sobre la relación entre los estilos educativos parentales (perspectivas tipológica vs. dimensional) y su implicación en las conductas externalizantes de los adolescentes.
- Identificar las posibles diferencias entre madres y padres, además de comprobar su efecto en función del género de los adolescentes y revelar su repercusión en las conductas de externalización.
- Describir y analizar los factores sociales y demográficos (sexo, nacionalidad, nota media del último trimestre, nivel educativo del padre, nivel educativo de la madre, convivencia familiar) en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Murcia.
- Evaluar la influencia de los estilos parentales percibidos por los adolescentes y las actitudes hacia la violencia en el desarrollo de conductas externalizantes. Elaborar un modelo predictivo, analizando qué variables ejercen como factor protector o factor de riesgo y explorando sus efectos en función del sexo.

- Describir las actitudes hacia la violencia y su efecto en la violencia escolar, considerando nuevas dimensiones: forma y funciones de la agresión. Analizaremos de nuevo las diferencias en función del sexo en esta relación.

En base a estos objetivos, la presente investigación se propone dar respuesta a las siguientes hipótesis:

1. Los estilos educativos parentales se relacionan con las conductas externalizantes en los adolescentes, pudiendo actuar como factores de riesgo o de protección. Esta relación adquiere mayor relevancia en los chicos, siendo más importante la influencia del padre en este tipo de conductas.
2. Los adolescentes que presentan actitudes favorables hacia la violencia, en cualquiera de sus formas (violencia percibida como forma de diversión, de forma legítima, para mejorar su autoestima y como forma de manejar los problemas y las relaciones sociales), se asocian de forma positiva con las conductas externalizantes, actuando como factor de riesgo.
3. Los varones presentan actitudes más favorables hacia la violencia y además destacan en el uso de cualquier forma y tipo de agresión en el entorno escolar. Asimismo, el sexo masculino también marcará diferencias en la relación entre las actitudes hacia la violencia y las conductas externalizantes.

Estos objetivos y sus hipótesis se plantean de manera más específica en los distintos estudios de esta tesis.



# CAPÍTULO 6

---

## INFLUENCIA DE LOS ESTILOS PARENTALES Y OTRAS VARIABLES PSICOSOCIALES EN EL DESARROLLO DE CONDUCTAS EXTERNALIZANTES EN ADOLESCENTES: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

---



## 6.1. INTRODUCCIÓN

Las conductas externalizantes han sido definidas como una serie de comportamientos desadaptativos relacionados con la agresividad, la delincuencia y/o la hiperactividad en la niñez y en la adolescencia (Achenbach & Edelbrock, 1984; Ang, et al., 2016; Guerra, et al., 2016; Ibabe, et al., 2014; Kann et al., 2016; Katzmann et al., 2017; Y. Lee, et al., 2016; Ringoot, et al., 2017; Samek, et al., 2016). Estas alteraciones de comportamiento externalizante constituyen un fenómeno importante que va asociado al malestar del menor y de las personas de su entorno social más inmediato (familia, amigos, compañeros de colegio). Así mismo, tienen un impacto negativo en las áreas social, educativa, profesional u otras importantes (American Psychiatric Association, 2013).

Las conductas externalizantes, han sido relacionadas con múltiples variables de tipo individual, genéticos, y/o de tipo ambiental, como la familia, la escuela o la comunidad (Kawabata, Alink, Tseng, Van Ijzendoorn, & Crick, 2011; Kokkinos, 2013). Numerosos estudios han destacado los estilos parentales en la crianza como una de las más relevantes que influirán en el desarrollo neurológico, psicológico y social de sus hijos (Dehue, Bolman, Vollink, & Pouwelse, 2012; Sroufe, Egeland, Carlson, & Collins, 2009). Los padres deben amar, proteger, educar, guiar y enseñar para ayudar a los niños a crecer, desarrollarse y prosperar. De esta forma, el trabajo de Paquette & Bassuk, (2009), describe que los chicos que no tienen la oportunidad de desarrollar herramientas de autorregulación emocional a través de la crianza positiva, pueden desarrollar problemas de adaptación y funcionalidad relacionados con los logros académicos, salud mental, problemas de conducta o competencia social.

La literatura científica describe los estilos parentales en la crianza desde dos perspectivas: dimensional y tipológica. La dimensional, permite categorizar determinadas conductas de los padres (como el afecto, el castigo o el control), mientras que la tipológica incluiría una constelación de dichas dimensiones parentales (Darling & Steinberg, 1993; O'Connor, 2002). Será la perspectiva

tipológica la más utilizada al permitir un enfoque multidimensional, más adecuado para el estudio de la crianza (Henry, et al., 2005; Mandara, 2003). En este sentido, Baumrind (1967, 1971) distingue tres tipos de estilos parentales como resultado de la combinación de las dimensiones afecto y control: el estilo autoritario, el estilo autoritativo y el estilo permisivo. Maccoby y Martin (1983) dividen el estilo permisivo en: estilo indulgente y estilo negligente. Así, los padres de estilo autoritario se caracterizan por bajo nivel de afecto y alto nivel de control; el estilo autoritativo por un alto nivel de afecto y control; el estilo indulgente de un alto nivel de afecto, pero bajo en control; mientras que el estilo negligente se caracterizaría por un bajo nivel de afecto y control.

Los estudios que exploran la influencia de los diferentes estilos de crianza de los padres y el desarrollo de conductas externalizantes, hallan que el estilo autoritativo es el único que aporta claros efectos positivos en la adaptación del niño, promoviendo la resiliencia, la autoestima y un mejor ajuste psicológico. En cambio, los restantes estilos (autoritario, indulgente o negligente), colocarían al niño en riesgo de padecer problemas de externalización (Luk, et al., 2016; Tur-Porcar, et al., 2012; Van der Watt, 2014).

Algunos autores comienzan a interesarse por el comportamiento de los padres y las madres por separado, argumentando que existen evidencias que afirman que la asociación entre crianza y las conductas externalizantes de los hijos puede variar en función del sexo de los padres (Groh, Fearon, Bakermans-Kranenburg, Van IJzendoorn, Steele, & Roisman, 2014; Underwood, Beron, Gentsch, Galperin, & Risser, 2008). Además, se ha observado que la participación del padre influye positivamente en la adquisición de una mayor capacidad cognitiva, un aumento de la empatía, y un menor número de creencias estereotipadas de índole sexual. Todos estos aspectos, a su vez, se relacionan con menores índices de agresividad (Hoeve, Dubas, Gerris, et al., 2011; Hoeve, Dubas, Eichelsheim, et al., 2009).



Respecto al género, Lansford, Laird, Pettit, Bates y Dodge (2014), destacó el efecto del padre en el comportamiento de externalización de los hijos. Esto podría explicarse desde la perspectiva de la teoría de roles (Hosley & Montemayor, 1997), donde se alienta tradicionalmente a los chicos a ser más independientes y más arriesgados. En este sentido, los padres pueden ejercer su función educativa de una forma más contundente cuando se trata de interactuar con sus hijos, que con sus hijas. Por lo tanto, se podría decir que el padre influye en el hijo, y también, las acciones del hijo influyen en cómo reacciona el padre. Todo ello sugiere que chicos y chicas, podrían responder de forma diferente ante las conductas de sus progenitores (Hipwell & Loeber, 2006; Xu, Morin, Marsh, Richards, & Jones, 2016).

Dado el interés suscitado por este tema, en los últimos años se han realizado numerosos estudios primarios al respecto, por lo que se ha visto la necesidad de recopilar, sintetizar y analizar la evidencia científica disponible. La última revisión publicada sobre este tema la encontramos en el trabajo de Hoeve, Dubas, Eichelsheim, et al. (2009), por lo que resulta pertinente una actualización de la misma dada la proliferación de investigaciones realizadas a partir de esa fecha. Por otro lado, la mayoría de las investigaciones se centran en el período de la niñez, sin tener en cuenta que el período de la adolescencia, etapa con mayor prevalencia de alteraciones de tipo emocional o conductual (Llorca-Mestre, et al., 2017; Medlow, et al., 2016). Estos cambios en el adolescente, también influyen en la relación con sus padres que se ajustan en función de sus necesidades. Luyckx et al., (2011) en un estudio longitudinal, obtiene diferencias en la dimensión control y supervisión, donde el estilo autoritativo al inicio de la adolescencia tiene niveles altos de control y supervisión, que van descendiendo progresivamente en la adolescencia tardía. El resto de estilos parentales muestran una disminución más drástica del control y la supervisión al llegar a la adolescencia. La razón de estos cambios es debido a que durante la adolescencia media y tardía, los chicos aumentan el tiempo que pasan con sus compañeros, en detrimento del tiempo con sus

padres, en un proceso de búsqueda de autonomía e independencia (Bahr, et al., 2005; Cutrín, et al., 2017).

Teniendo en cuenta lo indicado, planteamos como principal objetivo de esta revisión sistemática evaluar la influencia de los estilos parentales en el desarrollo de alteraciones de conducta externalizantes en los adolescentes. Además, se analizarán las prácticas de crianza paterna y materna por separado y cuáles son sus efectos según el género de los hijos. Excluiremos del análisis, todos los elementos que puedan entorpecer la información obtenida directamente de padres e hijos (ej. Profesores o hermanos), o que pueden intervenir o influenciar dicha relación (ej. Consumo de sustancias).

## **6.2. METODOLOGÍA**

Para la elaboración de la presente revisión sistemática se siguieron las directrices de la Declaración PRISMA (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman & Prisma Group, 2009).

### **6.2.1. CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN**

Se establecieron los siguientes criterios de inclusión: (a) el objetivo de los estudios abarcados era determinar la influencia de los estilos parentales en el desarrollo de conductas externalizantes; (b) la población de estudio eran adolescentes entre 10 y 19 años; (c) los estudios debían ser primarios y usar una metodología cuantitativa; y (d) haber sido publicados entre 2010 y 2016.

Criterios de exclusión: (a) población con diagnóstico de trastorno mental; (b) relaciones paterno-filiales no biológicas; (c) estudios que incluían las relaciones entre hermanos o profesores; (d) trabajos que inciden en el Trastorno relacionado con sustancias; (e) estudios con diseño no cuantitativo; y (f) artículos no publicados en castellano o inglés.

### 6.2.2 ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA

Se realizó una búsqueda sistemática en las siguientes bases de datos electrónicas: Medline, Cochrane, Academic Search Premier, PsycINFO, ERIC y PsycARTICLES. Los principales descriptores empleados fueron: "parenting styles", "attachment", "violence", "conduct disorder", "bull\*", "violence in schools", siendo la fecha de la última búsqueda el 01/05/16.

### 6.2.3. SELECCIÓN DE LOS ESTUDIOS

Teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión mencionados, la selección de estudios se realizó en dos fases:

-En la primera fase, dos revisores independientes preseleccionaron los artículos en base a la lectura de título y abstract. El listado resultante fue consensado por ambos revisores posteriormente, resolviéndose los desacuerdos mediante discusión.

-En una segunda fase, los estudios preseleccionados se volvieron a leer, esta vez a texto completo por los dos revisores de forma independiente, elaborándose un nuevo listado de artículos potencialmente relevantes, resolviéndose de nuevo las discrepancias mediante discusión. Cuando no

se pudo llegar a un acuerdo se le pidió a un tercer revisor que evaluara si el estudio cumplía los criterios de inclusión.

Los textos completos de los artículos aceptados finalmente fueron cuidadosamente leídos, y sus referencias bibliográficas revisadas a fin de identificar posibles artículos pertinentes no localizados en la búsqueda inicial. Con el fin de reducir la duplicación no planificada de comentarios y proporcionar transparencia en el proceso de revisión, así como de minimizar el sesgo de notificación, este estudio fue registrado en PROSPERO (International Prospective Register of Ongoing Systematic Reviews, <http://www.crd.york.ac.uk/prospéro>) (Booth et al., 2011) desde su inicio (núm. registro: CRD42016045805).

#### 6.2.4. EVALUACIÓN DE RIESGO DE SESGO

Para la lectura crítica se empleó el systematic review checklist procedente del Critical Appraisal Skills Programme [CASP], (<http://www.casp-uk.net/casp-tools-checklists>), que fue adaptado a cada uno de los estudios revisados (Ver Apéndice 1). Dos revisores independientes evaluaron y compararon cada uno de los trabajos aceptados, describiendo las principales características, fortalezas, debilidades y limitaciones de cada uno de ellos (apéndice 1). Siguiendo los trabajos de Al-garadi, Khan, Varathan, Mujtaba, & Al-Kabsi, 2016; Guevara, Criollo, Suarez, Bohórquez, & Echeverry de Polanco, 2016; Singh, 2013; Zeng, et al., 2015, se fijaron los siguientes puntos de corte: (A) 7 para la evaluación de estudios transversales; (B) 8 para estudios longitudinales de cohortes; (C) 8 en diseños longitudinales de casos y controles. Las dudas y los desacuerdos se resolvieron por consenso entre los revisores, obteniéndose una elevada fiabilidad interjueces ( $kappa = .88$ ,  $p < .001$ ).

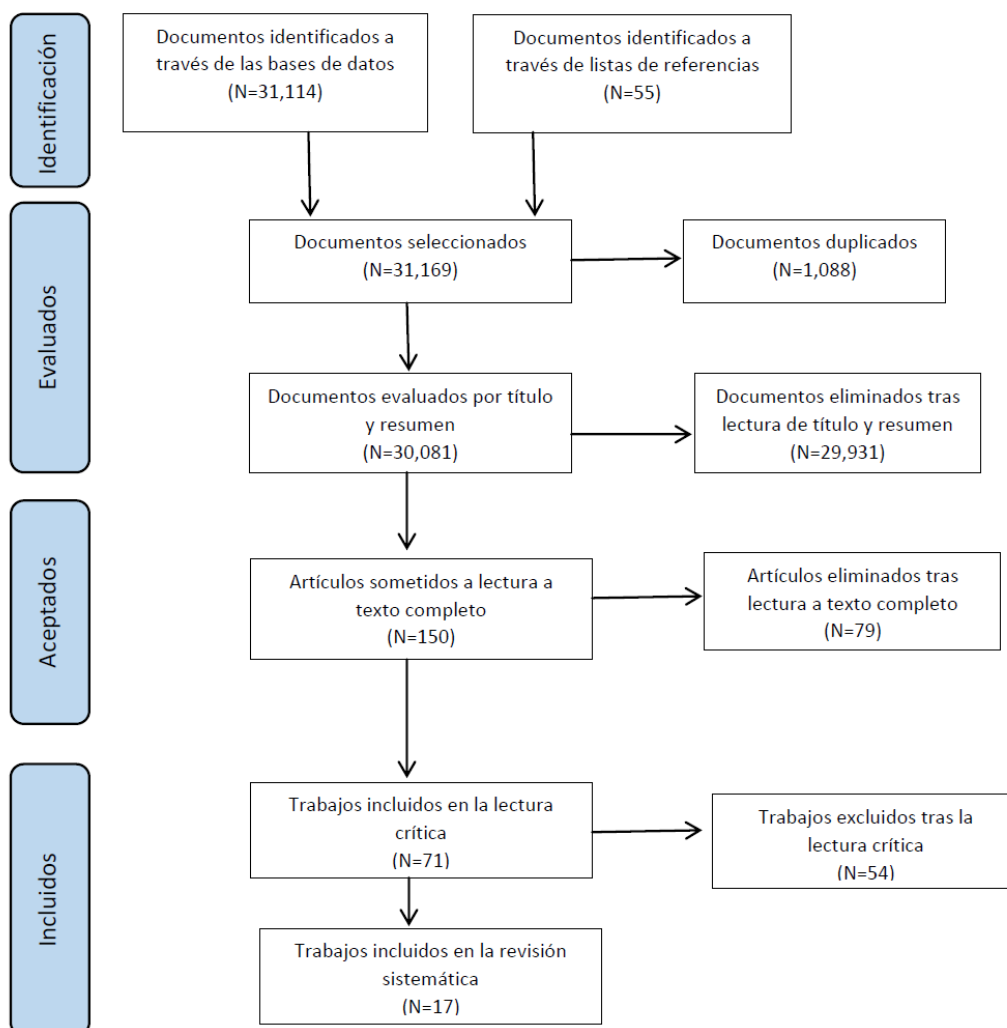
### 6.2.5. TABULACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Los estudios elegidos fueron codificados en dos tablas resumen según el tipo de diseño: transversal o longitudinal (cohortes y casos y controles). Las tablas muestran los siguientes resultados: datos de la investigación (autores, año de publicación y nacionalidad); principal objetivo a evaluar; características de los participantes (tamaño muestral, género y edad); medidas de resultado evaluadas (conductas externalizantes y comportamiento parental) y por último, los principales resultados obtenidos. En el caso de los estudios longitudinales, además, hemos incluido la duración y el tiempo de seguimiento.

## 6.3. RESULTADOS

En la figura 4 se muestran los resultados en cada una de las etapas del proceso de revisión. Aplicando la estrategia de búsqueda descrita, se localizaron inicialmente un total de 31,114 publicaciones, a los que se sumaron 55 artículos tras revisar las referencias. Posteriormente se eliminaron 1,088 trabajos por encontrarse duplicados. De los 30,081 artículos restantes, en aplicación de los criterios de inclusión y exclusión establecidos, quedaron 150 publicaciones para su lectura a texto completo. En la siguiente etapa, fueron seleccionados 71 artículos, que se sometieron a lectura crítica para su análisis de riesgo de sesgo, tras el cual se excluyeron 51 estudios por no cumplir los criterios de calidad definidos. El proceso concluyó con la selección de los 17 artículos que forman parte de la presente revisión, de los cuales, 13 estudios son transversales y 4 estudios son longitudinales, con un tamaño muestral total de 28,044 adolescentes.

Figura 4. Proceso de selección (Siguiendo modelo PRISMA, Moher et al., 2009).



### 6.3.1 DESCRIPCIÓN DE LOS ESTUDIOS

Los estudios con diseño transversal recogen una muestra de 18,733 adolescentes y los estudios con diseño longitudinal una muestra de 9,311 adolescentes. En la mayoría de los trabajos, la muestra resultó homogénea en función del género. El rango de edad se situó entre los 10 y los 19 años, recogiendo la adolescencia temprana, media y tardía. De los 4 estudios longitudinales, 3 de

éstos realizaron un seguimiento prospectivo (cohortes). Tan solo se encontró un estudio retrospectivo realizado en Brasil, con un ratio control por caso de 3:1 (IC 80-95%). Un resumen de los resultados se presenta en las tablas 2 (estudios transversales), y tabla 3 (estudios longitudinales).

Hay que considerar que las variables estilos parentales y conductas externalizantes, han sido evaluadas con diferentes medidas de resultado. En el caso de los estilos parentales, la definición tipológica es la más utilizada. Sin embargo, en las definiciones dimensionales, es necesario realizar un sistema de agrupación de conceptos similares que evite la dispersión de los resultados. Basándonos en la metodología del estudio de Kawabata et al. (2011), describimos los resultados atendiendo a estas 4 categorías: “paternidad positiva”, “paternidad psicológicamente controladora”, “paternidad negativa o severa”, y “paternidad poco implicada” (apéndice 2). En cuanto a la variable conductas externalizantes, las medidas fueron más homogéneas, por lo que no fue necesaria la realización de agrupaciones.

Tabla 2 Resumen de los estudios trasversales examinando las conductas externalizantes y el comportamiento parental

Estudio/ Origen	Objetivos	N	Rango de Edad	INSTRUMENTOS Medidas de resultado: Variable de comportamiento externalizante	INSTRUMENTOS Medidas de resultado: Variable de comportamiento parental	Principales resultados
De la Torre-Cruz, García-Linares, Casanova-Arias (2014)/ Europe	Estudiar la relación entre los estilos parentales percibidos y las conductas agresivas físicas y verbales, la ira y la hostilidad hacia los pares.	371 (173M 198F)	12-16	AQ -Agresividad física -Agresividad verbal -Ira -Hostilidad	EA, ENE, IPPA, PAQ Estilo parental -Autoritativo -Autoritario -Indulgente -Negligente	-El estilo autoritario estaba asociado con un carácter agresivo mientras que el estilo autoritativo obtuvo menos influencia en las conductas agresivas.
Deutsch, Crockett, Wolff, Russell (2012)/ America	Determinar si las prácticas parentales influyen indirectamente en las conductas delictivas a través de la afiliación a pares rebeldes y examinar si existen diferencias entre étnias y barrios vecinales.	8250	12-17	<i>Delinquency Scale</i>	<i>Maternal Support Scale</i> <i>Parental Control Scale</i>	-El bajo control parental influye indirectamente en la delincuencia a través de la afiliación a pares rebeldes, mientras que el apoyo maternal tiene efectos directos e indirectos. - Para los Americanos de origen europeo, el control conductual parece que es especialmente protector evitando la la afiliación a pares rebeldes y la asociación con grupos vecinales de riesgo.
Gallarin, Alonso-Arbiol (2012)/Europe	Medir la asociación entre la crianza parental y la agresividad. Estudiar el efecto diferenciador de madres y padres en la agresividad.	554 (224 M 330 F)	16-19	DIAQ -Agresión indirecta -Agresión directa -Dimensión cognitiva de la agresividad -Dimensión emocional de la agresividad	IPPA , ESPA29 - Apego - Aceptación/Implicación - Coacción/imposición	-Las prácticas parentales tienen un efecto en la percepción de apego seguro/inseguro, y un apego inseguro del padre tiene un efecto en la agresividad. arenting practices have an effect on the perception
Gómez-Ortiz, Romera, Ortega-Ruiz (2016)/ Europe	Conocer la influencia directa de las dimensiones del estilo educativo materno y paterno sobre la implicación en conductas de acoso de los hijos, así como la influencia indirecta del estilo educativo a través de su relación con las prácticas de disciplina punitiva (castigo físico y agresión psicológica).	2060 (1073 M 987 F)	12-19	EBIPQ -Conductas de acoso	<i>Scale for the Assessment of the Parenting Styles of Mothers and Fathers of Adolescents</i> -Afecto y comunicación -Promoción de la autonomía -Control conductual -Control psicológico -Revelación de los menores -Humor parental -Prácticas disciplinarias punitivas	-El afecto y la comunicación, la promoción de la autonomía y el humor paternal actúan como factores de protección contra las conductas de acoso, y las prácticas disciplinarias actúan como factores de riesgo para ellos.



Factores psicosociales y conducta externalizada en adolescentes.  
La relevancia de los estilos parentales y las actitudes hacia la violencia escolar

Tabla 2. Continuación

Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas, Ortega-Ruiz (2014)/ Europe	Explorar la relación entre las dimensiones del estilo educativo parental y la implicación de los adolescentes en conductas de acoso, teniendo en cuenta los diferentes roles y establecer un valor predictivo entre estas variables.	626 (313 M 312 F)	12-18	<i>EBIPQ</i> -Conductas de acoso	<i>Scale for the Assessment of the Parenting Styles of Mothers and Fathers of Adolescents</i> -Afecto y comunicación -Promoción de la autonomía -Control conductual -Control psicológico -Revelación de los menores -Humor parental -Prácticas disciplinarias punitivas	-Los estudiantes no involucrados en el acoso tienen a percibir más afecto y comunicación, mayor humor, mayor promoción de autonomía, y conducta de revelación comparado con aquellos que perciben mayor control psicológico, aunque no sea necesariamente un control real de la conducta.
Gómez-Ortiz, del Rey, Romera, Ortega-Ruiz (2015)/ Europe	Examinar la relación entre dichos estilos y el ajuste adolescente evaluado a través del apego, la resiliencia y la implicación en acoso escolar; y analizar la relación entre la coherencia entre el estilo materno y el paterno, y el ajuste psicosocial de los menores.	626 (313 M 312 F)	12-18	<i>EBIPQ</i> -Conductas de acoso	<i>Scale for the Assessment of the Parenting Styles of Mothers and Fathers of Adolescents</i> -Afecto y comunicación -Promoción de la autonomía -Control conductual -Control psicológico -Revelación de los menores -Humor parental -Prácticas disciplinarias punitivas	-Una mejor adaptación psicológica fue observada en adolescentes cuyos padres o madres se comportaban como supervisores democráticos (mayores calificaciones en afecto y comunicación, promoción de autonomía, revelación y humor, algunas calificaciones altas en control de la conducta, y calificaciones bajas en control psicológico).
Gracia, Fuentes, Garcia (2012)/ Europe	Analizar la violencia juvenil percibida por el barrio teniendo en cuenta los estilos parentales recibidos y su asociación con tres aspectos del desarrollo (psicológico, conductual y académico).	1015 (426 M 589 F)	12-17	<i>Delinquency Scale</i> <i>School Misconduct Scale</i> <i>Substance Use Scale</i>	<i>ESPA29</i> Estilo parental -Autoritativo -Autoritario -Indulgente -Negligente	-Los adolescentes de familias autoritativas e indulgentes se desempeñaron mejor en todos los dominios del desarrollo examinados en comparación con los adolescentes de familias autoritarias y negligentes.
Gunnoe (2013)/ America	Valorar la asociación entre la disciplina física (ausente, delimitada entre los 2-11 años o presente en la adolescencia) y los estilos parentales y su ajuste psicosocial.	158 (65 M 93 F)	13-18	<i>Scale developed for PALS-Youth</i> -Problemas de la conducta	<i>Color Scale</i> Estilo parental -Autoritativo -Autoritario -Permisivo -Indiferente	-Los padres autoritativos utilizaron la disciplina física hasta una edad delimitada; los padres permisivos no la utilizaron; los padres autoritarios o indiferentes la usaron en la adolescencia. La disciplina física hasta una edad delimitada obtiene menos problemas de inadaptación y mayor ajuste psicosocial.

Tabla 2. Continuación

Kokkinos (2013)/ Europe	La relación entre los acosadores, las víctimas, los tipos de apego y los estilos parentales.	601 (296M 305F)	10-12	<i>BVS</i> -Conductas de acoso	<i>AQ-C</i> Comportamiento parental -Apoyo emocional -Rechazo -Sobreprotección Apego: -Seguro -Inseguro -Ambivalente	-Los adolescentes acosadores se relacionaban más con el apego inseguro. -El rechazo parental y la ausencia de apoyo emocional percibido por los hijos se asoció con los adolescentes que tenían comportamientos de acoso hacia sus iguales. -Víctimas y acosadores estaban relacionados con las prácticas parentales percibidas. Se relaciona sobre todo, los adolescentes victimizados con el apego inseguro.
Martínez-Ferrer, Musitu-Ochoa, Amador-Muñoz, & Monreal-Gimeno,(2012)/ Europe	Examinar si el vínculo entre los escenarios de socialización familiar y escolar y la violencia escolar difiere en alumnos aceptados y rechazados.	1068 (513M 555F)	11-16	<i>Violent Behavior Scale</i> -Violencia escolar	<i>RSI</i> - Apoyo parental - Autoestima familiar	- La autoestima familiar se asocia con la violencia escolar únicamente en adolescentes rechazados mientras que el apoyo del padre se relaciona con la autoestima escolar únicamente en los alumnos aceptados.
Martínez, Fuentes, García, Madrid. (2013)/ Europe	Estudiar los efectos de los estilos parentales como un factor de protección/riesgo para el uso de sustancias, la delincuencia, y la conducta escolar disruptiva.	673 (325M 348F)	14-17	<i>Indicators of adolescents' disruptive school behavior and delinquency</i> -Delincuencia -Conducta escolar disruptiva -Uso de sustancias	<i>ESPA29</i> Estilo parental -Autoritativo -Autoritario -Indulgente -Negligente	-El estilo parental indulgente fue un factor protector contra la delincuencia, la conducta escolar disruptiva y el uso de sustancias, mientras que el estilo autoritario fue identificado como un factor de riesgo. -El estilo autoritativo tiene resultados similares al indulgente y el estilo negligente se acerca al estilo autoritario.
Varela-Garay, Ávila, Martínez (2013)/ Europe	Investigar las relaciones entre las características familiares percibidas por los adolescentes y la violencia escolar entre otras áreas.	1723 (893M 830F)	12-18	<i>Violent School Behavior Scale</i> -Conductas de acoso	<i>CECF</i> Comunicación: -Abierta -Ofensiva -Evasiva <i>CES</i> Clima Familiar: - Cohesión - Expresividad - Conflicto	-El grupo con bajos niveles de violencia tuvo mayores niveles de comunicación abierta, cohesión familiar y expresividad familiar que el grupo con altos niveles de violencia. -El grupo con altos niveles de violencia declaró más problemas de comunicación familiar (comunicación de tipo evasiva y ofensiva) y más conflictos familiares.
You, Lee, Lee, Kim (2015)/ Asia	Analizar varias formas de apego (entre madre, pares y escuela) y su relación directa con las conductas de acoso escolar e indirecta a través de la empatía.	756 (401M 355F)	12-15	<i>California Bully Victimization Scale</i> -Conductas de acoso	<i>IPPA</i> -Apego maternal	- El apego maternal, solo a través de la empatía de tipo cognitivo se relaciona con menor proporción de conductas de acoso escolar.

Factores psicosociales y conducta externalizada en adolescentes.  
La relevancia de los estilos parentales y las actitudes hacia la violencia escolar

Tabla 3. Resumen de los estudios longitudinales examinando las conductas externalizantes y el comportamiento parental

Estudio/Origen	Objetivos	N	Rango de edad	Tipo de estudio/ Duración	<i>INSTRUMENTOS</i> Medidas de resultado: Variable de comportamiento externalizante	<i>INSTRUMENTOS</i> Medidas de resultado: Variable de comportamiento parental	Principales resultados
da Cruz Benetti, Schwartz, Roth Soares, Macarena, Pascoal Pattussi (2014)/ América	Determinar la asociación entre la violencia, los eventos estresantes y las dimensiones parentales.	300 (141M 159F)	12-19	Caso-control (64 casos, 236 controles, (3:1))	<i>CBCL</i> -Problemas de la conducta	<i>PSI</i> -Implicación positiva -Conducta prosocial -Disciplina inconsistente -Negligencia -Implicación negativa -Abuso físico	-Los adolescentes con problemas emocionales y de conducta declararon haber recibido prácticas parentales negativas, la exposición a la violencia fue la condición más deteriorante.
Salzinger Feldman, Rosario, Ng-Mak (2011)/ América	Examinar tres variables: el apego parental, las relaciones entre pares, y las características individuales, en la predicción de los problemas de conducta a lo largo del tiempo.	667 (335M 332F)	11-14	Cohorte (intervalo de 3 años)	<i>YSR</i> -Problemas de la conducta	<i>IPPA</i> Apego parental	-El apego parental predijo la disminución de problemas de conducta.
Trinkner, Cohn, Rebellon, Van Gundy (2012)/ América	Determinar las relaciones entre el estilo parental, la percepción de legitimidad parental, y la delincuencia a lo largo del tiempo.	596 (224M 372F)	11-18	Cohortes (intervalo de 18 meses)	<i>NHYS</i> -Delincuencia	<i>PAQ</i> Estilo parental -Autoritativo -Autoritativo -Permisivo  Legitimidad parental	-El estilo parental autoritativo se asoció negativamente con la delincuencia y positivamente con la percepción de legitimidad parental. -El estilo parental autoritario se asoció positivamente con la delincuencia y negativamente relacionado con la percepción de legitimidad parental. -El estilo parental permisivo tuvo una baja asociación con delincuencia. -La legitimidad parental influía con el paso del tiempo la relación entre estilos parentales y delincuencia.
Wolff, Crockett (2011)/ América	Analizar el papel de las conductas de riesgo deliberadas (consumo de alcohol, uso de sustancias, riesgo sexual y delincuencia) y variables sociales (influencia parental e influencia de los amigos)	7748 (3874M 3874F)	12-17	Cohortes (intervalo de 12 meses)	<i>Delinquency Scale</i>	<i>Support Scale</i> <i>Autonomy Scale</i>	-El apoyo maternal mostró con el tiempo una relación inversa respect a la adquisición de todas las conductas de riesgo, incluso cuando se controlan las conductas de riesgo previas. -El papel del apoyo paternal, aunque sea en la dirección esperada, fue menos consistente y desapareció después de que se controlara la conducta de riesgo previa. -La autonomía no fue asociada con las conductas de riesgo.

### 6.3.2. ESTILOS Y DIMENSIONES PARENTALES EN EL DESARROLLO DE CONDUCTAS EXTERNALIZANTES

De forma consistente, la mayoría de las investigaciones apoyan que el estilo autoritativo ejerce un efecto protector en el comportamiento del adolescente. En este sentido, Gracia, Fuentes, et al., (2012), incluyen además el estilo indulgente como factor protector. Sin embargo, I. Martínez, et al., (2013) afirman que es solo el estilo indulgente, el que aporta resultados más beneficiosos.

En contraposición, se consideran estilos parentales de riesgo el estilo autoritario (De la Torre-Cruz, et al., 2014; I.Martínez et al., 2013; Trinkner, et al., 2012), añadiendo el estilo negligente en los trabajos de Gracia, Fuentes, et al., (2012).

El resto de publicaciones, analizan las dimensiones parentales reunidas en 4 grupos para facilitar su lectura. Así, la mayoría asocian el grupo “paternidad positiva” con un porcentaje menor de desarrollo de conductas externalizantes, concretamente, en el ámbito escolar. Dentro de este grupo, las dimensiones más valoradas son: afecto, comunicación y autonomía. En el lado opuesto, los hijos con alteraciones de conducta, describen a sus padres en el grupo “paternidad negativa o severa” (Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas, & Ortega-Ruiz, 2014; Gómez-Ortiz, Romera, & Ortega-Ruiz, 2016; Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Llor-Esteban, & Waschgler, 2016; Kokkinos, 2013; Pereira da Cruz Benetti, Schwartz, Roth Soares, Macarena, & Pascoal Pattussi, 2014) seguidos del grupo “paternidad poco implicada” (Gallarín & Alonso-Arbiol, 2012; Kokkinos, 2013; Salzinger, Feldman, Rosario, & Ng-Mak, 2011; Wolff & Crockett, 2011). En cuanto al control parental, Deutsch et al. (2012), describe la supervisión y el control parental como aspectos preventivos, sin embargo, otros autores no obtienen resultados firmes al respecto (Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas, et al., 2014; Gómez-Ortiz, Del Rey, Romera, & Ortega-Ruiz, 2015).

### 6.3.3. DIFERENCIAS ENTRE PADRES Y MADRES

En los trabajos revisados, Gómez-Ortiz, Del Rey, Romera et al. (2015), encuentran en adolescentes con problemas de externalización, una mayor frecuencia del estilo indulgente en las madres y del estilo negligente en los padres. Así mismo, consideran que la situación más favorable para el adolescente es que ambos progenitores presenten el estilo de tipo autoritativo. Igualmente, Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Llor-Esteban, et al., (2016) consideran como variables de riesgo el estilo autoritario materno o la inconsistencia entre los estilos parentales de ambos progenitores.

Acorde con estos estudios, Deutsch et al. (2012) y You, Lee, Lee, & Kim (2015) evalúan exclusivamente las experiencias maternas, y observan que el control maternal férreo, propio de los estilos autoritarios, así como un control laxo, propio de los estilos negligentes e indulgentes, suponen factores de riesgo. En cambio, la vinculación y el apoyo emocional maternal son factores protectores. En relación a la violencia escolar, Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas, et al., (2014), señalan como dimensiones protectoras el afecto y la comunicación de la madre, así como la promoción de la autonomía y el control psicológico del padre. En investigaciones posteriores por este mismo equipo, concluyeron que no existen diferencias en el rol del padre o de la madre (Gómez-Ortiz, Del Rey, Romera et al., 2015).

En la presente revisión, algunos estudios destacan el rol del padre, y explican que solo el tipo de apego con el padre predice significativamente las conductas agresivas de los adolescentes (Gallarín & Alonso-Arbiol, 2012). De esta forma, el apoyo del padre ejerce un papel protector frente a la implicación de los adolescente en actos violentos, y a la vez, contribuye a que los hijos se valoren a sí mismos de un modo más positivo tanto en el ámbito familiar como en el escolar (Martínez-Ferrer, Musitu-Ochoa, Amador-Muñoz, & Monreal-Gimeno, 2012). Gómez-Ortiz, Del Rey, Romera et al. (2015), destaca la importancia del estilo parental, independientemente de si es el

padre o la madre quien lo ejerce. Este estudio encuentra que aproximadamente la mitad de los padres presentaban estilos parentales discrepantes, sin embargo, si al menos uno de los padres tenía un estilo autoritativo, los beneficios parecen superar los riesgos asociados a la inconsistencia parental.

#### 6.3.4. DIFERENCIAS DE GÉNERO

Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas, et al., (2014), observa que el factor que en los chicos resulta más determinante es el moderado y sostenido control conductual del padre, mientras que en las chicas sería el control de la madre. De esta forma, Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Llor-Esteban, et al., (2016), observa que los chicos tienden a rebelarse contra la autoridad materna, mientras que por el contrario, aceptan las costumbres autoritarias del padre. Estos autores lo justifican por el efecto del estereotipo de género, que induciría el rechazo de los actos autoritarios maternos sobre los chicos. De la Torre-Cruz et al., (2014), describen que los chicos más agresivos verbalmente tenían madres indulgentes; Varela-Garay, Ávila y Martínez (2013), por otra parte, añaden que las chicas con conductas agresivas presentaban una menor comunicación abierta con el padre que los chicos.

Gómez-Ortiz, Del Rey, Romera et al. (2015), recogen que la agresión psicológica de los padres en los chicos, y el castigo físico en las chicas, se relacionan con problemas de conducta en los menores.

En un sentido positivo, Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas, et al. (2014), destacan como factores protectores la promoción de la autonomía en los chicos, y la conducta de revelación de las chicas

hacia los padres. En 2015, este mismo equipo añade el afecto y la comunicación, o la promoción de la autonomía en ambos sexos, y el humor tan solo en los chicos.

El estudio Gallarin & Alonso-Arbiol (2012) evalúa exclusivamente el efecto del apego paterno en la agresividad, sin hallar diferencias por el efecto de género. Tampoco en el estudio de Kokkinos (2013) o I. Martínez et al., (2013) encuentran diferencias de género entre *bullying* y estilos parentales. Estos resultados indicarían que los factores de riesgo asociados con el comportamiento son similares en ambos géneros. En cuanto a los estudios longitudinales, ninguno encontró resultados significativos.

## 6.4. DISCUSIÓN

La presente revisión sistemática estudia la influencia de los estilos parentales en el desarrollo de conductas externalizantes en los adolescentes. Además, analiza las posibles diferencias entre las prácticas de crianza paterna y materna y sus efectos según el género de los hijos.

### 6.4.1 ESTILOS Y DIMENSIONES PARENTALES EN EL DESARROLLO DE CONDUCTAS EXTERNALIZANTES

Los estudios revisados concluyen que el estilo parental autoritativo ejerce un mayor efecto protector respecto al desarrollo de conductas externalizantes tal y como demuestran numerosos trabajos (Bronte-Tinkew, Moore & Carrano, 2006; Hart, Newell & Olsen, 2003; Luk, et al., 2016;

Rinaldi & Howe 2012). En este sentido, Shayesteh, Hejazi, & Foumany (2014), argumentan que el estímulo positivo propio de este estilo educativo aumenta la motivación de los niños para progresar y alcanzar su propia identidad. Además, los padres autoritativos refuerzan la autonomía de los adolescentes y fortalecen estrategias saludables en la resolución de conflictos a través de la supervisión, el apoyo y la orientación. Desde el punto de vista dimensional, el afecto, la comunicación y la promoción de la autonomía, tienen el mismo efecto beneficioso, coincidiendo con estudios anteriores (Gracia, Lila & Musitu, 2005; Hasebe, Nucci & Nucci, 2004; Kerr & Stattin, 2000; Oliva, Parra, Sánchez-Queija, et al., 2007; Rosa-Alcázar, Parada-Navas & Rosa-Alcázar, 2014).

En países europeos o latinoamericanos, existen algunos trabajos que apoyan el estilo parental indulgente como beneficioso (I. Martínez, et al., 2013; García & Gracia, 2009; García & Martínez, 2008). Dichos autores argumentan que cualquier conducta impositiva supone un efecto perjudicial, y tan solo el afecto basado en la aceptación, el apoyo y la comunicación razonada, promoverán comportamientos adecuados. En esta línea, numerosos estudios presentes en nuestra revisión concluyen que las prácticas parentales negativas, de tipo hostil o punitivo -características del estilo autoritario-, podrían dificultar el aprendizaje y la regulación de las emociones negativas de sus hijos. De esta forma, los niños expuestos a situaciones conflictivas, podrían ser incapaces de gestionar de forma adecuada sus emociones y conductas (Eisenberg, Zhou, et al., 2005). En cuanto al estilo negligente, los resultados respecto al desarrollo de conductas externalizantes no son tan contundentes como los encontrados en el estilo autoritario. No obstante, la falta de afecto y supervisión propia de este estilo parental, tiene un efecto negativo sobre el desarrollo cognitivo y la creatividad de los niños. Estos niños tienden a ser inmaduros y rebeldes, toman decisiones de forma impulsiva, desarrollan una baja autoestima y son más dependientes de los adultos (Shayesteh, et al., 2014).



Los trabajos incluidos en esta revisión sistemática hallan resultados contradictorios en la dimensión control parental. Por una parte, la mayoría de las publicaciones la asocian con aspectos negativos como coerción y restricción (Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas, et al., 2014; Gómez-Ortiz, Del Rey, Romera et al., 2015). En coherencia con estos resultados, otras investigaciones suman el dato de que los adolescentes más agresivos perciben a sus padres como controladores (Albrecht, Galambos & Jansson, 2007; Oliva, Parra, Sánchez-Queija et al. 2007). Por otra parte, nuestro trabajo incluye algún estudio que defiende el control parental como factor protector frente al desarrollo de conductas externalizantes en los adolescentes inadaptados (Deutsch et al., 2012), lo cual también ha sido apoyado en estudios previos (Bacchini, Concetta & Affuso, 2011; Hovee et al., 2009). Pettit et al., (2001), clarifica estas contradicciones y señala que existen dos tipos de control parental con resultados muy dispares en los adolescentes. Por un lado, el control psicológico, también llamado control coercitivo o restrictivo, supone una manipulación de las fronteras emocionales y psicológicas del niño, provocando la frustración de su autonomía y autodesarrollo. Por tanto, altos niveles de control psicológico -propio de los estilos autoritarios- se relacionan con resultados perjudiciales en los adolescentes. Este razonamiento ha sido reforzado posteriormente en otros trabajos (Akhter, et al., 2011; Connell & Goodman, 2002; García & Gracia, 2009; E. H. Lee, Zhou, Eisenberg & Wang, 2013; Rinaldi & Howe, 2012). Por el contrario, el control conductual, o supervisión parental, está asociado con la calidad en la comunicación entre padres e hijos, donde los padres hacen de guía y apoyo en el aprendizaje de las normas familiares y sociales, protege a los jóvenes contra experiencias emocionales negativas y les da la percepción de que hay alguien que "se preocupa por ellos y los cuida" (Bacchini, et al., 2011). La supervisión paternal -propio de los estilos autoritativos-, por lo tanto, puede ser interpretada como una estrategia conductual positiva, empleada como un instrumento en la regulación del comportamiento del

adolescente (García & Gracia, 2009; McNamara, Selig & Hawley, 2010; Oliva, Parra, Sánchez-Queija et al. 2007).

En el aspecto dimensional, los autores revisados consideran dimensiones de riesgo, la disciplina coercitiva y el castigo físico, así como la disciplina inconsistente o poco implicada. Estos resultados siguen la línea de meta-análisis previos (Connell & Goodman, 2002; Hoeve, Dubas, Eichelsheim, et al., 2009; Rothbaum & Weisz, 1994). El último, realizado por Kawabata et al., (2011) concluyó que la dimensión “paternidad positiva” se asociaba a una menor agresión relacional. En cambio, la crianza negativa o severa, o la poco implicada, se relacionaron con un aumento de la agresión relacional.

#### 6.4.2 DIFERENCIAS ENTRE PADRES Y MADRES

La mayoría de las investigaciones hasta la fecha se basaban en la teoría de que no existen grandes diferencias, ya que es el tipo o la dimensión parental que los caracteriza lo que provoca el verdadero efecto, independientemente si lo ejerce la madre o el padre (Achenbach, 1991; C. Stanger & Lewis, 1993). Esta misma conclusión es obtenida por el estudio de la presente revisión de Gómez-Ortiz, Del Rey, Romera et al. (2015). No obstante, se están publicando trabajos que destacan el efecto de la díada padre-hijo. En esta línea, encontramos varios trabajos que parecen indicar que es el apego al padre (frente a la madre) el que predice las conductas externalizantes de los adolescentes frente a otros aspectos, y además, indican que el rol del padre también podría influir en la formación de la autoestima escolar y familiar en los adolescentes (Gallarin & Alonso-Arbiol, 2012; Martínez-Ferrer et al., 2012). Esta diferencia ya fue documentada por otros autores que relacionan la figura del padre con la gestión de los estados afectivos relacionados con la

agresividad debido a que éste representa la fuerza o el poder (Connell & Goodman, 2002; Fischer, Rodriguez, Van Vianen, & Manstead, 2004; Liu, 2008; Rosa-Alcázar, et al., 2014). En esta línea, Harper (2010), realizó un estudio ya en etapas tempranas (9-12 años), y observó que el estilo autoritativo del padre es el que favorece una disminución de las conductas externalizantes, mientras que el alto control psicológico de este, promueve un aumento de estas conductas.

Otro aspecto que destacan tanto en los estudios longitudinales como transversales, es el efecto de la discrepancia entre estilos parentales. Nuestros estudios concluyen que el efecto más perjudicial se advierte cuando ninguno de los padres presenta estilo parental autoritativo (Gómez-Ortiz, Del Rey, Romera et al., 2015; Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Llor-Esteban, et al., 2016). Otros estudios añaden que si al menos uno de los padres presenta un estilo parental autoritativo, los beneficios parecen exceder al riesgo de inconsistencia parental (Berkien, Louwerse, Verhulst & Van der Ende, 2012; Gómez-Ortiz, Del Rey, Romera et al., 2015).

En relación a las dimensiones que resultan protectoras en el ámbito de la violencia escolar, Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas, et al. (2014), señalan el afecto y la comunicación por parte de la madre y la promoción de la autonomía y el control psicológico por parte del padre. Estos resultados pueden estar relacionados con el papel de la madre como cuidadora principal en la mayoría de las familias, subrayándose la importancia de dimensiones como el afecto y la comunicación.

En cambio, el padre resulta la figura de poder y autoridad, determinantes en la adquisición de la identidad durante la adolescencia. No obstante, en términos generales en cuanto a la dimensión control, obtuvieron que los alumnos implicados en conductas externalizantes tiendan a percibir de sus padres mayor control psicológico, aunque no necesariamente un verdadero control conductual.

### 6.4.3 DIFERENCIAS DE GÉNERO

La mayoría de los estudios revisados encuentran un mayor apego entre los adolescentes y sus padres del mismo género (De la Torre-Cruz et al., 2014; Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas, et al., 2014; Jiménez-Barbero et al., 2016; Varela-Garay et al., 2013). Una explicación podría ser que los hijos tienden a identificarse y a copiar el comportamiento del progenitor del mismo género (Hipwell & Loeber, 2006; Lansford et al., 2014; Xu et al., 2016).

Por otra parte los trabajos evaluados describen cómo determinadas prácticas parentales del padre, como el empleo de agresión psicológica en los chicos y el castigo físico en las chicas, incentivan las conductas violentas en sus hijos (Gómez-Ortiz, Romera, et al., 2016). En cambio, dimensiones parentales como promoción de autonomía o el humor en los chicos, y la conducta de revelación en el caso de las chicas (tendencia del adolescente a informarles espontáneamente acerca de sus actividades en la calle, sus amistades o sus relaciones), inhiben dichas conductas violentas (Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas, et al., 2014). Estos resultados vuelven a sugerir, que el estilo educativo parental autoritativo protege de las conductas externalizantes. Un estilo que parece estimular, a los ojos de los hijos, su autonomía y favorece la comunicación y el humor y la conducta de revelación de los mismos (Oliva, Parra, & Arranz, 2008).

No obstante, otros estudios mantienen que los efectos son bastante similares para ambos géneros (Gallarín & Alonso-Arbiol, 2012; Kokkinos, 2013; I. Martínez et al.; 2013). Por lo tanto, no hay conclusiones consistentes al respecto. Estos resultados podrían indicar que la externalización depende de la falta de habilidades sociales más que de un problema de género. De esta forma, Spence (2003), describe que el éxito en la resolución de los problemas interpersonales requiere un sofisticado repertorio de habilidades sociales desarrolladas durante la infancia, la adolescencia y la juventud. Sin embargo, la falta de experiencias adecuadas en el entorno, la carencia de modelos

sociales correctos, o determinados factores interpersonales (manejo de impresiones, sentido grandioso de la autoestima, mentira patológica y manipulación para el beneficio personal) podrían entorpecer dicho aprendizaje promoviendo de forma alternativa el uso de conductas externalizantes (Ometto, et al. 2016). Acorde con estas afirmaciones, estudios previos sugieren que el déficit en las habilidades sociales está asociado con problemas de externalización. (Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Llor-Esteban, et al., 2016; Shi, Bureau, Easterbrooks, Zhao, & Lyons-Ruth, 2012).

## **6.5. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES**

Estudios previos han confirmado que el comportamiento de los padres podría afectar a la salud psicológica de los adolescentes y el desarrollo social, e incluso conducir a Trastornos de conductas externalizantes en la adolescencia y en la edad adulta.

Nuestro estudio indica que los estilos de crianza autoritativos o las prácticas basadas en la promoción del afecto, la comunicación o la autonomía resultan claramente beneficiosos. Sin embargo, el estilo autoritario, apoyado por la utilización de prácticas coercitivas, el castigo físico o la imposición, suponen un riesgo para el desarrollo de conductas externalizantes. Por otra parte se observan resultados menos contundentes en cuanto a las prácticas indulgentes (asociadas en alguna ocasión con efectos positivos) o negligentes (asociadas a efectos negativos). En cuanto al control parental, se ha relacionado con efectos beneficiosos si se ejerce como supervisión o control conductual, a través del cual los padres hacen de guía durante el proceso de educación. En cambio, el control psicológico, coercitivo o restrictivo se asocia el posterior desarrollo de conductas externalizantes.

El análisis y revisión del posible efecto diferencial de la madre y el padre respecto a estudios recientes resulta un tema que adquiere cada vez mayor relevancia, en cuanto a la posibilidad de que la figura del padre podría ser la fuente más importante en el futuro desarrollo de la externalización. Los padres están cada vez más involucrados en la educación de sus hijos al participar activamente en el cuidado y protección, adquiriendo una posición relevante sobre la crianza. Por tanto, nuestros hallazgos sugieren la necesidad de seguir investigando en los estilos parentales de madres y de padres con el fin de obtener una visión más completa en la dinámica familiar.

Otro aspecto a examen es el efecto modulador del género sobre la influencia de los estilos parentales y el desarrollo de conductas externalizantes en la adolescencia. En esta revisión, no obtenemos resultados firmes, debido a que la mayoría de estudios no valoran esta causa. Los escasos estudios que sí lo hacen, indican que hay una mayor influencia entre los adolescentes y sus padres del mismo género, y más aún en los chicos tal y como se señaló en meta-análisis previos.

Entre las principales limitaciones de este estudio, cabe destacar la imposibilidad de realizar una síntesis cuantitativa de los resultados debido a la heterogeneidad de las medidas de resultado y de los instrumentos de medida. Por otra parte, la estrategia de búsqueda se restringe a artículos publicados en inglés y castellano, lo cual podría excluir estudios de interés publicados en otros idiomas. Hay que tener en cuenta además la posibilidad de que existan estudios no publicados al respecto que no han podido ser tenidos en cuenta en la presente revisión. Sin embargo se han realizado búsquedas secundarias en las listas de referencias de los artículos seleccionados y se ha intentado contactar con autores expertos a fin de minimizar el potencial sesgo de publicación. Por último, hay que tener en consideración que la mayoría de los estudios obtienen la información desde la perspectiva de los adolescentes o de los padres y que la generalidad de los cuestionarios empleados en los estudios incluidos son de tipo autoadministrado.

Como recomendación, el equipo responsable de la presente revisión sistemática considera conveniente realizar enfoques múltiples para recopilar más información sobre la crianza, y así, obtener aplicaciones prácticas que permitan ayudar a las familias.





# CAPÍTULO 7

---

## INFLUENCIA DE LOS ESTILOS PARENTALES Y LAS ACTITUDES HACIA LA VIOLENCIA EN EL DESARROLLO DE CONDUCTAS EXTERNALIZANTES EN ADOLESCENTES

---



## 7.1. INTRODUCCIÓN

Las conductas externalizantes, se definen como una serie de comportamientos desadaptativos relacionados con la agresión, la delincuencia y/o la hiperactividad (Achenbach & Edelbrock, 1984). Entre los Trastornos de conducta externalizante durante la infancia o la adolescencia, se incluyen el Trastorno de oposicionista-desafiante o el Trastorno de conducta. Aunque generalmente no se considera un problema de externalización, a menudo se agrupa el Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, dadas las altas tasas de comorbilidad y superposición sintomática (Achenbach, et al., 2003; American Psychiatric Association, 2013; Loeber, et al., 2009; Rijlaarsdam, et al., 2015; Villodas, et al., 2015). Hay que tener en cuenta, que la persistencia de dichas conductas durante la adolescencia, podría ser causa de otros Trastornos de externalización propios de la etapa adulta como el Trastorno relacionado con sustancias o el Trastorno de la personalidad antisocial (Guerra, et al., 2016; Katzmann et al., 2017; Samek, et al., 2016).

Numerosas investigaciones se han centrado en determinar qué factores contribuyen al desarrollo de conductas externalizantes. Los investigadores relacionados con el estudio de la violencia, particularmente quienes trabajan en ámbitos educativos u otros escenarios sociales, han discutido la relación entre las actitudes y el comportamiento. La compleja relación entre estos dos conceptos ha sido uno de los temas a estudio más controvertidos en las ciencias sociales, a la par que uno de los más antiguos. Fazio (1990), propone que una actitud puede guiar la conducta sin necesidad de que medie ningún pensamiento a través de procesos psicológicos automáticos. Posteriormente, Ajzen y Fishbein (1980) hacen una crítica sobre las dificultades para pronosticar la conducta en base a nuestras actitudes debido a la influencia de factores situacionales internos o

externos. Es por esto que, en 1980, queda descrita la relación entre actitudes e intención de conducta, en lugar de la conducta real, a través de la teoría de la acción razonada y su ampliación, la teoría de acción planificada (Ajzen, 1988). Hoy en día, el interés de los investigadores recae principalmente en la posibilidad de modificar las actitudes hacia el conflicto aplicando programas de habilidades en el manejo del conflicto, que promuevan un cambio de comportamiento en futuros conflictos (Bednall, Bove, Cheetham, & Murray, 2013; Conner, McEachan, Taylor, O'hara., & Lawton, 2015; Covey, Rosenthal-Stott, & Howell, 2016; Goldberg, et. al, 2010; Huesmann, 1998; Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Velandrino-Nicolás, & Llor-Zaragoza, 2016; Sheeran, et al., 2016).

Por otro lado, elementos externos influyen en la configuración de las emociones y de las conductas en los adolescentes tal y como se ha confirmado en numerosas publicaciones (Arim, Dahinten, Marshall, & Shapka, 2011; Glatz, Cotter, & Buchanan, 2017; Gryczkowski, 2010; Steinberg et al., 2017; Tur-Porkar, et al., 2012). Los modelos de socialización, postulan que los padres, a través de sus propias habilidades emocionales intervienen en la regulación de las emociones de sus hijos, y en consecuencia, en su comportamiento y en su conducta (Foley & Weinraub, 2017; Pichardo-Martínez, Arráez, Corredor, & Cabezas, 2016; Seay, Umaña-Taylor, Jahromi, & Updegraff, 2017; Valois, Zullig, & Revels, 2017). Así, las familias que utilizan estrategias inadecuadas como la falta de apoyo, el bloqueo de emociones o la sobreprotección, promueven conductas desadaptativas (Buckholdt, Parra, & Jobe-Shields, 2014; Jiménez, Estévez, & Murgui, 2014; Povedano, Jiménez, Moreno, Amador, & Musitu, 2012; Walker, & McKinney, 2015). Además, las investigaciones apuntan que la relación padres-hijos y conductas externalizantes es bidireccional (Pinquart, 2017; Reid et al., 2002) y es posible que los adolescentes "actúen" para solicitar la atención de sus padres a sus emociones, especialmente si están disgustados por la falta de atención y no han sido capaces de aprender habilidades interpersonales adecuadas (Inglés, et al.,

2014; Sánchez-Núñez, & Latorre-Postigo, 2012). Por ello, los padres cumplen una función primordial durante la adolescencia: aportan su experiencia, les orientan en sus elecciones y les proporcionan apoyo y seguridad (Batool & Bond, 2015).

En resumen, investigaciones previas han confirmado la influencia de elementos internos, como las actitudes de los adolescentes hacia la violencia, y de elementos externos, como la socialización familiar recibida a través de los estilos parentales, en el desarrollo de conductas externalizantes (Cava, Estévez, Buelga, & Musitu, 2013; Hektner, August, Bloomquist, E. H. Lee, & Klimes-Dougan, 2014; Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Velandrino-Nicolás et al., 2016). Por otra parte, distintos estudios han indicado en el pasado que las conductas externalizantes afectaban principalmente al sexo masculino (P. J. Cook, & Laub, 1998; Crijnen, Achenbach, & Verhulst, 1997). Sin embargo, investigaciones más recientes constatan un equilibrio entre chicos y chicas y señalan un mayor repunte en el caso de violencia relacional, verbal o ciberacoso en las chicas entre los 11 y los 13 (Fernández-Castelao, & Kröner-Herwig, 2014, Hymel, & Swearer, 2015). Considerando estos antecedentes, el presente trabajo plantea como objetivo evaluar la relación de las actitudes hacia la violencia y los estilos parentales sobre las conductas externalizantes de los adolescentes, teniendo en cuenta la influencia del sexo entre los alumnos de la Región de Murcia. El presente estudio establece como principal hipótesis que las conductas externalizantes en adolescentes están asociadas de forma positiva a las actitudes hacia la violencia en todas sus formas (violencia percibida como como forma de diversión, de forma legítima, para mejorar su autoestima y como forma de manejar los problemas y las relaciones sociales). Por otro lado, hipotetizamos que las conductas externalizantes también se relacionan con los estilos parentales recibidos. Concretamente, la sobreprotección o el control férreo parental supone un riesgo para el desarrollo de conductas externalizantes, y en cambio, el cuidado de los padres protege de estos problemas de conducta. Además, este estudio examina como hipótesis secundaria que el sexo de los adolescentes

marcará diferencias en el modelo resultante, relacionando el sexo masculino con actitudes favorables hacia la violencia, la agresividad verbal y los problemas de conducta. En cambio, se espera que no existan diferencias de sexo entre los estilos parentales recibidos y las conductas externalizantes.

## **7.2. METODOLOGÍA**

### **7.2.1. PARTICIPANTES**

El estudio incluyó a adolescentes con edades comprendidas entre 12-17 años de la Región de Murcia. Se obtuvo una muestra final de 540 adolescentes, de los cuales, 272 (50.4%) fueron hombres y 268 (49.6 %), mujeres. La media de la edad fue de 13.92 ( $SD=1.52$ ). Para aumentar la fiabilidad de los resultados, se eliminaron de la muestra inicial los alumnos que no superaron un cuestionario de sinceridad. Otros datos sociodemográficos fueron evaluados siendo la mayoría de los estudiantes de nacionalidad española (84.9%) y que convivían con su padre y con su madre (76.4%) o bien, solo con su madre (15.1%). La mayoría de los adolescentes encuestados informaron que sus padres tenían un nivel educativo básico o medio; concretamente, los padres con estudios básicos constituían un 45.5% de la muestra y los padres con nivel de estudios medios suponían el 25.7%. En el caso de las madres, el nivel educativo básico formaba el 38.2% de los encuestados y el de estudios medios de 27.3%. El resto de variables sociodemográficas pueden verse en la tabla 4.

Tabla 4.

VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS

Variables	N	(%)
<i>Sexo</i>		
Chico	272	50.4
Chica	268	49.6
<i>Nacionalidad</i>		
España	461	84.9
América	39	7.2
África	32	5.9
Resto de Europa	10	1.8
Asia	1	0.2
<i>Nivel educativo padre</i>		
Sin estudios	53	9.9
Estudios básicos	243	45.5
Estudios medios (bachiller)	137	25.7
Estudios superiores (universitarios)	101	18.9
<i>Nivel educativo madre</i>		
Sin estudios	44	8.2
Estudios básicos	206	38.2
Estudios medios (bachiller)	147	27.3
Estudios superiores (universitarios)	142	26.3
<i>Convivencia</i>		
Con mi padre y con mi madre	415	76.4
Con mi madre	82	15.1
Con mi padre	6	1.1
No vivo con mis padres	4	0.7
Vivo en custodia compartida	36	6.6

### 7.2.2. PROCEDIMIENTO Y DISEÑO

En este trabajo, se empleó un diseño transversal con una muestra procedente de 4 centros de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O) seleccionados mediante muestreo aleatorio por conglomerados en una región del Sureste español (Murcia) durante el año 2015-2016. El

cuestionario autoadministrado contó durante su realización con el apoyo de los investigadores y/o tutor del aula para realizar aclaraciones y contestar posibles dudas. Los investigadores que participaron en la recogida de datos no intervinieron en el posterior análisis estadístico. Durante la elaboración de la presente investigación, se siguieron las directrices establecidas por la iniciativa STROBE (Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology) para la comunicación de estudios observacionales con el fin de recoger los aspectos relevantes de los métodos de investigación (Vandenbroucke, et al., 2014).

El protocolo del presente estudio fue aprobado por la Comisión de Ética e Investigación Clínica de la Universidad de Murcia. Se contactó con los centros y se informó a los participantes (padres, profesores y alumnos), obteniéndose el consentimiento informado de los alumnos participantes, así como de sus padres o tutores legales, al tratarse de menores de edad. Los cuestionarios fueron anónimos y se les asignó un número para garantizar la confidencialidad de los datos.

### 7.2.3. INSTRUMENTOS

Para ver los cuestionarios autoadministrados, ver apéndice 3.

*Variables sociodemográficas.* Se utilizó un cuestionario desarrollado *ad hoc*, que incluyó las siguientes variables: edad, sexo, nacionalidad, nota media del último trimestre, convivencia y nivel educativo de los padres.



*Conducta externalizante.* Empleamos el cuestionario autoadministrado Youth Self-Report, de Achenbach (YSR) (Achenbach, 1991; Achenbach & Ruffle, 2000), diseñado para obtener información directamente de los niños y adolescentes con edades comprendidas entre 11 y 18 años sobre diversas competencias y problemas de conducta. Consta de dos partes: la primera de ellas evalúa competencias deportivas, académicas y sociales, mientras que la segunda, compuesta por 112 ítems, evalúa conductas prosociales y conductas-problema. Para el presente estudio se utilizaron los ítems que medían los factores agresividad verbal y problemas de conducta, debido a su mayor consistencia interna, según estudios de validación en español de este instrumento (Lemos-Giráldez, Vallejo-Seco, & Sandoval-Mena, 2002). En la muestra utilizada, este instrumento presentó una alta consistencia interna y una adecuada fiabilidad con valores de  $\alpha$  de Cronbach=.86 para Problemas de conducta y  $\alpha$  de Cronbach=.76 para Agresividad verbal (Achenbach, 1991).

*Actitudes hacia la violencia en el contexto educativo.* Se empleó el CAHV-25 (Ruiz-Hernández, Llor, Puebla, & Llor-Esteban, 2009). El cuestionario consta de 25 ítems con cuatro factores: "violencia como forma de diversión" (7 ítems, con  $\alpha$  de Cronbach=.71); "violencia para mejorar la autoestima" ((5 ítems, con  $\alpha$  de Cronbach=.82); "violencia para manejar los problemas y las relaciones sociales" (6 ítems, con  $\alpha$  de Cronbach=.74); y "violencia percibida como legítima" (7 ítems, con  $\alpha$  de Cronbach=.82). El instrumento resultante es de fácil uso e interpretación y puede contribuir al desarrollo de modelos predictivos del comportamiento violento en contextos educativos.

*Estilos parentales.* Utilizamos el Parental Bonding Instrument (PBI) de Parker, Tupling, & Brown (1979), y adaptada por Gómez, Vallejo, Villada & Zambrano, (2010). Un total de 25 ítems, divididos en dos escalas nombradas afecto o cuidado (*care*) y control o sobreprotección (*overprotection*) con 13 y 12 ítems respectivamente, miden los estilos parentales percibidos. Los alumnos deben responder una escala para el padre y otra para la madre lo que recuerden hasta la

edad de 16 años. El coeficiente de fiabilidad  $\alpha$  de Cronbach obtenido para la escala fue de .89 para afecto paterno, .88 para afecto materno, .80 para control paterno y .85 para control materno.

*Sinceridad.* Para controlar los problemas de sinceridad, se utilizaron dos procedimientos: por una parte, la subescala de sinceridad incluida en el CACIA (Cuestionario de Auto-Control Infantil y Adolescente, Capafons & Silva, 1998), (14 ítems); y por otra parte una pregunta de sinceridad autoinformada. El CACIA presenta propiedades psicométricas adecuadas, mostrando un coeficientes  $\alpha$  de Cronbach de .50 a .79 para esta escala.

#### 7.2.4. ANÁLISIS DE DATOS

En primer lugar se realizó un análisis descriptivo en el que se obtuvieron las medias, desviaciones estándar y porcentajes de las variables de estudio y se describió la información sociodemográfica. Para examinar la relación entre las variables predictoras (actitudes hacia la violencia en el contexto educativo, y estilos parentales) y los dos factores de la variable conducta externalizante (agresividad verbal y problemas de conducta) se realizó un análisis de correlación de Pearson. Posteriormente se realizó un análisis de regresión lineal múltiple por etapas con las variables previamente identificadas como relevantes. Estos últimos resultados fueron sometidos a una validación cruzada, confirmando su estabilidad. Por último, se llevó a cabo una comparación  $t$  de Student para muestras independientes, y así estudiar las diferencias en las distintas variables en función del sexo.

### 7.3. RESULTADOS

Al analizar el grado de asociación entre las variables predictoras y conducta externalizante (tabla 5), encontramos correlaciones positivas entre Agresividad verbal y Actitudes hacia la violencia en todas sus formas, en un rango de .19 a .30 ( $p < .01$ ). La variable Problemas de conducta, mostró también una asociación moderada positiva con las actitudes hacia la violencia en todas sus formas (rango = .50 a .58,  $p < .01$ ). Por otro lado, en relación a la variable de estudio agresividad verbal y estilos parentales, hallamos una asociación positiva con la sobreprotección paterna y materna ( $r = .09$ ,  $p < .05$ , y  $r = .12$ ,  $p < .01$  respectivamente). En cuanto los problemas de conducta, encontramos sin embargo una correlación negativa con el afecto o cuidado paterno  $r = -.14$  ( $p < .01$ ) y materno  $r = -.19$  ( $p < .01$ ).

Tabla 5.

Correlaciones de Pearson entre los factores de la variable dependiente, conductas externalizantes y las variables predictoras conductas internalizantes, actitudes hacia la violencia, y estilos educativos (n = 540)

Problemas de Conductas Externalizantes	Actitudes hacia la violencia				Estilo educativo percibido del padre		Estilo educativo percibido de la madre	
	Diversión	Autoestima	Habilidades sociales	Legítima	Afecto paterno	Sobreprotección paterna	Afecto materno	Sobreprotección materna
Agresividad Verbal	0.295**	0.195**	0.263**	0.304**	0.010	0.094*	-0.031	0.122**
Problemas de Conducta	0.509**	0.554**	0.587**	0.506**	-0.142**	0.023	-0.191**	0.084

\* $p < 0.05$ . \*\* $p < 0.01$  (bilateral)

El modelo de regresión proporciona los siguientes resultados para cada uno de los factores de conducta externalizante ajustado por sexo (tabla 6).

Tabla 6.

Análisis de regresión múltiple, por cada variable dependiente estandarizada.

Comportamientos externalizantes	Sexo	Variable predictora	Coeficientes de Regresión					Modelo más ajustado			Regresión ANOVA	
			B	S	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	Se	F	p
Agresividad verbal	Chicos	Constante	8.122	0.514		15.809	0.000	0.342	0.111	2.332	21.521	0.000
		Violencia como forma de diversión	1.065	0.229	0.342	4.639	0.000					
	Chicas	Constante	7.123	0.517		13.781	0.000	0.514	0.256	2.358	33.255	0.000
		Violencia para manejar los problemas y las relaciones sociales	1.789	0.445	0.359	4.019	0.000					
		Violencia percibida como legítima	0.620	0.286	0.194	2.170	0.031					
Problemas de Conducta	Chicos	Constante	6.879	0.988		6.961	0.000	0.676	0.443	1.207	33.272	0.000
		Violencia para manejar los problemas y las relaciones sociales	0.644	0.290	0.239	2.216	0.028					
		Violencia percibida como legítima	0.399	0.136	0.226	2.926	0.004					
		Violencia para mejorar la autoestima	0.707	0.268	0.266	2.634	0.009					
		Afecto materno	-0.068	0.031	-0.129	-2.191	0.030					
	Chicas	Constante	7.153	0.794		9.013	0.000	0.666	0.435	0.966	49.011	0.000
		Violencia para manejar los problemas y las relaciones sociales	0.884	0.182	0.376	4.850	0.000					
		Violencia para mejorar la autoestima	0.890	0.211	0.326	4.215	0.000					
		Afecto materno	-0.064	0.026	-0.136	-2.470	0.014					

\* $p < 0.05$ . \*\* $p < 0.01$  (bilateral)

### 7.3.1. AGRESIVIDAD VERBAL

En los chicos, la agresividad verbal se relaciona con la violencia percibida como forma de diversión ( $\beta = .34, p < .001$ ). El mejor ajuste del modelo (coeficiente de determinación corregido) es de  $R^2 = .11, p < .001$ .

En las chicas, la agresividad verbal se relaciona, sin embargo, con la violencia para manejar los problemas y las relaciones sociales ( $\beta = .35, p < .001$ ) y con la violencia percibida como legítima, ( $\beta = .19, p < .05$ ). El mejor ajuste del modelo (coeficiente de determinación corregido) es de  $R^2 = .25, p < .001$ .

### 7.3.2. PROBLEMAS DE CONDUCTA

El análisis de regresión lineal explica en los chicos el 44% de la varianza, ( $p < .001$ ), y relaciona los problemas de conducta con la violencia para manejar los problemas y las relaciones sociales ( $\beta = .23, p < .05$ ), la violencia percibida como legítima ( $\beta = .22, p < .01$ ) y la violencia para mejorar la autoestima ( $\beta = .26, p < .01$ ). En cuanto a los estilos parentales, se establece una relación inversa entre los problemas de conducta y el afecto materno ( $\beta = -.12, p < .05$ ). En las chicas, obtenemos resultados similares, donde se establecen relaciones con una variabilidad similar ( $R = .43, p < .001$ ) de las variables problemas de conducta y la violencia para manejar los problemas y las relaciones sociales ( $\beta = .37, p < .001$ ), la violencia para mejorar la autoestima ( $\beta = .32, p < .001$ ), pero

no con la violencia percibida como legítima. Al igual que en los chicos también existe una relación inversa entre los problemas de conducta y el afecto materno ( $\beta=-.13, p <.05$ ).

Por último, el análisis *t* de Student indica diferencias significativas en función del sexo en la mayoría de las variables. Respecto a la variable conducta externalizante, observamos valores superiores en chicas para agresividad verbal ( $t=-3.83, p <.001$ ). Por el contrario, se observaron medias superiores en los chicos respecto a la variable problemas de conducta. En cuanto a las variables predictoras, también mostraron diferencias por sexo. Respecto a las actitudes hacia la violencia en todas sus formas, revelaron diferencias significativas con valores superiores en los varones. En cuanto a los estilos parentales, las chicas obtuvieron valores superiores en afecto paterno ( $t=-2.18, p <.05$ ) y sobreprotección paterna ( $t=-2.27, p <.05$ ), (tabla 7).

Factores psicosociales y conducta externalizada en adolescentes.  
La relevancia de los estilos parentales y las actitudes hacia la violencia escolar

Tabla 7.

Análisis *t* de Student mediante comparación de medias entre las variables predictoras, atendiendo al sexo

Variable predictora	Sexo	N	M	DT	t(gl)	Δ
Agresividad Verbal	Chico	272	10.230	2.421	-3.832 (526)**	0.333
	Chica	268	11.087	2.712		
Problemas de Conducta	Chico	272	8.358	1.882	3.765 (527)**	0.328
	Chica	268	7.808	1.442		
Violencia como forma de diversión	Chico	272	2.065	0.776	3.985 (507)**	0.353
	Chica	268	1.804	0.699		
Violencia para mejorar la autoestima	Chico	272	1.556	0.663	4.185 (508)**	0.371
	Chica	268	1.332	0.536		
Violencia para manejar los problemas y las relaciones sociales	Chico	272	1.754	0.660	3.691 (520)**	0.323
	Chica	268	1.552	0.588		
Violencia percibida como legítima	Chico	272	2.753	0.922	7.293 (503)**	0.347
	Chica	268	2.178	0.850		
Afecto paterno	Chico	272	28.024	3.180	-2.181 (494)*	0.195
	Chica	268	28.610	2.795		
Sobreprotección paterna	Chico	272	24.476	4.387	-2.270 (471)*	0.208
	Chica	268	25.393	4.389		
Afecto materno	Chico	272	29.054	2.981	-0.215 (491)	0.019
	Chica	268	29.112	2.983		
Sobreprotección materna	Chico	272	25.744	4.729	-1.914 (469)	0.176
	Chica	268	26.553	4.445		

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .001$ ; DT= Desviación típica; gl= grados de libertad; Δ de Cohen.

## 7.4. DISCUSIÓN

El presente estudio analiza la influencia de las actitudes hacia la violencia y los estilos parentales percibidos por los adolescentes en el desarrollo de conductas externalizantes, considerando los factores agresividad verbal y problemas de conducta, y explorando sus efectos en función del sexo.

Tal y como esperábamos, nuestros resultados coinciden con estudios previos, y muestran una asociación positiva entre las actitudes hacia la violencia en todas sus formas, y el desarrollo de conductas externalizantes en los adolescentes (Carrascosa, Cava, & Buelga, 2015; Cava, Estévez, et al., 2013; Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Llor-Esteban, et. al 2016; Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Velandrino-Nicolás et al., 2016). Esta asociación ha sido ampliamente estudiada en diferentes contextos sociales. Así, una investigación reciente mostró que los estudiantes que presentaban actitudes favorables hacia la violencia de género, tenían más probabilidades de agredir físicamente y abusar verbalmente de su pareja (Fincham, Cui, Braithwaite, & Pasley, 2008). Otros autores añaden, que las personas con actitudes permisivas hacia este tipo de violencia, también presentan tasas más altas de perpetración (Côté, Vaillancourt, LeBlanc, Nagin, & Tremblay, 2006). Más allá de la agresión individual, la agresión entre grupos o bandas comparte esta relación; así, las personas que pertenecen a un mismo grupo, se asocian por compartir actitudes, valores y creencias similares, de forma que si sus miembros tienen actitudes favorables hacia la violencia, la agresión podría ser utilizada como vía de comunicación (DeWall, Anderson, & Bushman, 2011).

Por otra parte, los resultados de nuestro estudio, indicaron una asociación entre los estilos educativos percibidos y el desarrollo de conductas externalizantes entre los adolescentes. Tal y como esperábamos, encontramos que la sobreprotección o el control férreo paterno y materno



favorece la agresividad verbal. En contraposición, el afecto o cuidado de los padres, se relaciona en menor medida con el desarrollo de problemas conducta. La sobreprotección parental se ha convertido en un patrón frecuente entre las familias de clase media o alta que pretende garantizar que sus hijos crezcan en entornos seguros, libres de riesgo o responsabilidad. No obstante, numerosos trabajos han advertido que tal precaución contribuye al desarrollo de ansiedad excesiva o de patrones de conducta disfuncionales al dejar a los niños desprevenidos para la transición a la edad adulta e independiente (Gere, Villabo, Torgersen, & Kendall, 2012; Kendall et al., 2010; Williamson, et al, 2017). En cambio, los estilos parentales caracterizados por el afecto, el cuidado y la supervisión, propios de los estilos parentales de tipo autoritativo, ejercen un efecto protector respecto al desarrollo de conductas externalizantes. El estímulo positivo propio de este estilo educativo aumenta la motivación de los niños para progresar y alcanzar su propia identidad (Cava, Buelga, & Musitu, 2014; Luk, et al., 2016; Rosa-Alcázar, et al., 2014). Para mostrar la influencia de los padres en el desarrollo de conductas externalizantes de sus hijos, Katzmann, et al. (2017) diseñó un programa un programa de autoayuda conductual para padres que incluía aspectos como la psicoeducación o modelos explicativos del desarrollo de problemas de conducta infantil. Como resultado, los padres que participaron en el programa mostraron una reducción de los problemas de externalización de sus hijos respecto a los padres que no intervinieron en dicho programa.

En relación a la hipótesis secundaria, el análisis de regresión múltiple proporcionó distintos modelos predictivos de la conducta externalizante en función del sexo. Dicho análisis muestra una gran influencia de las actitudes hacia la violencia en las conductas externalizantes estudiadas como agresividad verbal y problemas de conducta. En menor medida, también destacamos la influencia de los estilos parentales con el desarrollo de problemas de conducta.

#### 7.4.1 AGRESIVIDAD VERBAL

En chicos, la agresividad verbal está relacionada con actitudes hacia la violencia percibida como forma de diversión. Acorde con nuestros hallazgos, Castillo-Rocha, & Pacheco-Espejel (2008), describe que los chicos son más propensos a utilizar una mayor cantidad de insultos, empleados en ocasiones como broma o diversión, sin reflexionar que se trata de armas severas que atentan contra la autoestima y la integridad moral de las víctimas.

En cambio, hallamos que las chicas más agresivas verbalmente, tienen una actitud positiva hacia la violencia cuando la perciben como legítima y como forma de manejar los problemas y las relaciones sociales. Carrera-Fernández, Lameiras-Fernández, Rodríguez-Castro, Failde-Garrido y Calao-Otero (2013) señala la importancia del género y no del sexo, ya que la masculinidad y no el varón, se asocia con dominancia, control y violencia. Desde esta perspectiva, las niñas que adopten rasgos y roles masculinos tendrán más comportamientos externalizantes que los varones que adopten rasgos y roles femeninos. Esta análisis se ha denominado metafóricamente ceguera de género (Carrera, DePalma & Lameiras, 2011) porque "masculiniza" el problema, prestando poca atención a la participación de las niñas en situaciones de intimidación.

#### 7.4.2. PROBLEMAS DE CONDUCTA

En los adolescentes con problemas de conducta, chicos y chicas comparten actitudes similares y aprueban el uso de la violencia percibida como una forma de manejar los problemas y

las relaciones sociales y para mejorar su autoestima. Ambos aspectos podrían estar relacionados, ya que la autoestima social hace referencia a la capacidad para tener amigos y de mantener dichas relaciones (Sánchez-Sosa, Villarreal, Ávila, Vera, & Musitu, 2014).

Cada día, los adolescentes se enfrentan a diferentes situaciones sociales que en ocasiones les resultan difíciles y novedosas. Spence (2003), describe que el éxito en la resolución de los problemas interpersonales, requiere un sofisticado repertorio de habilidades sociales desarrolladas durante la infancia, la adolescencia y la juventud. Sin embargo, la falta de experiencias adecuadas en el entorno, la carencia de modelos sociales correctos, o determinados factores interpersonales podrían entorpecer dicho aprendizaje promoviendo de forma alternativa el uso de conductas externalizantes (Ometto, et al. 2016). La asociación entre la dificultad en la regulación de las emociones y los trastornos clínicos, tanto internalizantes como externalizantes ya ha sido ampliamente estudiada (Eisenberg, Spinrad, & Knafo-Noam., 2015; Eisner & Malti, 2015; Medlow, et al., 2016; Morris, Silk, Steinberg, Terranova, & Kithakye, 2010; Shi, et al., 2012) y numerosos programas de intervención se han centrado en enseñar a los adolescentes a debatir y a responder a los sentimientos, sin que la violencia sea el resultado de los problemas de comunicación (Crapanzano, Frick, Childs, & Terranova, 2011; Grover & Nangle, 2003).

En cuanto a la asociación entre los problemas de conducta y las actitudes positivas hacia la violencia como forma de mejorar su autoestima, ilustra de nuevo las dificultades que tienen los adolescentes para formar su identidad y solucionar conflictos a través de la tolerancia y el respeto. Las investigaciones que relacionan la autoestima y el uso de la violencia, no han obtenido resultados consistentes por la multidimensionalidad del constructo (Bushman et al., 2009; Maples et al., 2010) y la conducta violenta se ha asociado tanto con una baja autoestima (a través de sentimientos de inferioridad, la culpabilización de los demás, etc.), como con una elevada

autoestima y rasgos narcisistas (arrogancia), sin que haya estudios empíricos que apoyen más ninguna de las opciones (Loinaz, Echeburúa & Ullate, 2012; Ostrowsky, 2010).

En ambos sexos, el afecto materno interviene protegiendo en el desarrollo de problemas de conducta. Tal y como hemos indicado previamente, el estilo educativo de tipo autoritativo que proporciona afecto a la par que cuidado y control, refuerza la autonomía de los adolescentes y promueve la adquisición de estrategias adecuadas en la resolución de conflictos a través de la supervisión, el apoyo y la orientación (Hong & Espelage, 2012; Shayesteh, et al., 2014). Esta investigación subraya el rol de la madre, destacando su figura al dedicar más tiempo al cuidado y la enseñanza con sus hijos y ser el principal sostén en la familia (Ferreira, et al., 2016; Hallers-Haalboom et al. 2014; Hechler et al., 2011; Nelson, O'brien, Calkins, & Keane, 2013).

Los chicos con problemas de conducta y las chicas que presentan agresividad verbal, presentan actitudes favorables hacia la violencia si es percibida como legítima. Estos resultados podrían explicarse considerando la teoría social-cognitiva que postula que la observación repetida de modelos violentos puede conducir a ver la violencia como normativa o aceptable en sus relaciones, facilitando así el desarrollo de comportamientos violentos (Bandura, 1986, 2001; Jouriles, McDonald, Mueller, & Grych, 2012; Riggs, & O'Leary, 1989). En este sentido, situaciones de abuso o agresiones vividas entre compañeros o familiares, pueden ser interiorizadas y aprobadas o legitimadas por los adolescentes sin que adviertan de la peligrosidad de sus conductas (Monahan, Steinberg, & Cauffman, 2009; Narayan, Cicchetti, Rogosch, & Toth, 2015; Samek, et al, 2016; Villodas, et al., 2015).

Respecto al sexo, los chicos manifiestan conductas externalizantes a través de problemas de conducta y las chicas lo exteriorizan a través de agresividad verbal. Importantes diferencias encontramos en su asociación con las actitudes positivas hacia la violencia, donde destacan los

chicos, y por el contrario, en las chicas los estilos parentales (afecto paterno y sobreprotección paterna) podrían actuar como un factor protector ante el desarrollo de conductas externalizantes. Parece ser que los chicos tienen significativamente más factores de riesgo y menos factores de protección que las chicas. Para ellas, los factores de protección son más personales y familiares, (Sánchez-Sosa, et al., 2014; J. Martínez & Robles, 2001; Schinke, Fang, & Cole, 2008).

## **7.5. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES**

Como conclusión, nuestro estudio corrobora que actitudes positivas hacia la violencia favorecen el desarrollo de conductas externalizantes y pueden relacionarse con el uso de la violencia, especialmente en el sexo masculino. No obstante, las chicas destacan en otros tipos de agresión más sutiles, como la agresividad verbal. Cabe subrayar, que las actitudes relacionadas con el uso de la violencia en la resolución de problemas y afrontamiento de conflictos sociales o como forma de mejorar su autoestima, así como la violencia percibida como legítima, es común en ambos sexos. Estos hallazgos señalan la facilidad con la que los adolescentes justifican el uso de la violencia, contribuyendo al mantenimiento de las conductas externalizantes sin intención de modificarlas. Este trabajo, además, permite resaltar la falta de estrategias de afrontamiento y habilidades sociales en los jóvenes a la hora de resolver conflictos. Además, esta investigación refuerza la influencia de los padres en la conducta de sus hijos y, particularmente, durante la transición a la vida adulta. Se comprueba así, que el afecto y el cuidado de la madre especialmente, disminuyen el desarrollo de problemas de conducta entre los adolescentes de ambos sexos. Otras

variables estudiadas en relación con los estilos parentales no tienen una capacidad predictiva significativa, por lo que no actuaría como posible factor protector o de riesgo.

En la presente investigación hay que considerar una serie de limitaciones. Aunque el ajuste del modelo de regresión fue adecuado, recientes trabajos sobre este tema obtuvieron resultados más robustos al introducir otras variables en el modelo como la impulsividad (Gullo, et al., 2017; Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Llor-Esteban, et. al 2016). Por otra parte, debemos considerar las limitaciones metodológicas que impone el diseño del estudio, y que impiden establecer relaciones de causalidad entre las variables. Intuimos que la escasa influencia de los estilos parentales observada, podría corregirse con instrumentos de medida más adecuados a la población de estudio. En próximas investigaciones, se deberían de tener en cuenta otros aspectos que podrían influir en las actitudes y en el uso de la violencia, considerando si las conductas agresivas se desarrollan de forma individual o en grupo. Por otro lado, habría que valorar si el género, a diferencia del sexo constituye un factor determinante ya que aunque estos términos se usan a menudo de forma intercambiable, sus definiciones pueden tener significados algo distintivos que tienen implicaciones importantes para este tipo de trabajo.

# CAPÍTULO 8

---

## CONDUCTAS Y ACTITUDES DE LOS ADOLESCENTES HACIA LA VIOLENCIA ESCOLAR

---





## 8.1. INTRODUCCIÓN

La violencia escolar se define como aquella violencia juvenil que ocurre dentro del ámbito escolar, ya sea en el camino o durante las actividades organizadas por la organización docente. Ejemplos de comportamiento violento incluyen: acoso, alteración del comportamiento (por ejemplo, perforar, golpear, patear), uso de armas, agresión electrónica o peleas entre pandillas. La violencia juvenil típicamente incluye a personas entre las edades de 10 y 24, aunque los caminos hacia la violencia juvenil pueden comenzar en la primera infancia. Un joven puede ser una víctima, un agresor o un testigo de la violencia escolar (CDC, 2016; Kann et al., 2016). Se ha demostrado que víctimas y agresores, presentan consecuencias negativas a corto y largo plazo, tanto de tipo externalizante (agresión, delincuencia, hiperactividad) como internalizante (depresión, ansiedad, retraimiento, miedo) (Akhter, et al., 2011; Luk, et al., 2016; Rodríguez-Carballeira, et al., 2015).

Los centros educativos, no solo constituyen un espacio de adquisición de conocimientos, sino que también, participan en el aprendizaje emocional y social de las personas en una interacción entre familia, amigos y profesores. En este proceso educativo, hay que destacar el período de la adolescencia, etapa de transición que afronta grandes cambios, y permite el desarrollo y la consolidación de la identidad personal (Zacarés, Iborra, Tomás, & Serra, 2009).

Para el estudio de la violencia escolar en la población adolescente, nos basamos en el concepto de agresión concebida como un constructo multidimensional que puede adoptar múltiples formas (Little, et al., 2003). Estos autores, clasifican los comportamientos agresivos en dos categorías: según su forma o tipo de agresión, o bien, según su función. En la primera categoría, encontramos la agresividad manifiesta versus relacional. La *agresión manifiesta* se refiere a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (empujar, pegar, amenazar, insultar...). La *agresión relacional* en cambio, se define como

aquel acto dirigido a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona, o bien, en su percepción de pertenencia a un grupo (exclusión social, rechazo social, difusión de rumores, etc.) (Kawabata, et al., 2011). En la segunda categoría, es decir, según las funciones de la agresión, permite distinguir las razones subjetivas que subyacen a dicho comportamiento. Aquí distinguimos entre agresividad reactiva y agresividad proactiva o instrumental. Se entiende por *agresión reactiva* a la respuesta defensiva frente a una ofensa real o percibida. Por otra parte, la *agresión proactiva o instrumental* es el uso de la agresión como un instrumento para alcanzar un objetivo (obtener bienes, ejercer el poder, obtener la aprobación de un grupo de referencia...) (Jia, et al., 2014). Debe tenerse en cuenta que las mismas no son mutuamente excluyentes, ya que es frecuente que los sujetos presenten ambos tipos de comportamientos (Andreu, et al., 2013; Little et al., 2003; White & Turner, 2014).

Pero la violencia, no solo es el resultado de una conducta, sino también, de las actitudes que tenemos hacia ella. La actitud, definida entonces por Eagly y Chaiken (1993) es una tendencia psicológica que se expresa mediante la evaluación de una entidad concreta (u objeto) con cierto grado de favorabilidad o desfavorabilidad, y se manifiesta a través de una serie de respuestas observables.

Los estudios sobre actitudes y conducta, han comprobado que la mayor parte de las conductas, se producen de forma espontánea, y que las actitudes son guiadas, en mayor medida, por procesos psicológicos automáticos. Se concluye así, que la relación entre conducta y actitud, tiende a aumentar cuando los sujetos no realizan procesos deliberativos a la hora de actuar y la agresión sería explicada por una combinación de impulsividad y falta de métodos de control cognitivo (Fazio, 2007; Houter, 2012; Nacimiento & Mora-Merchán, 2014). Siguiendo los trabajos de Ruiz-Hernández, Llor, Puebla & Llor-Esteban, (2009), las creencias actitudinales hacia la violencia escolar, se pueden clasificar y medir en 4 apartados que sugieren, que la violencia en los centros

escolares está sometida a reglas sociales que regulan su uso y valoración. De esta forma, se ha definido: (a) *violencia divertida* como un tipo de violencia que goza del favor de los alumnos y forma parte de sus anécdotas preferidas; (b) *violencia justa* a aquella que es utilizada como medio de legítima defensa; (c) *violencia para mejorar la autoestima*, daría cuenta de las actitudes hacia el uso instrumental de la violencia, destinada a sentirse mejor con uno mismo, con efectos sobre el mantenimiento de la propia imagen o del autobienestar cuando no se dispone de otros medios para superar las amenazas a la autoimagen; y por último, (d) la *violencia como uso para compensar los déficits en la resolución de problemas y en las habilidades sociales*.

Los estudios revisados, parecen confirmar la influencia de las actitudes hacia la violencia en el comportamiento de los adolescentes dentro del entorno escolar. En este trabajo, exploramos las actitudes de los adolescentes en la violencia escolar, así como la influencia de factores psicosociales como el sexo, la edad, o el nivel educativo. A diferencia de otras publicaciones, este trabajo, permite un análisis global de todos los tipos de violencia escolar, sin excluir ninguna de sus dimensiones (forma y funciones de la agresión) y añadiendo nuevas variables como las actitudes durante la adolescencia que podría facilitar en el futuro la realización de campañas y programas de prevención más completas y eficaces.

## **8.2. METODOLOGÍA**

### **8.2.1. PARTICIPANTES**

Se seleccionaron de forma aleatoria dos centros de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O) en la Región de Murcia, donde se emplearon cuestionarios autoadministrados de 45

minutos de duración aproximadamente (apéndice 3). Todos ellos contaron con el apoyo de los investigadores y/o tutor del aula durante su realización. En los centros seleccionados, se realizó una segunda aleatorización, para el control de las condiciones bajo estudio, obteniendo una muestra final de 181 participantes, con 12 pérdidas en total.

La muestra final presentaba edades comprendidas entre los 14 y los 19 años; el 74.6% eran de nacionalidad española, el 4.7% tenían la nacionalidad en otro país europeo, el 7.1% eran de nacionalidad americana, el 13.0% de nacionalidad africana, y el .6% de nacionalidad asiática.

## 8.2.2. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

El protocolo incluyó un cuestionario autoadministrado en el que se contemplaron las siguientes variables:

- *Variables sociodemográficas:* edad, sexo, nacionalidad, y nota media del último trimestre.
- *Conducta violenta en la escuela.* Empleamos la Escala de Conducta Violenta en la Escuela de Little et al., (2003) y adaptada por el equipo LISIS. Este cuestionario, que consta de 25 ítems, está dirigido a la población a partir de 11 años. El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido para la escala fue de .9. Evalúa dos tipos de conducta violenta en el contexto escolar: por un lado, "la agresión manifiesta o directa", en sus formas pura, reactiva e instrumental; por otro lado, "la agresión relacional o indirecta", también en sus formas pura, reactiva e instrumental. Cada ítem, se evalúa con una puntuación entre 1 y 4.

- *Actitudes hacia la violencia en el contexto educativo.* Se empleó el CAHV-25 (Ruiz-Hernández, et al., 2009) con cuatro factores: "violencia como forma de diversion" (7 ítems); "violencia para mejorar la autoestima" (5 ítems); "violencia para manejar los problemas y las relaciones sociales" (6 ítems); y "violencia percibida como legitima" (7 ítems). El cuestionario general, y los cuatro factores, mostraron alta consistencia interna (entre .68 y .90).
- *Sinceridad.* Para controlar los problemas de sinceridad, se utilizaron dos procedimientos: por una parte, la subescala de sinceridad incluida en el CACIA (Cuestionario de Auto-Control Infantil y Adolescente, Capafons & Silva, 1998), (14 ítems); y por otra parte una pregunta de sinceridad autoinformada. El CACIA presenta propiedades psicométricas adecuadas, mostrando un coeficientes  $\alpha$  de Cronbach de .50 a .79 para esta escala.

### 8.2.3. PROCEDIMIENTO

Se empleó un diseño transversal, de tipo descriptivo-analítico, con el fin estudiar las características y de la muestra poblacional y posteriormente, establecer relaciones entre las variables actitudes hacia la violencia y conducta violenta en la escuela.

Antes de proceder a la recogida de datos, este proyecto fue sometido a examen por las Comisión de Ética e Investigación Clínica de la Universidad de Murcia. Posteriormente se contactó con los centros y se informó a los participantes (padres, profesores y alumnos), recabando el correspondiente documento de consentimiento informado.

#### 8.2.4. ANÁLISIS DE DATOS

Para la descripción de la muestra, se empleó un análisis de frecuencias para las distintas variables sociodemográficas, elaborando tablas de contingencia cuando correspondía. Las diferencias de sexo para las variables *conducta violenta en la escuela* y *actitudes hacia la violencia*, se obtuvieron mediante un análisis t de Student. Por último, con el fin de determinar el grado de asociación entre las variables de estudio, se empleó un análisis de correlación de Pearson. El análisis de datos se llevó a cabo usando el paquete estadístico SPSS (V.20.0).

### 8.3. RESULTADOS

Entre los 181 participantes, obtenemos que el 47.3% son chicos, y el 52.7% son chicas. La edad se sitúa entre los 14 y los 19 años, siendo la media de 15.89 ( $DT=1.35$ ). Sus notas medias recogidas del último trimestre fueron, en porcentaje válido de: 23.8% No superado; 19.0 % Aprobado; 26.8 % Bien; 22.6 % Notable; y 7.1% Sobresaliente (tabla 8).

Tabla 8.  
Descripción de variables sociodemográficas.

<b>VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS</b>	<b>PORCENTAJE VÁLIDO</b>
<i>Sexo</i>	
Chicos	47.3%
Chicas	52.7%
<i>Nota media del último trimestre</i>	
No superado	23.8%
Aprobado	19.0%
Bien	26.8%
Notable	22.6%
Sobresaliente	7.1%
<i>Nacionalidad</i>	
España	74.6%
América	7.1%
África	13.0%
Resto de Europa	4.7%
Asia	.6%

En la tabla 9 se muestra el análisis t de Student para la comparación de las variables de estudio en función del sexo.

Atendiendo al sexo y a la variable conductas violentas en el medio escolar, encontramos diferencias estadísticamente significativas en agresividad manifiesta reactiva ( $t= 3.078$ ;  $p= .002$ ), siendo la puntuación media superior entre los chicos, ( $M= 6.455$ ;  $DT= 2.786$ ) y las chicas ( $M=5.337$ ;  $DT= 1.882$ ). Respecto a la variable agresividad relacional instrumental obtenemos un nivel cercano a la significación ( $p=.051$ ).

En relación con la variable actitudes hacia la violencia, se encuentran diferencias significativas en función del sexo en todos sus factores, con media superior en chicos respecto a chicas.

Tabla 9.

Análisis t de Student mediante comparación de medias entre las variables predictoras, atendiendo al sexo.

<i>Variables predictoras</i>	<i>Sexo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>T</i>	<i>Sig. bilateral</i>
Agresividad Manifiesta Pura	Varón	80	5.350	1.779	.927	.355
	Mujer	89	5.123	1.388		
Agresividad Manifiesta Reactiva	Varón	79	6.455	2.786	3.078	.002
	Mujer	89	5.337	1.882		
Agresividad Manifiesta Instrumental	Varón	79	5.860	1.722	1.178	.240
	Mujer	89	5.561	1.566		
Agresividad Relacional Pura	Varón	80	5.275	1.550	-.926	.356
	Mujer	89	5.528	1.954		
Agresividad Relacional Reactiva	Varón	80	7.675	2.282	.760	.449
	Mujer	88	7.420	2.060		
Agresividad Relacional Instrumental	Varón	80	5.437	2.599	1.962	.051
	Mujer	89	4.797	1.560		
Violencia entendida como forma de diversión	Varón	80	2.033	.799	2.830	.005
	Mujer	88	1.724	.615		
Violencia entendida como Autoestima	Varón	80	1.658	.644	2.993	.003
	Mujer	88	1.397	.481		
Violencia entendida como Habilidad Social	Varón	79	1.851	.719	2.188	.030
	Mujer	89	1.619	.656		
Violencia entendida como Defensa Legítima	Varón	80	2.751	.911	3.102	.002
	Mujer	87	2.223	1.247		

*N*=Tamaño muestral; *M*=media; *DT*= Desviación típica



En la tabla 10 se muestra el análisis de correlación de Pearson entre las variables de estudio, actitudes hacia la violencia y conducta violenta en la escuela. En la mayoría los casos obtenemos una asociación moderada con valores  $r$  de Pearson entre .198 y .601, con un grado de significación estadística de  $p < .01$ . Tan solo en el caso de agresividad relacional instrumental y violencia percibida como legítima no encontramos asociación.

Tabla 10.  
Correlaciones de Pearson entre la variable “Actitudes hacia la violencia” y la variable “Tipos de conducta violenta

<b>Actitudes hacia la violencia</b>	Violencia entendida como forma de diversión	Violencia entendida como autoestima	Violencia entendida como habilidad social	Violencia entendida como defensa legítima
<b>Tipos de conducta violenta</b>				
Agresividad manifiesta pura	.415*	.3836**	.499**	.398**
Agresividad manifiesta reactiva	.502**	.505**	.601**	.539**
Agresividad manifiesta instrumental	.356**	.364**	.441**	.198*
Agresividad relacional pura	.423**	.334**	.384**	.227*
Agresividad relacional reactiva	.345**	.308**	.375**	.336**
Agresividad relacional instrumental	.294**	.272**	.264**	.083

\* $p < .05$  (bilateral); \*\* $p < .01$  (bilateral)

## 8.4. DISCUSIÓN Y LIMITACIONES

El presente estudio parece indicar que el sexo podría influir en el tipo de violencia de los centros escolares. En este sentido, observamos que el sexo masculino se asocia con más fuerza a la agresión manifiesta o directa en su forma reactiva. Es destacable, la tendencia cercana a la significación en la agresión relacional o indirecta del tipo instrumental, con valores también superiores en chicos. Este dato resulta interesante, ya que contradice las investigaciones que asocian la violencia indirecta, basada en conductas más sutiles, tales como el aislamiento o los rumores, a las chicas (Crapanzano, Frick & Terranova, 2010; Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Llor-Zaragoza, & Pérez-García, 2012).

Nuestros resultados, corroboran la revisión realizada por Card, Stucky, Sawalani y Little (2008), en el que a través de un meta-análisis realizado con 148 publicaciones, concluyen que si bien existían diferencias de sexo significativas a favor de los varones en el uso de formas directas de agresión, las diferencias de sexo eran mínimas en agresión indirecta. Estos resultados, también son corroborados por Hong & Espelage (2012), Iossi Silva, Pereira, Mendonça, Nunes, & Oliveira, (2013).

Cuando valoramos qué sexo se asocia con más fuerza a las actitudes hacia la violencia, sigue prevaleciendo el sexo masculino en todas las modalidades (como forma de diversión, como forma de mejorar la autoestima, para manejar los problemas y las relaciones sociales, o bien, percibida como legítima). Este resultado coincide con lo observado de forma repetida en los diferentes trabajos (Carrera-Fernández, et al., 2013; Crapanzano, Frick, Childs, et al., 2011; Romera, Del Rey, & Ortega, 2011), en el que el agresor es varón en la mayoría de los casos, y en todas sus formas. Finalmente, obtenemos resultados más igualados en la violencia entendida y utilizada como forma

para manejar los problemas y las relaciones sociales, tal y como se obtienen en las investigaciones de Chen, & Astor (2011).

Por último, podemos comprobar que existe una asociación moderada entre las conductas violentas del entorno escolar y las actitudes hacia la violencia en los adolescentes en todas sus formas, a excepción de las variables agresividad relacional instrumental y la violencia percibida como legítima. Estos datos parecen confirmar los obtenidos por Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Llor-Zaragoza et al., (2012). Siguiendo estos resultados, se ha postulado que la modificación de las actitudes en los jóvenes, podría reducir el riesgo de que se produzcan conductas violentas (Zun, Downey & Rosen, 2004). Por lo tanto, es necesario tener en cuenta estas conclusiones a la hora de elaborar estrategias preventivas efectivas contra la violencia escolar.

En este estudio, podrían señalarse varias limitaciones en la metodología, que creemos conveniente señalar. Se han utilizado cuestionarios autoadministrados, por lo que es posible que algunos datos no se hayan completado adecuadamente. Sin embargo, para evitar potenciales sesgos de información, se añadió la escala de sinceridad, excluyéndose del estudio a aquellos que no respondieron sinceramente al cuestionario.

Por otro lado, es preciso tener en cuenta las limitaciones impuestas por el diseño metodológico, de carácter descriptivo, que impide realizar inferencias de causalidad.

Sería necesario elaborar nuevos estudios que permitiesen delimitar un contexto de riesgo. Para ello, habría que ampliar y completar la investigación con otros factores psicosociales (por ejemplo, nivel socioeconómico), opiniones de padres y /o profesores y establecer relaciones con nuevas variables (por ejemplo, estilos parentales). Todo ello permitiría perfilar programas eficaces para prevenir la conducta violenta en el entorno escolar, mejorando el bienestar y el desarrollo de nuestros adolescentes.



# CAPÍTULO 9

---

## CONCLUSIONES

---



En las siguientes páginas tratamos de exponer las principales conclusiones extraídas de los distintos estudios y valorar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos, así como la medida en que se ha dado respuesta a las hipótesis de partida.

El primer objetivo que nos habíamos planteado en este trabajo era estudiar y sintetizar la evidencia científica disponible sobre la relación entre los estilos educativos parentales (perspectivas tipológica vs. dimensional), y su implicación en las conductas externalizantes de los adolescentes.

Como se ha podido observar en el apartado de resultados correspondiente al primer estudio, se realizó una revisión sistemática agrupando todas las publicaciones que abordan este tema entre los años 2010 y 2016. La evidencia confirma el efecto positivo de un moderado control a la par que afecto, propio del estilo autoritativo, al promover la adquisición de conductas prosociales en sus hijos. En contraposición, el estilo autoritario, definido por ejercer un control férreo, sin mostrar afecto, supone un riesgo para el desarrollo de conductas externalizantes. El resto de estilos, tales como el estilo indulgente o negligente, no se relacionan de forma tan contundente en el desarrollo de conductas de tipo externalizante.

Al valorar las dimensiones parentales, los autores revisados consideran dimensiones de riesgo: la disciplina coercitiva, la imposición o el castigo físico, así como la disciplina inconsistente o poco implicada. En cuanto a la dimensión control parental, se ha relacionado con efectos beneficiosos y perjudiciales. Resulta favorable cuando se ejerce como supervisión y los padres actúan de guía durante el proceso de educación; hablamos entonces de control conductual. En cambio, el control psicológico tiene características coercitivas o restrictivas y se asocia al posterior desarrollo de conductas externalizantes.

En el segundo objetivo, con la pretensión de profundizar en esta conexión, nos habíamos planteado analizar, por un lado, la influencia del género de los adolescentes en el desarrollo de conductas externalizantes y, por otro, detectar las posibles diferencias en el efecto que ejerce el padre o la madre sobre este tipo de comportamientos disruptivos.

Siguiendo la revisión sistemática del primer estudio, los trabajos evaluados destacan que no es la relación de la madre o la del padre lo que marca la diferencia, sino que es el tipo o la dimensión parental que los caracteriza lo que provoca el verdadero efecto, independientemente de quien lo practica. No obstante, hemos hallado trabajos que parecen indicar que es el apego al padre (frente a la madre) el que predice las conductas externalizantes de los adolescentes frente a otros aspectos y, además, indican que el rol del padre también podría influir en la formación de la autoestima escolar y familiar en los adolescentes. En relación a las dimensiones que resultan protectoras en el ámbito de la violencia escolar, hallamos el afecto o la comunicación por parte de la madre, y la promoción de la autonomía o el control por parte del padre.

Por otro lado, las publicaciones examinadas no permiten sacar conclusiones firmes sobre el efecto que el estilo o las dimensiones parentales pueden ejercer en función del género de los adolescentes en el desarrollo de conductas externalizantes. Los autores que sí han observado diferencias, describen que el empleo de control psicológico en los chicos y el castigo físico en las chicas por parte de sus padres, incentivan las conductas violentas en sus hijos. En cambio, la promoción de autonomía o el humor en los chicos, y la conducta de revelación en el caso de las chicas (tendencia del adolescente a informarles espontáneamente acerca de sus actividades en la calle, sus amistades o sus relaciones), disminuyen el riesgo de que los jóvenes desarrollen conductas violentas.



Mediante el tercer objetivo se pretendía describir las principales características sociales y demográficas de los alumnos de ESO en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Murcia, así como determinados aspectos de su vida familiar.

Como se ha podido observar en el apartado de participantes, correspondiente al segundo estudio (tabla 4), la muestra obtenida de los alumnos de ESO de la Región de Murcia, refleja una distribución en las aulas bastante equilibrada en cuanto al sexo, siendo el 50.4% hombres y el 49.6% mujeres, de nacionalidad española como cabría esperar (84.9%) (tabla 4).

En lo referente a la estructura familiar, la mayor parte de los adolescentes murcianos conviven con su padre y con su madre (76.4%) y en una proporción mucho menor, solo con su madre (15.1%). La evidencia muestra que la tipología de la familia (en este caso, familias intactas y monoparentales), por sí misma, no determina la aparición de problemas en los hijos, sino que su aparición estaría asociada con la interacción que mantienen los padres entre sí y el estilo parental que adopten (Mayorga, Godoy, Riquelme, Ketterer, & Gálvez, 2016).

Los alumnos encuestados informaron que sus padres tienen un nivel educativo básico o medio; concretamente, los padres con estudios básicos constituían un 45.5% de la muestra y las madres el 38.2%. El porcentaje de los progenitores que han alcanzado el nivel de estudios medios (bachiller) era menor, siendo, en este caso, el porcentaje mayor en las madres que en los padres, con un 27.3% y un 25.7% respectivamente (tabla 4). El nivel educativo de los padres se ha relacionado con el estatus socioeconómico. De este modo, autores como Hoff, Laursen y Tardiff (2002), indican que los padres con mayor nivel educativo se asocian con determinados aspectos como la disciplina, la autonomía y la distribución de rol de ambos progenitores, así como la satisfacción con la crianza y el compromiso de los padres. En consecuencia, un meta-análisis reciente evidenció asociaciones significativas entre el bajo nivel socioeconómico familiar y mayores niveles de comportamiento antisocial, independientemente del sexo de los hijos (Piotrowska, Stride, Croft, & Rowe, 2015).

Una nueva muestra de estudiantes murcianos de ESO obtenida para la realización del tercer estudio, permite confirmar los resultados previos. Se describe la equidad en el sexo en los centros educativos, esta vez con un 47.3% de hombres y un 52.7% de mujeres cuya nacionalidad es de predominio española. En esta muestra se evaluó además cuáles fueron sus notas medias del último trimestre siendo, en porcentaje válido de: 23.8% No superado; 19.0% Aprobado; 26.8% Bien; 22.6% Notable; y 7.1% Sobresaliente (tabla 8).

Por su parte, los objetivos cuarto y quinto de esta tesis doctoral pretendían estudiar cuáles son las variables psicosociales relacionadas con estos comportamientos disruptivos. Concretamente, el segundo estudio, examina la relación entre las actitudes positivas hacia la violencia y los estilos educativos de los padres en las conductas externalizantes de los adolescentes. El posterior análisis de regresión múltiple, proporcionaba distintos modelos predictivos entre dichas variables y la conducta externalizante en función del sexo. El tercer estudio trata de explorar las diferencias en función del sexo en las actitudes positivas hacia la violencia y en las agresiones en la escuela.

Dado que, tanto para la agresividad (atendiendo a la forma o función de ésta) como para las conductas externalizantes (valoradas como agresividad verbal y problemas de conducta), las variables psicosociales que hemos considerado a priori han sido las mismas, resulta interesante realizar un resumen sobre la evidencia hallada en el bloque teórico sobre el papel que ejerce cada una de ellas en la predicción de estos comportamientos.

En el caso de las prácticas parentales, se ha demostrado su influencia sobre aspectos emocionales y conductuales de los niños y los adolescentes. Prácticas parentales positivas (p.ej. el afecto, el cuidado o la promoción de la autonomía) fomentan el desarrollo de emociones tanto básicas como complejas, como la empatía y la culpa, así como la adquisición de conciencia y regulación del estrés en los niños (Mills-Koonce, et al., 2016). Estos hitos del desarrollo social y

emocional temprano, se correlacionan negativamente con las conductas problemáticas y son probablemente componentes de una cascada que comienza con prácticas parentales (in) sensibles, y culmina con la posterior (mala) adaptación conductual. Por ello, un padre insensible y emocionalmente distante no puede proporcionar las herramientas adecuadas para que los niños, respondan de forma idónea a emociones como la ansiedad o la frustración. La crianza áspera, coercitiva e intrusiva, propia de los estilos autoritarios, puede en realidad servir como desencadenante de angustia y caos en el niño favoreciendo conductas de tipo externalizante y con el tiempo, diagnósticos más graves como de trastorno de la personalidad antisocial en la adultez (capítulo tres). Estos resultados han sido corroborados en la revisión sistemática previamente descrita.

En cuanto a las actitudes, descubrimos en el cuarto capítulo que la literatura disponible en relación a la influencia que ejercen sobre la conducta humana es limitada, aunque encontramos teorías como la teoría de la acción razonada (Ajzen & Fishbein, 1980) y su ampliación, la teoría de acción planificada (Ajzen, 1988) que avalan esta relación. Dicha limitación ha contribuido a que las últimas investigaciones no examinen este concepto, que por otra parte, podría ser de utilidad en la elaboración de programas de prevención escolar mediante la modificación de las actitudes favorables hacia la violencia.

Ahora, resumida la información obtenida en el bloque teórico, damos paso a los resultados obtenidos en la presente investigación en la relación de ambas variables con los problemas de conducta en los adolescentes.

Respecto a los estilos parentales, los datos son congruentes con los que hemos descrito previamente, y así, en el segundo estudio comprobamos que la sobreprotección o el control férreo paterno y materno se relacionan con efectos negativos en los adolescentes. Concretamente, los datos obtenidos muestran que este tipo de prácticas favorecen la agresividad verbal. En cambio, el afecto

o cuidado de los padres, se relaciona de forma negativa con los problemas de conducta. El posterior modelo predictivo, ratifica que el afecto y el cuidado de la madre especialmente, actúa como factor protector frente al desarrollo de problemas de conducta en los chicos y en las chicas. El análisis por sexos también destaca el efecto protector del padre sobre las conductas de las hijas. Este resultado es contrario al esperado, pues trabajos previos encuentran un mayor apego entre los adolescentes y sus padres del mismo género. Los autores que así lo sostienen, alegan que los hijos tienden a identificarse y a copiar el comportamiento del progenitor del mismo género (Lansford et al., 2014; Xu et al., 2016).

En cuanto a la variable actitud, observamos en este mismo estudio que cualquier actitud favorable hacia la violencia propicia conductas externalizantes en los adolescentes (agresividad verbal o problemas de conducta), especialmente en el sexo masculino. Cabe subrayar como tres de las cuatro actitudes examinadas son factores predictores de estas conductas en ambos sexos. Dichas actitudes favorables son: las relacionadas con el uso de la violencia en la resolución de problemas y afrontamiento de conflictos sociales, como forma de mejorar su autoestima, y la violencia percibida como legítima. Estos hallazgos señalan la facilidad con la que los adolescentes justifican el uso de la violencia, contribuyendo al mantenimiento de las conductas externalizantes sin intención de modificarlas. Estos vínculos permiten además, ilustrar la falta de estrategias de afrontamiento y habilidades sociales en los jóvenes a la hora de resolver conflictos.

Al evaluar las diferencias de sexo, nuestro estudio muestra que los chicos manifiestan conductas externalizantes a través de problemas de conducta y las chicas lo exteriorizan a través de la agresividad verbal. Este hecho es importante y a tener en cuenta, ya que este tipo de agresiones más sutiles podrían pasar desapercibidas y no ser consideradas. Entre las variables estudiadas, en los chicos influyen de forma más contundente las actitudes positivas hacia la violencia, en cambio, en las chicas median los estilos parentales (afecto paterno y sobreprotección paterna) sobre el

desarrollo de conductas externalizantes. Parece ser que los chicos tienen significativamente más factores de riesgo y menos factores de protección que las chicas. Para ellas, los factores de protección son más personales y familiares, (Sánchez-Sosa, et al., 2014; J. Martínez & Robles, 2001; Schinke, Fang, & Cole, 2008).

El último estudio introduce un nuevo aspecto, el uso de la violencia en el entorno escolar teniendo en cuenta todas sus dimensiones (forma y funciones de la agresión). En este caso, la prevalencia del sexo masculino sobre la violencia vuelve otra vez a destacar en nuestras investigaciones. Observamos que, si bien existen diferencias de sexo significativas a favor de los varones en el uso de agresiones directas o manifiestas, en su forma reactiva, las diferencias de sexo eran mínimas en las agresiones relacionales o indirectas del tipo instrumental. Estos datos son afines a revisiones previas (p. ej. ver meta-análisis Card, et al. 2008).

Y coincidiendo con el estudio anterior, el análisis bivariante evidencia la superioridad de los varones con actitudes favorables hacia la violencia en todas las modalidades (como forma de diversión, como forma de mejorar la autoestima, para manejar los problemas y las relaciones sociales, o bien, percibida como legítima). Siguiendo estos antecedentes, podemos concluir que la modificación de las actitudes en los jóvenes, podría reducir el riesgo de que se produzcan conductas violentas. Por lo tanto, es necesario tener en cuenta estas impresiones a la hora de elaborar estrategias preventivas efectivas contra la violencia escolar.

Una vez analizado y comentado el papel que ejerce cada una de las variables que han sido estimadas en este estudio, procede en este punto recordar las hipótesis de partida para poder

comprobar el grado en que las mismas se han cumplido, y poder así, extraer unas conclusiones generales sobre el estudio.

En primer lugar, planteábamos la hipótesis de que existía relación entre los estilos educativos parentales y las conductas externalizantes en los adolescentes, pudiendo actuar como factores de riesgo o de protección. En esta relación, destacaba la influencia de los chicos y la relación con el padre especialmente,

Tras la revisión realizada de la literatura disponible, podemos afirmar que los trabajos publicados confirman la implicación de los estilos parentales en el desarrollo de conductas disruptivas, actuando de forma beneficiosa o perjudicial en función de las prácticas cultivadas. En cuanto a las diferencias halladas en el género de los adolescentes, o en las diferencias entre madres y padres, no podemos afirmar que existan tales, debido a la escasez de trabajos que analizan esta causa y la ausencia de unanimidad respecto a estas dos consideraciones.

En los estudios analíticos, esta hipótesis se ha cumplido en parte, ya que no todas las variables contempladas han sido buenos predictores de las conductas externalizantes. Sí se ha relacionado, el afecto y el cuidado de la madre con la disminución de los problemas de conducta en los adolescentes de ambos sexos. Por el contrario, la sobreprotección o el control férreo no tiene una capacidad predictiva significativa, de forma que no actuaría como posible factor protector o de riesgo.

En segundo lugar, tratábamos de poner a prueba la hipótesis teóricamente fundada de que los adolescentes que presentan actitudes favorables hacia la violencia, en cualquiera de sus formas (violencia percibida como como forma de diversión, de forma legítima, para mejorar su autoestima y como forma de manejar los problemas y las relaciones sociales), se asocian de forma positiva con las conductas externalizantes.

Como se ha podido comprobar, esta hipótesis ha sido confirmada a través del segundo estudio, donde se ha detectado cómo las actitudes hacia la violencia actúan como factor de riesgo en el desarrollo de las conductas externalizantes.

La última hipótesis planteada en este estudio trataba de responder a la pregunta de si los varones presentan actitudes más favorables hacia la violencia y además destacan en el uso de cualquier forma y tipo de agresión en el entorno escolar. De esta forma, el sexo masculino también marcará diferencias en la relación entre las actitudes hacia la violencia y las conductas externalizantes.

En este sentido, se ha observado tanto en los análisis bivariantes como en los multivariantes, que el sexo masculino se relaciona con mayor contundencia con las actitudes favorables hacia la violencia, y, además, esta superioridad se mantiene al escrutar su asociación con las conductas externalizantes y con el uso de cualquier forma y tipo de agresión en el entorno escolar.





# CAPÍTULO 10

---

## IMPLICACIONES, REFLEXIÓN FINAL Y FUTURAS CONSIDERACIONES

---



Las conductas de externalización constituyen algunos de los problemas más frecuentes y graves dentro de los trastornos mentales de inicio en la infancia y la adolescencia. El tratamiento de estos comportamientos es complejo, por lo que debemos actuar antes de que se desarrolle el problema. En consecuencia, lo más importante es apostar por la prevención. Por un lado, a nivel familiar, como parte de la labor educativa de los padres en la transmisión de valores, ideales y principios morales que facultan al sujeto a vivir con normalidad en la sociedad a la que pertenece; y por el otro, a nivel docente, permitiendo la convivencia con los iguales y promocionando el crecimiento emocional, intelectual y conductual.

## **10.1 PREVENCIÓN EN LAS ESCUELAS**

A nivel escolar, la relación probada entre las actitudes favorables hacia la violencia y el uso de la violencia en este trabajo, hace que sea un factor a considerar entre los planes educativos. Para promover el cambio en las actitudes es necesario advertir sobre estas concepciones erróneas que justifican el uso de la violencia y sus consecuencias, a la vez que se ofrecen alternativas saludables para mejorar las habilidades de comunicación, negociación y resolución de problemas (p. ej., a través de juegos de roles o foros de debate y de práctica). La evidencia en otras áreas (p. ej., en la prevención de agresiones sexuales) ha demostrado que los programas que se centran exclusivamente en los componentes actitudinales no son totalmente efectivos para cambiar el comportamiento (Cornelius, & Resseguie, 2007). Esto quiere decir, que para que el cambio en las actitudes sea eficaz, se debe enseñar y capacitar a los niños y adolescentes en habilidades, tales como, la resolución de conflictos y el manejo de la ira, para que culmine en un cambio de comportamiento duradero y generalizado. Por tanto, los futuros investigadores deberían considerar

el diseño de programas que incluyan el manejo adecuado de las emociones y estrategias útiles de afrontamiento y aborde, además, los posibles conceptos erróneos sobre las causas y los factores que contribuyen al uso de la violencia. Este tipo de programas basados en el cambio de las actitudes para la extinción de la violencia o de otras conductas perjudiciales, ya han sido iniciados en otros contextos como en la violencia de género o en la prevención del consumo de alcohol en la conducción (Arnau, Filella, Jariot, & Montané, 2011). Con estos antecedentes en la intervención basada en el cambio de actitudes y la relación probada en este estudio entre actitudes y violencia escolar, las citadas intervenciones podrían amplificarse y adaptarse al entorno escolar.

No obstante, para erradicar la violencia escolar desde la educación, es preciso ir más allá de la elaboración de materiales y programas puntuales, de forma que las medidas educativas permitan:

1) Extender la prevención a toda la población, desde una perspectiva integral basada en el respeto a los derechos humanos, que enseñe a rechazar todo tipo de violencia e incluya actividades específicas contra la violencia escolar.

2) Realizar intervenciones tempranas. Las investigaciones realizadas sobre este tema llevan a destacar la especial relevancia que pueden tener, en este sentido, las intervenciones iniciadas desde la etapa infantil, en las que es posible detectar las primeras manifestaciones de violencia, favoreciendo la incorporación del rechazo a la violencia en la propia identidad.

3) Desarrollar protocolos sobre cómo debe actuarse desde la escuela en caso de tener conocimiento de violencia en el alumnado o en sus familias, de forma que sea posible incrementar la eficacia en la detección y erradicación de dichas situaciones, favoreciendo la colaboración entre la escuela y el resto de los organismos con responsabilidad en este tema. Es conveniente que la escuela pueda contribuir a paliar el daño por la exposición a la violencia en el entorno familiar o

social, y prevenir el riesgo de su reproducción intergeneracional, promoviendo las condiciones que ayudan a interrumpirlo anteriormente mencionadas.

4) Garantizar la permanencia de las medidas educativas destinadas a prevenir la violencia, proporcionando a los centros educativos las condiciones que permitan llevar a la práctica programas eficaces. Para lo cual conviene insertar su tratamiento en el plan educativo (en lugar de situarlo como actividades puntuales y esporádicas), proporcionando al profesorado los medios necesarios para llevarlas a cabo de forma sistemática: formación teórico-práctica, incentivos al esfuerzo que siempre supone la innovación educativa así como el resto de las condiciones que los hagan viables (recursos económicos, materiales para la aplicación, ajustes en los horarios, medios humanos, personas expertas para consultar dudas...). Dentro de esta medida, es preciso incluir también acciones destinadas a la sensibilización e implicación de las familias

5) Promover la colaboración escuela-familias e integrar la intervención educativa con la que debe llevarse a cabo en todos los contextos desde los que se estructura la sociedad, conectándolas desde un enfoque multidisciplinar, que permita la colaboración en red de los agentes educativos con otros agentes sociales, incluidos los medios de comunicación., la administración y los organismos dedicados a la investigación., porque de lo contrario, es difícil que pueda contrarrestarse la fuerte tendencia que existe a la reproducción del modelo ancestral de relación que conduce a la imposición de la fuerza y el uso de la fuerza para ejercer el dominio sobre los demás. Sin la información y la seguridad que proporcionan la cooperación, la investigación y la formación, es poco probable, que los agentes educativos superen la incertidumbre que genera tratar un tema que hasta ahora ha sido ignorado o silenciado, para avanzar hacia “ese otro mundo más pacífico y amable” desde la educación.

## 10.2 PREVENCIÓN EN LA FAMILIA

La teoría social-cognitiva de Bandura (2001), argumenta que el niño adopta conductas violentas no solo a través de la imitación o el modelado de experiencias directas, sino también a través de la adquisición de actitudes y creencias de lo que se considera una conducta apropiada. De este modo, a través de la observación de modelos parentales inadecuados o conflictos interparentales, los niños pueden desarrollar estilos cognitivos que justifiquen la violencia, y por tanto, la perpetren. Con ello, queremos resaltar que para la prevención de la violencia, los padres también deben asumir la responsabilidad que le corresponde en la educación y actuar como referentes durante el crecimiento y la maduración de sus hijos. Su labor e influencia en el comportamiento ha sido puesta en valor no sólo en el presente trabajo, sino en las sucesivas y numerosas investigaciones que lo han examinado a lo largo del tiempo. Más allá de la observación de modelos parentales adecuados, la educación de los hijos debe ofrecer la transmisión de actitudes, metas y valores sociales con la combinación de control e imposición de límites. A nadie le gusta que le limiten, pero forma parte de la realidad y los niños han de aprender a tolerar la frustración que supone no hacer en todo momento lo que desean. A la difícil tarea educativa, se suma la adolescencia, etapa evolutiva en las que se adquiere la autonomía y la oposición aparece como vía de consolidación de la identidad, por ello, en esta etapa, los chicos también cuestionan las normas y se rebelan.

Este capítulo, recopilamos y educamos sobre métodos efectivos para descubrir, prevenir e implementar intervenciones tempranas basadas en evidencia para niños con comportamientos poco saludables. El éxito del tratamiento depende de la implicación de los padres y la motivación del niño para introducir cambios en su comportamiento.

### 10.2.1. PAUTAS GENERALES PARA LOS PADRES

Para evitar la agresividad en los niños, es importante que éstos aprendan a expresar sus emociones, tanto positivas como negativas, de una manera adecuada. Una vez más, los padres son el modelo que siguen los niños para regular sus conductas. El mensaje que se da a los niños sobre cómo deben comportarse debe ser coherente con lo que el niño vive día a día en casa. Para ello, es necesario que el padre y la madre se pongan de acuerdo a la hora de establecer límites y tomar decisiones. Tal y como se ha planteado en esta investigación, el cuidado y el afecto por parte de los progenitores es uno de los pilares que debe establecerse en la relación padre-hijo y que ayudará a que el niño y el adolescente rechace cualquier uso de la agresión como forma de imposición o respuesta. Si observamos las situaciones en las que el niño o el adolescente se comporta de forma agresiva, podemos prevenirlas y enseñarle a comportarse de una manera adecuada, fomentando la empatía y la asertividad en sus relaciones con los demás, tanto con los iguales como con los adultos y enseñándole respuestas alternativas cuando recibe un insulto, pierde en un juego... De esta manera, se favorece la autonomía y la autorregulación del niño.

Entrenar a los padres con unas pautas sólidas y crear un clima familiar basado en el afecto, el cuidado y la consistencia de las normas, resultará esencial para que sus hijos aprendan a controlar y adecuar su propia conducta sin caer en la sobreprotección por exceso, o en la indiferencia afectiva por defecto. La educación y el aprendizaje de los padres es un proceso dinámico y continuo que no debemos abandonar en ningún momento, estando atentos a las necesidades que exige cada momento y cada etapa durante el desarrollo de los hijos.

## 10.2.2. PRINCIPIOS GENERALES SOBRE EL TRATAMIENTO EN NIÑOS CON TRASTORNOS DE LA CONDUCTA

El Hospital Sant Joan de Déu de Barcelona ha publicado unos parámetros prácticos para la identificación y tratamiento de estas conductas. Las directrices generales se exponen a continuación, y se recomienda su consulta para quienes buscan medidas o guías ampliadas. En primer lugar, el tratamiento de estos problemas requiere un entrenamiento de los padres en técnicas de modificación del comportamiento, intentando fomentar los comportamientos positivos e ignorar, cuando se pueda, algunos comportamientos negativos. Los padres también deben dar órdenes más eficaces y utilizar castigos y estímulos para modificar la oposición o la negación. Se deben establecer unos pocos límites claros que no deben negociarse, y otras normas menos importantes sobre las que sí cabe una negociación. Es significativo también, conocer las situaciones de riesgo que pueden desencadenar explosiones desproporcionadas de agresividad en el adolescente, y tratar de evitarlas en lo posible. Es especialmente importante priorizar nuestras exigencias a los adolescentes. Es decir, hay situaciones no primordiales ni peligrosas (ordenar el cuarto, terminarse la cena) que generan muchísima explosividad si se intenta imponer nuestro criterio. En estos casos de temas “menores” es mejor no entrar en conflicto con el adolescente. Otras situaciones son peligrosas e importantes, por ejemplo cruzar la calle sin mirar, meter los dedos en un enchufe, etc., y en estos casos se debe imponer el criterio de los padres a pesar de que el chico tenga un estallido emocional o conductual. Finalmente están las situaciones que no son importantes ni peligrosas, pero tampoco son menores, sobre las que se puede negociar soluciones mutuamente satisfactorias. Este tipo de entrenamiento con los padres suele ser eficaz porque reduce mucho la explosividad y las situaciones de violencia, ya que los padres no tienen que controlar todo, sino solo una parte de los comportamientos (Alda, J.A., Arango, C., Castro, J., Petitbò, M. D., & Soutullo, C. (2009).



La reflexión final nos lleva a considerar que para modificar los comportamientos desadaptativos en los jóvenes, debemos tener en cuenta el origen multicausal de la violencia, valorando los factores psicosociales que conllevan a la perpetración de la agresión. Lo desarrollado anteriormente nos conduce a considerar que el entorno escolar y familiar, como parte de la educación del menor, debe actuar de forma conjunta en un clima que ayude a mejorar la convivencia, fomentar el respeto y favorecer el desarrollo de la personalidad y la integración social de los adolescentes como parte del futuro de la humanidad.

En conclusión, la presente tesis doctoral pone en valor que el hecho de potenciar variables protectoras como el cuidado o el afecto de los padres y variables de riesgo como la adopción de actitudes favorables hacia la violencia, tiene un efecto en la conducta agresiva del menor. No obstante, futuras investigaciones al respecto, debieran focalizarse en averiguar cómo estas variables pueden prevenirse o modificarse en su defecto, con el objetivo de llevar a cabo intervenciones más específicas y de mayor efectividad para que erradiquen cualquier uso de la violencia. Debemos de ayudar a los menores a percibir, comprender y regular de forma inteligente y adaptativa emociones naturales y cotidianas como el enfado, la ira o la hostilidad. Para conseguirlo será necesario, a su vez, la formación de los actores que conforman la comunidad educativa (profesorado, padres y madres, etc.), con programas rigurosos y validados científicamente.



# CAPÍTULO 11

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---



- Achenbach, T. M. (1991) *Manual for the Youth Self Report and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M., Dumenci, L., & Rescorla, L. A. (2003). DSM-oriented and empirically based approaches to constructing scales from the same item pools. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(3), 328-340.
- Achenbach, T. M. & Edelbrock, C. S. (1984) Psychopathology of childhood. *Annual Review of Psychology*, 35, 227–256.
- Achenbach, T. M., & Ruffle, T. M. (2000). The Child Behavior Checklist and related forms for assessing behavioral/emotional problems and competencies. *Pediatrics in Review*, 21(8), 265-271.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior*. Chicago: Open University Press.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. *The Handbook of Attitudes*, 31, 173-221.
- Akcinar, B., & Baydar, N. (2014). Parental control is not unconditionally detrimental for externalizing behaviors in early childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 38, 118–127.
- Akhter, N., Hanif, R., Tariq, N., & Atta, M. (2011). Parenting styles as predictors of externalizing and internalizing behavior problems among children. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 26(1), 23-41.

- Albrecht, A. K., Galambos, N. L., & Jansson, S. M. (2007). Adolescents' internalizing and aggressive behaviors and perceptions of parents' psychological control: A panel study examining direction of effects. *Journal of Youth and Adolescence*, *36*, 673-684.
- Al-garadi, M. A., Khan, M. S., Varathan, K. D., Mujtaba, G., & Al-Kabsi, A. M. (2016). Using online social networks to track a pandemic: A systematic review. *Journal of Biomedical Informatics*, *62*, 1-11.
- Alda, J.A., Arango, C., Castro, J., Petitbò, M. D., & Soutullo, C. (Coord.). 2009. Trastornos del comportamiento en la infancia y la adolescencia: ¿qué está sucediendo?. Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu. Recuperdo de:  
[http://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros\\_3\\_castellano.pdf](http://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_3_castellano.pdf)
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. En C. Murchison (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp.798–844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Altay, F. B., & Güre, A. (2012). Relationship among the parenting styles and the social competence and prosocial behaviors of the children who are attending to state and private preschools. educational sciences. *Theory & Practice*, *12*(4), 2712–2718.
- American Academy of Pediatrics Council on Communications and Media. (2009). Policy statement: media violence. *Pediatrics*. *24* (5), 1495–1503
- American Psychiatric Association (APA). (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: APA.
- Andreu, J. M., Peña, M. E. & Penado, M. (2013). Impulsividad cognitiva, conductual y no planificadora en adolescentes agresivos reactivos, proactivos y mixtos. *Anales de Psicología*, *29*(3), 734-740.
- Ang, R. P., Huan, V. S., Li, X., & Chan, W. T. (2016). Functions of aggression and delinquency the moderating role of parent criminality and friends' gang membership. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-20.

- Arim, R. G., Dahinten, V. S., Marshall, S. K., & Shapka, J. D. (2011). An examination of the reciprocal relationships between adolescents' aggressive behaviors and their perceptions of parental nurturance. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*(2), 207-220.
- Arnau, L., Filella, G., Jariot, M., & Montané, J. (2011). Evaluación de un programa de cambio de actitudes con preconductores para prevenir los accidentes de tráfico provocados por el alcohol en Cataluña. *Adicciones*, *23*(3), 257-265.
- Arnett, J. J. (2014). Identity development from adolescence to emerging adulthood: What we know and (especially) don't know. En K. McLean, M. Syed (Eds.) *The Oxford Handbook of Identity Development*, (pp. 286-296). New York: Oxford University Press
- Ascorra, R, Arias, H., & Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, *5*(1), 117-135.
- Bacchini, D., Concetta Miranda, M., & Affuso, G. (2011). Effects of parental monitoring and exposure to community violence on antisocial behavior and anxiety/depression among adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, *26*, 269-292.
- Bahr, S. J., Hoffmann, J. P., & Yang, X. (2005). Parental and peer influences on the risk of adolescent drug use. *Journal of Primary Prevention*, *26*, 529-551.
- Bakker, M. J., Greven, C. U., Buitelaar, J. K., & Glennon, J. C. (2017). Practitioner Review: Psychological treatments for children and adolescents with conduct disorder problems—a systematic review and meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *58*(1), 4-18
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 1-26.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, *67*, 3296–3319.

- Barratt, E. S. (1994). Impulsiveness and Aggression. En Monahan J. & Steadman H.J. (Eds.), *Violence and mental disorders: Developments in risk assessment* (pp. 61–79). Chicago: The University of Chicago Press.
- Bartolomé, R., Montañés, M., & Montañés, J. (2008). El papel de los amigos frente a la conducta antisocial en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 289-298.
- Batanova, M., & Loukas, A. (2011). Social anxiety and aggression in early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(11), 1534–1543.
- Batool, S. S., & Bond, R. (2015). Mediation role of parenting styles in emotional intelligence of parents and aggression among adolescents. *International Journal of Psychology*, 50(3), 240-244.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4(1, Pt 2), 1–103.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. En W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991a). Parenting styles and adolescent development. En J. Brooks-Gun, R. Lerner & A. C. Petersen (Eds.), *The encyclopaedia of adolescence* (pp. 746-758). New York: Garland.



- Baumrind, D. (1991b). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence, 11*(1), 56-95.
- Baumrind, D. & Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development, 38*, 291-327.
- Beauchaine, T. P., Hinshaw, S. P., & Pang, K. L. (2010). Comorbidity of attention-deficit/hyperactivity disorder and early-onset conduct disorder: Biological, environmental, and developmental mechanisms. *Clinical Psychology: Science and Practice, 17*(4), 327-336.
- Beauchaine, T. P., Zisner, A. R., & Sauder, C. L. (2017). Trait impulsivity and the externalizing spectrum. *Annual Review of Clinical Psychology, 13*, 343-368.
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. New York: University of Pennsylvania Press.
- Beck, A. T. (2003). *Prisioneros del Odio. Las bases de la ira, la hostilidad y la violencia*. Barcelona: Paidós.
- Beck, A. T. & Clark, D. A. (1988). Anxiety and depression: an information processing perspective. *Anxiety Research, 1*, 23–36. <http://dx.doi.org/10.1080/10615808808248218>.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F. & Emery, G. (1983). *Terapia cognitiva de la depresión*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Becoña, E., Martínez, U., Calafat, A., Fernández-Hermida, J. R., Juan, M., Sumnall, H., ... & Gabrhelik, R. (2013). Parental permissiveness, control, and affect and drug use among adolescents. *Psicothema, 25*(3), 292–298.
- Bednall, T. C., Bove, L. L., Cheetham, A., & Murray, A. L. (2013). A systematic review and meta-analysis of antecedents of blood donation behavior and intentions. *Social Science & Medicine, 96*, 86-94

- Berkien, M., Louwse, A., Verhulst, F., & Van der Ende, J. (2012). Children's perceptions of dissimilarity in parenting styles are associated with internalizing and externalizing behavior. *European Child & Adolescent Psychiatry, 21*, 79-85.
- Bersabé, R., Fuentes, M., & Motrico, E. (2001). Análisis Psicométricos de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema 13* (4) 678-684.
- Besemer, S., Loeber, R., Hinshaw, S. P., & Pardini, D. A. (2016). Bidirectional associations between externalizing behavior problems and maladaptive parenting within parent-son dyads across childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology, 44*(7), 1387-1398.
- Best, P., Manktelow, R., & Taylor, B. (2014). Online communication, social media and adolescent wellbeing: A systematic narrative review. *Children and Youth Services Review, 41*, 27-36.
- Blair-Trujillo, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y cultura, 32*, 9-33.
- Bloomquist, M. L., & Schnell, S. V. (2002). *Helping children with aggression and conduct problems: Best practices for intervention*. New York: Guildford
- Bongers, I. L., Koot, H. M., Van Der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2004). Developmental trajectories of externalizing behaviors in childhood and adolescence. *Child Development, 75*(5), 1523-1537.
- Borgida, E., Conner, C. y Manteufel, L. (1992). Understanding living kidney donation: A behavioral decision making perspective. En S. Spacapan y S. Oskamp (Eds.), *Helping and Being Helped: Naturalistic Studies*. Newbury Park, CA: Sage.
- Boulton. M.J., Trueman, M. y Flemington, I. (2002). Association between Secondary School pupils' definitions of Bullying attitudes toward bullying, and tendencies to engage in bullying: age and sex differences. *Educational Studies, 28* (4), 353-371.

- Boxer, P., Huesmann, L. R., Bushman, B. J., O'Brien, M., & Mocerri, D. (2009). The role of violent media preference in cumulative developmental risk for violence and general aggression. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(3), 417-428.
- Braza, P., Carreras, R., Muñoz, J. M., Braza, F., Azurmendi, A., Pascual-Sagastizábal, E., ... & Sánchez-Martín, J. R. (2015). Negative maternal and paternal parenting styles as predictors of children's behavioral problems: Moderating effects of the child's sex. *Journal of Child and Family Studies*, 24(4), 847-856.
- Breen, A., Daniels, K., & Tomlinson, M. (2015). Children's experiences of corporal punishment: A qualitative study in an urban township of South Africa. *Child Abuse & Neglect*, 48, 131-139
- Brehm, J. W. (1966). *A theory of psychological reactance*. Oxford, England: Academic Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bronte-Tinkew, J., Moore, K. A., & Carrano, J. (2006). The father-child relationship, parenting styles, and adolescent risk behaviors in intact families. *Journal of Family Issues*, 27, 850-881.
- Buckholdt, K. E., Parra, G. R., & Jobe-Shields, L. (2014). Intergenerational transmission of emotion dysregulation through parental invalidation of emotions: Implications for adolescent internalizing and externalizing behaviors. *Journal of Child and Family Studies*, 23(2), 324-332.
- Buelga, S., & Pons, J. (2012). Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 91-101.
- Bushman, B. J., Baumeister, R. F., Thomaes, S., Ryu, E., Begeer, S., & West, S. G. (2009). Looking again, and harder, for a link between low self-esteem and aggression. *Journal of Personality*, 77, 427-446.

- Calmaestra, J., Escorial, A. García, P., Moral, C., Perazzo, C. & Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia*. Madrid: Save the Children. Recuperado de:  
([https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo\\_a\\_eso\\_no\\_juego.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf))
- Capafons, A., & Silva, F., (1998) CACIA, *Cuestionario de Auto-control Infantil y Adolescente* [Child and Adolescent Self-Control Questionnaire]. Madrid: TEA Ediciones.
- Cappadocia, M. C., Craig, W. M., & Pepler, D. (2013). Cyberbullying: Prevalence, stability, and risk factors during adolescence. *Canadian Journal of School Psychology, 28*(2), 171-192
- Caravita, S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social development, 18*(1), 140-163.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., y Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development, 79*(5), 1185-1229.
- Cardwell, M. S. (2013). Video media-induced aggressiveness in children. *Southern Medical Journal, 106*(9), 513-517.
- Carrascosa, L., Cava, M. J., & Buelga, S. (2015). Attitudes towards authority and violence among adolescents: Differences according to gender. *Suma Psicológica, 22*(2), 102-109.
- Carrera M. V., DePalma R., & Lameiras M. (2011). Toward a more comprehensive understanding of bullying in school settings. *Educational Psychology Review, 23*, 479–499.
- Carrera-Fernández, M. V., Lameiras-Fernández, M., Rodríguez-Castro, Y., Failde-Garrido, J. M., & Calao-Otero, M. (2013). Bullying in Spanish secondary schools: Gender-based differences. *The Spanish Journal of Psychology, 16*,

- Castillo-Rocha, C., & Pacheco-Espejel, M. M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 825-842.
- Cava, M. J., Estévez, E., Buelga, S., & Musitu, G. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A). *Anales de Psicología*, 29(2), 540-548.
- Cava, M. J., Buelga, S., & Musitu, G. (2014). Parental communication and life satisfaction in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 17(98), 1–8. <http://dx.doi.org/10.1017/sjp.2014.107>
- Ceballos, E., & Rodrigo, M.J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Comp.), *Familia y desarrollo humano*. (pp.225-243). Madrid: Alianza.
- Centers for Disease Control and Prevention [CDC]. (2016). Understanding school violence [www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/school\\_violence\\_fact\\_sheet-a.pdf](http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/school_violence_fact_sheet-a.pdf)
- Cerezo, F. (1997). Las conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención. Madrid: Pirámide.
- Chaiken, S. & Stangor, C. (1987). Attitude and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 39 (5), 752-630.
- Chen, J. K., & Astor, R. A. (2011). Students' personal traits, violence exposure, family factors, school dynamics and the perpetration of violence in Taiwanese elementary schools. *Health Education Research*, 26(1), 150-166.
- Cid, P., Díaz, A., Pérez, M. V., Torruella, M., & Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y Enfermería*, 14(2), 21-30.
- Climent, G. I. (2009). Voces, silencios y gritos: Los significados del embarazo en la adolescencia y los estilos parentales educativos. *Revista argentina de sociología*, 7(13), 186-213.

- Coloma, J. (1993). Estilos Educativos Paternos. En J. M. Quintana (Coord.), *Pedagogía Familiar*. (pp. 45-58) Madrid: Narcea.
- Connell, A. M., & Goodman, S. H. (2002). The association between psychopathology in fathers versus mothers and children's internalizing and externalizing behavior problems: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *128*, 746-773.
- Conner, M., McEachan, R., Taylor, N., O'hara, J., & Lawton, R. (2015). Role of affective attitudes and anticipated affective reactions in predicting health behaviors. *Health Psychology*, *34*(6), 642-652.
- Cook, P. J., & Laub, J. H. (1998). The unprecedented epidemic in youth violence. *Crime and Justice*, *24*, 27-64.
- Cook, E. C., Buehler, C., & Fletcher, A. C. (2012). A Process Model of Parenting and Adolescents' Friendship Competence. *Social Development*, *21*(3), 461-481.
- Cornelius, T. L., & Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, *12*(3), 364-375.
- Côté, S., Vaillancourt, T., LeBlanc, J. C., Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2006). The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: A nation wide longitudinal study of Canadian children. *Journal of abnormal child psychology*, *34*(1), 68-82.
- Covey, J., Rosenthal-Stott, H. E., & Howell, S. J. (2016). A synthesis of meta-analytic evidence of behavioral interventions to reduce HIV/STIs. *Journal of behavioral medicine*, *39*(3), 371-385.
- Cox, M. J. (2016). *Examining bidirectional relationships between parental socialization behaviors and adolescent alcohol misuse across early and middle adolescence* (Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Chapel Hill).
- 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*(4), 433-445.

- Crapanzano, A. M., Frick, P. J., Childs, K., & Terranova, A. M. (2011). Gender differences in the assessment, stability, and correlates to bullying roles in middle school children. *Behavioral Sciences & the Law*, 29(5), 677-694.
- Cremin, H., & Bevington, T. (2017). *Positive Peace in Schools: Tackling Conflict and Creating a Culture of Peace in the Classroom*. New York: Taylor & Francis.
- Crijnen, A. A., Achenbach, T. M., & Verhulst, F. C. (1997). Comparisons of problems reported by parents of children in 12 cultures: total problems, externalizing, and internalizing. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(9), 1269-1277.
- Cutrín, O., Gómez-Fraguela, J. A., Maneiro, L., & Sobral, J. (2017). Effects of parenting practices through deviant peers on nonviolent and violent antisocial behaviours in middle-and late-adolescence. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 9, 75–82
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487–496.
- Davis, K. (2012). Friendship 2.0: Adolescents' experiences of belonging and selfdisclosure online. *Journal of Adolescence*, 35 (6), 1527-1536.
- De la Torre-Cruz, M. J., García-Linares, M. C., & Casanova-Arias, P. F. (2014). Relationship between parenting styles and aggressiveness in adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12, 147-169.
- Dehue, F., Bolman, C., Vollink, T., & Pouwelse, M. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in relation to adolescents' perception of parenting. *Journal of CyberTherapy and Rehabilitation*, 5, 25-34.

- Deutsch, A. R., Crockett, L. J., Wolff, J. M., & Russell, S. T. (2012). Parent and peer pathways to adolescent delinquency: variations by ethnicity and neighborhood context. *Journal of Youth and Adolescence, 41*, 1078-1094.
- Devine, P. & Lloyd, K. (2012). Internet use and psychological well-being among 10-year-old and 11-year-old children. *Child Care in Practice, 18*(1) 5-22.
- DeWall, C. N., Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2011). The general aggression model: theoretical extensions to violence. *Psychology of Violence, 1*(3), 245.
- Dickman S. J. (1990). Functional and dysfunctional impulsivity: Personality and cognitive correlates. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(1), 95–102.
- Dillehay, R. C. (1973). On the irrelevance of the classical negative evidence concerning the effect of attitudes on behavior. *American Psychologist, 28*(10), 887-891.
- Dodge, K. A., & Schwartz, D. (1997). Social information processing mechanisms in aggressive behavior. En D. M. Stoff, J. Breiling, & J. D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 171-180). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Dolev-Cohen, M Barak, A. (2013). Adolescents' use of Instant Messaging as a means of emotional relief. *Computers in Human Behavior, 29*(1) 58-63.
- Ducker, K. L. (1997). The Classification of Child and Adolescent Mental Diagnoses in Primary Care; Diagnostic and Statistical Manual for Primary Care (DSM-PC) Child and Adolescent Version. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 18*(3), 207-208.
- Duran-Bonavila, S., Morales-Vives, F., Cosi, S., & Vigil-Colet, A. (2017). How impulsivity and intelligence are related to different forms of aggression. *Personality and Individual Differences, 117*, 66-70.



- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich College.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. En M. E. Lamb (Vol. Ed.), & R. M. Lerner (Series Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes*. (7th ed.), (Vol. 3, pp. 610–656). New Jersey: Wiley.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A. S., Fabes, R. A., Cumberland, A., Reiser, M., ... & Losoya, S. (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of socioemotional functioning. *Developmental Psychology*, 39(1), 3-19.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76, 1055-1071.
- Eisner, M. P., & Malti, T. (2015). Aggressive and violent behavior. In M. E. Lamb (Vol. Ed.), & R. M. Lerner (Series Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes*. (7th ed.), (Vol. 3, pp. 794–841). New Jersey: Wiley.
- Eslea, M. & Smith, P.K. (2000). Pupil and parent attitudes towards bullying in Primary Schools. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), 207-219.
- Espelage, D. L., Basile, K. C., De La Rue, L., & Hamburger, M. E. (2015). Longitudinal associations among bullying, homophobic teasing, and sexual violence perpetration among middle school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(14), 2541-2561.
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Kim, D. H., & Nan, L. (2017). Empathy, attitude towards bullying, theory-of-mind, and non-physical forms of bully perpetration and victimization among US middle school students. *Child & Youth Care Forum*.<http://dx.doi.org/10.1007/s10566-017-9416-z>.

- 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).
- Eysenck, H. J. (1997). Personality and the experimental psychology: the unification of psychology and the possibility of a paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1224-1237.
- Fazio, R. H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework. *Advances in Experimental Social Psychology*, 23, 75-109.
- Fazio, R. H. (2007). Attitudes as object-evaluation associations of varying strength. *Social Cognition*, 25(5), 603.
- Feal, R. L. (1991). Las relaciones actitud-conducta y otras variables desde la teoría de Fishbein y Ajzen y del modelo Lisrel: estudio empírico. *Anuario de Psicología*, 50, 19-40.
- Ferguson, C. J. (2011). Video games and youth violence: A prospective analysis in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(4), 377-391.
- Fernández-Castelao, C., & Kröner-Herwig, B. (2014). Developmental trajectories and predictors of externalizing behavior: A comparison of girls and boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(5), 775-789.
- Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Vieira, J. M., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Preschool Children's Prosocial Behavior: The Role of Mother-Child, Father-Child and Teacher-Child Relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 25(6), 1829-1839.
- Fincham, F. D., Cui, M., Braithwaite, S., & Pasley, K. (2008). Attitudes toward intimate partner violence in dating relationships. *Psychological Assessment*, 20(3), 260-269.
- Fischer, A.H., Rodriguez, P.M., Van Vianen, A.E. & Manstead A.S. (2004). Gender and culture differences in emotion. *Emotion*, 4, 87-94.

- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research Reading, MA: Addison-Wesley.*
- Foley, J. E., & Weinraub, M. (2017). Sleep, Affect, and Social Competence from Preschool to Preadolescence: Distinct Pathways to Emotional and Social Adjustment for Boys and for Girls. *Frontiers in Psychology*, 8 (711) 1-23.
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2014). *Hidden in plain sight: A statistical analysis of violence against children*. Recuperado del sitio de: [http://files.unicef.org/publications/files/Hidden\\_in\\_plain\\_sight\\_statistical\\_analysis\\_EN\\_3\\_Sept\\_2014.pdf](http://files.unicef.org/publications/files/Hidden_in_plain_sight_statistical_analysis_EN_3_Sept_2014.pdf).
- Foshee, V. A., Reyes, H. L. M., Chen, M. S., Ennett, S. T., Basile, K. C., DeGue, S., ... & Bowling, J. M. (2016). Shared risk factors for the perpetration of physical dating violence, bullying, and sexual harassment among adolescents exposed to domestic violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(4), 672-686.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., & Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138.
- Fundación Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo [ANAR]. (2016). *II Estudio sobre acoso escolar y cyberbullying*. Recuperado de: <https://www.anar.org/wp-content/uploads/2017/04/INFORME-II-ESTUDIO-CIBERBULLYING.pdf>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443.
- Gallarín, M. & Alonso-Arbiol, I. (2012). Parenting practices, parental attachment and aggressiveness in adolescence: A predictive model. *Journal of Adolescence*, 35, 1601-1610.

- Gámez-Guadix, M., Almendros, C., Carrobles, J. A., & Muñoz-Rivas, M. (2012). Interparental Violence and Children's Long-Term Psychosocial Adjustment: The Mediating Role of Parenting Practices. *Spanish Journal of Psychology, 15*(1), 145–155.
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2015). Effects of Cyberprogram 2.0 on “face-to-face” bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema, 27*(1) 45-51.
- García, F., & Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence, 44*, 101– 131.
- Gere, M. K., Villabo, M. A., Torgersen, S., & Kendall, P. C. (2012). Overprotective parenting and child anxiety: The role of co-occurring child behavior problems. *Journal of Anxiety Disorders, 26*(6), 642-649.
- Gershoff, E. T. (2017). School corporal punishment in global perspective: prevalence, outcomes, and efforts at intervention. *Psychology, Health & Medicine, 22*(1) 224-239.
- Glatz, T., Cotter, A., & Buchanan, C. M. (2017). Adolescents' Behaviors as Moderators for the Link between Parental Self-Efficacy and Parenting Practices. *Journal of Child and Family Studies, 26*(4), 989-997.
- Goldberg, A. J., Toto, J. M., Kulp, H. R., Lloyd, M. E., Gaughan, J. P., Seamon, M. J., & Charles, S. P. (2010). An analysis of inner-city students' attitudes towards violence before and after participation in the “Cradle to Grave” programme. *Injury, 41*(1), 110-115.
- Gómez, Y., Vallejo, V., Villada, J. & Zambrano, R (2010). Estandarización de la prueba Instrumento de Lazos Parentales (Parental Bonding Instrument) en la población universitaria de Medellín. *Pensando Psicología, 11*(6), 65-73.

- Gómez-Fraguela, J. A., & Villar, P. (2001). Los padres y madres ante la prevención de conductas problemáticas en la adolescencia. La aplicación del programa Construyendo salud: Promoción de habilidades parentales. <http://m.ampamisioneras.galeon.com/prevencionadoles.pdf>
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2014). Parenting styles and bullying involvement. *Cultura y Educación*, 26, 132-158.
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Maternal and paternal parenting styles in adolescence and its relationship with resilience, attachment and bullying involvement. *Annals of Psychology*, 31, 979-989.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse & Neglect*, 51, 132-143.
- González-Tomaría, M. del L. (2007). El reto de las familias en los procesos de educación en valores democráticos. En M. Buxarrais y M. Zeledón (Coords.), *Las familias y la educación en valores democráticos. Retos y perspectivas actuales*. (pp.159-183) Barcelona: Claret.
- Gracia, E., Fuentes, M. C., & Garcia, F. (2012). Perceived neighborhood violence, parenting styles, and developmental outcomes among spanish adolescents. *Journal of Community Psychology*, 40, 1004-1021.
- Gracia, E., Lila, M. y Musitu, G. (2005). Rechazo parental y ajuste psicológico y social de los hijos. *Salud Mental*, 28, 73-81.
- Groh, A. M., Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., Steele, R. D., & Roisman, G. I. (2014). The significance of attachment security for children's social competence with peers: A meta-analytic study. *Attachment & Human development*, 16(2), 103-136.
- Gros, B. (2000). La dimensión socioeducativa de los videojuegos. Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 12, 1-11.

- Gross, S. R., Holtz, R., & Miller, N. (1995). Attitude certainty. Attitude strength. *Antecedents and Consequences*, 4, 215-245.
- Grover, R. L., & Nangle, D. W. (2003). Adolescent perceptions of problematic heterosocial situations: A focus group study. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(2), 129-139.
- Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (Eds.). (2014). *Handbook of socialization: Theory and research*. Guilford Publications.
- Gryczkowski, M. (2010). Differential relations between mothers' and fathers' parenting practices and child externalizing behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 539–546.
- Guerra, C., Ocaranza, C., & Weinberger, K. (2016). Searching for Social Support Moderates the Relationship Between Polyvictimization and Externalizing Symptoms: A Brief Report. *Journal of Interpersonal Violence*. doi:10.1177/0886260516642293.
- Guevara, A. A., Criollo, Á., Suarez, J. J., Bohórquez, M. E., & Echeverry de Polanco, M. M. (2016). A Systematic Review of Genetic Coevolution of Homo Sapiens and Helicobacter Pylori: Implications for Development of Gastric Cancer. *Revista Colombiana de Gastroenterologia*, 31(4), 376-390.
- Gullo, M. J., Loxton, N. J., Price, T., Voisey, J., Young, R. M., & Connor, J. P. (2017). A laboratory model of impulsivity and alcohol use in late adolescence. *Behaviour Research and Therapy*, 97, 52-63.
- Gunnoe, M. L. (2013). Associations between parenting style, physical discipline, and adjustment in adolescents' reports. *Psychological Reports*, 112(3), 933-975.
- Hallers-Haalboom, E. T., Mesman, J., Groeneveld, M. G., Endendijk, J. J., Van Berkel, S. R., Van der Pol, L. D., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2014). Mothers, fathers, sons and daughters: Parental sensitivity in families with two children. *Journal of Family Psychology*, 28(2), 138-147.
- Hammad, A., & Ibrahim, N. A. (2017). The effectiveness of training group program in improving social life skills level and its affect in modifying the external locus control to internal among students of

prince Sattam bin Abdul-Aziz University. *International Journal for Research in Education*, 41(2), 295-324.

Harper, S. E. (2010). Exploring the role of Filipino fathers: paternal behaviors and child outcomes. *Journal of Family Issues*, 31, 66-89.

Hart, C. H., Newell, L. D., & Olsen, S. F. (2003). Parenting skills and social-communicative competence in childhood. In J. O. Greene & B. R. Burleson (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 753–797). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hasebe, Y., Nucci, L. y Nucci, M. (2004). Parental control of the personal domain and adolescent symptoms of psychopathology: A cross-national study in the United States and Japan. *Child Development*, 75, 1-14.

Hechlerl, T., Vervoortl, T., Hamannl, M., Tietzel, A. L., Vocksl, S., Goubertl, L., ... & Zernikowl, B. (2011). Parental catastrophizing about their child's chronic pain: Are mothers and fathers different?. *European Journal of Pain*, 15(5), 1-38.

Hecker, T., Hermenau, K., Isele, D., & Elbert, T. (2014). Corporal punishment and children's externalizing problems: A cross-sectional study of Tanzanian primary school aged children. *Child Abuse & Neglect*, 38(5), 884-892

Hektner, J. M., August, G. J., Bloomquist, M. L., Lee, S., & Klimes-Dougan, B. (2014). A 10-year randomized controlled trial of the Early Risers conduct problems preventive intervention: Effects on externalizing and internalizing in late high school. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(2), 355-360

Henry, D. B., Tolan, P. H., & Gorman-Smith, D. (2005). Cluster analysis in family psychology research. *Journal of Family Psychology*, 19, 121-132.

- Herrera, M. M (Coord.) (2006). Jóvenes y educación no formal. *Revista de Estudios de Juventud*, 74, 11-308
- Hipwell, A. E. & Loeber, R. (2006). Do we know which interventions are effective for disruptive and delinquent girls? *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9, 221-255.
- Hirschi, T. (1969): *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Eichelsheim, V. I., Van der Laan, P. H., Smeenk, W., & Gerris, J. R. M. (2009). The relationship between parenting and delinquency: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 749-775.
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Gerris, J. R., Van der Laan, P. H., & Smeenk, W. (2011). Maternal and paternal parenting styles: Unique and combined links to adolescent and early adult delinquency. *Journal of Adolescence*, 34(5), 813-827.
- Hoff, E., Laursen, B. y Tardif, T. (2002). Socioeconomic Status and Parenting. En M. H. Bornstein (Ed), *The Hand Book of Parenting: Vol. 2. Biology and Ecology of Parenting* (pp. 231-252). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hong, J. & Espelage, D. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggressive Violent Behavior* 17(4), 311–322.
- Hosley, C. A., & Montemayor, R. (1997). Fathers and adolescents. In Lamb, Michael E. (Ed). *The role of the father in child development*, (3rd ed., pp. 162-178). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Houter, A. (2012). *Reactieve en Proactieve agressie: invloed van cognitieve factoren, persoonlijke aspecten en sociale factoren*. (Tesis de maestría inédita). Leiden University.
- Huesmann, L. R. (1998). The role of social information processing and cognitive schema in the acquisition and maintenance of habitual aggressive behavior. In R. G. Geen & E. Donnerstein (Eds.), *Human aggression: Theories, research, and implications for social policy* (pp. 73–109). New York: Academic Press.



- Huesmann, L. R., & Eron, L. D. (Eds.). (2013). *Television and the aggressive child: A cross-national comparison*. New Jersey: Routledge.
- Hyland, L., Ní Mháille, G., Lodge, A., & McGilloway, S. (2014). Conduct problems in young, school-going children in Ireland: Prevalence and teacher response. *School Psychology International, 35*(5), 516-529.
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist, 70*(4), 293-299.
- Ibabe, I., Arnoso, A., & Elgorriaga, E. (2014). Behavioral problems and depressive symptomatology as predictors of child-to-parent violence. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context, 6*(2), 53-61.
- Iglesias-García, M. T., Gutiérrez-Fernández, N., Loew, S. J., & Rodríguez-Pérez, C. (2016). Hábitos y técnicas de estudio en adolescentes con Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. *European Journal of Education and Psychology, 9*(1), 29-37.
- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., Estévez, E., & Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology, 7*(1) 29-41.
- Instituto Nacional de Estadística, (INE) (2017). Estadística de condenados: menores. Publicado en INEbase. Recuperado de:  
[http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176795&menu=ultiDatos&idp=1254735573206](http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176795&menu=ultiDatos&idp=1254735573206)
- International Telecommunication Union (2017). *Measuring the Information Society 2017*. Vol. 1. Geneva: ITU. Recogido en: [https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/misr2017/MISR2017\\_Volume1.pdf](https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/misr2017/MISR2017_Volume1.pdf)

- Iossi Silva, M. A., Pereira, B., Mendonça, D., Nunes, B., & Oliveira, W. A. D. (2013). The involvement of girls and boys with bullying: an analysis of gender differences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *10*(12), 6820-6831.
- Jackson, J., Huq, A. Z., Bradford, B., & Tyler, T. R. (2013). Monopolizing force? Police legitimacy and public attitudes toward the acceptability of violence. *Psychology, Public Policy, and Law*, *19*(4), 479- 497.
- Janssens, A., Goossens, L., Van Den Noortgate, W., Colpin, H., Verschueren, K., & Van Leeuwen, K. (2015). Parents' and adolescents' perspectives on parenting: Evaluating conceptual structure, measurement invariance, and criterion validity. *Assessment*, *22*, 473–489.
- Jia, S., Wang, L., y Shi, Y. (2014). Relationship between parenting and proactive versus reactive aggression among Chinese preschool children. *Archives of Psychiatric Nursing*, *28*(2), 152-157.
- Jiménez, T. I., Estévez, E., & Murgui, S. (2014). Ambiente comunitario y actitud hacia la autoridad: relaciones con la calidad de las relaciones familiares y con la agresión hacia los iguales en adolescentes. *Anales de Psicología*, *30*(3), 1086-1095.
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Esteban, B., & Waschler, K. (2016). Influence of attitudes, impulsivity, and parental styles in adolescents' externalizing behavior. *Journal of Health Psychology*, *21*(1), 122-131.
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Zaragoza, L., & Pérez-García, M. (2012). Effectiveness of antibullying school programmes: A systematic review by evidence levels. *Children and Youth Services Review*, *34*(9), 1646-1658.
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Velandrino-Nicolás, A. P., & Llor-Zaragoza, L. (2016). Actitudes hacia la violencia, impulsividad, estilos parentales y conducta externalizada en

adolescentes: comparación entre una muestra de población general y una muestra clínica. *Anales de Psicología*, 32(1), 132-138.

Johnson, J. G., Cohen, P., Smailes, E. M., Kasen, S., & Brook, J. S. (2002). Television viewing and aggressive behavior during adolescence and adulthood. *Science*, 295(5564), 2468-2471.

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables?. *Journal of adolescence*, 34(1), 59-71.

Jones, K. D. (2012). Dimensional and cross-cutting assessment in the DSM-5. *Journal of Counseling & Development*, 90, 481-497.

Jones, N., Moore, K., Villar-Marquez, E., & Broadbent, E. (2008). *Painful lessons: The politics of preventing sexual violence and bullying at school*. UK: Overseas Development Institute.

Recuperado de: <http://www.odi.org.uk/resources/download/2429.pdf> Retrieved 20.01.10.

Jouriles, E. N., McDonald, R., Mueller, V., & Grych, J. H. (2012). Youth experiences of family violence and teen dating violence perpetration: Cognitive and emotional mediators. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(1), 58-68.

Kardaras, N. (2016). *Glow Kids: How Screen Addiction Is Hijacking Our Kids-and How to Break the Trance*. New York: St. Martin's Press.

Kann, L., McManus, T., Harris, W. A., Shanklin, S. L., Flint, K. H., Hawkins, J.,...& Zaza, S. (2016). Youth Risk Behavior Surveillance - United States, 2015. *Morbidity and Mortality Weekly Report. Surveillance Summaries*, 65(6), 1-174.

Karim, A. R., Sharafat, T., & Mahmud, A. Y. (2014). Cognitive emotion regulation in children as related to their parenting style, family type and gender. *Journal of the Asiatic Society of Bangladesh, Science*, 39(2), 211-220.

- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24(2), 163-204.
- Katzmann, J., Hautmann, C., Greimel, L., Imort, S., Pinior, J., Scholz, K., & Döpfner, M. (2017). Behavioral and nondirective guided self-help for parents of children with externalizing behavior: mediating mechanisms in a head-to-head comparison. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(4), 719-730.
- Kawabata, Y., Alink, L. R., Tseng, W. L., Van Ijzendoorn, M. H., & Crick, N. R. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review. *Developmental Review*, 31(4), 240-278.
- Kendall, P. C., Compton, S. N., Walkup, J. T., Birmaher, B., Albano, A. M., Sherrill, J., ... & Keeton, C. (2010). Clinical characteristics of anxiety disordered youth. *Journal of anxiety disorders*, 24(3), 360-365.
- Kerr, M. & Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: further support for a rein-terpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 36, 366-380.
- Kiesner, J., Cadinu, M., Poulin, F., & Bucci, M. (2002): Group identification in early adolescence: its relation with peer adjustment and its moderator effect on peer influence. *Child Development*, 73 (1), 196-208.
- Killen, M., Hitti, A., & Mulvey, K. L. (2015). Social development and intergroup relations. *APA Handbook of Personality and Social Psychology*, 2, 177-201.
- Kokkinos, C. M. (2013). Bullying and Victimization in Early Adolescence: Associations with Attachment Style and Perceived Parenting. *Journal of School Violence*, 12, 174-192.
- Kraus, S. J. (1995). Attitudes and the prediction of behavior: A meta-analysis of the empirical literature. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(1), 58-75.

- Kuczynski, L., Parkin, C. M., & Pitman, R. (2015). Socialization as Dynamic Process: A dialectical. Dialectical tractional perspective. En J. E. Grusec & P.D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 135-157). New York: Guilford Press.
- Lachman, M. E. (1986). Locus of control in aging research: A case for multidimensional and domain-specific assessment. *Psychology and Aging, 1*(1), 34-40.
- Lansford, J. E., Laird, R. D., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (2014). Mothers' and fathers' autonomy-relevant parenting: Longitudinal links with adolescents' externalizing and internalizing behavior. *Journal of Youth and Adolescence, 43*, 1877-1889.
- LaPiere, R. T. (1934). Attitudes vs. actions. *Social Forces, 13*(2), 230-237.
- Lee, E. H., Zhou, Q., Eisenberg, N., & Wang, Y. (2013). Bidirectional relations between temperament and parenting styles in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development, 37*, 57-67.
- Lee, Y., Liu, X., & Watson, M. W. (2016). The timing effect of bullying in childhood and adolescence on developmental trajectories of externalizing behaviors. *Journal of Interpersonal Violence, 31*, 2775-2800.
- Lefcourt, H. M. (Ed.). (2014). *Locus of control: Current trends in theory & research*. New York: Psychology Press.
- Lemos-Giráldez, S., Vallejo-Seco, G., & Sandoval-Mena, M. (2002). Estructura factorial del Youth Self-Report (YSR). *Psicothema, 14*(4) 816-822.
- Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect, 37*(12), 1091-1108.
- Levine, E. (2017). Sexual violence among middle school students: the effects of gender and dating experience. *Journal of Interpersonal Violence, 32*(14), 2059-2082.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, Ministerio De Educación, Cultura y Deporte. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado de:

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Little, T., Henrich, C., Jones, S., y Hawley, P. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133.

Liu, Y. L. (2008). An examination of three models of the relationships between parental attachments and adolescents' social functioning and depressive symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 941-952.

Livingstone, S, Carr, J, Byrne, J (2015) *One in three: Internet governance and children's rights*. CIGI (Centre for International Governance Innovation) Paper Series No. 22, November. Waterloo, ON: CIGI. Recogido en: [https://www.cigionline.org/sites/default/files/no22\\_2.pdf](https://www.cigionline.org/sites/default/files/no22_2.pdf).

Livingstone, S., Mascheroni, G., Olafsson, K., & Haddon, L. (2014). *Children's online risks and opportunities: Comparative findings of EU Kids Online and Net Children Go mobile*. November 2014. Recogido en: <http://www.netchildrengomobile.eu/wp-content/uploads/2014/11/EU-Kids-Online-Net-Children-Go-Mobile-comparative-report.pdf>

Llorca-Mestre, A., Malonda-Vidal, E., & Samper-García, P. (2017). Prosocial reasoning and emotions in young offenders and non-offenders. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 9, 65-73.

Loeber, R., Burke, J. D., & Pardini, D. A. (2009). Development and etiology of disruptive and delinquent behavior. *Annual Review of Clinical Psychology*, 5, 291-310.

Loinaz, I., Echeburúa, E., & Ullate, M. (2012). Estilo de apego, empatía y autoestima en agresores de pareja. *Terapia Psicológica*, 30(2), 61-70.

Loughran, J. (2014). Professionally developing as a teacher educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271-283.

- Luk, J. W., Patock-Peckham, J. A., Medina, M. T. N., Belton, D., & King, K. M. (2016). Bullying perpetration and victimization as externalizing and internalizing pathways: a retrospective study linking parenting styles and self-esteem to depression, alcohol use, and alcohol-related problems. *Substance Use & Misuse, 51*, 113-125.
- Luyckx, K., Tildesley, E. A., Soenens, B., Andrews, J. A., Hampson, S. E., Peterson, M., & Duriez, B. (2011). Parenting and trajectories of children's maladaptive behaviors: A 12-year prospective community study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40*, 468-478.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En E. M. Hetherington & P.H. Mussen (Eds), *Handbook of child psychology: Socialization, Personality and Social Development*, (4th ed., Vol. 4, pp. 1–101). New York: Wiley.
- Mandara, J. (2003). The typological approach in child and family psychology: a review of theory, methods, and research. *Clinical Child and Family Psychology Review, 6*, 129-146.
- Maples, J. L., Miller, J. D., Wilson, L. F., Seibert, L. A., Few, L. R., & Zeichner, A. (2010). Narcissistic personality disorder and self-esteem: An examination of differential relations with self-report and laboratory-based aggression. *Journal of Research in Personality, 44*, 559-563.
- Martel, M. M., Levinson, C. A., Lee, C. A., & Smith, T. E. (2017). Impulsivity symptoms as core to the developmental externalizing spectrum. *Journal of Abnormal Child Psychology, 45*(1), 83-90.
- Martín, M. J. (2003). Violencia juvenil exogrupal: hacia la construcción de un modelo causal. En Secretaría General Técnica (Ed.), *Premios nacionales de investigación educativa 2003*, (Vol. 1 N° 159). España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez, I., Fuentes, M. C., García, F., & Madrid, I. (2013). El estilo de socialización familiar como factor de prevención o riesgo para el consumo de sustancias y otros problemas de conducta en los adolescentes españoles. *Adicciones, 25*, 235-242.

- Martínez, J. & Robles, L. (2001). Variables de protección ante el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. *Psicothema*, 13, 222-228
- Martínez-Ferrer, B., Musitu-Ochoa, G., Amador-Muñoz, L. V., & Monreal-Gimeno, M. C. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 55-66.
- Matalí, J. (Coord.) (2016) *Adolescentes con trastornos de comportamiento. ¿Cómo podemos detectarlos? ¿Qué se debe hacer?* Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Mayorga, C., Godoy, M. P., Riquelme, S., Ketterer, L., & Gálvez, J. L. (2016). Relationship between Teen Behavior Problems and Interparental Conflict in Intact and Single-Parent Families. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 107-122
- McCann, T. V., Lubman, D. I., & Clark, E. (2012). Views of young people with depression about family and significant other support: Interpretative phenomenological analysis study. *International Journal of Mental Health Nursing*, 21, 453–461.
- McGuire, W. J. (1985). Attitudes and attitude change. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The handbook or social psychology* (3rd ed., Vol. 2, pp. 233–346). New York: Random House.
- McNamara, K. A., Selig, J. P., & Hawley, P. H. (2010). A typological approach to the study of parenting: associations between maternal parenting patterns and child behavior and social reception. *Early Child Development and Care*, 180, 1185-1202.
- Medlow, S., Klineberg, E., Jarrett, C., & Steinbeck, K. (2016). A systematic review of community-based parenting interventions for adolescents with challenging behaviours. *Journal of Adolescence*, 52, 60-71.
- Megías, E.; Elzo, J.; Rodríguez, E.; Navarro, J.; Megías, I. & Méndez, S. (2003). *Comunicación y conflictos entre hijos y padres*. Madrid: FAD. Recuperado de:



<http://www.adolescenciaalape.com/sites/www.adolescenciaalape.com/files/Comunicaci%C3%B3n%20y%20conflictos.pdf>.

- Menting, B., Van Lier, P. A., Koot, H. M., Pardini, D., & Loeber, R. (2016). Cognitive impulsivity and the development of delinquency from late childhood to early adulthood: Moderating effects of parenting behavior and peer relationships. *Development and Psychopathology*, 28(1), 167-183.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A. M., Richaud de Minzi, M. C., & Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4) 1263-1275.
- Mietzel, G. (2005): *Claves de la Psicología Evolutiva. Infancia y Juventud*. Barcelona: Herder.
- Mills-Koonce, W. R., Willoughby, M. T., Garrett-Peters, P., Wagner, N., Vernon-Feagans, L., & Family Life Project Key Investigators. (2016). The interplay among socioeconomic status, household chaos, and parenting in the prediction of child conduct problems and callous–unemotional behaviors. *Development and psychopathology*, 28(3), 757-771.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Prisma Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Plos Medicine*, 6, e1000097.  
<https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Molina, M. F. (2016). Las autopercepciones de niños derivados a psicoterapia y su relación con la severidad de los síntomas de inatención, hiperactividad/impulsividad y externalizantes. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 25(1).79-90.
- Moliner, L. R. (2007). El adolescente y su entorno: familia, amigos, escuela y medios. *Revista Española de Pediatría*, 63(1), 29-37.

- Monahan, K. C., Steinberg, L., & Cauffman, E. (2009). Affiliation with antisocial peers, susceptibility to peer influence, and antisocial behavior during the transition to adulthood. *Developmental Psychology, 45*(6), 1520-1530.
- Moreira-Trillo, V., Sánchez-Casales, A., & Mirón-Redondo, L. (2010). El grupo de amigos en la adolescencia. *Boletín de Psicología (Valencia), 100*, 7-21.
- Morris, A., Silk, J., Steinberg, L., Terranova, A., & Kithakye, M. (2010). Concurrent and longitudinal links between children's externalizing behavior in school and observed anger regulation in the mother-child dyad. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 32*, 48-56.
- Musitu, G., & Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Nacimiento, L. & Mora-Merchán J.A. (2014). El uso de estrategias de afrontamiento y habilidades metacognitivas ante situaciones de bullying y cyberbullying. *European Journal of Education and Psychology, 7*(2), 121-129.
- Narayan, A., Cicchetti, D., Rogosch, F. A., & Toth, S. L. (2015). Interrelations of maternal expressed emotion, maltreatment, and separation/divorce and links to family conflict and children's externalizing behavior. *Journal of abnormal child psychology, 43*(2), 217-228.
- Nelson, J. A., O'brien, M., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2013). Mothers' and fathers' negative responsibility attributions and perceptions of children's problem behavior. *Personal Relationships, 20*(4), 719-727.
- Nook, E. C., Ong, D. C., Morelli, S. A., Mitchell, J. P., & Zaki, J. (2016). Prosocial conformity: Prosocial norms generalize across behavior and empathy. *Personality and Social Psychology Bulletin, 42*(8), 1045-1062.

- Noorden, T. H. J., Haselager, G. J. T., Cillessen, A. H. N., & Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 637–657
- O'Connor, T. G. (2002). Annotation: the 'effects' of parenting reconsidered: findings, challenges, and applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 555-572.
- Oliva, A., Parra, A., & Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste del adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 93-106.
- Oliva, A., Parra, A., Sanchez-Queija, I., & López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23(1), 49–56.
- Olson, J. M., & Zanna, M. P. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 117-154.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford: Blackwell
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- Olweus, D. (1999). Norway. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Jurgen-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross national perspective*. Londres: Routledge.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751–780.
- Ometto, M., de Oliveira, P. A., Milioni, A. L., Dos Santos, B., Scivoletto, S., Busatto, G. F., ... & Cunha, P. J. (2016). Social skills and psychopathic traits in maltreated adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 25, 397-405.
- Oros, L. (2005). Locus de control: Evolución de su concepto y operacionalización. *Revista de Psicología*, 14(1), 89-98.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *School-related gender-based violence is preventing the achievement of quality education for all*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002321/232107E.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2016). *Out in the Open: Education sector responses to violence based on sexual orientation or gender identity/ expression*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244652e.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017a). Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002469/246984s.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017b), *School Violence and Bullying: Global Status Report*, Recuperado de: <http://www.refworld.org/docid/587f37154.html>
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (1999). Spain. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 157-174). London: Routledge
- Ostrowsky, M. K. (2010). Are violent people more likely to have low self-esteem or high self-esteem?. *Aggression and Violent Behavior, 15*(1), 69-75.
- Paquette, K., & Bassuk, E. L. (2009). Parenting and homelessness: overview and introduction to the Special Section. *American Journal of Orthopsychiatry, 79*(3), 292-298.
- Parker, G., Tupling, H., & Brown, L. B. (1979). A parental bonding instrument. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 52*(1), 1-10.
- Parra, A., & Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje, 29*(4), 453–470.
- Patterson, G. R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist, 41*, 432-444.

- Patterson, G. R. (2002). The early development of coercive family process. En J. B. Reid, G. R. Patterson, & J. Snyder (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention* (pp. 25-44). <http://dx.doi.org/10.1037/10468-002>.
- Patton, G. C., Sawyer, S. M., Santelli, J. S., Ross, D. A., Afifi, R., Allen, N. B., ... & Kakuma, R. (2016). Our future: a Lancet commission on adolescent health and wellbeing. *The Lancet*, 387(10036), 2423-2478.
- Penado, M., Andreu, J. M., & Peña, E. (2014). Agresividad reactiva, proactiva y mixta: análisis de los factores de riesgo individual. *Anuario de Psicología Jurídica*, 24(1), 37-42.
- Peña-Olvera, F., & Palacios-Cruz, L. (2011). Trastornos de la conducta disruptiva en la infancia y la adolescencia: diagnóstico y tratamiento. *Salud Mental*, 34(5), 421-427
- Pereira da Cruz Benetti, S., Schwartz, C., Roth Soares, G., Macarena, F., & Pascoal Pattussi, M. (2014). Psychosocial adolescent psychosocial adjustment in Brazil - perception of parenting style, stressful events and violence. *International Journal of Psychological Research*, 7, 40-48.
- Pérez, P. M. (2012). La socialización parental en padres españoles con hijos de 6 a 14 años. *Psicothema*, 24(3), 371-376.
- Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Criss, M. M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development*, 72, 583-598.
- Pichardo-Martínez, M. C., Arráez, A. J., Corredor, G. A., & Cabezas, M. F. (2016). Social Competence Development and Behavior Problems Prevention in Preschool Classrooms. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 21-31.
- Piko, B. F., & Balázs, M. Á. (2012). Control or involvement? Relationship between authoritative parenting style and adolescent depressive symptomatology. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 21, 149-155.

- Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology* 53 (5), 873–932.
- Piotrowska, P. J., Stride, C. B., Croft, S. E., & Rowe, R. (2015). Socioeconomic status and antisocial behaviour among children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 35, 47-55.
- Pomerantz, E. M., Chaiken, S., & Tordesillas, R. S. (1995). Attitude strength and resistance processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(3), 408-419.
- Povedano, A., Jiménez, T., Moreno, D., Amador, L. V., & Musitu, G. (2012). Relación del conflicto y la expresividad familiar con la victimización en la escuela: el rol de la autoestima, la sintomatología depresiva y el género de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 35(4), 421-432.
- Quinn, S., & Oldmeadow, J. A. (2013). Is the igeneration a ‘we’ generation? Social networking use among 9-to 13-year-olds and belonging. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(1), 136-142.
- Raya, A. F., Pino, M. J., & Herruzo, J. (2012). La interacción entre padres e hijos y su relación con los problemas de conducta externalizante. *Análisis y Modificación de Conducta*, 38(157), 59–69.
- Real Decreto 3/2018, de 12 de enero, Ministerio De Educación, Cultura y Deporte. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 12, de 12 de enero de 2018. Recuperado de:  
<https://www.boe.es/boe/dias/2018/01/13/pdfs/BOE-A-2018-432.pdf>
- Reid, J. B., Patterson, G. R., & Snyder, J. (Eds.). (2002). *Antisocial Behavior in Children and Adolescents: A Developmental Analysis and Model for Intervention*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Riego-Meyer, V., Arce-Ramírez, A., Chávez, M. E., Recalde-Berni, S., Fernández, P., (2013). Estudio piloto sobre la prevalencia de patología dual en niños y adolescentes internados en la Unidad de

Desintoxicación Programada del Centro Nacional de Control de Adicciones de Asunción, Paraguay.

*Revista Paraguaya de Psiquiatría*. Mayo, 1(1), 24-31.

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.

Riggs, D. S., & O'Leary, K. D. (1989). A theoretical model of courtship aggression. En M. A. Pirog-Good & J. E. Stets (Eds.), *Violence in dating relationships: Emerging social issues* (pp. 53–71). New York: Praeger

Rijlaarsdam, J., Stevens, G. W., Van der Ende, J., Hofman, A., Jaddoe, V. W., Verhulst, F. C., & Tiemeier, H. (2015). Prevalence of DSM-IV disorders in a population-based sample of 5-to 8-year-old children: the impact of impairment criteria. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 24(11), 1339-1348.

Rinaldi, C. M., & Howe, N. (2012). Mothers' and fathers' parenting styles and associations with toddlers' externalizing, internalizing, and adaptive behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 266-273.

Ringoot, A. P., Jansen, P. W., Rijlaarsdam, J., So, P., Jaddoe, V. W. V., Verhulst, F. C., & Tiemeier, H. (2017). Self-reported problem behavior in young children with and without a DSM-disorder in the general population. *European Psychiatry*, 40, 110-115.

Roberts, W., Strayer, J., & Denham, S. (2014). Empathy, anger, guilt: Emotions and prosocial behaviour. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(4), 465-474.

Rodríguez, M. C. (2010). Factores personales y familiares asociados a los problemas de comportamiento en niños. *Estudios de Psicología* 27(4) 437-447.

- Rodríguez, R., Seoane, A. & Pedreira JL. (2006). Niños contra niños: el bullying como trastorno emergente. *Anales de Pediatría*, 64(2), 162-166.
- Rodríguez-Carballeira, Á., Saldaña, O., Almendros, C., Martín-Peña, J., Escartín, J., y Porrúa-García, C. (2015). Group psychological abuse: Taxonomy and severity of its components. *The European journal of Psychology Applied to Legal Context*, 7(1), 31-39.
- Romera, E. M.; Del Rey, R. & Ortega, R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psicothema*, 23(4), 624-629.
- Roncero, D., Andreu, J. M., & Peña, M. E. (2016). Procesos cognitivos distorsionados en la conducta agresiva y antisocial en adolescentes. *Anuario de Psicología Jurídica*, 26(1), 88-101.
- Rosa-Alcázar, A. I., Parada-Navas, J. L., & Rosa-Alcázar, Á. (2014). Síntomas psicopatológicos en adolescentes españoles: relación con los estilos parentales percibidos y la autoestima. *Anales de Psicología*, 30, 133-142.
- Rothbaum, F., & Weisz, J. R. (1994). Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 55-74.
- Ruiz-Hernández, J. A., Llor, L., Puebla, T., & Llor-Esteban, B. (2009). Evaluación de las creencias actitudinales hacia la violencia en centros educativos: el CAHV-25. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 25-35.
- Salzinger, S., Feldman, R. S., Rosario, M., & Ng-Mak, D. S. (2011). NM. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 395-407.
- Samek, D. R., Goodman, R. J., Erath, S. A., McGue, M., & Iacono, W. G. (2016). Antisocial peer affiliation and externalizing disorders in the transition from adolescence to young adulthood: Selection versus socialization effects. *Developmental Psychology*, 52(5), 813-823.



- Sánchez-Núñez, M. T., & Latorre-Postigo, J. M. (2012). Inteligencia emocional y clima familiar. *Psicología Conductual*, 20(1), 103-117.
- Sánchez-Sosa, J. C., Villarreal, M. E., Ávila, M. E., Vera, A. & Musitu, G. (2014). Contextos de socialización y consumo de drogas ilegales en adolescentes escolarizados. *Psychosocial Intervention*, 23, 69–78.
- Sandín, B. (2013). DSM-5: ¿Cambio de paradigma en la clasificación de los trastornos mentales?. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 18(3), 255-286.
- Sanmartín, J. (2002). La violencia y sus clases. En Sanmartín, J. (Ed.). *Violencia contra niños*. Barcelona: Ariel.
- Sasson, H., & Mesch, G. (2017). The role of parental mediation and peer norms on the likelihood of cyberbullying. *The Journal of Genetic Psychology*, 178(1), 15-27.
- Schinke, S., Fang, L. & Cole, K. (2008). Substance use among early adolescent girls: Risk and protective factors. *Journal of Adolescent Health*, 43, 191-194.
- Scholtens, S., Diamantopoulou, S., Tillman, C. M., & Rydell, A.-M. (2012). Effects of symptoms of ADHD, ODD, and cognitive functioning on social acceptance and the positive illusory bias in children. *Journal of Attention Disorders*, 16(8), 685–696.
- Seay, D. M., Umaña-Taylor, A. J., Jahromi, L. B., & Updegraff, K. A. (2017). A prospective study of adolescent mothers' social competence, children's effortful control and compliance and children's subsequent developmental outcomes. *Social Development*, 26(4), 709–723.
- Sharma, L., Kohl, K., Morgan, T. A., & Clark, L. A. (2013). “Impulsivity”: Relations between self-report and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(3), 559-575

- Shayesteh, S., Hejazi, M., & Foumany, G. E. (2014). The relationship between parenting styles and adolescent's identity and aggression. *Bulletin of Environment, Pharmacology and Life Sciences*, 3, 51-56.
- Sheeran, P., Maki, A., Montanaro, E., Avishai-Yitshak, A., Bryan, A., Klein, W. M., ... & Rothman, A. J. (2016). The impact of changing attitudes, norms, and self-efficacy on health-related intentions and behavior: A meta-analysis. *Health Psychology*, 35(11), 1178-1188.
- Sherif, M. (1936). *The psychology of social norms*. Oxford, England: Harper
- Shi, Z., Bureau, J. F., Easterbrooks, M., Zhao, X., & Lyons-Ruth, K. (2012). Childhood maltreatment and prospectively observed quality of early care as predictors of antisocial personality disorder features. *Infant Mental Health Journal*, 33, 55-69.
- Silva, I. (2007). La adolescencia y su interrelación con el entorno. *Injuve. Estudios. Edición electrónica*.
- Smeets, K. C., Oostermeijer, S., Lappenschaar, M., Cohn, M., Van der Meer, J. M. J., Popma, A., ... & Buitelaar, J. K. (2017). Are proactive and reactive aggression meaningful distinctions in adolescents? A variable-and person-based approach. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(1), 1-14.
- Soenens, B., Park, S. Y., Vansteenkiste, M., & Mouratidis, A. (2012). Perceived parental psychological control and adolescent depressive experiences: A cross-cultural study with Belgian and South-Korean adolescents. *Journal of adolescence*, 35(2), 261-272.
- Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children (SRSG) (2016). *Ending the torment: Tackling bullying from the schoolyard to cyberspace*. Recuperado de <http://srsg.violenceagainstchildren.org/sites/default/files/2016/End%20bullying/bullyingreport.pdf>.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8, 84-96.

- Srabstein, J. C., & Leventhal, B. L. (2010). Prevention of bullying-related morbidity and mortality: a call for public health policies. *Bulletin of the World Health Organization*, 88(6), 403-404.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A., & Collins, W. A. (2009). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York: Guilford Press.
- Stanger, C., & Lewis, M. (1993). Agreement among parents, teachers, and children on internalizing and externalizing behavior problems. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 107-116.
- Stanger, N., Kavussanu, M., McIntyre, D., & Ring, C. (2016). Empathy inhibits aggression in competition: The role of provocation, emotion, and gender. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38(1), 4-14.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.
- Steinberg, L., Icenogle, G., Shulman, E. P., Breiner, K., Chein, J., Bacchini, D., ... & Fanti, K. A. (2017). Around the world, adolescence is a time of heightened sensation seeking and immature self-regulation. *Developmental Science*. DOI: 10.1111/desc.12532
- Stepp, S. D., Whalen, D. J., Scott, L. N., Zalewski, M., Loeber, R., & Hipwell, A. E. (2014). Reciprocal effects of parenting and borderline personality disorder symptoms in adolescent girls. *Development and Psychopathology*, 26, 361-378.
- Strasburger, V. C., Hogan, M. J., Mulligan, D. A., Ameenuddin, N., Christakis, D. A., Cross, C., ... & Moreno, M. A. (2013). Children, adolescents, and the media. *Pediatrics*, 132(5), 958-961.
- Sutherland, E. (1939): *Principles of criminology*. Philadelphia: J.B. Lippincott.
- Sutherland, E. & Cressey, D. (1974): *Criminology*. Philadelphia: J.B. Lippincott.
- Thijs, J. T., Koomen, H. M. Y., & Leij Van der A. (2008) Teacherchild relationship pedagogical practices: considering the teacher perspective. *School Psychology Review*, 37 (2), 244-260.

- Thomas, H. J., Connor, J. P., & Scott, J. G. (2015). Integrating traditional bullying and cyberbullying: challenges of definition and measurement in adolescents—a review. *Educational Psychology Review, 27*(1), 135-152.
- Thornberry, T.P., Lizotte, A. J., Krohn, M. D., Farnworth, M. y Jang, S.J (1994). Delinquent peers, beliefs, and delinquent behavior: A longitudinal test of interactional theory. *Criminology 32*(1), 47–80.
- Torales, J., Riego, V., Chávez, E., Villalba, J., Ruiz-Díaz, C., Rodríguez, H., & Arce, A. (2014). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad dual en niños y adolescentes internados en un centro para el tratamiento de adicciones. *Anales de la Facultad de Ciencias Médicas, 47*(2), 33-40.
- Torío-López, S., Peña-Calvo, J. V., & Rodríguez-Menéndez, M. D. C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación, 20*, 151-178.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trinkner, R., Cohn, E. S., Rebellon, C. J., & Van Gundy, K. (2012). Don't trust anyone over 30: Parental legitimacy as a mediator between parenting style and changes in delinquent behavior over time. *Journal of Adolescence, 35*, 119-132.
- Tudela de Marcos, S., & Barrón López de Roda, A. (2017). Redes sociales: del ciberacoso a los grupos de apoyo online con víctimas de acoso escolar. *Psychological Writings, 10*( 3), 167-177.
- Tur-Porcar, A., Mestre, V., Samper, P., & Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores:¿ es diferente la influencia del padre y de la madre?. *Psicothema, 24*(2) 284-288.
- Underwood, M. K., Beron, K. J., Gentsch, J. K., Galperin, M. B., & Risser, S. D. (2008). Family correlates of children's social and physical aggression with peers: negative interparental conflict strategies and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development, 32*, 549-562.
- Vachon, D. D., Lynam, D. R., & Johnson, J. A. (2014). The (Non) relation between empathy and aggression: Surprising results from a metaAnalysis. *Psychological Bulletin, 140*, 751–773.

- Valois, R. F., Zullig, K. J., & Revels, A. A. (2017). Aggressive and Violent Behavior and Emotional Self-Efficacy: Is There a Relationship for Adolescents?. *Journal of school health*, 87(4), 269-277.
- Van der Watt, R. (2014). Attachment, parenting styles and bullying during pubertal years. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 26, 251-261.
- Van Goethem, A. A., Scholte, R. H., & Wiers, R. W. (2010). Explicit-and implicit bullying attitudes in relation to bullying behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 829-842.
- Van Hazebroek, B., Olthof, T., & Goossens, F. A. (2017). Predicting aggression in adolescence: The interrelation between (a lack of) empathy and social goals. *Aggressive Behavior*, 43(2), 204-214.
- Vandenbroucke, J. P., von Elm, E., Altman, D. G., Gøtzsche, P. C., Mulrow, C. D., Pocock, S. J., ... & STROBE Initiative. (2014). Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology (STROBE): explanation and elaboration. *International journal of surgery*, 12(12), 1500-1524.
- Varela-Garay, R. M., Ávila, E. M., & Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22, 25-32.
- Verlinde, S., Hersen, M. & Thomas, J. (2000). Risk factors in school shootings. *Clinical Psychology Review*, 20(1), 3-56.
- Villodas, M. T., Litrownik, A. J., Thompson, R., Jones, D., Roesch, S. C., Hussey, J. M., ... & Dubowitz, H. (2015). Developmental transitions in presentations of externalizing problems among boys and girls at risk for child maltreatment. *Development and psychopathology*, 27(1), 205-219.
- Walker, C. S., & McKinney, C. (2015). Parental and emerging adult psychopathology: Moderated mediation by gender and affect toward parents. *Journal of Adolescence*, 44, 158-167.
- Waller, R., Gardner, F., Viding, E., Shaw, D. S., Dishion, T. J., Wilson, M. N., & Hyde, L. W. (2014). Bidirectional associations between parental warmth, callous unemotional behavior, and behavior problems in high-risk preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42, 1275-1285.

- Wang, F. L., Chassin, L., Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2015). Effortful control predicts adolescent antisocial-aggressive behaviors and depressive symptoms: Co-occurrence and moderation by impulsivity. *Child Development, 86*(6), 1812-1829.
- Wang, M. T., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher–student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology, 49*(4), 690-705.
- White, B. A. & Turner, K. A. (2014). Anger rumination and effortful control: Mediation effects on reactive but not proactive aggression. *Personality and Individual Differences, 56*, 186-189.
- Whiteman, S. D., Jensen, A. C., & McHale, S. M. (2017). Sibling Influences on Risky Behaviors from Adolescence to Young Adulthood: Vertical Socialization or Bidirectional Effects?. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2017*(156), 67-85.
- Williamson, V., Creswell, C., Fearon, P., Hiller, R. M., Walker, J., & Halligan, S. L. (2017). The role of parenting behaviors in childhood post-traumatic stress disorder: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 53*, 1-13.
- Wolff, J. M. & Crockett, L. J. (2011). The role of deliberative decision making, parenting, and friends in adolescent risk behaviors. *Youth Adolescence, 40*, 1607-1622.
- World Health Organization [WHO]. (1993). The International Classification of Diseases-10th Revision: *Classification of mental and behavioral disorders*. Geneva: Author
- World Health Organization [WHO]. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud. Recuperado de:  
[http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/es/summary\\_es.pdf](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf)

World Health Organization [WHO]. (2016). *Violencia Juvenil*. Recuperado en:

<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs356/es/>

Xu, M. K., Morin, A. J., Marsh, H. W., Richards, M., & Jones, P. B. (2016). psychometric validation of the parental bonding instrument in a UK population-based sample role of gender and association with mental health in mid-late life. *Assessment*, doi: 1073191116660813.

You, S., Lee, J., Lee, Y., & Kim, A. Y. (2015). Bullying among Korean adolescents: The role of empathy and attachment. *Psychology in the Schools*, 52, 594-606.

Zacarés, J. J., Iborra, A., Tomás, J. M., y Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25(2), 316-329.

Zanna, M. P. & Rempel J. K. (1988) Attitudes: A new look at an old concept. En D. Bar-Tal & A. W. Kruglanski (eds.), *The Social Psychology of Knowledge* (pp. 315-354). New York: Cambridge University Press.

Zarra-Nezhad, M., Kiuru, N., Aunola, K., Zarra-Nezhad, M., Ahonen, T., Poikkeus, A. M., ... & Nurmi, J. E. (2014). Social withdrawal in children moderates the association between parenting styles and the children's own socioemotional development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(11), 1260-1269.

Zeng, X., Zhang, Y., Kwong, J. S., Zhang, C., Li, S., Sun, F., ... & Du, L. (2015). The methodological quality assessment tools for preclinical and clinical studies, systematic review and meta-analysis, and clinical practice guideline: a systematic review. *Journal of Evidence-Based Medicine*, 8(1), 2-10.

Zun, L. S., Downey, L., & Rosen, J. (2004). An emergency department-based program to change attitudes of youth toward violence. *The Journal of Emergency Medicine*, 26(2), 247-251





# CAPÍTULO 12

---

## APÉNDICES

---



Apéndice 1. Quality scale of 10 items based on the Critical Appraisal Skills Program (CASP) designed ad hoc for the evaluation of cross-sectional studies.

- (1) Operational definition of constructions, goals, background and interest of the study.
- (2) Consistency of the methodology used in the study.
- (3) The design and use of outcome measures that match the object of study.
- (4) Adequate sample selection: method, size, biases.
- (5) The reliability of the evaluation (the use of a validated instrument and/or with a high level of internal consistency to evaluate the intervention).
- (6) Validity of assessment: blinding, reflexivity of the researcher.
- (7) Ethical aspects.
- (8) Appropriate and rigorous statistical analysis.
- (9) Clear, adequate presentation of results by means of tables, figures, or similar
- (10) Contribution of the results to the existing knowledge and clinical practice.  
Identification of new lines of research.

Score equal or greater than 8 in Quality scale of 11 items based on the Critical Appraisal Skills Program (CASP) designed ad hoc for the evaluation of case-control studies.

- (1) The study focuses on a clearly defined topic?
- (2) The authors have used an appropriate method to answer the question.
- (3) Cases were recruited/included in an acceptable way
- (4) The controls were appropriately selected.
- (5) Was the exposure measured accurately in order to minimize potential biases?
- (6) A. What confounding factors were taken into account by the authors? B. Have the authors taken into account potential confounding factors in the design and/or analysis?
- (7) What are the results of this study?
- (8) What is the accuracy of the results? What is the accuracy of the risk estimate?
- (9) What do you think the results?
- (10) Can I apply the results to your environment?
- (11) The results of this study are consistent with other available evidence.

Score equal to or greater than 8 on the Quality scale of 11 items based on the Critical Appraisal Skills Program (CASP) designed ad hoc for the evaluation cohort studies:

- (1) The study focuses on a clearly defined topic.
- (2) The cohort was recruited in the most appropriate way.
- (3) The result was measured accurately in order to minimize potential biases.
- (4) Have the authors taken into account the potential effect of confounding factors in the design and/or analysis of the study?
- (5) Was the monitoring sufficiently long and complete?
- (6) What are the results of this study?
- (7) What is the accuracy of the results?
- (8) Do the results seem credible?
- (9) The results of this study are consistent with other evidence available.
- (10) Can I apply the results in your environment?
- (11) Will this change your clinical decision?

## Apéndice 2. Parenting clusters

CLUSTER 1 POSITIVE PARENTING	CLUSTER 2 PSYCHOLOGICALLY CONTROLLING PARENTING	CLUSTER 3 NEGATIVE/HARSH PARENTING	CLUSTER 4 UNINVOLVED PARENTING
-Acceptance/involvement	-Control	-Authoritarian	-Avoidant communication
-Affect and communication	-Overprotection	-Coercion/imposition	-Ambivalent attachment
-Attachment	-Psychological control	-Family conflict	-Avoidant attachment
-Authoritative	-Restrictive Control	-Offensive	-Disengaged
-Disclosure	-Coercive Control	communication	-Inconsistent discipline
-Emotional Warmth		-Negative involvement	-Indulgent
-Family cohesion		-Neglect	-Neglectful
-Family expressivity		-Physical abuse	-Permissive
-Family self-esteem		-Rejection	-Uninvolved
-Father involvement		-Strict discipline	-Insecure attachment
-Humor		-Hostile/coercive	
-Inductive discipline		-Disciplinary practices	
-Open communication			
-Promotion of autonomy			
-Parental legitimacy			
-Positive involvement			
-Prosocial parent behavior			
-Secure attachment			
-Support			
-Warmth			
-Firm autonomy support			
-Supportive/engaged			
-Behavioral control			
-Monitoring			
-Parental monitoring knowledge			

Apéndice 3. Cuestionarios autoadministrados a los alumnos de centros de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O) en la Región de Murcia

UNIVERSIDAD DE MURCIA



C

**CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN SOCIAL**

CÓDIGO

El cuestionario que te presentamos a continuación está diseñado para poder conocer datos sobre **la convivencia entre compañeros que se da actualmente en tu centro escolar**. Te rogamos, por tanto, que para colaborar con nosotros leas atentamente cada pregunta y **respondas a todas las preguntas** siguiendo las instrucciones.

Este cuestionario es **anónimo**, es decir, no te solicitamos que te identifiques personalmente. Por ello, te pedimos la mayor **sinceridad** para que los datos obtenidos sean útiles.

**GRACIAS POR TU ATENCIÓN E INTERÉS**

**DATOS PREVIOS A RELLENAR**

**1.-Fecha de nacimiento (día/mes/año):**

\_\_\_\_\_

**2. Curso y letra (por ejemplo: 1ºA):** \_\_\_\_\_

**3. Nota media del último trimestre:**

- a. No superado
- b. Aprobado
- c. Bien
- d. Notable
- e. Sobresaliente

**4. País de origen de tu familia:**

- a. España
- b. Otros (escribe cual)

\_\_\_\_\_

**5. Sexo:**

- a. Chico
- b. Chica

**6. Número de hermanos contándote a ti:**

\_\_\_\_\_

**7. ¿Qué puesto ocupas entre ellos?:**

**8. Nivel de estudios de mi padre:**

- a. Sin estudios.
- b. Con estudios básicos.
- c. Medios (bachiller).
- d. Superiores (universitarios).

**9. Nivel de estudios de mi madre:**

- a. Sin estudios.
- b. Con estudios básicos.
- c. Medios (bachiller).
- d. Superiores (universitarios).

**10. ¿Con quién vives?**

- a. Vivo con mi padre y con mi madre
- b. Vivo con mi madre
- c. Vivo con mi padre
- d. No vivo con mis padres
- e. Vivo en custodia compartida

C

UNIVERSIDAD DE  
MURCIA



CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN SOCIAL

### CUESTIONARIO 1

Por favor, rodea con un círculo la categoría que creas que **se ajusta más a tu forma de ser o actuar.**

Utiliza para ello la siguiente escala:

**N** = Nunca o casi nunca  
**Av** = Algunas Veces  
**B** = Bastantes veces  
**S** = Siempre o casi siempre

Por favor, **contesta a todas las preguntas.**

11.	Planifico mis tareas (trabajos, quehaceres, deberes...) con cuidado	N	Av	B	S
12.	Hago las cosas sin pensarlas	N	Av	B	S
13.	Casi nunca me tomo las cosas a pecho (no me perturbo fácilmente)	N	Av	B	S
14.	Mis pensamientos pueden tener gran velocidad (mis pensamientos van muy rápidos en mi mente)	N	Av	B	S
15.	Planifico mis actividades con antelación	N	Av	B	S
16.	Soy una persona con autocontrol	N	Av	B	S
17.	Me concentro con facilidad	N	Av	B	S
18.	Ahorro con regularidad (de forma habitual)	N	Av	B	S
19.	Se me hace difícil estar quieto por largos períodos de tiempo	N	Av	B	S
20.	Pienso las cosas cuidadosamente	N	Av	B	S
21.	Planifico mis estudios para asegurarme rendir bien.	N	Av	B	S
22.	Digo las cosas sin pensarlas	N	Av	B	S
23.	Me gusta pensar sobre problemas complicados	N	Av	B	S
24.	Cambio de colegio con frecuencia	N	Av	B	S
25.	Actúo impulsivamente	N	Av	B	S
26.	Me aburre pensar en algo por demasiado tiempo	N	Av	B	S
27.	Visito al médico y al dentista con regularidad	N	Av	B	S
28.	Hago las cosas en el momento en que se me ocurren	N	Av	B	S
29.	Soy una persona que piensa sin distraerse	N	Av	B	S
30.	Cambio de vivienda a menudo (No me gusta que mis padres vivan en el mismo sitio por mucho tiempo)	N	Av	B	S
31.	Compro cosas compulsivamente	N	Av	B	S
32.	Yo termino lo que empiezo	N	Av	B	S
33.	Camino y me muevo con rapidez	N	Av	B	S
34.	Resuelvo los problemas experimentando (tratando una posible solución y viendo si funciona)	N	Av	B	S
35.	Gasto más dinero de lo que tengo	N	Av	B	S
36.	Hablo rápido	N	Av	B	S
37.	Tengo pensamientos extraños (irrelevantes, absurdos, ridículos...) cuando estoy pensando	N	Av	B	S
38.	Me interesa más el presente que el futuro	N	Av	B	S
39.	Me siento inquieto/a en las clases o si tengo que <u>oir</u> hablar a alguien demasiado tiempo	N	Av	B	S
40.	Planifico para el futuro (me interesa más el futuro que el presente)	N	Av	B	S



## CUESTIONARIO 2

Por favor, rodea con un círculo la casilla "SI" o "NO", según se ajuste a **tu forma de ser o de pensar. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni preguntas con trampa.** Responde con cierta **rapidez** y no pienses demasiado el significado exacto.

Por favor, **contesta a todas las preguntas.**

		A	B
41.	A veces soy brusco/bruto con los demás.	SI	NO
42.	Llego puntual a todos los sitios.	SI	NO
43.	Me gusta todo tipo de comida.	SI	NO
44.	A veces desobedezco a mis padres.	SI	NO
45.	Recojo los papeles que otros tiran al suelo.	SI	NO
46.	A veces digo "mentirijillas" a mis compañeros.	SI	NO
47.	Corrijo a los demás cuando dicen palabrotas.	SI	NO
48.	Hago inmediatamente lo que me piden.	SI	NO
49.	Todas las personas me caen bien.	SI	NO
50.	Alguna vez he hecho "oídos sordos" o me he "hecho el sordo" cuando me llamaban.	SI	NO
51.	Comparto todas mis cosas con los demás.	SI	NO
52.	Me es difícil acabar mi trabajo si me disgusta.	SI	NO
53.	Cuando digo o hago algo mal, siempre pido disculpas.	SI	NO
54.	A veces "fardo" o "me flipo" delante de mis compañeros.	SI	NO

## CUESTIONARIO 7

A continuación, encontrarás una serie de enunciados sobre lo que los chicos y chicas **piensan, sienten o hacen en el centro escolar.**

Ten en cuenta que **no hay enunciados buenos ni malos, ni correctos o incorrectos, sólo nos interesa tu opinión sincera.**

Trata de responder **indicando tu grado de acuerdo** con el enunciado utilizando la siguiente escala:

<b>MD=</b> Muy en Desacuerdo <b>D =</b> En Desacuerdo <b>I =</b> Indiferente <b>A =</b> De Acuerdo <b>MA=</b> Muy de Acuerdo
--

Por favor, **contesta a todas las preguntas.**



177.	Me divierte reírme de algunos compañeros.	MD	D	I	A	MA
178.	En el instituto suelo resolver mis problemas usando la fuerza.	MD	D	I	A	MA
179.	Me parece bien meterme con un compañero cuando se lo ha ganado.	MD	D	I	A	MA
180.	Me gusta ver peleas en el instituto.	MD	D	I	A	MA
181.	Me gusta que los demás me tengan miedo.	MD	D	I	A	MA
182.	Suelo insultar a los compañeros que me caen mal.	MD	D	I	A	MA
183.	Pelearse puede ser una forma de divertirse.	MD	D	I	A	MA
184.	Me siento fuerte después de insultar a un compañero.	MD	D	I	A	MA
185.	Me gustaría pegar a los que me insultan.	MD	D	I	A	MA





186. Me gusta poner motes a mis compañeros.	MD D I A MA
187. Me siento importante cuando demuestro mi fuerza a los compañeros.	MD D I A MA
188. Hay cosas que hay que resolver por la fuerza.	MD D I A MA
189. Pelearía para ayudar a un amigo.	MD D I A MA
190. Meterse con los profesores es divertido.	MD D I A MA
191. Me siento "fuerte" si me meto con mis compañeros.	MD D I A MA
192. Suelo hablar mal en la escuela (tacos, insultos, motes...).	MD D I A MA
193. La violencia es adecuada para defenderse.	MD D I A MA
194. Me gusta hablar de peleas con mis amigos.	MD D I A MA
195. Me siento bien agrediendo a los compañeros de clase que me caen mal.	MD D I A MA
196. Controlo a mis amigos por medio de la amenaza.	MD D I A MA
197. Si me insultara un compañero me defendería atacándole.	MD D I A MA
198. Me resulta divertido meterme con algunos compañeros.	MD D I A MA
199. A veces me meto con mis compañeros hasta conseguir lo que quiero de ellos.	MD D I A MA
200. Me parece bien pegar si me insultan.	MD D I A MA
201. Me gusta meterme con los demás para que se fijen en mí.	MD D I A MA
202. Me meto con los empollones porque se creen más listos.	MD D I A MA
203. Me parece bien aprender a defenderme físicamente.	MD D I A MA
204. Me siento bien avergonzando a un compañero.	MD D I A MA

### CUESTIONARIO 10

Ahora vas a encontrar una serie de frases que se refieren a **comportamientos que hace la gente en relación con otras personas**. Es importante que contestes con sinceridad y sin ningún miedo si alguna vez has participado en estos comportamientos **en los últimos doce meses**.

**1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Muchas veces; 4 = Siempre**

247. Soy una persona que se pelea con los demás	1 2 3 4
248. Si alguien me hace daño o me hiere, no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos/as	1 2 3 4
249. Amenazo a otros/as para conseguir lo que quiero	1 2 3 4
250. Soy una persona que dice a sus amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as	1 2 3 4
251. Si alguien me enfada o me hace daño, digo a mis amigos que no se relacionen con esa persona	1 2 3 4
252. Para conseguir lo que quiero digo a mis amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as	1 2 3 4
253. Soy una persona que pega, da patadas y puñetazos a los demás	1 2 3 4
254. Cuando alguien me amenaza, yo le amenazo también	1 2 3 4
255. Pego, doy patadas o puñetazos para conseguir lo que quiero	1 2 3 4
256. Soy una persona que chismorrea y cuenta rumores de los demás	1 2 3 4
257. Cuando alguien me hace daño o me hiere, le pego	1 2 3 4
258. Para conseguir lo que quiero, no dejo que algunas personas formen parte de mi grupo de amigos/as	1 2 3 4
259. Soy una persona que dice cosas malas y negativas a los demás (insultos)	1 2 3 4



UNIVERSIDAD DE  
MURCIA



CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN SOCIAL

260.	Cuando alguien me enfada, le pego, le pataleo o le doy puñetazos	1	2	3	4
261.	Para conseguir lo que quiero, desprecio a los demás	1	2	3	4
262.	Soy una persona que trata con indiferencia a los demás o deja de hablar con ellos	1	2	3	4
263.	Cuando alguien me enfada, le trato con indiferencia o dejo de hablarle	1	2	3	4
264.	Para conseguir lo que quiero, trato con indiferencia o dejo de hablar con algunas personas	1	2	3	4
265.	Soy una persona que desprecia a los demás	1	2	3	4
266.	Cuando alguien consigue enfadarme, le hago daño o le hiero	1	2	3	4
267.	Para conseguir lo que quiero, digo cosas malas y negativas a los demás (insultos)	1	2	3	4
268.	Soy una persona que no deja a los demás que entren en su grupo de amigos/as	1	2	3	4
269.	Cuando alguien me enfada, chismorreó o cuento rumores sobre esa persona	1	2	3	4
270.	Para conseguir lo que quiero, chismorreó o cuento rumores sobre los demás	1	2	3	4
271.	Para conseguir lo que quiero, hago daño o hiero a los demás	1	2	3	4
272.	He recibido emails molestos de alguien que conocía	1	2	3	4
273.	He recibido mensajes instantáneos (SMS, <a href="#">whatsapp</a> o similar) que me han molestado	1	2	3	4
274.	Alguien ha publicado algo sobre mí en MySpace, <a href="#">facebook</a> o similar que me ha molestado	1	2	3	4
275.	Se han burlado de mí en un chat	1	2	3	4
276.	He recibido emails/correos electrónicos molestos de alguien que no conocía (sin contar los SPAM o la publicidad)	1	2	3	4
277.	Alguien ha publicado algo sobre mí en una página web que me ha molestado	1	2	3	4
278.	Se ha publicado algo sobre mí en internet que no quiero que otros vean	1	2	3	4
279.	Han abusado de mí o me han intimidado por internet	1	2	3	4
280.	He tenido miedo de utilizar el ordenador	1	2	3	4
281.	He publicado algo en internet sobre otra persona para hacer reír a los demás	1	2	3	4
282.	He enviado mensajes por ordenador a otras personas para hacerlos enfadar o burlarme de ellos	1	2	3	4
283.	He tomado fotos a otras personas y las he colgado en internet sin su permiso	1	2	3	4
284.	He colgado publicaciones en MySpace, <a href="#">facebook</a> o sitio similar para enfadar o burlarme de otras personas	1	2	3	4
285.	He enviado mensajes a otras personas para enfadarlos o burlarme de ellos	1	2	3	4

# CAPÍTULO 13

---

## REFERENCIAS COMPLETAS DE LOS ARTÍCULOS PUBLICADOS

---



1. Moral-Zafra, E.; Marhuenda-Molina, E.; Llor-Esteban, B.; Ruiz-Hernández, J. A.; Calero-Mora, C. & Jiménez-Barbero J. A. (2017) Conductas y actitudes de los adolescentes hacia la violencia escolar (Behaviors and attitudes of adolescents to school violence) En C. Bringas y M. Novo (Eds.), *Psicología jurídica: Conocimiento y práctica* (pp.59-71). Sevilla: Universidad de Sevilla. ISBN: 978-84-8408-326-9.