



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIO SANITARIAS

Departamento de Psicología de la Salud

**Programa de intervención y prevención de las
conductas agresivas a través de la asignatura de
Educación Física en el contexto escolar.**

Tesis Doctoral presentada por:

Josefa María León Campos

Directores:

Prof. Dra. Antonia Pelegrín Muñoz

Prof. Dr. Enrique Ortega Toro

Prof. Dr. Enrique Javier Garcés de Los Fayos Ruiz

Elche, 2013



Antonia Pelegrín Muñoz, Profesor Contratado Doctor, adscrito al Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad Miguel Hernández de Elche, por la presente, certifica que:

D^a. Josefa María León Campos ha realizado bajo mi dirección y la de los Dres. Enrique Ortega Toro y Enrique Javier Garcés de Los Fayos Ruiz, la Tesis Doctoral titulada:

“Programa de intervención y prevención de las conductas agresivas a través de la asignatura de Educación Física en el contexto escolar”

Que dicha tesis es original y cumple, a mi juicio, los criterios de calidad y rigor científico que la facultan para pasar a la fase de defensa pública.

Y para que así conste a los efectos oportunos, firmo la presente en Elche, a veintisiete de marzo de dos mil trece

Fdo. Prof. Dra. Antonia Pelegrín Muñoz
Departamento de Psicología de la Salud
Universidad Miguel Hernández de Elche



Enrique Ortega Toro, Profesor Titular, adscrito al área de conocimiento Didáctica de la Expresión Corporal de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Murcia, por la presente, certifica que:

D^a. Josefa María León Campos ha realizado bajo mi dirección y la de los Dres. Antonia Pelegrín Muñoz y Enrique Javier Garcés de Los Fayos Ruiz, la Tesis Doctoral titulada:

“Programa de intervención y prevención de las conductas agresivas a través de la asignatura de Educación Física en el contexto escolar”

Que dicha tesis es original y cumple, a mi juicio, los criterios de calidad y rigor científico que la facultan para pasar a la fase de defensa pública.

Y para que así conste a los efectos oportunos, firmo la presente en Elche, a veintisiete de marzo de dos mil trece

Fdo. Prof. Dr. Enrique Ortega Toro
Área de conocimiento Didáctica de la Expresión Corporal
Universidad de Murcia



Enrique Javier Garcés de Los Fayos Ruiz, Profesor Titular, adscrito al Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos de la Universidad de Murcia, por la presente, certifica que:

D^a. Josefa María León Campos ha realizado bajo mi dirección y la de los Dres. Antonia Pelegrín Muñoz y Enrique Ortega Toro, la Tesis Doctoral titulada:

“Programa de intervención y prevención de las conductas agresivas a través de la asignatura de Educación Física en el contexto escolar”

Que dicha tesis es original y cumple, a mi juicio, los criterios de calidad y rigor científico que la facultan para pasar a la fase de defensa pública.

Y para que así conste a los efectos oportunos, firmo la presente en Elche, a a veintisiete de marzo de dos mil trece

Fdo. Prof. Dr. Enrique Javier Garcés de Los Fayos Ruiz
Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos
Universidad de Murcia



D. JUAN CARLOS MARZO CAMPOS, Director del Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad Miguel Hernández,

INFORMA:

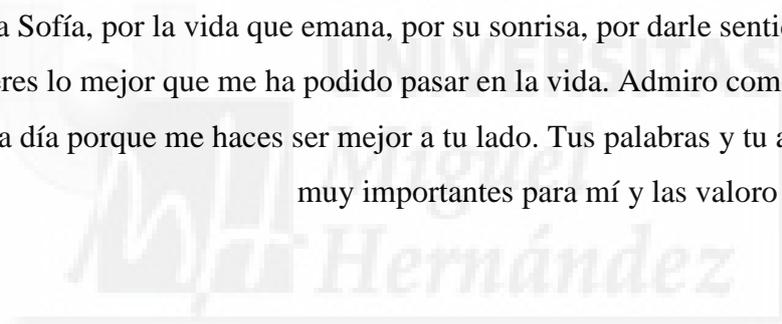
Favorablemente que la Tesis titulada **“Programa de intervención y prevención de las conductas agresivas a través de la asignatura de Educación Física en el contexto escolar”**, de la que es autora la doctoranda Josefa María León Campos y dirigida por la Dra. Antonia Pelegrín Muñoz, el Dr. Enrique Ortega Toro y el Dr. Enrique Javier Garcés de Los Fayos Ruiz, tiene la conformidad de este Departamento para que sea depositada y presentada para exposición pública, ya que cumple los requisitos en cuanto a forma y contenido.

Elche, a 27 de marzo de 2013



Edo.: D. Juan Carlos Marzo Campos.
Director del Departamento de Psicología de la Salud

A mi hija Sofía, por la vida que emana, por su sonrisa, por darle sentido a “TODO”.
A Toñi, eres lo mejor que me ha podido pasar en la vida. Admiro como eres y lo que
haces cada día porque me haces ser mejor a tu lado. Tus palabras y tu ayuda han sido
muy importantes para mí y las valoro enormemente.



Agradecimientos

Finalizada la tesis quisiera agradecer a una serie de personas que me han acompañado y apoyado en el proceso de realización de la misma.

Primeramente mi agradecimiento al centro C.E.I.P. La Flota, al equipo directivo, claustro y alumnos que han hecho posible esta tesis, en especial al Jefe de Estudios, Patricio, por su entusiasmo e implicación desde el primer día hasta el último en este proyecto que lo ha hecho suyo también.

Quisiera estar siempre agradecida a mis directores de tesis, la Dra. Antonia Pelegrín Muñoz, por su consejo, interés, disponibilidad e implicación. Tu apoyo ha sido fundamental, tu sabiduría y orientación me han guiado en un camino que desconocía su rumbo e itinerario. Gracias a ti estoy hoy aquí. Al Dr. Enrique Javier Garcés de Los Fayos Ruíz y al Dr. Enrique Ortega Toro, mi agradecimiento más sincero y mi más profunda admiración a vuestra profesionalidad y amistad que nos ha unido en esta aventura, “Quiques”.

A mis padres Ángel y Manuela, por apoyarme y animarme en mi formación, como persona y profesional, por enseñarme el valor del esfuerzo y el trabajo. Sus valores los llevo dentro.

A mis hermanos Pedro Ángel y Blasi, por su apoyo y cariño en el camino recorrido y que siempre he sentido.

A mis queridos sobrinos David, Jose Ángel, Inma, Jaime y Marina (te espero impaciente), sois mi inspiración para ser mejor.

A mi cuñado José María y mi cuñada Dioni, por estar a mi lado en todo momento.

A mis amigas Loli, M^a Ángeles, Julia, Cristina, Elena, Ana y María, por todos los buenos y no tan buenos momentos que hemos pasado, me quedo con los buenos y por tantos años de amistad sincera.

A mis amigas de la carrera, Loli y Nuria, por tantos años compartidos en la enseñanza, por los malos momentos vividos y superados con creces y por todo vuestro apoyo incondicional.

A mis amigas Mónica y Noemi, por ayudarme y estar siempre cuando os he pedido ayuda, sois un encanto.

Índice

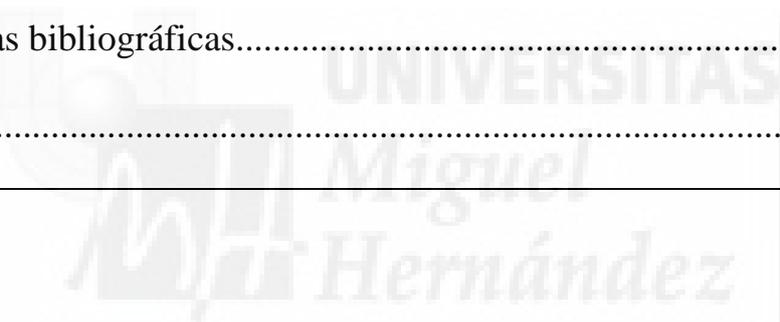
| | <i>páginas</i> |
|--|----------------|
| Capítulo I. Introducción..... | 3 |
| Capítulo II. Concepto de agresión..... | 11 |
| Capítulo III. Teorías y modelos explicativos de la agresión..... | 23 |
| 3.1. Teorías Activas..... | 23 |
| 3.1.1. Teoría del Instinto..... | 24 |
| 3.1.2. Teoría Psicoanalítica..... | 25 |
| 3.1.3. Teoría de la Catarsis..... | 26 |
| 3.1.4. Teoría Etológica de la agresión..... | 28 |
| 3.1.5. Teoría Bioquímica o genética..... | 30 |
| 3.1.6. Teoría Clásica del Dolor..... | 31 |
| 3.2. Teorías Reactivas..... | 32 |
| 3.2.1. Teorías del Impulso..... | 32 |
| 3.2.2. Teoría del Aprendizaje Social..... | 36 |
| 3.2.3. Teoría Revisada de la Frustración-agresión..... | 39 |
| 3.2.4. Teorías Sociológicas de la agresión..... | 40 |
| 3.3. Aportaciones desde otros modelos..... | 41 |
| 3.3.1. Modelo Antisocial del Rasgo..... | 42 |
| 3.3.2. Modelo Ambiental..... | 42 |
| 3.3.3. Modelo Interacción Persona-Ambiente..... | 43 |
| 3.3.4. La Teoría del Constructo..... | 45 |
| Capítulo IV. Causas de la conducta agresiva..... | 47 |
| 4.1. Introducción..... | 49 |
| 4.2. Variables personales relacionadas con la conducta agresiva..... | 54 |
| 4.2.1. Género..... | 54 |
| 4.2.2. Edad..... | 56 |
| 4.2.3. Aparición temprana..... | 58 |
| 4.2.4. Generalización de la situación..... | 59 |
| 4.2.5. Ira..... | 61 |
| 4.2.6. Hostilidad..... | 62 |
| 4.2.7. Bajo autocontrol / impulsividad..... | 62 |
| 4.2.8. Baja tolerancia a la frustración..... | 64 |
| 4.2.9. Baja empatía..... | 64 |
| 4.2.10. Baja consideración hacia los demás..... | 65 |
| 4.2.11. Inestabilidad emocional / neuroticismo..... | 66 |

| | |
|--|------------|
| 4.2.12. Retraimiento social / aislamiento..... | 67 |
| 4.2.13. Predisposición atribucional hostil..... | 68 |
| 4.2.14. Egocentrismo / competitividad..... | 69 |
| 4.2.15. Liderazgo / autoconfianza..... | 70 |
| 4.2.16. Extroversión..... | 71 |
| 4.2.17. Psicoticismo / psicopatía..... | 72 |
| 4.2.18. Déficit en habilidades sociales..... | 73 |
| 4.2.19. Justificación cognitiva..... | 74 |
| 4.2.20. Variables biológicas..... | 75 |
| 4.3. Variables familiares relacionadas con la conducta agresiva..... | 78 |
| 4.3.1. La familia..... | 78 |
| 4.3.2. Métodos educativos y modelos familiares..... | 81 |
| 4.3.3. Estrés en la familia..... | 86 |
| 4.3.4. Castigo corporal..... | 87 |
| 4.3.5. Reprimendas verbales..... | 88 |
| 4.3.6. Maltrato físico y emocional en la infancia..... | 89 |
| 4.4. Variables predictoras de la agresión en el contexto escolar..... | 90 |
| 4.4.1. Conducta <i>bullying</i> | 90 |
| 4.4.2. Factores internos de la propia institución..... | 92 |
| 4.4.3. Inadaptación escolar..... | 94 |
| 4.4.4. Vigilancia e intervención inadecuada en el lugar de recreo..... | 94 |
| 4.4.5. Influencia y características del grupo de iguales..... | 96 |
| 4.4.6. Rechazo de los iguales..... | 98 |
| 4.4.7. Cambios en la escala de valores..... | 99 |
| 4.5. Variables ambientales relacionadas con la conducta agresiva..... | 101 |
| 4.5.1. Videojuegos..... | 101 |
| 4.5.2. Influencia de los medios de comunicación..... | 102 |
| 4.5.3. Nivel socioeconómico..... | 105 |
| 4.5.4. Consumo de sustancias nocivas..... | 107 |
| 4.5.5. Discriminación social..... | 108 |
| Capítulo V. Consecuencias de la conducta agresiva..... | 109 |
| 5.1. Introducción..... | 109 |
| 5.2. Variables personales consecuentes de la conducta agresiva..... | 116 |
| 5.2.1. Desajuste personal y social..... | 116 |
| 5.2.2. Problemas en la resolución de conflictos..... | 117 |
| 5.2.3. Depresión en niños y adolescentes..... | 118 |
| 5.3. Consecuencias de la agresión en el contexto familiar..... | 119 |
| 5.3.1. Transmisión generacional de la agresión..... | 119 |
| 5.3.2. Abuso infantil..... | 121 |
| 5.3.3. Problemas de comportamiento en los hijos..... | 122 |

| | |
|--|------------|
| 5.4. Consecuencias de la agresión en el contexto escolar..... | 123 |
| 5.4.1. Víctimas agredidas..... | 123 |
| 5.4.2. Víctimas agresoras..... | 125 |
| 5.4.3. Problemas de salud física en iguales..... | 125 |
| 5.4.4. Comportamiento disruptivo en el aula..... | 126 |
| 5.4.5. Rechazo de los iguales..... | 127 |
| 5.4.6. Fracaso escolar..... | 128 |
| 5.4.7. Conducta <i>Bullying</i> | 129 |
| 5.4.8. Absentismo escolar..... | 130 |
| 5.4.9. Agresión hacia los profesores..... | 131 |
| 5.4.10. Estrés en el profesorado..... | 132 |
| 5.5. Consecuencias de la agresión en el contexto ambiental..... | 133 |
| 5.5.1. Desempleo..... | 133 |
| 5.5.2. Formación de bandas..... | 134 |
| 5.5.3. Grupos inadaptados..... | 136 |
| 5.5.4. Victimología infantil..... | 136 |
| 5.5.5. Daño a las propiedades y vandalismo..... | 139 |
| 5.5.6. Violencia y agresión en el deporte..... | 140 |
| Capítulo VI. Instrumentos de evaluación para la agresión..... | 143 |
| 6.1. Breve introducción a las técnicas de evaluación..... | 145 |
| 6.1.1. Técnicas directas..... | 146 |
| 6.1.1.1. La observación..... | 146 |
| 6.1.1.2. Técnicas de registro..... | 150 |
| 6.1.2. Técnicas indirectas..... | 153 |
| 6.1.2.1. La entrevista..... | 153 |
| 6.1.2.2. El autorregistro..... | 154 |
| 6.1.2.3. Escalas, inventarios y cuestionarios..... | 155 |
| Capítulo VII. Estrategias de intervención para la conducta agresiva... 171 | |
| 7.1. Introducción..... | 173 |
| 7.2. Aproximación teórica a la intervención..... | 174 |
| 7.2.1. Intervención basada en Teorías Psicodinámicas..... | 174 |
| 7.2.2. Intervención Cognitivo-Social..... | 175 |
| 7.2.3. Intervención Conductual..... | 176 |
| 7.2.4. Intervención Cognitivo-Conductual..... | 176 |
| 7.3. Intervención desde el contexto educativo..... | 178 |
| 7.3.1. Prevención de la conducta agresiva a través de la actividad física y deportiva..... | 183 |

| | |
|--|-----|
| Capítulo VIII. Objetivos e Hipótesis..... | 199 |
| 8.1. Finalidad del estudio..... | 201 |
| 8.2. Objetivos..... | 202 |
| 8.3. Hipótesis..... | 202 |
| Capítulo IX. Material y Método..... | 205 |
| 9.1. Participantes..... | 207 |
| 9.2. Diseño..... | 208 |
| 9.3. Material..... | 208 |
| 9.4. Procedimiento..... | 209 |
| Capítulo X. Resultados..... | 225 |
| 10.1. Resultados de la evolución en los participantes..... | 227 |
| 10.1.1. Temperamento de Ira..... | 227 |
| 10.1.2. Reacción de Ira..... | 231 |
| 10.1.3. Rasgo de Ira..... | 234 |
| 10.1.4. Expresión Interna de Ira..... | 237 |
| 10.1.5. Expresión Externa de Ira..... | 240 |
| 10.1.6. Control Interno de Ira..... | 243 |
| 10.1.7. Control Externo de..... | 246 |
| 10.1.8. Control Total de Ira..... | 249 |
| 10.2. Resultados de la evolución en los ciclos..... | 252 |
| 10.2.1. Temperamento de Ira..... | 252 |
| 10.2.2. Reacción de Ira..... | 255 |
| 10.2.3. Rasgo de Ira..... | 258 |
| 10.2.4. Expresión Interna de Ira..... | 261 |
| 10.2.5. Expresión Externa de Ira..... | 264 |
| 10.2.6. Control Interno de Ira..... | 267 |
| 10.2.7. Control Externo de Ira..... | 270 |
| 10.2.8. Control Total de Ira..... | 273 |
| 10.3. Resultados de la evolución en género..... | 276 |
| 10.3.1. Temperamento de Ira..... | 276 |
| 10.3.2. Reacción de Ira..... | 279 |
| 10.3.3. Rasgo Total de Ira..... | 282 |
| 10.3.4. Expresión Interna de Ira..... | 285 |
| 10.3.5. Expresión Externa de Ira..... | 288 |
| 10.3.6. Control Interno de Ira..... | 291 |

| | |
|--|------------|
| 10.3.7. Control Externo de Ira..... | 294 |
| 10.3.8. Control Total de Ira..... | 297 |
| 10.3.9. Resumen de los resultados..... | 300 |
| Capítulo XI. Discusión y conclusiones..... | 305 |
| 11.1. Discusión..... | 307 |
| 11.2. Conclusiones..... | 319 |
| 11.2.1. Conclusiones de las variables Expresión y Control de la Ira en los participantes..... | 319 |
| 11.2.2. Conclusiones de las variables Expresión y Control de la Ira en niñas..... | 321 |
| 11.2.3. Conclusiones de las variables Expresión y Control de la Ira en niños..... | 322 |
| 11.2.4. Conclusiones de las variables Expresión y Control de la Ira en segundo ciclo | 324 |
| 11.2.5. Conclusiones de las variables Expresión y Control de la Ira en tercer ciclo... | 325 |
| 11.2.6. Respuesta a las hipótesis..... | 327 |
| 11.3. Limitaciones y líneas de futuro..... | 328 |
| Referencias bibliográficas..... | 333 |
| Anexos..... | 447 |



Índice de Tablas

páginas

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Variables más relevantes asociadas al comportamiento agresivo y violento..... | 50 |
| Tabla 2. Consecuencias del comportamiento agresivo..... | 115 |
| Tabla 3. Procedimientos de medida utilizados en la evaluación psicológica..... | 147 |
| Tabla 4. Algunas formas de observar, según quién observa, dónde observa y cuándo observa..... | 152 |
| Tabla 5. Instrumentos para evaluar el comportamiento agresivo en niños y adolescentes. | 164 |
| Tabla 6. Técnicas para la intervención de la agresión desde diferentes teorías..... | 177 |
| Tabla 7. Datos descriptivos de Temperamento de Ira en los participantes..... | 228 |
| Tabla 8. Datos descriptivos de Reacción de Ira en los participantes..... | 231 |
| Tabla 9. Datos descriptivos de Rasgo de Ira en los participantes..... | 234 |
| Tabla 10. Datos descriptivos de Expresión Interna de Ira en los participantes..... | 237 |
| Tabla 11. Datos descriptivos de Expresión Externa de Ira en los participantes..... | 240 |
| Tabla 12. Datos descriptivos de Control Interno de Ira en los participantes..... | 243 |
| Tabla 13. Datos descriptivos de Control Externo de Ira en los participantes..... | 246 |
| Tabla 14. Datos descriptivos de Control Total de Ira en los participantes..... | 249 |
| Tabla 15. Datos descriptivos de Temperamento de Ira en los ciclos..... | 252 |
| Tabla 16. Datos descriptivos de Reacción de Ira en los ciclos..... | 255 |
| Tabla 17. Datos descriptivos de Rasgo de Ira en los ciclos..... | 258 |
| Tabla 18. Datos descriptivos de Expresión Interna de Ira en los ciclos..... | 261 |
| Tabla 19. Datos descriptivos de Expresión Externa de Ira en los ciclos..... | 264 |
| Tabla 20. Datos descriptivos de Control Interno de Ira en los ciclos..... | 267 |
| Tabla 21. Datos descriptivos de Control Externo de Ira en los ciclos..... | 270 |
| Tabla 22. Datos descriptivos de Control Total de Ira en los ciclos..... | 273 |
| Tabla 23. Datos descriptivos de Temperamento de Ira en género..... | 276 |
| Tabla 24. Datos descriptivos de Reacción de Ira en género..... | 279 |
| Tabla 25. Datos descriptivos de Rasgo de Ira en género..... | 282 |
| Tabla 26. Datos descriptivos de Expresión Interna de Ira en género..... | 285 |
| Tabla 27. Datos descriptivos de Expresión Externa de Ira en género..... | 288 |
| Tabla 28. Datos descriptivos de Control Interno de Ira en género..... | 291 |
| Tabla 29. Datos descriptivos de Control Externo de Ira en género..... | 294 |
| Tabla 30. Datos descriptivos de Control Total de Ira en género..... | 297 |

Índice de Figuras

páginas

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Teorías activas y reactivas de la agresión..... | 24 |
| Figura 2. Proceso de la agresión basado en el modelo de Berkowitz (1965, 1969)..... | 40 |
| Figura 3. Factores de riesgo que forman una amenaza para el ambiente de seguridad en el contexto educativo. Fuente: Adaptado de Goldstein (1997)..... | 114 |
| Figura 4. Niveles de intervención en la resolución de conflictos del centro educativo (Ortega y Fernández, 2000)..... | 179 |
| Figura 5. Clasificación de procedimientos de prevención e intervención sobre violencia escolar. Fuente: Adaptado de Trianes (2000)..... | 180 |
| Figura 6. Algunos valores que desarrolla el deporte..... | 184 |
| Figura 7. Niveles de intervención educativa del programa en el contexto educativo del centro y miembros implicados en cada nivel..... | 213 |
| Figura 8. Miembros de la comunidad educativa implicada en el programa de intervención y sus funciones..... | 214 |
| Figura 9. Valores medios de Temperamento de Ira de la variable tiempo en participantes..... | 228 |
| Figura 10. Valores medios de Temperamento de Ira en grupo experimental y control en participantes..... | 229 |
| Figura 11. Valores medios de Temperamento de Ira, en pre-test y post-test en participantes..... | 230 |
| Figura 12. Valores medios de Reacción de Ira de la variable tiempo en participantes..... | 232 |
| Figura 13. Valores medios de Reacción de Ira en grupo experimental y control en participantes..... | 232 |
| Figura 14. Valores medios de Reacción de Ira en pre-test y post-test en participantes..... | 233 |
| Figura 15. Valores medios de Rasgo de Ira de la variable tiempo en participantes..... | 235 |
| Figura 16. Valores medios de Rasgo de Ira en grupo experimental y control en participantes..... | 235 |
| Figura 17. Valores medios de Rasgo de Ira en pre-test y post-test en participantes..... | 236 |
| Figura 18. Valores medios de Expresión Interna de Ira de la variable tiempo en participantes..... | 238 |
| Figura 19. Valores medios de Expresión Interna de Ira en grupo experimental y control en participantes..... | 238 |
| Figura 20. Valores medios de Expresión Interna de Ira en pre-test y post-test en participantes..... | 239 |
| Figura 21. Valores medios de Expresión Externa de Ira de la variable tiempo en participantes..... | 241 |
| Figura 22. Valores medios de Expresión Externa de Ira en grupo experimental y control en participantes..... | 241 |
| Figura 23. Valores medios de Expresión Externa de Ira en pre-test y post-test en participantes..... | 242 |
| Figura 24. Valores medios de Control Interno de Ira de la variable tiempo en participantes..... | 244 |
| Figura 25. Valores medios de Control Interno de Ira en grupo experimental y control en participantes..... | 244 |
| Figura 26. Valores medios de Control Interno de Ira en pre-test y post-test en participantes..... | 245 |

| | |
|--|-----|
| Figura 27. Valores medios de Control Externo de Ira de la variable tiempo en participantes..... | 247 |
| Figura 28. Valores medios de Control Externo de Ira en grupo experimental y control en participantes..... | 247 |
| Figura 29. Valores medios de Control Externo de Ira en pre-test y post-test en participantes..... | 248 |
| Figura 30. Valores medios de Control Total de Ira de la variable tiempo en participantes..... | 250 |
| Figura 31. Valores medios de Control Total de Ira en grupo experimental y control en participantes..... | 250 |
| Figura 32. Valores medios de Control Total de Ira en pre-test y post-test en participantes..... | 251 |
| Figura 33. Valores medios de Temperamento de Ira en los grupos control y experimental en segundo ciclo..... | 253 |
| Figura 34. Valores medios de Temperamento de Ira en los grupos control y experimental en tercer ciclo..... | 254 |
| Figura 35. Valores medios de Reacción de Ira en los grupos control y experimental en segundo ciclo..... | 256 |
| Figura 36. Valores medios de Reacción de Ira en los grupos control y experimental en tercer ciclo..... | 257 |
| Figura 37. Valores medios de Rasgo de Ira en los grupos control y experimental en segundo ciclo..... | 259 |
| Figura 38. Valores medios de Rasgo de Ira en los grupos control y experimental en tercer ciclo..... | 260 |
| Figura 39. Valores medios de Expresión Interna de Ira en los grupos control y experimental en segundo ciclo..... | 262 |
| Figura 40. Valores medios de Expresión Interna de Ira en los grupos control y experimental en tercer ciclo..... | 263 |
| Figura 41. Valores medios de Expresión Externa de Ira en los grupos control y experimental en segundo ciclo..... | 265 |
| Figura 42. Valores medios de Expresión Externa de Ira en los grupos control y experimental en tercer ciclo..... | 266 |
| Figura 43. Valores medios de Control Interno de Ira en los grupos control y experimental en segundo ciclo..... | 268 |
| Figura 44. Valores medios de Control Interno de Ira en los grupos control y experimental en tercer ciclo..... | 269 |
| Figura 45. Valores medios de Control Externo de Ira en los grupos control y experimental en segundo ciclo..... | 271 |
| Figura 46. Valores medios de Control Externo de Ira en los grupos control y experimental en tercer ciclo..... | 272 |
| Figura 47. Valores medios de Control Total de Ira en los grupos control y experimental en segundo ciclo..... | 274 |
| Figura 48. Valores medios de Control Total de Ira en los grupos control y experimental en tercer ciclo..... | 275 |
| Figura 49. Valores medios de Temperamento de Ira en los grupos control y experimental en niños..... | 277 |
| Figura 50. Valores medios de Temperamento de Ira en los grupos control y experimental en niñas..... | 278 |
| Figura 51. Valores medios de Reacción de Ira en los grupos control y experimental en niños..... | 280 |

| | |
|--|-----|
| Figura 52. Valores medios de Reacción de Ira en los grupos control y experimental en niñas..... | 281 |
| Figura 53. Valores medios de Rasgo de Ira en los grupos control y experimental en niños..... | 283 |
| Figura 54. Valores medios de Rasgo de Ira en los grupos control y experimental en niñas..... | 284 |
| Figura 55. Valores medios de Expresión Interna de Ira en los grupos control y experimental en niños..... | 286 |
| Figura 56. Valores medios de Expresión Interna de Ira en los grupos control y experimental en niñas..... | 287 |
| Figura 57. Valores medios de Expresión Externa de Ira en los grupos control y experimental en niños..... | 289 |
| Figura 58. Valores medios de Expresión Externa de Ira en los grupos control y experimental en niñas..... | 290 |
| Figura 59. Valores medios de Control Interno de Ira en los grupos control y experimental en niños..... | 292 |
| Figura 60. Valores medios de Control Interno de Ira en los grupos control y experimental en niñas..... | 293 |
| Figura 61. Valores medios de Control Externo de Ira en los grupos control y experimental en niños..... | 295 |
| Figura 62. Valores medios de Control Externo de Ira en los grupos control y experimental en niñas..... | 296 |
| Figura 63. Valores medios de Control Total de Ira en los grupos control y experimental en niños..... | 298 |
| Figura 64. Valores medios de Control Total de Ira en los grupos control y experimental en niñas..... | 299 |

Índice de Cuadros

páginas

| | |
|--|-----|
| Cuadro 1. Programas de intervención para la prevención de la violencia escolar..... | 182 |
| Cuadro 2. Actitudes, valores y normas a transmitir a través de la práctica deportiva..... | 186 |
| Cuadro 3. Objetivos generales y específicos para prevenir conductas agresivas en niños y adolescentes en el contexto escolar..... | 195 |
| Cuadro 4. Variables y técnicas para la intervención y prevención de conductas agresivas a través de la asignatura de Educación Física..... | 196 |
| Cuadro 5. Miembros del grupo de investigación para la elaboración y aplicación del programa..... | 210 |
| Cuadro 6. Objetivos y actividades del programa trabajadas en cada unidad didáctica del área en segundo ciclo..... | 215 |
| Cuadro 7. Objetivos y actividades del programa trabajadas en cada unidad didáctica del área en tercer ciclo..... | 216 |
| Cuadro 8. Temporalización del programa y las actividades desarrolladas..... | 222 |
| Cuadro 9. Valoración del cumplimiento de los objetivos del programa..... | 223 |
| Cuadro 10. Resumen de los resultados de la medida inicial y final obtenidos en el grupo de alumnos que participó en el programa de intervención y en el grupo control..... | 303 |





Capítulo 1

Introducción

1. Introducción

En el contexto educativo cada vez son más frecuentes los conflictos entre escolares, lo que genera una mayor manifestación de conductas agresivas, puesto que los jóvenes carecen de algunas competencias necesarias para resolver dichos conflictos. Este hecho preocupa a los profesionales de la educación, los investigadores, las instituciones y a la sociedad en general. Por ello, habrá que intervenir y prevenir sobre las conductas agresivas en esta población, desde el área de Educación Física y Deportiva, como medio para fomentar y desarrollar conductas sociales alternativas, que favorezcan los valores y habilidades sociales deseables, en el contexto escolar y social de nuestros alumnos.

Por tanto, este estudio se ha basado en el diseño e implantación de un programa de intervención a través de las clases de Educación Física, para dotar a los alumnos de estrategias que le permitan controlar respuestas agresivas ante los conflictos. De esta manera,

la actividad física y deportiva será una herramienta fundamental que permita a los profesionales trabajar aspectos relacionados con la convivencia y valores democráticos en el contexto escolar.

Así, en la investigación se llevó a cabo un programa de intervención en el Colegio de Educación Infantil y Primaria Luís Costa situado en el barrio de la Flota de la ciudad de Murcia, que abarcó un curso escolar, con alumnos de 7 a 12 años. La finalidad de este programa se centró en la intervención y prevención de conductas de expresión de la ira rasgo, desde el área de Educación Física y Deportiva. Desde diversos trabajos (McHugh, 1995; Shields y Bredemeier, 1995) se ha defendido el contexto de la educación física como un lugar idóneo para fomentar y favorecer valores y habilidades sociales, que construyan conductas sociales adaptativas, deseables en el contexto escolar y social.

Las consecuencias positivas del programa sobre la expresión y el control de la ira, se relacionan con la aplicación de actividades durante las clases de Educación Física, que recoge el modelo de intervención del que partimos (Pelegrín, 2005) como, el establecimiento de normas de educación física, la resolución de conflictos mediante asamblea, los registros, las observaciones, el aprendizaje y autoaplicación de respiraciones profundas y la relajación muscular, la comunicación verbal y no verbal, el autoconcepto y autoestima, entre otros valores trabajados colateralmente para el desarrollo de la responsabilidad, como el esfuerzo, el respeto, la disciplina, la cooperación o la justicia.

Entre los principales objetivos del programa se encuentran, hacer del contexto deportivo un lugar que enriquezca la base emocional y social de los niños y niñas, permitiendo que adquieran habilidades para una mejor convivencia con los demás, así como, potenciar el desarrollo social y psicológico, utilizando el deporte como una “herramienta”

educativa a través de programas de actuación, dirigidos a centros educativos. Así muchos niños y adolescentes encontrarán en el deporte, no sólo un medio que les permita adquirir y potenciar las habilidades físicas y técnicas, sino también un contexto enriquecedor de experiencias positivas.

Esta tesis se estructura en diez capítulos incluido en el de Introducción. El capítulo dos define la conducta agresiva, destacando su multifacética naturaleza desde diferentes teorías, que van desde las que defienden su naturaleza innata (Freud, 1925), hasta las que estudian su aprendizaje (Bandura, 1973), pasando por autores que destacan el papel de la ira como desencadenante (Zillmann, 1978). De este modo, estudiosos de la conducta agresiva (Bandura, 1973; Baron, 1977; Berkowitz, 1962, 1969; Buss, 1961; Huesmann, 1998; Renfrew, 2004, 2010), han definido la conducta agresiva a partir de su orientación teórica, teniendo en cuenta elementos de la conducta dentro de un continuum que va desde lo objetivo (lo que observamos en la acción de agredir) a lo subjetivo (el motivo de la acción de agredir y lo que piensa y siente la persona agredida).

El tercer capítulo se centra en describir y explicar las teorías sobre la conducta agresiva, su diversidad y destacando la importancia que asignan a los factores biológicos, psicológicos o del aprendizaje. Las teorías sobre la conducta agresiva han sido revisadas por diversos autores (Ballesteros, 1983; Berkowitz, 1969; Chapi, 2012; Mackal, 1983; Pelegrín, 2004; Renfrew, 2004, 2010) y se dividen en teorías *activas* y *reactivas*. Las Teorías Activas atribuyen el origen de la agresión a los impulsos internos; es decir, la agresión es *innata* porque es adquirida por el individuo desde el momento del nacimiento. Entre ellas tenemos la Teoría del Instinto (Gill, 1986; Lorenz, 1963), la Psicoanalítica (Freud, 1946; 1967), la de la Catarsis (Berkowitz, 1996; Mackal, 1983), la Etológica (Lorenz, 1978; Mackal, 1983), la

Bioquímica (Mackal, 1983) y la Clásica del Dolor (Hull, 1943; Paulov, 1963). Por otro lado, están las Teorías Reactivas que atribuyen el origen de la agresión en el medio ambiente que rodea al individuo, y perciben dicha agresión como una reacción de emergencia frente a los sucesos ambientales. Las teorías reactivas podemos clasificarlas en la teoría del Impulso (Dollard y cols., 1939), la del Aprendizaje Social (Bandura, 1978), la Revisada de la Frustración-Agresión (Berkowitz, 1965; 1969) y la Sociológica (Durkheim, 1938).

En el cuarto capítulo se describen las variables predictoras más importantes que los autores han planteado como los más claros antecedentes de la agresión. También se establece una relación entre las variables de los distintos contextos, obteniéndose que en el contexto familiar aparece un mayor número de variables, adquiriendo un peso substancial en el desarrollo de su manifestación.

El quinto capítulo se dedica a profundizar en las consecuencias de la agresión, hallándose también una descripción de las consecuencias que se producen en los distintos contextos (intrapersonal, familia, escolar y ambiental).

En el sexto capítulo se describen los instrumentos de medida que se han elaborado para las diversas investigaciones realizadas a lo largo de las últimas décadas. En este capítulo se hace un recorrido por la literatura científica haciendo una descripción de los instrumentos más utilizados para la evaluación de la agresión, conducta antisocial y delictiva en los niños y adolescentes. Posteriormente, se citan los cuestionarios más utilizados en la investigación sobre la agresión a lo largo de los últimos ochenta años, iniciado en el trabajo de Pelegrín (2004).

El séptimo capítulo analiza las estrategias de intervención para prevenir y disminuir el comportamiento agresivo. Así, es interesante contrastar qué direcciones asumen las

intervenciones psicológicas que los autores consideran más adecuadas. Terminamos con el listado de aquellas líneas futuras de investigación que se han ido planteando a lo largo de los años desde el contexto educativo a través de las clases de Educación Física.

En el octavo capítulo se describe el proceso metodológico realizado, empezando por los objetivos que perseguimos y continuando con las hipótesis de trabajo, que marcarán el tratamiento estadístico de los datos obtenidos por los sujetos participantes en nuestra muestra. Se describen los instrumentos de medida utilizados, se explican los criterios utilizados para seleccionar la muestra, el número total de sujetos participantes y sus características, con lo que se hace sencillo encuadrar de una manera inmediata la población sobre la que se está incidiendo. También, se describe el procedimiento del estudio detallando sus fases, la temporalización, así como la descripción del desarrollo, contenido e implantación del programa de intervención.

En el noveno capítulo ofrecemos los principales resultados obtenidos en el estudio con relación a las hipótesis de trabajo planteadas. Los resultados de este trabajo muestran la efectividad del programa en la prevención de conductas agresivas a través de la actividad física y deportiva, al generar cambios a lo largo de un curso escolar. Los efectos del programa se observaron en variables que evalúan la expresión y control de la ira rasgo. Concretamente, el programa tuvo efectos positivos en las variables **Temperamento de Ira**, **Reacción de Ira** y **Rasgo de Ira**, en el grupo de alumnos que participó, los de mayor edad (tercer ciclo) y en las niñas; en **Expresión interna de Ira**, en el grupo de alumnos que participó, de menor edad (segundo ciclo) y en los niños; en **Expresión externa de Ira**, en los alumnos de segundo ciclo y en las niñas; y en **Control Externo de Ira**, en el tercer ciclo.

Concluimos con un resumen de los resultados que se han ido describiendo y una aproximación a lo que estos datos aportan al estudio.

En el último capítulo ofrecemos la discusión y las conclusiones sobre los efectos del programa en la intervención de conductas de expresión de la ira rasgo, apoyándonos en los resultados obtenidos, e intentando ofrecer más claridad sobre su prevención a través de diversas técnicas y actividades desde las teorías que estudian y analizan la agresión.

Si bien nos queda claro que este trabajo es sólo un eslabón más en la investigación acerca de la agresión en sus diferentes ámbitos. Para nosotros supone iniciar la fase aplicada avalada por un trabajo descriptivo anterior (Pelegrín, 2004) desarrollado en los últimos diez años, que intentó conseguir un marco conceptual amplio, que nos permitiera en un futuro conocerlo mejor y las posibles medidas de intervención para prevenir su desarrollo. En la confianza de habernos acercado a la consecución de este objetivo, presentamos el desarrollo que hemos resumido en este capítulo.



Capítulo 2

Definición de agresión

La violencia es miedo de las ideas de los demás y poca fe en las propias

Antonio Fraguas Forges (1942-?) Humorista español

La conducta agresiva humana se caracteriza por su diversidad lo que ha favorecido el estudio sobre su propia naturaleza. La multifacética naturaleza de la conducta agresiva se ha intentado definir desde distintas teorías, que van desde las que ponen énfasis en la naturaleza aprendida de la agresión (Bandura, 1973), hasta las que defienden su naturaleza innata (Freud, 1925), pasando por autores que destacan el papel de la ira como desencadenante (Zillmann, 1978). Así, la conducta agresiva ha sido entendida como una reacción innata, facilitada por estímulos situacionales, como una reacción emocional, como una motivación aprendida para eliminar aquellas situaciones frustrantes y, también, como un deseo de mantener normas o expectativas sociales (e.g., Pérez, Redondo y León, 2008).

Estudiosos de la conducta agresiva (Bandura, 1973; Baron, 1977; Berkowitz, 1962, 1969; Buss, 1961; Huesmann, 1998; Renfrew, 2004, 2010), han hecho uso de una gran variedad de definiciones, a partir de su orientación teórica, considerando elementos de la conducta dentro de un continuum que va desde lo objetivo (lo que observamos en la acción de agredir) a lo subjetivo (el motivo de la acción de agredir).

Así, partiendo de la revisión bibliográfica de Pelegrín (2004), se pueden recoger definiciones *objetivas* como la de Buss (1961): “la entrega de estímulos nocivos a otros” que, desde una perspectiva conductista, no se tiene en cuenta el factor *intencionalidad* en un acto agresivo. Se refiere a elementos de la conducta de una persona que pueden ser observados y no sujetos a una interpretación. El autor señala que las intenciones son difíciles de evaluar de forma objetiva debido a que, los agresores, a menudo representan erróneamente sus verdaderos propósitos al atacar a alguien e incluso, cuando desean decir la verdad, pueden ser incapaces de decir lo que realmente quieren hacer.

Otra posible forma de definir la agresión sin referencia a las intenciones, consiste en pensar en esta conducta como una violación de las normas sociales. Desde esta perspectiva, Bandura (1973) ha señalado que muchos de nosotros clasificamos una conducta como “agresión” cuando no se ejecuta como parte de una regla socialmente aprobada. Además, subraya la influencia del componente social: “la agresividad es una conducta prejudicial y destructiva que socialmente es definida como agresiva”.

Por otro lado, encontramos autores que introducen elementos *subjetivos* en sus definiciones, para poder entender cómo y por qué ocurre (Renfrew, 2010). De este modo, autores como Berkowitz (1996) incluyen la *intencionalidad* en el concepto de agresión, donde la meta del acto agresivo sería causar daño. Así, Berkowitz, define la agresión como “cualquier forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien” (p. 25). También, Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears, 1939 (1939) definen el comportamiento agresivo como “un acto cuya respuesta meta es perjudicar a un organismo”. Otros autores como, Baron (1979), introducen más subjetividad al incluir la *interpretación* de la conducta agresiva por parte de la persona afectada. Por tanto, definía agresión como cualquier forma de conducta dirigida hacia la meta de perjudicar o dañar a otro ser vivo el cual está motivado para evitar tal tratamiento, al producirle un efecto

aversivo.

Desde la orientación *psicoanalítica*, se define como un impulso agresivo general que fortalece conductas, muchas de las cuales no son de naturaleza agresiva. En este sentido, la prueba que daba de la existencia de tal impulso general era principalmente el uso del lenguaje. Al respecto, Storr (1968) señala que: “las palabras que usamos para describir el esfuerzo intelectual son palabras agresivas. Nosotros atacamos o hincamos el diente a los problemas. Dominamos a un sujeto cuando tenemos algún conflicto con él y sobrellevamos las dificultades” (p. 26).

Entre otras definiciones tenemos la de Caballo (1987): “la conducta agresiva implica la defensa de los derechos personales y la expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones, pero de una manera deshonesto, normalmente inapropiada, y siempre viola los derechos de la otra persona” (p. 326).

También, LeUnes y Nation (1989) definen la agresión como la inflicción de un estímulo aversivo, tanto físico, verbal o gestual de una persona a otras. Continúan diciendo que la agresión no es una actitud sino un comportamiento que implica el intento de dañar o herir.

Echeburúa (1994 citado en Martínez de Salazar, 2007) la plantea como la “respuesta del organismo para defenderse de peligros externos potenciales” (p. 232).

Huesmann (1998) define el término de agresión como “un acto que tiende a lesionar o molestar a otra persona” (p. 98), y que podría ser de tipo físico o no. Además, indica algunos de los predictores que podrían incidir en la manifestación del comportamiento agresivo y violento como: La aparición temprana de diferencias individuales, continuidad temporal e intergeneracional o como producto de múltiples causas interactuantes (predisposiciones neurofisiológicas, factores ambientales socializantes, creencias, actitudes y pautas sociales y determinantes situacionales). Por otro lado, señala que la

agresión es un comportamiento aprendido.

Otra de las definiciones que podríamos resaltar es la de Trianes (2000) que plantea la conducta agresiva como: “un tipo de conducta funcional que suele estar al servicio de los objetivos que persigue el individuo. En muchos casos está dirigida a la solución de un problema interpersonal que puede ser debido a un conflicto de intereses, o un atropello en los derechos y libertades [...]” (Trianes, 2000; p. 18).

Por último, Pelegrín y Garcés de Los Fayos (2009) definen la agresión como: “aquella conducta intencionada que implica la acción de dañar o herir tanto física como verbalmente a otra persona sin respetar sus derechos” (p. 132).

La mayoría de los investigadores insisten en que una definición adecuada de la agresión debería hacer referencia al propósito del agresor. Sin embargo, aunque casi todas estas teorías coinciden en que la agresión es intencionada, no existe consenso sobre los fines que persiguen los agresores cuando tratan de herir a otros (Berkowitz, 1996).

Algunos autores como Patterson (1975, 1979) y Tedeschi (1983) defienden que la agresión a menudo es sólo un esfuerzo de *coerción*; es decir, los atacantes pueden herir a sus víctimas, pero sus acciones tratan principalmente de influir sobre la conducta de esas otras personas, además de evitar que los individuos ejecuten una conducta que les molesta. Otros teóricos mantienen que la agresión implica más que coerción. La conducta agresiva persigue a menudo la conservación o fortalecimiento del poder y dominio del atacante. Tratan de mostrar que no están subordinados a sus víctimas (Gelles, 1983; Pagelow, 1984).

La Organización Mundial de la Salud en su clasificación de trastornos mentales y del comportamiento, CIE-10 (1992), sitúa el comportamiento agresivo como expresión de trastornos disociales tanto en niños como en adultos.

Por otro lado, la agresión ha sido clasificada en varios *tipos*: *Agresión instrumental*

y *emocional* (Husman y Silva, 1984). Cuando hablamos de agresión *hostil* o *emocional* nos referimos a que la conducta agresiva tiene como principal objetivo provocar daño físico y psicológico a otra persona. Se produce cuando las personas se hallan desagradablemente activadas y tratan de herir a alguien. Por tanto, en la agresividad hostil, el ataque a otras personas no tiene otra finalidad que la de dañar al oponente (Chóliz, 2002). Sin embargo, la instrumental tiene como objetivo utilizar la agresión para alcanzar otros fines (Tenenbaum, Stewart, Singer y Duda, 1997). Se trata de acciones planificadas cognitivamente y no tanto de una reacción automática ante una situación aversiva, como ocurre en el caso de la agresividad emocional (Chóliz, 2002).

No obstante, algunos investigadores postulan que la distinción entre los dos tipos de agresividad (hostil e instrumental) no siempre es evidente al tener en cuenta que se trata de un comportamiento más complejo que difícilmente se puede dicotomizar entre estos dos tipos de categorías sin simplificar demasiado su análisis (Anderson y Bushman, 2001).

También, la agresión puede ser *reactiva* y *proactiva* (Dodge y Coie, 1987), siendo ambos tipos de agresión distintas en sus orígenes y causas (Dodge, 1991). La agresión *reactiva* hace referencia a una reacción defensiva ante un estímulo o evento amenazante; está dirigida a defensa, castigo, venganza o amenaza contra otra persona tras una ofensa recibida (Trianes, 2000). También, otros autores (Berkowitz, 1990; Dollard et al., 1939) definen este tipo de agresión como una respuesta defensiva por la percepción de una amenaza o provocación. Esta respuesta, al parecer, podría deberse a percibir situaciones ambiguas como amenazantes (Dodge y Coie, 1987).

La agresión *proactiva* consiste en cometer una agresión sin haber recibido una provocación previa. Se trata de una conducta agresiva dirigida a obtener objetivos, no sólo específicamente sociales, mediante el empleo de medios coercitivos (Dodge y Coie,

1987; Trianes, 2000).

Las acciones agresivas también pueden clasificarse de otras formas (Berkowitz, 1996), bien diferenciándose en términos de su naturaleza, si son acciones *físicas* (p.ej., golpes o patadas), o *verbales*, que podrían ser expresadas como respuestas que persiguen el propósito de herir a la persona que está siendo evaluada en forma de insultos o amenazas.

También, otra dimensión de la agresión podría ser el grado en que la conducta es *conscientemente* controlada o impulsiva; es decir, la agresividad siempre implica sufrimiento del otro, con independencia de que se produzca de forma instrumental (con una planificación controlada del objetivo que se quiere alcanzar, por ejemplo, el atentado del *11 de marzo* en las estaciones de trenes de Madrid), o con la finalidad de dañarle (una reacción impulsiva que curse con actitud agresiva, donde se insulte o pegue por un determinado conflicto).

Hasta el momento hemos hecho mención de la agresión en general y de sus formas. Sin embargo, existen otros términos como la *ira*, *hostilidad* y *agresividad* que se emplean frecuentemente en conexión con la agresión (Fernández-Abascal, 1997).

El estadio primero y más precoz de la agresión y la hostilidad es la emoción de la *ira*. Spielberger, Jacobs, Russell y Crane (1993) señalan que, la *ira*, es la emoción básica más simple de la que la hostilidad y la agresión representan intensidades y modalidades diferentes. La *ira* es una experiencia emocional primaria intensa y desagradable. Aparece como reacción a eventos que nos perjudican, o producen frustración. Impulsa y facilita las acciones necesarias para reducir las condiciones que han conducido a dicho estado. Se trata de una emoción que activa al organismo, facilita y potencia el ataque, aunque debemos entender que no necesariamente provoca siempre agresión (Berkowitz, 1996).

La *ira* se puede definir como: “un estado emocional que incluye sentimientos de

variada intensidad desde una ligera irritación a una rabia o furia intensa” (Spielberger, et al., 1983, citado en Del Barrio, Spielberger y Aluja, 2005). Además, se distingue entre *Ira estado*, transitoria y reactiva, que se relaciona con la reacción puntual y concreta a una situación o estímulo, y la *Ira rasgo*, que se define como una tendencia en la naturaleza de las personas para reaccionar con rabia y furia frecuentemente.

La *ira* desempeña una serie de funciones (Palmero y Fernández-Abascal, 2002), que se encuentran relacionadas con la protección y la defensa de la integridad propia, de la descendencia y de los bienes o posesiones. Además, en el ser humano, se relaciona con la defensa de las creencias, los juicios y los valores. En este sentido, la emoción de *ira* puede ser considerada como un elemento para entender la supervivencia humana. Sin embargo, cuando hay dificultades para controlar su apropiada canalización y control pueden tener serias consecuencias negativas para la salud y el bienestar de una persona (e.g., Suinn, 2001).

La emoción de *ira* se encuentra asociada a manifestaciones de conductas de agresión. No obstante, en el ser humano esa asociación tiene que entenderse con las connotaciones de incremento de la probabilidad de ocurrencia; es decir, la experiencia de la emoción de *ira* incrementa la probabilidad de que aparezca la conducta de agresión pero no la determina, puesto que existen otras variables, como la viabilidad y la pertinencia, que modulan la ejecución de la conducta (Palmero y Fernández-Abascal, 2002). En este sentido, Berkowitz (1993a y b, 1999) ha propuesto la existencia de una asociación entre la emoción de ira y la conducta agresiva. En la expresión de la ira se dan una serie de características, siendo uno de los signos más evidentes la aparición de una gran tensión muscular en todo el organismo, y particularmente en la cara (Palmero y Fernández-Abascal, 2002), tendencia a mostrar los dientes (Frijda, 1986), los ojos se encuentran ampliamente abiertos, aunque también es posible mostrar una expresión con

los ojos entrecerrados, en señal defensiva o de protección.

La *agresión*, a diferencia de la *ira*, constituye el componente conductual manifiesto (Palmero y Fernández-Abascal, 2002), representado mediante acciones que implican ataque, destrucción o daño. La ira no instiga directamente a la agresión, sino que la acompaña (Smith, 1994).

La *hostilidad* hace referencia cuando un individuo hace evaluaciones negativas de otros, mostrando disgusto global por muchas personas. La hostilidad también es definida como una actitud negativa hacia los demás, que consiste en su enemistad, denigración y rencor. En general, la hostilidad implica la devaluación de los motivos de otros y los valores de los demás, y la creencia de que los seres humanos son fuente de malas obras, implica también el deseo de oponerse a los demás, en el ámbito relacional, llegando incluso al deseo de causarle daño (Smith, 1994). La hostilidad es entendida más como un *rasgo* de personalidad en el que las personas tienden a ser irritables, sensibles a los desaires, cínicas, y que interpretan negativamente las intenciones ajenas (Magai, 1996 citado en Pérez, Redondo y León, 2008).

Por último, la *agresividad* es una tendencia a comportarse de forma violenta en situaciones diferentes. De este modo, al igual que existen situaciones que suelen provocar agresión, se constatan diferencias individuales en la forma de comportarse que dependen de diversas variables como el consumo habitual de alcohol, u otras sustancias tóxicas, características de personalidad o desórdenes psicopatológicos (Chóliz, 2002). En este sentido, Paniagua (1981) distingue dos tipos de agresividad, una *instintiva*, natural, equilibrada y necesaria para asegurar la supervivencia del ser humano. Y un segundo tipo de agresividad, la *patológica*, que englobaría a todas aquellas actitudes, comportamientos, fantasías, que alteran el equilibrio físico y mental, asociado a un sentimiento de odio y a un deseo, consciente o no, de violencia y destrucción.

En este sentido, la *violencia* es “el resultado de la interacción entre una agresividad natural y la cultura más alguno de sus productos. La violencia es una nota específicamente humana que suele traducirse en acciones intencionales (o amenazas de acción) que tienden a causar daño físico a otros seres vivos” (Sanmartín, 1998, p. 17-18).

El término de *violencia* también ha sido definido por Trianes (2000) como: “un comportamiento agresivo con la intención de causar daño físico, verbal o psicológico a otra persona, que es juzgado inadecuado socialmente, incluso penado por ley. La violencia interpersonal es entendida como una subcategoría de agresión, la cual implica más conductas agresivas en general, dirigidas por ejemplo contra propiedades o edificios” (p. 19).

Del mismo modo, Fernández (1998) hace una distinción entre *agresividad*, *violencia* y *conflicto*. Así, el *conflicto*, lo define como una situación de confrontación de dos o más protagonistas, entre los cuales existe un antagonismo motivado por una confrontación de intereses. Algunos conflictos cursan con agresividad cuando fallan los instrumentos mediadores con los que hay que enfrentarse al mismo. Por el contrario, la *violencia* es el uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario, sin estar legitimado para ello. Terry y Jackson (1985) se refieren a la violencia como el componente físico de la agresión.

Por otro lado, encontramos definiciones específicas de la conducta agresiva en el ámbito deportivo. En este sentido, diversos autores la plantean como “aquél comportamiento que se sale fuera de las reglas del deporte” (Silva, 1983; Tenenbaum, Stewart, Singer y Duda, 1996; Terry y Jackson, 1985).

Otra definición hace referencia a: “el conjunto de pensamientos, actitudes y comportamientos expresados inadecuadamente y que implican una serie de respuestas que traspasan la línea de las normas, el respeto, la consideración, el control y, en definitiva, la

deportividad. La conducta agresiva en el deportista abarca, en su conjunto, una serie de reacciones desajustadas como, por ejemplo, insultar, amenazar, desafiar, criticar, pegar, golpear, empujar, escupir a otro jugador, entre otras acciones” (Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2007, p. 17).

A continuación, para finalizar con este recorrido sobre la concepción de la agresión, podemos encontrar otras definiciones acerca del comportamiento agresivo en los manuales de diagnóstico de los trastornos mentales CIE-10 (OMS, 1992), DSM-IV (APA, 1994) y DSM-IV-TR (APA, 2002). En estas definiciones se hace referencia a la agresividad enmarcada en los trastornos de personalidad. El primero distingue entre trastorno *disocial* en edades tempranas (hasta la adolescencia) y trastorno *antisocial* en la edad adulta. El trastorno disocial en la infancia y adolescencia es un patrón de comportamiento repetitivo y persistente en el que se violan los derechos básicos de otras personas o normas sociales importantes propias de la edad. El comportamiento agresivo suele presentarse en distintos contextos: hogar, escuela y comunidad, y esto provoca deterioro clínicamente significativo de la actividad social, académica o laboral (APA, 1994). La Organización Mundial de la Salud en su clasificación de trastornos mentales y del comportamiento, CIE-10 (1992), sitúa el comportamiento agresivo como expresión de trastornos disociales tanto en niños como en adultos.



Capítulo 3

Teorías y modelos de la agresión

En este capítulo se desarrollan las teorías sobre la conducta agresiva, que son diversas y varían según la importancia que asignan a los factores biológicos, psicológicos o del aprendizaje. Las teorías sobre la conducta agresiva han sido revisadas por diversos autores (Ballesteros, 1983; Berkowitz, 1969; Chapi, 2012; Mackal, 1983; Pelegrín, 2004; Renfrew, 2004, 2010). Para Ballesteros, las teorías que se han formulado para explicar la agresión pueden dividirse en teorías *activas* y *reactivas* (véase Figura 1). A continuación se presenta una breve explicación de cada una de ellas.

3.1. TEORÍAS ACTIVAS

Son aquellas que atribuyen el origen de la agresión a los impulsos internos. Así, la agresión es *innata* porque es adquirida por el individuo desde el momento del nacimiento. Las teorías que pueden englobarse dentro de esta categoría son las biológicas. Y pertenecen a este grupo las psicoanalíticas y las etológicas, principalmente.



Figura 1. Teorías activas y reactivas de la agresión.

3.1.1. Teoría del Instinto

Según la *Teoría del Instinto* (Gill, 1986), las personas tienen un *instinto* innato a ser agresivas. Este instinto puede expresarse directamente atacando a otro ser vivo, o desplazarse mediante *catarsis*, donde la agresión se libera.

Para Lorenz (1963), la mayoría de las especies animales no pueden sobrevivir sin agresión, debido a su valor selectivo para la especie. Lorenz considera la agresión como un instinto normal y fundamental con unas funciones claras que determinan las posibilidades de supervivencia de la especie. Estas funciones son: delimitación de los espacios o territorios vitales, selección a través de la rivalidad entre representantes del sexo masculino y, en el contexto social, la formación de una jerarquía que proporciona disciplina y dirección. La idea de Lorenz se concreta en el hecho de que la agresión es sana, necesaria e innata y que su ritualización o canalización sirve para neutralizar

tendencias hostiles y para orientarlas hacia objetivos inocuos. Ideas comparables se encuentran en autores de concepción psicoanalítica como Freud (1946) y, en sociología, en representantes del funcionalismo estructural como Parsons (1951). Los modos propuestos por Lorenz para controlar esta energía instintiva, la ritualización y la canalización, se apartan muy poco de la perspectiva psicoanalítica sobre la catarsis y sublimación de la agresión.

3.1.2. Teoría Psicoanalítica

La *Teoría Psicoanalítica* postula que la agresión se produce como un resultado del “*instinto de muerte*”, y en este sentido la agresividad es una manera de dirigir el instinto hacia fuera, hacia los demás, en lugar de dirigirlo hacia uno mismo. Utiliza un modelo *hidráulico* para explicar la personalidad, que se basa en la analogía de un líquido sometido a presión dentro de un recipiente. Si se añade algún elemento nuevo, aumenta la presión que ejerce el líquido sobre las paredes del recipiente, y aquél tenderá a salir al exterior por unos canales que existen para tal efecto, produciéndose la disminución de la tendencia a agredir, como consecuencia de la expresión de la agresión y, a la vez, produciéndose un efecto *catártico*. Para Freud la agresión es un motivo biológico fundamental. Actualmente, muchos psicólogos contemplan esta teoría con escepticismo (Ballesteros, 1983).

Los *neopsicoanalistas*, sin embargo, ya no consideran la agresión como un impulso autónomo sino que, por el contrario, destacan desfavorables experiencias vitales, sobre todo, durante la juventud, como la causa de la agresión (Mackal, 1983). Las ideas desarrolladas en el campo de la sociología coinciden plenamente con este punto de vista. Parsons (1951) mantuvo que los sistemas sociales disponen de unas “*válvulas de*

seguridad” para disipar tensiones excesivas e indeseadas. La insatisfacción y la hostilidad se canalizan de modo que se mantienen las relaciones que causan las tensiones (Klapp, 1972; Lang y Lang, 1961).

MacDonald (1973) considera que el núcleo central de la teoría del instinto es la tesis de que esta teoría se debe a un factor biológico más que a una multitud de pequeños factores sociológicos.

Por otro lado, Bernard (1924) escribió un libro refutando la teoría general de los mecanismos instintivos, ya sean de naturaleza agresiva o afiliativa, afirmando que a pesar de que en el pasado se han postulado demasiados instintos, en realidad, no existen tales instintos a través de los cuales caracterizar la conducta humana. De este modo, el autor señala que: “la conducta instintiva posee los siguientes cuatro atributos: 1) está dirigida hacia algún fin que es útil; 2) está formada por varias actividades que son reflejos simples; 3) no está sujeta a la regulación voluntaria y, 4) es completamente heredada y no aprendida” (p.68).

3.1.3. Teoría de la Catarsis

La teoría de la *Catarsis* pretende proporcionar una solución única al problema de la agresión humana, en la misma forma que lo hace la teoría de la frustración. Si el mecanismo de liberación catártica se encuentra bloqueado, el sujeto se pondrá más agresivo de lo que estaría de otro modo. Si se produce la catarsis, la persona se *sentirá mejor* y menos agresiva. Así, “la noción de catarsis sostiene sobre todo que cualquier acción agresiva reduce la probabilidad de una agresión futura” (Berkowitz, 1996; p.358).

En las personas parece que se producen dos tipos de liberación emotiva: la catarsis verbalizada y la fatiga (movimiento catártico). El primer tipo nace de la teoría clásica de

la catarsis, tal y como fue enunciada por Freud. El segundo nace del trabajo reciente en la psicología del deporte (Mackal, 1983), donde a través de la actividad física y deportiva canalizamos un cúmulo de tensiones originadas por los eventos negativos que proporciona la interacción del individuo con su entorno. Diversos trabajos (González-Brignardello y Carrasco, 2006; Paniagua, 1981; Pelegrín, 2001a; Weiser, 1995; Torío, Peña y Inda, 2008; Winsler, Madigan y Aquilino, 2005) se han centrado en la terapéutica del deporte para la rehabilitación de jóvenes inadaptados, agresivos y con conductas desviadas.

El principal paradigma de la teoría de la catarsis supone que el *arousal* emocional alcanza un punto culminante y luego empieza a descender, incluso aunque permanezca el estímulo que lo produjo. Esto puede durar algunas horas o varios días, dependiendo de la intensidad del estado inicial de *arousal* en el sujeto (Mackal, 1983). En esta misma línea, Hokanson (1961) señala que: “Una pregunta más general (y posiblemente más comprobable) que ha sido objeto de reciente investigación es la relacionada con la reducción del nivel de activación general después de que se produzca la manifestación de la hostilidad” (p. 446).

Una de las hipótesis que plantea Berkowitz (1996), respecto a la teoría de la *catarsis*, es el efecto beneficioso que produce la agresión *imaginaria*. Al respecto, el psicoanalista Fenichel (1945 citado en Berkowitz, 1996) aseguraba que, los niños, pueden beneficiarse de terapias de juego mediante la catarsis: “Los jóvenes pueden descargar el ímpetu a la violencia que se halla bloqueado dentro de ellos jugando a romper juguetes, y simular así que están destruyendo a sus progenitores o a sus hermanos rivales” (p. 360).

Por otro lado, Huesmann (1998) argumentó sobre la base de una serie de estudios relacionados con el proceso de *catarsis* (Feshbach y Singer, 1971), donde se comprobó que ver o fantasear sobre agresiones, al parecer, no producía la disminución del

comportamiento agresivo a través del efecto catártico que sustenta la teoría de la catarsis. No obstante, en dichos trabajos se encontraron una serie de errores metodológicos (Huesmann, Eron, Berkowitz y Chaffe, 1991).

Otros estudios que también han analizado la relación entre fantasear sobre agresiones y la manifestación de la respuesta agresiva, han puesto de manifiesto que los niños que más fantasean (Huesmann y Eron, 1986), que juegan con armas de juguetes simulando guerras que con juguetes corrientes, conduce a un mayor aumento de la conducta agresiva antisocial (Berkowitz, 1996; Turner y Goldsmith, 1976).

Por tanto, habría que cuestionarse la teoría de la catarsis como explicación adecuada de la relación que media entre el comportamiento agresivo y ver violencia (Huesmann, 1998).

3.1.4. Teoría Etológica de la agresión

Los autores adscritos a la corriente biológico-etológica utilizan preferentemente términos como *agresión* (conducta manifiesta) o *agresividad* (instinto) frente a *violencia*, *conflicto* u otros. Defienden, en general, que la agresividad es un instinto con diversas funciones biológicas, tanto referidas al individuo como a los grupos. Todos ellos remiten a las teorías evolucionistas desde Darwin hasta Lorenz, siendo este último pionero de la investigación experimental en psicología comparada.

Las investigaciones etológicas, a diferencia de los diseños de laboratorio sobre biología animal, estudian las conductas en contextos naturales, utilizando diferentes técnicas de observación para la recogida de datos e intentando generalizar sus conclusiones hacia el hombre. De este modo, y con el conocimiento de que, en los animales, la agresividad es un instinto indispensable para la supervivencia, apoyan la idea

de que la agresividad en el hombre es innata y puede darse sin que exista provocación previa, ya que la energía se acumula y suele descargarse de forma regular. Los etólogos, como por ejemplo Lorenz (1978), tienden a aceptar el modelo hidráulico para explicar la agresión humana. Así, los centros instintivos del sistema nervioso se activarían mediante diferentes procesos y, los estímulos-señal característicos de la agresividad, favorecerían que se eliminase la inhibición para “descargar” así la energía instintiva acumulada (Lorenz, 1966).

Los etólogos relacionan la agresión con la *competitividad*. Alguno de ellos los equipara pero otros, como Wilson (1980), defienden que el comportamiento agresivo es sólo una forma más de técnica competitiva (competición que no tiene por qué resolverse necesariamente en agresión). Se entiende por competición, desde una perspectiva biológica, “la demanda activa que dos o más individuos de una misma especie (competición intraespecífica), o miembros de dos o más especies al mismo nivel trófico (competición interespecífica) hacen de un recurso común o de una necesidad, que son real o potencialmente limitantes” (Wilson, 1980; p. 253). La función de la agresión, como la de otras estrategias biológicas, será la supervivencia en situaciones de limitación de recursos.

Por su parte, Armengol (1987) señala que, en el hombre, la agresividad competitiva es mucho más que una estrategia de supervivencia, que se centra en la base de la realización intelectual, del logro de la independencia e incluso de esa propia estimación que le permite al hombre “mantener la cabeza alta” entre sus semejantes. En este caso, la agresividad es un importante principio tanto del desarrollo individual, como del progreso social.

La moderna etología entiende por un patrón de conducta instintivo una conducta estereotipada, idéntica entre todos los individuos de la misma especie, que es provocada

por un número determinado de estímulos también específicos y que, una vez que se inicia, continúa la cadena de respuestas de la que consta hasta que finaliza (Tinbergen, 1985).

De esta manera, Chóliz (2002) concluye que las conductas agresivas del ser humano no pueden entenderse en el sentido innato e instintivo, puesto que son muy diversas las formas mediante las que se manifiesta, se presentan ante acontecimientos de lo más diverso y presentan una intensidad variable. Por tanto, tales diferencias no deberían darse en ninguna conducta que pudiera considerarse instintiva al no manifestarse cuando analizamos el propio comportamiento agresivo entre animales de la misma especie.

3.1.5. Teoría Bioquímica o genética

Esta teoría trata de demostrar que el comportamiento agresivo se desencadena como consecuencia de una serie de procesos bioquímicos que tienen lugar en el interior del organismo y en los que desempeñan un papel decisivo diferentes hormonas. Mackal (1983) propone la existencia de hormonas agresivas, de la misma manera que existen hormonas sexuales. En este sentido, el autor argumenta que: “La principal pregunta que nos hacemos es cómo relacionar lo que parece una necesidad puramente fenomenológica con algún mecanismo fisiológico distinto. Debemos postular sencillamente la existencia de hormonas de agresión junto con las hormonas sexuales, más concretamente de genes específicos de la agresividad” (p. 197).

Se ha demostrado que la noradrenalina es un agente causal de la agresión y de la esquizofrenia simple, así como que la adrenalina y la escasez de noradrenalina lo son de la depresión endógena. Apoyándose en los experimentos que han evidenciado que los esteroides de la corteza suprarrenal son capaces de inducir estados mentales agresivos, así

como estados mentales de afiliación comunes, se podría inferir que debe existir una mediación bioquímica que los sustente (Mackal, 1983).

Para la etología la agresividad está destinada a la adaptación y supervivencia en muchos animales, al ser el principal mecanismo para preservar el territorio (Eibl-Eibesfeldt, 1995). Así, mediante la agresión el territorio se mantiene alejado de posibles competidores, permitiendo conservar los recursos (tanto los alimentos como los individuos del otro sexo, que son imprescindibles para la procreación y mantenimiento de la especie) en el espacio que ocupan y, al mismo tiempo, extenderse por áreas limítrofes y colonizar otros dominios (Chóliz, 2002).

La agresión sería desadaptativa si se llevara hasta sus últimas consecuencias, ya que eliminaría individuos más jóvenes que tienen menos posibilidades de vencer en luchas con adultos, y que son potencialmente aptos para el mantenimiento de la especie (Chóliz, 2002). Por ello, se han desarrollado en los animales mecanismos para que, el mantenimiento de la jerarquía dentro de un grupo de animales, no suponga la eliminación física de individuos que puedan llegar a ser necesarios para el mantenimiento de la especie. Estos mecanismos actúan como pautas fijas de acción en las que, determinadas conductas como tumbarse sobre la espalda o mostrar el cuello, desencadenan una serie de reacciones reflejas en el oponente que suponen la disminución de la agresividad. Tales mecanismos aparecen principalmente en los animales que disponen de armas potentes y se presentan de forma innata.

3.1.6. Teoría Clásica del Dolor

Las teorías que consideran la agresividad como una respuesta a estímulos adversos, sostienen que el dolor es siempre suficiente en sí mismo para activar la agresión

en los sujetos (Hull, 1943). Así, cuanto más dolorosas sean las señales asociadas a un ataque, más agresiva y más colérica puede llegar a ser la respuesta. Asimismo, en investigaciones realizadas con animales se muestran cómo los acontecimientos desagradables pueden provocar reacciones agresivas (Berkowitz, 1983; Ulrich, 1966).

Por otro lado, existen substratos biológicos que reaccionan ante el dolor. Así, el cerebro es capaz de ser excitado o inhibido en virtud de los centros de placer o de dolor, respectivamente, encontrándose en relación homeostática (Seyle, 1956). También, al parecer, existen centros de dolor y placer en el tegmento del cerebro medio, así como en el hipotálamo.

3.2. TEORÍAS REACTIVAS

Son teorías que ponen el origen de la agresión en el medio ambiente que rodea al individuo, y perciben dicha agresión como una reacción de emergencia frente a los sucesos ambientales. A su vez, las teorías reactivas podemos clasificarlas en teorías del impulso y teoría del aprendizaje social.

3.2.1. Teorías del Impulso

Las *Teorías del Impulso* comenzaron con la hipótesis de la *frustración-agresión* de Dollard et al. (1939) y, posteriormente, han sido desarrolladas por Berkowitz (1962) y Feshbach (1970), entre otros. Para Dollard y su equipo la agresión es la respuesta que sigue a la frustración; es decir, al estado de aumento de tensión en el organismo provocado por cualquier tipo de bloqueo de meta, y se caracteriza por ser un acto cuyo objetivo-respuesta es causar daño a un organismo. Según esta hipótesis, la agresión es una

respuesta altamente probable a una situación frustrante. En este sentido, dicha frustración activa un impulso agresivo que sólo se reduce mediante alguna forma de respuesta agresiva (McCord, McCord y Howard, 1961).

Para Dollard et al. (1939), la fuerza de la instigación a la agresión generada por una frustración, está en proporción directa con la cantidad de satisfacción que el individuo contrariado *había anticipado y no ha obtenido*. De este modo los autores apuntan que, cuando las personas se ven inesperadamente impedidas para alcanzar sus metas, se inclinarán más a herir a alguien: 1) Cuanta mayor sea la satisfacción que habían esperado; 2) Cuanto mayor sea el impedimento para lograr cualquier satisfacción sea cual sea; y 3) Cuanta mayor sea la frecuencia de contrariedades en sus esfuerzos por alcanzar la meta. Sin embargo, no toda frustración generaba *agresión abierta* (como agredir físicamente a alguien), debido a que las reacciones no agresivas pueden atribuirse a una urgencia agresiva débil, a inhibiciones de la agresión generadas por la amenaza del castigo, o al desarrollo o no de otras formas (más racionales y no emocionales) para reaccionar ante las frustraciones (Miller, 1941). De este modo, Davitz (1952) encuentra poco probable que, los niños que han sido recompensados por actuar de manera no agresiva, reaccionen de forma asaltante cuando no logran lo que quieren.

Por tanto, el aprendizaje y la experiencia pueden “modificar” las posibilidades; es decir, pueden aumentar o reducir la probabilidad de que, no lograr una meta, conduzca a una agresión abierta, pero aún puede haber cierta probabilidad de que una frustración produzca la instigación a agredir (Berkowitz, 1996).

En general, esta teoría se basa en que cualquiera que sea la causa de la frustración, cuanto más frustrado está el sujeto más agresivo se vuelve (Bateson, 1941, 1956). No obstante, se han formulado críticas, respaldadas por datos empíricos, contra esta hipótesis. Según Berkowitz (1969), la frustración sólo suscita una instigación de la conducta

agresiva y que, después surja o no dicha conducta, dependerá de la presencia de señales agresivas en la situación; si la persona ha desarrollado o no intensos hábitos agresivos (p.ej., atribuciones y aprendizaje de respuesta a estímulos amenazantes); o cuando creemos que la interferencia que obstaculiza la meta deseada ha sido injusta (arbitraria o ilegítima) que lo que establecen las normas sociales (Berkowitz, 1989; 1996; Cohen, 1955; Pastore, 1952).

Berkowitz (1974) y Bandura (1973) opinan que, bajo estas circunstancias, todo incremento en el nivel de activación fisiológica puede conducir a un nivel más alto de agresión, tanto si la frustración está o no presente. En contraste, Tannenbaum y Zillman (1975) señalan que la activación fisiológica produce tal efecto sólo cuando existe una situación emocional de rabia. Finalmente, Ekkers (1977) considera que otras emociones, al margen de la rabia, pueden conducir a una elevación del nivel de agresión.

También, puede ser un determinante de la agresión el fracaso en la consecución de los placeres anticipados de un resultado deseado. Worchel (1974), en un trabajo que realizó concluyó que una frustración producirá inclinaciones agresivas más fuertes cuando: 1) Los resultados obtenidos sean menos atractivos que los resultados esperados y 2) La persona haya estado anticipando los placeres derivados del resultado deseado.

Del mismo modo, también puede ayudar al incremento de la agresión las *atribuciones* de las personas; es decir, lo que consideran como causa que les impide la consecución de su objetivo. En este sentido, la *teoría de la atribución* indica que, la persona que quiere alcanzar su objetivo, se enfadará con el sujeto que le impide llegar hasta el objetivo deseado, sólo si atribuye ciertas características a la interferencia de la persona que la causa (Averill, 1982; Weiner, 1985; Weiner, Graham y Chandler, 1982). Además, la causa debe ser considerada como *interna* (residente en el individuo interceptor; es decir, causado por la motivación o personalidad de ese individuo, en vez

de una presión situacional externa de dicha persona); *controlable* (la otra persona ejecuta voluntariamente la conducta o como mínimo podría haberla evitado si lo hubiera deseado); e *inadecuada* (la violación de reglas de conducta generalmente aceptadas).

De este modo, las *situaciones competitivas* pueden ser consideradas como frustraciones. La anticipación de la no-obtención de un resultado esperado en una competición, puede originar inclinaciones agresivas. Así, diferentes estudios han mostrado que la competición suele generar más hostilidad y agresividad que amistad. Además, puede aparecer incluso cuando la competición es legítima y la rivalidad se produce dentro de unas reglas de conducta establecidas (Nelson, Gelfand y Hartmann, 1969; Sherif y Sherif, 1953; Worchel, Andreoli y Folger, 1977).

Rasclé, Coulomb y Pfister (1998), comprobaron que los equipos profesionales parecen comportarse más agresivamente frente a equipos que también compiten, pero no profesionalmente. Por tanto, parece existir una relación positiva entre un deportista competitivo y mostrarse más agresivo (White y Duda, 1994).

En otros trabajos más recientes (Pelegrín, 2004), también se han obtenido resultados donde “los deportistas que compiten les caracteriza un patrón de comportamiento social más agresivo, con actitudes desconsideradas, insensibles y de menor preocupación y respeto hacia el grupo de iguales. Un bajo autocontrol con respuestas impulsivas e indisciplinadas ante determinadas situaciones o conflictos. Además, muestran un perfil potencialmente antisocial y delictivo, que puede favorecer un tipo de respuesta inadecuada, belicosa, hostil, intolerante, crítica y vengativa ante determinadas dificultades y frustraciones que ofrezca una competición” (p. 409).

Finalmente, en otro estudio realizado con niños de pocos meses de edad, también se ha observado que, al parecer, existe un vínculo *innato* entre la frustración y la ira (Stenberg y Campos, 1990).

La teoría de *frustración-agresión* resultó demasiado simple, puesto que muchos estudios han revelado un aumento de la agresión después de la frustración; pero, también en otros estudios, se ha planteado que, a veces, hay una disminución y, en otras ocasiones, no se producen cambios en la agresión. De modo que, parece ser que la frustración facilita la agresión, pero no es una condición necesaria para ella. La frustración es sólo un factor, y no necesariamente el más importante, que afecta a la expresión de la agresión (Bandura, 1973).

3.2.2. Teoría del Aprendizaje Social

La *Teoría del Aprendizaje Social* afirma que, las conductas agresivas, pueden aprenderse por imitación u observación de modelos agresivos (Chittenden, 1942; McCord y McCord, 1958). Además, enfatiza aspectos que pueden estar mediando, tanto en la adquisición, como en la incidencia del comportamiento agresivo, como el aprendizaje observacional, reforzamiento de la agresión y generalización de la agresión.

Bandura y Walters (1963) distinguieron entre la adquisición y el establecimiento de una respuesta, la cual sigue las orientaciones generales de la teoría del aprendizaje, en este caso, el programa de reforzamiento. Además, Bandura (1965) diferenció entre aprendizaje y realización, puesto que pueden aprenderse formas particulares de conducta y sumarlas al repertorio de conductas existentes en una persona. La realización de una determinada conducta puede ser promovida por premios e inhibida por castigos. Así, de acuerdo con la teoría del aprendizaje, la gratificación de la conducta agresiva en determinadas situaciones, lleva a través del proceso de generalización del estímulo, a una conducta similar en otras situaciones (Lovaas, 1961). Otras investigaciones (Parke, Ewel

y Slaby, 1972) muestran que la gratificación de una agresión física promueve la expresión de agresión verbal y viceversa.

Bandura (1978) señalaba que toda conducta (y por consiguiente también la conducta agresiva) es aprendida por medio de la imitación y de la gratificación. Según este autor, las personas no nacen con un repertorio de conductas agresivas sino que las aprenden. La conducta agresiva puede aprenderse a través de la observación y por experiencia directa con semejante conducta.

La conducta agresiva impone respeto y por eso será imitada aunque sea condenada por el resto de la sociedad. Según Bandura (1978), la observación de una conducta agresiva puede muy bien llevar a la aparición de *hábitos* agresivos. De este modo, son tres las fuentes más importantes para el aprendizaje de la conducta agresiva: la familia, la subcultura y los medios de comunicación de masas.

Bandura (1973) descubrió que los niños que observaban modelos de adultos que cometían actos violentos (vídeo en que se golpeaba a muñecas con forma humana), repetían estos actos más que los no expuestos a tales modelos agresivos. Esos efectos eran especialmente poderosos cuando los niños recibían algún refuerzo por copiar las acciones de los modelos adultos.

Esta teoría parte de la idea que, si bien los factores biológicos influyen en la conducta agresiva, los niños no nacen con la habilidad para llevar a cabo comportamientos como atacar físicamente a otra persona, o gritarle, o cualquier tipo de manifestación de la conducta agresiva. Por tanto, si no nacen con esa habilidad, deben aprenderla, ya sea directamente o por aprendizaje vicario. Así, para explicar este proceso de aprendizaje del comportamiento agresivo se recurre a las siguientes variables:

- **Modelado.** La imitación tiene un papel fundamental en la adquisición y el mantenimiento de las conductas agresivas en los niños. Por ello, la exposición a

modelos agresivos debe conducir a comportamientos agresivos por parte de los niños. McCord, McCord y Zola (1959) encontraron que los niños que tenían modelos paternos agresivos, tenían mayores probabilidades de manifestar más conductas antisociales. También, se observa un *contagio social* de actitudes agresivas y desadaptativas entre iguales en el contexto escolar (Coie y Jacobs, 1993; Craig, Henderson y Murphy, 2000; Olweus, 1987; Trianes, 2000).

- **Reforzamiento.** El reforzamiento desempeña también un papel muy importante en la expresión de la agresión. Por ejemplo, si un niño descubre que puede ponerse en primer lugar de la fila mediante su comportamiento agresivo, es muy probable que siga utilizando sus métodos agresivos si no lo controlan otras personas.

- **Los factores situacionales.** Dependiendo de la situación, también pueden controlar la expresión de los actos agresivos. La conducta agresiva varía con el ambiente social, los objetivos y el papel desempeñado por el agresor en potencia.

- **Los factores cognitivos.** La cognición va a desempeñar un papel importante en la adquisición y mantenimiento de la conducta agresiva. Estos factores cognitivos pueden ayudar al niño a autorregularse. Por ejemplo, puede anticipar las consecuencias de alternativas a la agresión ante la situación problemática; reinterpretar la conducta o las intenciones de los demás; o puede aprender a observar, recordar y ensayar mentalmente el modo en que otras personas se enfrentan a las situaciones difíciles. Sin embargo, por otro lado, también pueden colaborar en *distorsionar una situación* y percibirla negativamente al valorar las acciones de los demás como hostiles y amenazantes, generando así una tendencia a elaborar respuestas *reactivas* agresivas (Dodge, Price, Coie y Christopoulos, 1990).

En la teoría del aprendizaje social, las señales agresivas y las circunstancias frustrantes no son consideradas como causas de agresión, sino que influyen en el éxito de la propia conducta agresiva. Por tanto, la frustración, lleva a la agresión sólo cuando las personas han aprendido a reaccionar agresivamente en tales situaciones.

Según Bandura (1973) algunas personas son capaces de aprender a ver la violencia como una solución a sus conflictos, especialmente cuando su uso quede legitimado. Los individuos habituados a la violencia pueden además volverse indiferentes a sus consecuencias. A largo plazo, el reforzamiento de la conducta agresiva y la observación de un modelo agresivo, llevan al fortalecimiento de los hábitos agresivos y a la ampliación de un repertorio de conductas agresivas.

3.2.3. Teoría Revisada de la Frustración-agresión

La *Teoría Revisada de la Frustración-agresión* combina elementos de la hipótesis original de la frustración-agresión con la teoría del aprendizaje social. Esta perspectiva mantiene que, aunque la frustración no siempre provoca agresión, sí puede estar implicada en su manifestación (Berkowitz, 1965, 1969). Sin embargo, el incremento de la agresividad, puede conllevar a su manifestación física o verbal en determinadas circunstancias, donde previamente se haya aprendido a responder con dicha actitud agresiva. A continuación, la Figura 2 representa el proceso de la agresión, basado en el modelo de Berkowitz (1965, 1969).

En primer lugar, la persona se frustra por algo que esperaba alcanzar y no ha podido. Posteriormente, el aumento de *arousal*, normalmente en forma de enfado, puede conllevar a la frustración. De este modo, la agresión se producirá si la persona ha aprendido que es apropiado ser agresivo en una situación como esa.

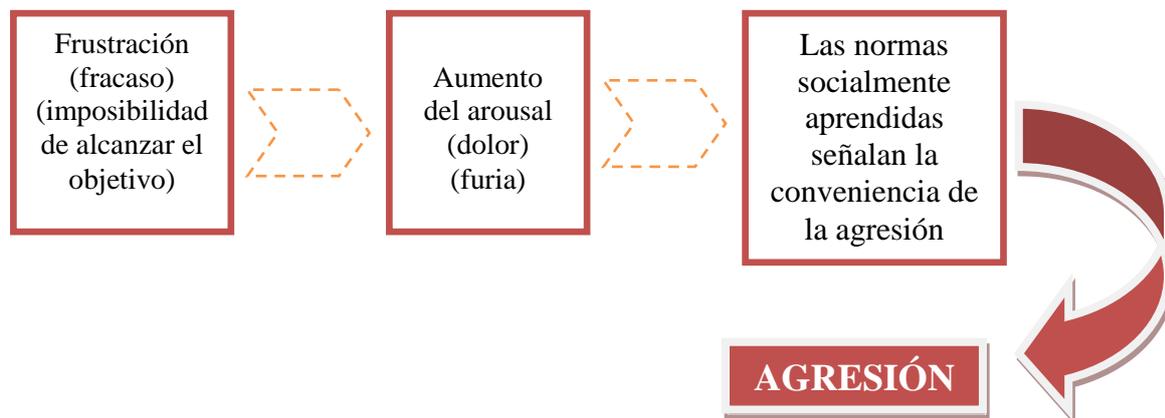


Figura 2. Proceso de la agresión basado en el modelo de Berkowitz (1965, 1969).

La teoría revisada de la *frustración-agresión* se encuentra en una combinación de los mejores elementos de la teoría original de la *frustración-agresión* y del *aprendizaje social*, desarrollando así un modelo interaccional (el nivel individual de arousal-enfado en el contexto de las indicaciones ambientales socialmente aprendidas) para explicar la conducta agresiva (Weinberg y Gould, 1996).

3.2.4. Teorías Sociológicas de la agresión

Las *Teorías Sociológicas* de la agresión se centran básicamente en el grupo social como unidad de análisis y no en el individuo. Durkheim (1938) sostenía que la causa que determina un hecho social debe buscarse entre los hechos sociales que la preceden y no entre los estados de conciencia individual.

El estilo de agresión grupal no puede predecirse tomando como base la forma en que cada uno ha sido educado (Blumer, 1968; Mead, 1982), sino que el grupo tiene un referente comportamental llamado *otro generalizado*, al que respetamos más que a

nosotros mismos y lo concebimos como si este *otro* fuese el único a través del cual podemos obtener gratificación social.

La conducta agresiva únicamente buscará el bienestar del grupo, independientemente del sacrificio que represente para uno u otro miembro del mismo.

Además, dependiendo de la naturaleza que sea el objetivo (alcance grupal o individual) se va a dar en mayor o menor grado el conflicto.

Deutsch (1949) ha realizado numerosos trabajos sobre la conducta competitiva y afirma que, cuanto más homogéneo sea un grupo, menos probable es que exista competencia entre sus compañeros y, cuanto más heterogéneo sea, más probable es que surja la competencia.

Por tanto, la *cooperación* es un elemento importante de la conducta *social* y, la competencia, de la conducta *antisocial* (Garaigordobil, 2004).

3.3. APORTACIONES DESDE OTROS MODELOS

La consistencia de la agresión a través de diversas situaciones ha sido revisada como expresión de rasgo antisocial, como influencia del ambiente y como la interacción entre el ambiente y la persona (Lewis, 1991). A continuación se describen brevemente los diferentes modelos que conceptualizan la generalización de la agresión en diferentes contextos.

3.3.1. Modelo Antisocial del Rasgo

Existe un considerable debate sobre si el comportamiento antisocial de algunos jóvenes es un *rasgo de personalidad* estable que se manifiesta en distintas situaciones

(Loeber y Hay, 1994; Mischel, 1984; Patterson, 1982; Pepler y Slaby, 1994) o, por el contrario, sólo se manifiesta en un determinado contexto (en casa con la familia, en el colegio...). No obstante, los estudios realizados no son muy abundantes (Ramsey, Patterson y Walker, 1990) y, en este sentido Charlebois, Tremblay, Gagnon, Larivée y Laurent (1989) encuentran que el comportamiento parece ser consistente con una misma persona en diferentes lugares. Además, la consistencia puede ser mayor cuando se interacciona con una pareja que sea de la misma edad y género.

Las formulaciones realizadas sobre el modelo antisocial del rasgo no han sido muy explícitas acerca de los mecanismos que ocasionan la consistencia del comportamiento en diferentes lugares. Sin embargo, se han propuesto hipótesis donde el problema radica en la interpretación/atribución del estímulo que, en ocasiones, siendo neutro, es percibido como amenazante y desencadena el comportamiento agresivo hacia la otra persona (Dodge, Bates y Pettit, 1990; Dodge, Pettit, McGlaskey y Brown, 1986).

3.3.2. Modelo Ambiental

Según el modelo ambiental del aprendizaje social o el transaccional (Patterson, 1982; Sameroff, 1975), la agresión de los jóvenes parece ser principalmente el producto de factores y circunstancias ambientales externas.

Este modelo tiene algunos componentes del modelo antisocial del rasgo al interesarse tanto por el agresor como por la víctima (Patterson, 1992).

Por otro lado, los conflictos que se producen en casa con los padres y hermanos, puede limitar la habilidad del niño y resolverlos a través de la agresión. Estas pequeñas disputas que empiezan en casa y después se generalizan al colegio, pueden ir aumentando hasta conducir a formas más serias de agresión (Loeber y Stouthamer-Loeber, 1998).

Varios estudios han mostrado relación entre llevar algún tipo de arma o abandonar el colegio, y ser víctima; puesto que, llevar un arma, puede ser una alternativa a la victimización. Sin embargo, esta asociación puede variar con la edad y el género (Gottfredson y Gottfredson, 1985; Van Kammen y Loeber, 1995).

Por otro lado, la consistencia de la agresión a través de diferentes situaciones, se daría si las contingencias (reforzamiento y castigo) de una situación se trasladan a otras.

En contraste, el modelo de comportamiento agresivo que transcurre en una determinada situación, debería ser causado por la presencia de contingencias en esa situación y no en otras. Esta formulación está próxima a Herrnstein (1961), que plantea la existencia de una serie de contingencias en diversas situaciones, más que una única contingencia la que podría influir en el comportamiento en cada situación.

3.3.3. Modelo Interacción Persona-Ambiente

Muchos teóricos e investigadores del comportamiento antisocial han abandonado la perspectiva tanto del modelo antisocial del rasgo como la ambiental, y de la integración de las dos ha surgido el modelo interacción persona-ambiente (Elliott, Huizinga y Ageton, 1985; Gottfredson y Hirschi, 1994; Patterson, 1992; Patterson, Reid y Dishion, 1992).

En esta nueva perspectiva de modelo, Endler y Magnusson (1976) señalan que: “El modelo del rasgo y el psicodinámico plantean que el comportamiento está principalmente determinado por disposiciones internas estables. Ambos modelos asumen que la fuente de la iniciación y dirección del comportamiento procede del organismo. El modelo situacional asume que la iniciación y dirección del comportamiento está determinada por factores externos al organismo. El modelo interaccional señala que la

iniciación y dirección del comportamiento es debida a la interacción entre la persona y las situaciones que acontecen.” (p. 960).

El modelo interaccional *persona-ambiente* se desarrolla a raíz de los trabajos de Lewin (1935, 1936) y Murray (1938). En la formulación de Lewin, $B = f(p, e)$, el comportamiento está en función del ambiente y la persona en su interacción. No sólo fue considerado el comportamiento una función tanto de la persona como del ambiente, sino que éste último tenía una mayor influencia debido a cómo era percibido por la persona (Altman, Brown, Staples y Werner, 1992; Angyal's, 1959; Barker y Gump, 1964; Goldstein, 1995; Mischel's, 1968; Murphy's, 1947; Page y Moss, 1976; Rotter's, 1954; Pervin, 1986; Stokols y Altman, 1987).

Por otro lado, algunos modelos interaccionistas subrayan la relación entre el niño y su familia, y con los iguales (Bierman y Smoot, 1991; Dishion, Patterson, Stoolmiller y Skinner, 1991). Así, en el trabajo de Blechman, Prinz y Dumas (1995), se postula un modelo de afrontamiento-competencia del desarrollo del comportamiento agresivo, basado en las habilidades de comunicación del niño, disfunción en los procesos de atención en las interacciones familiares y las interacciones sociales. Básicamente, este modelo combina el *déficit* en habilidades sociales con el aprendizaje social para explicar el desarrollo de la agresión.

Según Loeber y Stouthamer-Loeber (1998) el modelo podría basarse en la observación de las contingencias, tanto en casa como en el colegio, y poder diferenciar la proporción de comportamientos agresivos y su gravedad en cada una de las situaciones. Sin embargo, cada situación puede tener distintos factores de riesgo que agraven dicho comportamiento (Patterson et al., 1992). Así, un niño puede ser más agresivo en casa debido a una relación parental conflictiva. Loeber y Stouthamer-Loeber añaden que, cuando un niño entra al colegio, puede adquirir y/o agravar su comportamiento agresivo

debido a experiencias y conflictos negativos en interacción con los iguales. No obstante, los estudios relacionados con este modelo a través de las distintas situaciones son escasos (Lewis, 1990).

3.3.4. La Teoría del Constructo

La *Teoría del Constructo* establece que la motivación surge cuando enseñamos a los niños a justificar sus acciones mediante razones (McCord, 1997a y b). El grado en que las personas disponen de razones que hacen posible la justificación del uso de la violencia varía entre individuos y en un mismo individuo a lo largo del tiempo (McCord, 2000). Así, para comprender por qué los delincuentes cometen determinados tipos de crímenes tenemos antes que comprender qué motivos o razones les lleva a comportarse de forma antisocial (McCord, 2000).

La Teoría del Constructo explica el hecho de que diferentes personas valoremos un mismo suceso como deseable o indeseable, dependiendo de nuestro sistema de valores. Es en la infancia cuando los cuidadores proporcionan los acontecimientos sobre los que el niño crea su sistema de categorías para clasificar su entorno social (Hubbard y Van Ijzendoorn, 1990; Thomas, Korner y Benson-Williams, 1977). Al enseñar a sus hijos cómo deben actuar, los padres transmiten una serie de señales que indican su propio sistema de valores. Algunos padres enseñan a sus hijos las consecuencias del mal comportamiento en términos del daño que provocan a los demás o a los objetos (McCord, 2000). Estas técnicas *inductivas* parecen ser muy eficaces a la hora de reducir las probabilidades de que un niño se comporte mal en el futuro (Hoffman, 1977).

La Teoría del Constructo indica que la socialización influye en el comportamiento porque determina las razones potenciadoras o facilitadoras que constituyen el motivo

esencial para llevar a cabo una acción determinada. Cuando una persona posee una serie de razones facilitadoras las utilizará para organizar su entorno y actuar en él. Por lo tanto, las acciones de un individuo tienden a ser predecibles. Según esta teoría, la acción motivada se da porque existe una razón para ello (o un conjunto de razones); de ahí que sea admisible considerar la acción como voluntaria. Las experiencias de personas con un comportamiento violento hacen que para ellos esté justificado el uso de la violencia (McCord, 2000).





Capítulo 4

Causas de la conducta agresiva

4.1. Introducción

El comportamiento agresivo y violento es el producto de una serie de variables que interactúan (ambientales, genéticas, perinatales, culturales, fisiológicas y familiares) y, cuanto mayor sea el número, más probable será su manifestación (Ackerson, 1931, 1942; Kroneman, Loeber y Hipwell, 2004; Huesmann, 1998; Molen, Hipwell, Vermeiren y Loeber, 2011). En este sentido, predisposiciones neurofisiológicas a la hiperactividad e impulsividad, desequilibrios hormonales, intoxicación por plomo, desatención materno-paterna, ambientes empobrecidos, jóvenes con comportamientos desviados, abusos, malos tratos, violencia de género, consideración de la violencia como norma y muchos otros factores son *aditivos* del riesgo de que un niño al crecer acabe siendo un adulto violento.

Diversas variables de *riesgo* parecen asociarse a los *desajustes* que revelan el comportamiento agresivo y violento de los niños y adolescentes (Bower, Carroll y Ashman, en prensa; Garmezy, 1983; Mrug, Madan y Windle, 2012; Rutter, 1990). Estas

variables de riesgo se denominan también *variables predictoras*, porque predicen las distintas *causas* que parecen generar el comportamiento agresivo y violento de la persona, no permitiéndole una adecuada *adaptación social*.

Tabla 1. Variables más relevantes asociadas al comportamiento agresivo y violento.

| VARIABLES | |
|--|--|
| PERSONALES | |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ GÉNERO ○ EDAD ○ APARICIÓN TEMPRANA ○ GENERALIZACIÓN DE LA SITUACIÓN ○ IRA ○ HOSTILIDAD ○ BAJO AUTOCONTROL / IMPULSIVIDAD ○ BAJA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN ○ BAJA EMPATÍA ○ BAJA CONSIDERACIÓN HACIA LOS DEMÁS ○ INESTABILIDAD EMOCIONAL ○ RETRAIMIENTO SOCIAL | <ul style="list-style-type: none"> ○ PREDISPOSICIÓN ATRIBUCIONAL HOSTIL ○ EGOCENTRISMO/COMPETITIVIDAD ○ LIDERAZGO / AUTOCONFIANZA ○ EXTROVERSIÓN ○ PSICOTICISMO / PSICOPATÍA ○ DÉFICIT EN HABILIDADES SOCIALES ○ JUSTIFICACIÓN COGNITIVA ○ VARIABLES BIOLÓGICAS ○ LOCUS DE CONTROL ○ INTENCIONALIDAD ○ COMPARACIÓN SOCIAL ○ TRANSFERENCIA DE LA EXCITACIÓN |
| FAMILIARES | |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ FAMILIA ○ MÉTODOS EDUCATIVOS Y MODELOS FAMILIARES: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Autoritario / coercitivo</i> ○ <i>Permisivo y negador</i> ○ <i>Personalizado / democrático</i> | <ul style="list-style-type: none"> ○ ESTRÉS EN LA FAMILIA ○ CASTIGO CORPORAL ○ REPRIMENDAS VERBALES ○ MALTRATO FÍSICO Y EMOCIONAL EN LA INFANCIA |
| ESCOLARES | |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ CONDUCTA <i>BULLYING</i> ○ FACTORES INTERNOS DE LA PROPIA INSTITUCIÓN ○ INADAPTACIÓN ESCOLAR ○ VIGILANCIA E INTERVENCIÓN INADECUADA EN EL LUGAR DE RECREO | <ul style="list-style-type: none"> ○ INFLUENCIA Y CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO DE IGUALES ○ CAMBIOS EN LA ESCALA DE VALORES ○ RECHAZO DE LOS IGUALES |
| AMBIENTALES | |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ VIDEOJUEGOS ○ INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Asociación Cognitiva</i> | <ul style="list-style-type: none"> ○ CONSUMO DE SUSTANCIAS NOCIVAS ○ NIVEL SOCIOECONÓMICO ○ DISCRIMINACIÓN SOCIAL |

Fuente: Adaptado de Pelegrín (2004).

Rutter (1990) planteaba el término *trayectoria de riesgo*; esto es, el momento apropiado en el cual se produce un evento negativo, y que, a menos que sea “amortiguado” por un *factor de protección*, conlleva a una serie de *desajustes* tanto internos como externos del comportamiento (Loeber y Burke, 2011). Al respecto, parece ser que la presencia de un sólo factor de protección reduce al mínimo posibles desajustes en el niño. Por el contrario, la acumulación de factores de riesgo a lo largo de la historia de desarrollo del niño, aumentan la probabilidad de desajustes personales, sociales, escolares y familiares, conllevando a consecuencias negativas en su entorno (Kroneman, Loeber y Hipwell, 2004; Loeber, 1990; Loeber y Burke, 2011; Loeber, Green, Keenan y Lahey, 1995; Rutter, 1979).

Hay una amplia relación de variables relacionadas con la conducta agresiva desde diferentes contextos (individuo, familia, iguales, escuela...). Sin embargo, a pesar de la amplia terminología que existe de las posibles variables predictoras y de los muchos estudios que han identificado aquellas causas que preceden al comportamiento agresivo, aún no se tiene suficiente conocimiento de algunas de ellas y otras no se encuentran avaladas por suficientes estudios (Goldstein, 1999; Moore y Pepler, 1998; Mrug et al., 2012; Pelegrín, 2004; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2008 y 2009; Ray, Cohen, Secrist y Duncan, 1997; Serbin, Peters, McAffer y Schwartzman, 1991). (Véase Tabla 1).

Otros trabajos (Farrington, 1991; Huesmann et al., 1984; Kokko y Pulkkinen, 2005; Loeber et al., 1993; Piquero, Carriaga, Diamond, Kazemian y Farrington, en prensa; Robins, 1978; Stattin y Magnusson, 1989; Tremblay, 2000; Weiss et al., 1985; Xie, Dravick y Chen, 2011) han planteado que el comportamiento agresivo se mantiene bastante estable desde la infancia hasta la edad adulta, considerándose esta *estabilidad*

como uno de los factores de riesgo más importantes. Así, aquellos sujetos que han sido muy problemáticos en la infancia tienen un mayor riesgo de exhibir conductas antisociales y desviadas en la etapa adulta (Farrington, 1989).

Además, con frecuencia, estos patrones de conducta son estables y predictivos de una amplia variedad de dificultades sociales y emocionales en la etapa adulta (Eron, Huesmann y Zelli, 1991; Sharp y Smith, 1991). En este sentido, según Eron y Huesmann (1990) esta estabilidad es probable que se deba tanto a la constitución del niño como a la influencia del ambiente.

Dentro de las influencias ambientales, nos encontramos con un número de variables procedentes del contexto familiar, en general, y de la actitud de los padres, en particular. El *estrés* derivado de la relación *padres-hijo* ha sido implicado como uno de los principales factores de riesgo en el desarrollo de la agresión y la delincuencia en la adolescencia y edad adulta (Eron, Walder y Lefkowitz, 1971; Webster-Stratton, 1988). También Loeber y Stouthamer-Loeber, (1998) indicaron el hogar y la escuela como aquellos lugares más significativos donde se desarrolla el comportamiento agresivo.

Fernández (1998) considera que la familia puede actuar como un modelo de socialización de los niños. Sin embargo, hay aspectos de la familia como, por ejemplo, su desestructuración, frecuentes episodios de malos tratos, estilo educativo con carácter autoritario o permisivo, falta de afecto entre los cónyuges, entre otros; pueden ser la clave en la *génesis* de las conductas agresivas de los jóvenes.

Gran cantidad de estudios que se han realizado investigan la influencia familiar en el niño agresivo y en situación de riesgo (Dubow, Huesmann y Boxer, 2003; Harris y Reid, 1981; Patterson DeBaryshe y Ramsay, 1989; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2009; Tur-Porcar, Mestre, Samper y Malonda, 2012).

Otros autores plantean una serie de *categorías* de predictores que pueden estar influyendo en la aparición de la conducta desordenada: factores demográficos; trastornos psicopatológicos en los padres, incluido el abuso de sustancias (Tarter, Blackson, Martin, Loeber y Moss, 1993; Werner, 1986); la pobre interacción entre padres e hijos; y otras psicopatologías de los niños, como el *Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad* y el *Trastorno Negativista Desafiante* (Biederman, Munir, Knee, 1987; Loeber y Dishion, 1983; Stepp, Burke, Hipwell y Loeber, 2012).

Melendro (1997) hace hincapié en los *aspectos sociales* referentes a los medios de comunicación, estructura social y educativa, características de los ecosistemas en los que residen los adolescentes, estatus socioeconómico, estrés social provocado por el desempleo, así como el aislamiento social, destacan como impulsores de la agresividad.

También, en el contexto *escolar* se identifica el gran número de oportunidades que tienen los niños de observar la agresión, como el refuerzo que obtienen después de cometer una acción agresiva o aquellos niños que son los propios objetos de agresión, como condiciones que apoyan el aprendizaje de una conducta agresiva. Cuando estas tres condiciones están presentes, los niños aprenden que el comportamiento agresivo es apropiado y aceptado, siendo más probable que se desarrolle un comportamiento antisocial en la edad adulta (Guerra, Huesmann y Spindler, 2003; Huesmann y Eron, 1984; Huesmann, Eron y Dubow, 2002).

La generalización de la agresividad es muy amplia, vinculándose a otras conductas de riesgo como alcoholismo, robo o violencia y en diversos lugares (en casa, escuela, comunidad o deporte). Esta actitud tan frecuente y generalizable puede considerarse como parte constituyente de la forma de ser habitual del individuo y como

tal, puede ser entendida como disposición a la conducta agresiva (Spielberger, Jacobs, Russell y Crane, 1983).

Teniendo en cuenta el gran número de variables que pueden predeterminar el comportamiento agresivo y violento, en este capítulo serán analizadas algunas de las que han resultado más relevantes en la literatura científica, recogidas a partir del trabajo de Pelegrín (2004).

4.2.VARIABLES PERSONALES RELACIONADAS CON LA CONDUCTA AGRESIVA

4.2.1. Género

Se encuentran trabajos que sugieren mayor tendencia de comportamientos agresivos en los niños respecto a las niñas (Achenbach y Edelbrock, 1986; Garaigordobil y García de Galdeano, 2006; Hay et al., 2011; Hynd, Horn, Voeller y Marshall, 1991; Kroneman et al., 2004; Maccoby y Jacklin, 1980; Moffitt, Caspi, Rutter y Silva, 2003; Preddy y Fite, 2012; Parke y Slaby, 1983; Pelegrín, 2004).

Así mismo, podemos destacar entre los aspectos evolutivos de la agresión, que desde el segundo año de vida los varones en general son más agresivos que las mujeres, existiendo diferencias en el modo de expresar la hostilidad (MacEvoy y Asher, 2012). Los varones suelen manifestar su agresividad mediante ataques físicos, mientras que las chicas suelen hacerlo a través del ataque verbal o formas más indirectas como la exclusión social y esparcir falsos rumores (Owens, Shute y Slee, 2000). Entre los comportamientos asociados con los niños se encuentra el “tomar el pelo” de forma

hostil, empujar y la conducta *bullying* (Farrington, 1993; Ttofi y Farrington, 2012; Olweus, 1991). Sin embargo, las niñas manifiestan de una forma más indirecta la agresión (Cairns, Cairns, Neckerman, Gariépy y Ferguson, 1989; Hämäläinen y Pulkkinen, 1995; Lagerspetz, Björkqvist y Peltonen, 1988; Preddy y Fite, 2012).

El maltrato entre iguales dentro del contexto escolar parece afectar algo más a los chicos que a las chicas, y adquiere diferentes expresiones. Aunque los insultos, los motes y las ridiculizaciones verbales son mencionados tanto por los chicos como por las chicas, ellos participan más en episodios de maltrato físico. Sin embargo, las chicas que protagonizan malos tratos lo hacen sobre todo a través del rechazo y el aislamiento social (Jaffe, Wolfe y Wilson, 1990; Ortega y Mora-Merchán, 1997). Además, parece más frecuente que los actos de agresión vayan dirigidos hacia otros chicos que hacia chicas. De igual manera ocurre en el género femenino, donde se da una mayor agresión directa de chica a chica que de chico a chico (Farrington, 1993; War, 1996).

No obstante, las diferencias de género en niños con comportamientos *prosociales* está todavía por debatir, pero las evidencias avalan que las chicas son percibidas como más altruistas que los chicos (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler y Chapman, 1983; Shigetomi, Hartmann y Gelfand, 1981; Zaratany, Hartmann, Gelfand y Vinciguerra, 1985). Sin embargo, Smith (1994) plantea la hipótesis de que las niñas tienden a utilizar elementos psicológicos para sus intimidaciones debido a la dificultad de ejemplificar y explicitar dichas agresiones. Paralelamente, Fernández (1998) encuentra que la víctima puede ser tanto chico como chica repartiéndose en un 50%.

Por otro lado, en trabajos anteriores de Pelegrín y colaboradores (Pelegrín, 2001 y 2004; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2009; Pelegrín et al., 2010), tras analizar la relación entre variables de ajuste emocional y social a partir del género, encontraron

puntuaciones significativamente superiores en la inadaptación escolar y social, el retraimiento social y la conducta antisocial y conducta delictiva en los chicos respecto a las chicas. Este perfil socialmente desajustado en los chicos, puede incrementar comportamientos inadecuados hacia los demás, como la falta de respeto, desconsideración, agresividad social, desconfianza y un menor autocontrol social. Las chicas, por el contrario, presentaron un menor riesgo de desajuste social y escolar, pero mostraron ser más propensas al desajuste emocional.

No obstante, Loeber y Stouthamer-Loeber, (1998) señalan que ha aumentado la manifestación de actos agresivos en las chicas. Sin embargo, a pesar de disminuir las diferencias entre género de manifestar agresión conforme aumenta la edad (Maccoby y Jacklin, 1974; Rutter y Giller, 1983), el porcentaje sobre cometer actos violentos sigue siendo mayor en los varones (Elliott, 1994; Kroneman et al., 2004; MacEvoy y Asher, 2012).

4.2.2. Edad

La edad aparece como una variable que determina tanto la aparición de comportamientos agresivos como su incidencia. Así, además de las referencias hechas en el epígrafe relacionado con el género, vamos a destacar otras que han aportado datos interesantes. Por ejemplo, Ianni (1978) encontró que, alrededor de los 13 años, el riesgo de atacar físicamente tiende a ser mayor.

También Ortega y Merchán (1997), tras retomar los primeros análisis de su estudio añaden que un 18.3% de alumnos entre 11 y 15 años participan de forma directa en relaciones de intimidación y/o victimización, ya sea como agresor o víctima.

Loeber y Stouthamer-Loeber (1998) señalaron que, los chicos, aumentan la prevalencia de las peleas entre los 8-9 años aproximadamente. Tal vez, el porcentaje de las peleas en las chicas aumenta después de los 8-9 años, cuando la prevalencia tanto en chicos como en chicas suele ser la misma.

Por otro lado, O'Connell Pepler y Craig (1999) examinaron los procesos entre iguales que tienen lugar en los episodios de *bullying* en el recreo en 120 alumnos de 1º a 6º grado de primaria. Así, encontraron que, los alumnos mayores, intervienen para apoyar al agresor más frecuentemente que los alumnos más jóvenes y que las alumnas mayores. Los más pequeños y las chicas mayores intervenían más frecuentemente en ayudar a la víctima. Estos resultados confirman la influencia de la edad en el papel que juegan los iguales en los procesos de maltrato en los centros educativos.

El inicio de las peleas parece situarse desde la escuela infantil. Si las peleas continúan en cursos posteriores aumenta la probabilidad de que el comportamiento agresivo siga manifestándose en la adolescencia (Olweus, 1979).

Según Trianes (2000), en diversos países se estima que un 5% de los alumnos de primaria y secundaria han sufrido de forma reiterada maltrato de parte de sus iguales. Al parecer, en las edades donde se producen más episodios de maltrato (agresiones reiteradas hacia una víctima que no es capaz de defenderse) verbal y social, son desde los 13 a los 16 ó 17 años, siendo el curso donde aparece el pico de agresiones verbales e indirectas el equivalente a 2º de ESO (Educación Secundaria Obligatoria); es decir, alrededor de los 13 ó 14 años (Herrenkohl, Hemphill, Mason, Toumbourou y Catalano, 2012). Por tanto, parece ser que la agresión física alcanza su "cima" alrededor de los 11 años y, para la mayoría de los alumnos, al comienzo de la adolescencia la agresión física decae pero se incrementa la agresión verbal.

En otros trabajos (Pelegrín, 2004 y Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2009; Pelegrín et al., 2010) también se comprobó que, de los 13 a los 16 años, hay un mayor riesgo de inadaptación social, un menor autocontrol social, una actitud más desconsiderada hacia los demás y puntuaciones más altas en conductas antisociales y delictivas.

La identificación temprana de la agresión en los niños es importante porque un comienzo temprano de comportamientos antisociales y delictivos conlleva a una delincuencia crónica (Loeber, 1988; Moffitt, 1993).

Estudios longitudinales (Elliott, 1994; Huizinga, 1995; Le Blanc, Côté y Loeber, 1991) apuntan que el comienzo de un comportamiento asocial en la infancia conlleva a un comportamiento delictivo en la edad adulta. Al principio aparecen pequeños actos de agresión, después son las peleas y, finalmente, continúa este comportamiento hasta que se convierte en violencia (Loeber, Keenan y Zhang, 1997). A continuación se analiza la relación entre la aparición temprana de comportamientos agresivos con una conducta agresiva y antisocial en la adolescencia y edad adulta.

4.2.3. Aparición temprana

La conducta agresiva antisocial detectada en estadios tempranos, como la escuela Infantil y Primaria, predice una conducta violenta más grave y antisocial en la adolescencia (Broidy et al., 2003; Collell y Escudé, 2011; Ialongo, Vaden-Kiernan y Kellam, 1998; Haapasalo y Tremblay, 1994), un inminente fracaso escolar y una actitud agresiva en general con el entorno (Kazdin, 1993).

Según Kagan (1988) antes de los 2 años ya aparecen diferencias individuales en el comportamiento social relacionado con la agresión a través de un fuerte temperamento. Antes de los 6 años, ya hay una serie de niños que han adoptado patrones agresivos de comportamiento en sus interacciones con los iguales (Parke y Slaby, 1983). Hacia los 8 años, los niños son más o menos agresivos en diversas situaciones, tendiendo a aumentar la frecuencia de dicho comportamiento en la adolescencia.

La agresión tiende a ser una característica relativamente estable del individuo, de tal forma que si alguien es agresivo de joven se puede predecir que también lo será más probablemente de adulto (Farrington, 1991; Huesmann y Eron, 1984; Loeber y Dishion, 1983; Magnusson, Duner y Zetterblom, 1975; Olweus, 1979; Piquero et al., en prensa; Rubin y Asendorpf, 1993; Xie et al., 2011).

Diversos estudios longitudinales realizados (Huesmann, 1998) concluyen que la estabilidad estadística del comportamiento agresivo desde los 8 años a los 30 se aproxima al .50. Según los estándares de las características psicológicas se trata de una estabilidad muy alta. Por tanto, el niño más agresivo puede convertirse en el adulto más agresivo y violento.

4.2.4. Generalización de la situación

La perspectiva de la interacción “persona por situación” ha encontrado expresiones diferentes en las clases de comportamiento (Argyle, Furnham y Grahame, 1981; Forgas, 1979; Magnusson, 1981), incluyendo la agresión (Marsh, Rosser y Harre, 1978).

En un estudio realizado por Pollack, Gilmore, Stewart y Mattison (1989) descubrieron que entre los 8 y 9 años los niños eran considerados más agresivos situándose sobre el percentil 90 en dos o más situaciones, tendiendo a aumentar en cuatro años.

McGee, Silva y Williams (1983), encontraron que aquellos niños que eran considerados agresivos, tanto por sus padres como por sus profesores, presentaban más problemas de comportamiento que aquellos que sólo eran considerados agresivos por una de las dos partes (padres o profesores).

Así, un importante factor de riesgo parece ser el número de situaciones en las cuales los niños presentan agresividad precozmente (McGee et al., 2011; Walters, 2000).

Además, es más probable que un niño desarrolle un comportamiento antisocial en la adolescencia si manifiesta un comportamiento agresivo tanto en el contexto escolar como familiar (Loeber y Dishion, 1984; Loeber y Stouthamer-Loeber, 1998; Patterson, 1982; Ramsey et al., 1990; Schachar, Rutter y Smith, 1981).

Los trabajos previos de McConaughy, Stanger y Achenbach (1992), sugieren que la naturaleza de los problemas de comportamiento de los niños en la casa pueda afectar la probabilidad de que se generalice al contexto escolar.

De este modo, comprender aquellos factores que podrían aumentar la probabilidad de que un comportamiento agresivo se generalice desde casa al colegio, ha llegado a ser una meta importante.

4.2.5. Ira

La *ira* es quizás una de las emociones que está más relacionada con la agresividad y que la facilita (Chóliz, 2002; Smith, 1994). Así, ante una situación amenazadora, si la reacción emocional es de miedo se favorecen las conductas de huida, mientras que si es de cólera, las reacciones más probables son de ataque (Danesh, 1977).

Según Berkowitz (1989), la ira es el factor principal que favorece que se reaccione con agresividad ante una situación que provoca frustración.

También, la ira facilita la aparición de conductas agresivas a través de diferentes procesos (Anderson y Bushman, 2002; Berkowitz, 1990) al interferir en la valoración cognitiva que la controlan y la reducen en condiciones normales, al tiempo que se justifica de algún modo el comportamiento violento. Induce a focalizar la atención en los eventos que producen cólera, lo que facilita el que se reaccione rápidamente ante determinados estímulos que nos han enfadado previamente. Provoca sesgos cognitivos de culpabilización de la víctima y hostilidad hacia ella. Finalmente, produce un nivel de activación elevado que facilita la ejecución de acciones enérgicas, que suele ser una de las características de los comportamientos agresivos (Chóliz, 2002; Izard, 1993).

Por otro lado, se ha cuestionado la relación entre la ira y la agresión, donde ésta unas veces ha sido considerada como expresión de la ira, y en otros casos puede servir como función instrumental (Lemerise y Dodge, 1993).

Algunos trabajos (Cornell, Peterson y Richards, 1999) han comprobado que la ira puede predecir la conducta agresiva en muestras juveniles. Sin embargo, a pesar de estos resultados la ira ha de ser entendida, no sólo como una respuesta distinta a la

agresión, sino también como una respuesta emocional completa en sí misma, lo que significa que la ira no siempre curse en agresión (Pérez et al., 2008).

4.2.6. Hostilidad

La *hostilidad* es uno de los procesos cognitivos más relacionados con las acciones agresivas. Dicho proceso se define como una disposición cognitiva adversa, frecuentemente de resentimiento contra alguien, en la que se pueden manifestar reacciones emocionales de rencor o ira (Fernández-Abascal, 1997; Pérez et al., 2008).

La hostilidad favorece la ejecución de conductas violentas al dificultar el componente cognitivo de la empatía, que regula e inhibe aquellos actos que perjudican a otras personas. Además, la hostilidad que aparece ante determinados colectivos suele relacionarse con el *prejuicio* (Brow, 1998). En este sentido, ciertas personas por el hecho de formar parte de determinados colectivos a los que se les atribuyen, prejuizadamente, cualidades indeseables que “justifican” el uso de la violencia, reciben mayores cargas de agresividad (Chóliz, 2002).

4.2.7. Bajo autocontrol / impulsividad

Un bajo autocontrol en las relaciones sociales puede llevar a responder impulsivamente y con actitud agresiva ante un determinado conflicto (Berry, 2012; Denson, Capper, Oaten, Friese y Schofield, 2011; Pelegrín, 2004; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2008; Trianes, 2000). Farrington (1989) encontró que la impulsividad era

uno de los seis predictores más importantes de la agresión en niños entre las edades de 8 a 10 años.

Coccaro et al., (1989) señalaron que un comportamiento *agresivo/antisocial* en un adulto parece estar asociado con un déficit en el control de la impulsividad. Ésta es un *criterio* clave para el diagnóstico del problema de personalidad antisocial y se relaciona con inadaptación posterior y delincuencia (DSM-IV-R, 2002), además de ser un factor innato que dificulta el dominio sobre el propio control de la agresividad en la interacción con otros niños. Dicho control permite sustituir la respuesta agresiva física por la verbal, y por estrategias como explicar, razonar, discutir o convencer (Trianes, 2000).

Estos resultados, en conjunto, aumentan la posibilidad de que quienes sean más impulsivos también se muestren más agresivos físicamente en una situación determinada (Halperin et al., 1995). Estos datos son, tal vez, consistentes con otros estudios que indican que la impulsividad se asocia con algunas formas de violencia y delincuencia en la edad adulta (Coccaro et al., 1989; Loeber et al., 1995; Robins, 1978; Weiss, Hachtman, Milroy y Perlman, 1985).

Trabajos más recientes (López, Sánchez, Pérez-Nieto y Fernández, 2008), muestran que existe una relación entre impulsividad y agresividad, donde los sujetos que se caracterizan por ser impulsivos, expresan más su agresión de forma física y verbal.

De este modo, la agresividad y la impulsividad se constituirían como dos variables estrechamente relacionadas (Bettencourt, Talley, Benjamín et al, 2006; Mathias, Stanford, Marsh et al., 2007).

4.2.8. Baja tolerancia a la frustración

La *Baja tolerancia a la frustración*, dadas ciertas circunstancias, puede desencadenar un elevado aumento de la agresividad, facilitando así un tipo de respuesta de agresión física y/o verbal. Al parecer, estos efectos ocurren primero en situaciones donde la frustración es muy intensa, inesperada o de naturaleza *arbitraria* (Baron, 1977; Cohen, 1955; Dollard, et al., 1939; Worchel, 1974).

También, estar frustrado puede conllevar más acciones violentas (Berkowitz, 1969). Coie (1990) añade que la frustración junto con las experiencias de rechazo y el trato hostil hacia el grupo de iguales en el colegio, puede servir para manifestar dicho comportamiento agresivo.

4.2.9. Baja empatía

La *empatía* es considerada como una respuesta emocional que resulta del reconocimiento del estado emocional de otra persona y su condición, y consiste en sentir un estado emocional similar al percibido en la otra persona (Eisenberg, Fabes, y Losoya, 1997). La empatía, es distinguida por estos mismos autores de la llamada *simpatía* que, como respuesta emocional, son sentimientos de preocupación y deseos de socorrer a otra persona, por su estado emocional o de necesitar ayuda.

Además, parece ser que la empatía previene la aparición de la agresión, encontrándose una relación negativa entre empatía y agresividad, donde a mayor empatía, menor agresividad (Calvo, González y Martorell, 2001; Feshbach y Feshbach,

1969, 1982; Garaigordobil, 2009, 2012; Mayberry y Espelage, 2007; Miller y Eisenberg, 1988; Strayer y Roberts, 2004).

El trabajo de Eisenberg, Eggum y Di Giunta (2010), señaló que la empatía y/o la simpatía, son variables substanciales que contribuyen al comportamiento prosocial, ayudan a la inhibición de la agresión y la conducta antisocial y mejoran la calidad de las relaciones dentro de los grupos.

En cuanto a las diferencias de género se ha comprobado que, las niñas, son menos agresivas que los niños. Además, los niños más empáticos son a su vez menos agresivos, tanto física como verbalmente, se meten en menos peleas y tienen mayor tendencia a implicarse en comportamientos más prosociales (Strayer y Roberts, 2004).

Estudios más recientes indican que las mujeres presentan mayores puntuaciones de empatía, conducta prosocial y capacidad de análisis de las emociones negativas que los varones (Garaigordobil, 2009, 2012), diferencias que van aumentando con la edad (Mestre, Samper, Frías, y Tur, 2009).

Cuando se ha analizado la empatía en adolescentes en el ámbito escolar, se ha encontrado que, aquellos niños que experimentan preocupación por sus compañeros y empatía, presentan una mayor tendencia a defender a sus compañeros víctimas de acoso escolar, así como mayores posibilidades de intervenir para ayudarles (Nickerson, Mele y Princiotta, 2008). Además, existen relaciones entre la ausencia de empatía y el maltrato físico infantil (Pérez de Albéniz y De Paúl-Ochotorena, 2002).

4.2.10. Baja consideración hacia los demás

El niño agresivo se muestra menos reflexivo y considerado hacia los sentimientos, pensamientos e intenciones de sus iguales (Garaigordobil, 2009, 2012; Pelegrín, 2004; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2008). Así, los jóvenes agresivos parecen tener una mayor dificultad para pensar y actuar ante los problemas interpersonales (Dodge et al., 1986).

Conductas de respeto, preocupación, consideración y de empatía hacia los iguales, son consideradas como respuestas emocionales al reconocimiento del estado emocional de otra persona, y consiste en sentir un estado emocional similar al percibido en la otra persona (Eisenberg et al., 1997). Además, parece ser que la empatía previene la aparición de la agresión, encontrándose una relación negativa entre empatía y agresividad, donde a mayor empatía menor agresividad (Garaigordobil, 2009, 2012; Miller y Eisenberg, 1988).

4.2.11. Inestabilidad emocional / neuroticismo

Se han encontrado estudios donde se comprueba el papel importante que desempeña la regulación de las emociones en el desarrollo de las conductas agresivas en niños y adolescentes (Samper, Tur, Mestre y Cortés, 2008). Una alta inestabilidad emocional puede conducir a una alta agresión física o verbal y, a la vez, a escasos comportamientos prosociales (Caprara y Pastorelli, 1996; Carrasco y Del Barrio, 2007; Coie y Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983; Ladd, Price y Hart, 1990; Mestre, Tur, Samper

y Latorre, 2010; Pelegrín, 2001a), así como favorecer el desarrollo de la conducta agresiva y delictiva en el individuo (Eysenck, 1981).

Sin embargo, en otros estudios se comprobó un bajo índice de relación entre la inestabilidad emocional y la conducta antisocial y delictiva (Pelegrín, 2004; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2008).

Por otro lado, el neuroticismo también desempeñaría un importante papel en la conducta agresiva y delictiva en el individuo. Según Eysenck (1981) la ansiedad y el neuroticismo actúan como impulsos muy poderosos, multiplicando los hábitos que existen antisociales o socializados de los extrovertidos o introvertidos respectivamente. Un alto neuroticismo en los extrovertidos reforzaría su conducta antisocial, mientras que altos niveles de la mencionada variable haría que los introvertidos fueran más socializados.

4.2.12. Retraimiento social / aislamiento

Uno de los motivos que puede llevar al niño y adolescente hacia una respuesta agresora, podría deberse al rechazo sufrido por su grupo social que lo lleva al aislamiento. Este aislamiento y rechazo excluye al niño de las experiencias básicas de interacción social necesarias para el desarrollo de la competencia social (Collell y Escudé, 2011).

Un comportamiento asocial temprano ha sido considerado como factor de riesgo en niños inadaptados (Rubin y Asendorpf, 1993; Rubin y Mills, 1988). De este modo, Rubin y Asendorpf han distinguido tres formas de soledad en niños pequeños, sosteniendo cada una de ellas distintos comportamientos y manifestaciones. La primera

forma de soledad es la preferencia por estar solos cuando están en compañía de los iguales. En segundo lugar, los demás niños rehúyen estar con ellos, debido, por ejemplo, al desarrollo de pobres *habilidades sociales*. Y la tercera forma de soledad se manifiesta mediante comportamientos tenebrosos y cautelosos ante una situación social nueva.

La investigación de niños asociales (Rubin, 1985; Rubin, LeMare y Hollis, 1990) sugiere que esta forma de comportamiento introvertido es relativamente estable durante la niñez temprana e intermedia (Rubin, 1985; Rubin y Mills, 1988) y conlleva problemas de ajuste en la madurez.

Sin embargo, hay estudios que señalan lo contrario al comprobar que los niños agresivos que inician más comportamientos antisociales, generalmente no se encuentran aislados (Pepler, Craig y Roberts, 1998), e interaccionan más y gastan mucho más tiempo en interaccionar con los iguales que los no agresivos (Serbin et al., 1993; Walker, Shinn, O'Neill y Ramsey, 1987).

4.2.13. Predisposición atribucional hostil

En ocasiones, no se hace un uso de la conducta agresiva para obtener lo que se desea o como resolución de conflictos, sino que la persona se siente fácilmente provocada y suele ser muy sensible a los insultos, amenazas y ataques (Katsurada y Sugawara, 1998; Runions y Keating, 2010).

Dodge y Coie (1987) sugieren que esta tendencia a elaborar respuestas agresivas se debe a un procesamiento defectuoso de la información, es decir, a valorar las

acciones de los demás como hostiles y amenazantes. Además, estas personas no cuentan habitualmente en su repertorio con respuestas alternativas.

Por otro lado, Trachtenberg y Viken (1994) tratan de relacionar las formas de interacción que los profesores mantienen con sus alumnos agresivos y no agresivos indagando en cómo los alumnos perciben estas relaciones. En el estudio se mostraba que los alumnos agresivos anticipaban una conducta hostil del maestro hacia ellos mismos, pero no hacia los demás, lo cual puede indicar que los alumnos agresivos codifican la información social como amenazante.

Dodge (1980) postuló un modelo social de la agresión, en el cual planteaba que el comportamiento agresivo de los niños podría deberse a uno o más déficits que se originan en el transcurso del procesamiento de la información. El autor en este modelo ha establecido la asociación entre predisposición atribucional hostil de los niños y sus comportamientos agresivos. Al parecer, los niños agresivos interpretan los comportamientos negativos de los iguales como maliciosamente intencionados, en comparación con los niños no agresivos (Dodge y Frame, 1982; Dodge, Murphy y Buchsbaum, 1984; Dodge y Newman, 1981).

4.2.14. Egocentrismo / competitividad

La competitividad ha sido considerada como uno de los factores principales implicados en la génesis de la hostilidad y agresividad, que incluso llega a ser incompatible con el establecimiento de relaciones interpersonales de amistad (Sherif y Sherif, 1953).

Los jóvenes con una agresividad crónica, según el modelo de la personalidad como rasgo, manifiestan un elevado *egocentrismo* y *competitividad* así como un bajo nivel de cooperación y preocupación por los demás (Pepitone, 1985; Slavin, et al., 1985; Tassi y Schneider, 1997).

Las investigaciones en la literatura han sugerido que los juegos competitivos favorecen la aparición de la agresividad (Demaría, 2004; DeRosier, Cillessen, Coie y Dodge, 1994; Hartup, 1983; Smith y Boulton, 1990), mientras que el comportamiento agresivo es menos probable que aparezca en juegos cooperativos (Coakley, 1990; Devereux, 1976; Dodge, Coie, Pettit y Price, 1990; García-Ferrando, 1986).

En el trabajo de Pelegrín (2004), el grupo de deportistas que participaban en la competición, mostraron más conductas desconsideradas y de menor respeto hacia el grupo de iguales, menos conductas de autocontrol y más conductas antisociales y delictivas, que podría favorecer reacciones agresivas ante determinadas dificultades y frustraciones que ofrezca una competición.

4.2.15. Liderazgo / autoconfianza

Respecto a la popularidad o liderazgo que pueda caracterizar a algunos niños, al parecer, este rasgo contribuye a que en los primeros cursos de Educación Primaria muestren comportamientos dominantes, observándose en la preferencia por estar en las primeras filas en el aula o que se juegue a lo que ellos desean (Trianes, 2000). Sin embargo, estas conductas a estas edades no están aún mal vistas y caracterizan a los niños elegidos por sus compañeros (Trianes y Muñoz, 1989). Pero, en edades intermedias el comportamiento mandón y dominante no está ya asociado a la

preferencia o aceptación de los compañeros, que prefieren comportamientos de ayuda, cooperación, juego y diversión, buscando, ante todo, una simetría en el buen uso de poder en la relación (Trianes, 2000).

Tradicionalmente, los investigadores han relacionado un alto estatus en jóvenes con comportamientos sociables y no agresivos y un bajo estatus con jóvenes rechazados, agresivos o retraídos (Coie, Dodge y Coppotelli, 1982; Ekblad, 1986; Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993).

Los trabajos recientes han comenzado a mostrar que las características de comportamiento y los resultados asociados con el estatus social no son tan determinantes. Por ejemplo, al considerar las medidas de estatus social basados en la sociología (es decir, la popularidad percibida) y la etología (es decir, la dominación social), un alto estatus a menudo se asocia con el comportamiento agresivo (Hawley, 2003; Prinstein y Cillessen, 2003; Rodkin, Farmer, Pearl y Van Acker, 2000). De hecho, los investigadores han argumentado que una cierta agresión puede ser normativa y contribuya al ajuste social (Hawley, 2003; Little, Brauner, Jones, Nock y Hawley, 2003), sobre todo si la agresión está equilibrada por el uso de la conducta prosocial (Hawley, 2003).

Hasta ahora, los comportamientos sociales y las experiencias de este tipo de alto estatus en niños y adolescentes han sido cuantitativamente estudiadas en el contexto más amplio en grupo de iguales (e.g., Closson, 2009; Hawley, 2003; Lease, Kennedy y Axelrod, 2002; Parkhurst y Hopmeyer, 1998; Rodkin et al., 2000; Savin-Williams, 1979) y, con menor frecuencia, en las amistades diádicas (Hawley, Little y Card, 2007).

4.2.16. Extroversión

Otra de las variables que predisponen a manifestar una actitud agresiva es la alta extroversión, lo que indica un temperamento expansivo e impulsivo que se traduce en mantener contactos sociales y no estar solos. Así, una alta extroversión hace al sujeto actuar más agresivamente como forma habitual de interacción social, se enfadan con mayor facilidad y sus sentimientos son muy variables (Slee y Rigby, 1994).

Según Pérez (1984), si buscamos aspectos comunes en las variables que aparecen relacionadas con el delito, encontraríamos que los sujetos con alta extroversión y/o con alto psicoticismo serían unas personas impulsivas, arriesgadas y con una fuerte necesidad de estimulación para conseguir una ejecución óptima en su vida cotidiana. Por tanto, una fuerte necesidad de estimulación sería un elemento esencial para el desencadenamiento y mantenimiento de la conducta antisocial.

4.2.17. Psicoticismo / psicopatía

En esta variable Slee y Rigby (1994) encuentran que los niños agresores muestran una tendencia hacia el *psicoticismo*, donde en su actitud aparece despreocupación y desinterés ante los problemas de los demás, les gusta burlarse de sus compañeros y dejarles en ridículo, manifiestan alta insensibilidad ante los problemas de sus iguales y muestran más conductas antisociales (Carrasco, Barker, Tremblay y Vitaro, 2006; Halty, Martínez, Requena, Santos y Ortiz, 2011; Pelegrín, 2001a).

Según estudios realizados (Hemphill, Hare y Wong, 1998; Salekin, Rogers y Sewell, 1996), la psicopatía es un importante factor de riesgo para la reincidencia de cometer delitos en general y para la violencia en particular.

Ante la evidente existencia de delincuentes caracterizados por la baja emotividad y sin ningún tipo de culpabilidad (Hare y Cox, 1978) que serían los psicópatas primarios, Eysenck (1977) propone a la variable *Psicoticismo* como el mecanismo causal de la psicopatía primaria.

Esta variable estaría relacionada estrechamente con el género, en el sentido que los hombres obtendrían puntuaciones mucho más altas en la escala de *Psicoticismo (P)* respecto a las mujeres (Patrick y Zempolich, 1998; Pelegrín, 2001a; Pérez, 1984).

Sin embargo, hay pocas investigaciones sobre el papel que desempeña la psicopatía entre las mujeres delincuentes (e.g., Hare, 1998; Hare y McPherson, 1984; Hemphill, Strachan y Hare, 1999).

4.2.18. Déficit en habilidades sociales

Las conductas agresivas y antisociales se relacionan con el déficit en habilidades sociales (Calvo, González y Martorell, 2001; Garaigordobil, 2005; Inglés, Hidalgo, Méndez e Inderbitzen, 2003; Martínez, Inglés, Piqueras y Oblitas, 2010; Rubin-Vaughan, Pepler, Brown y Craig, 2011).

Los autores Pepler et al., (1998) plantean que el riesgo de ser agresivo un niño no se debe a la falta de comportamientos positivos sociales, sino al comportamiento desviado que emerge entre las interacciones de los iguales en ese grupo y no disponer de un repertorio de conductas que les son indispensables para “disolver” un conflicto.

Walker, Shinn, O'Neill y Ramsey (1987) en un estudio de observación natural de niños agresivos en interacción con los iguales en el patio de recreo, no hallaron diferencias al iniciarse un comportamiento social positivo, tanto en niños agresivos como en no agresivos. A pesar de que los niños agresivos al principio se mostraban más agresivos verbalmente, no se hallaron diferencias en agresión física.

Mientras, Dishion, Andrews y Crosby (1995) señalan que los adolescentes antisociales parecen ser capaces de interactuar positivamente con sus compañeros, sin embargo, en sus interacciones negativas tienden a coaccionar. Estos resultados son consistentes con aquellas investigaciones que indican que los niños agresivos interactúan con su grupo de iguales y no están aislados, en cambio, son miembros de grupos cuyos comportamientos son agresivos (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest y Gariépy, 1988).

De este modo, la ausencia en el repertorio de conducta de comportamientos sociales adecuados puede dificultar la resolución de un conflicto en una determinada situación (Coie, Dodge y Coppotelli, 1982; Ladd et al., 1990). Así, una actitud prosocial parece conducir hacia un ajuste social (Coie et al., 1990; Jiménez y López-Zafra, 2011).

4.2.19. Justificación cognitiva

La *Tesis de la Justificación cognitiva*, donde se plantea que ver escenas violentas, tanto en cualquier contexto como en la televisión, es algo que no sólo estimula la agresividad del niño, sino que es un resultado de ésta. En general, cuando un niño se comporta de forma agresiva experimenta un sentimiento de culpa que se mitiga cuando ve escenas violentas en su entorno. De modo que el niño que se ha comportado

agresivamente justificará su actitud si los conflictos que se generan en su entorno se resuelven inadecuadamente y con el uso de la agresión y de métodos coercitivos (Huesmann, 1982; Orue y Calvete, 2012).

Por otro lado, la justificación del comportamiento violento disminuye la disonancia cognitiva entre el autoconcepto de actuar correctamente o mediante la coerción y el abuso de poder. Así, para disminuir la disonancia es necesario convencerse de que el objetivo de la agresión merecía semejantes acciones y, por tanto, la agresividad estuvo justificada (Chóliz, 2002). Éste es el proceso que explica el fenómeno de la *culpabilización de la víctima*, considerada responsable de la situación y mereciendo así el acto de agresión. Esta justificación reduce la disonancia y facilita que se le vuelva a atacar posteriormente.

4.2.20. Variables biológicas

Diversos estudios (Brennan y Mednick, 1997; Maccoby y Jacklin, 1980; Tieger, 1980), sugieren la existencia de predisposiciones biológicas hacia las conductas desadaptadas, como si la agresividad tuviera lugar con una mínima influencia del ambiente y que tomara diversas formas, desde el robo a la violencia.

Otros autores (Finkelstein, Von-Eye y Preece, 1994; Olweus, Mattesson, Schalling y Low, 1988; Schaal, Tremblay, Soussignan y Susman, 1996; Udry, Billy, Morris y Groff, 1985), relacionan la agresión con los cambios hormonales característicos del periodo adolescente, donde aparece una relación entre el comportamiento agresivo y violento y los cambios físicos o endógenos de la pubertad.

No obstante, en los seres humanos la investigación experimental todavía debe aclarar si la testosterona induce agresividad, o simplemente prepara para reaccionar intensamente en respuesta a la provocación (Geen, 2001).

Chóliz (2002) plantea que la testosterona es una hormona que facilita la realización de actitudes agresivas, aunque no es un factor determinante, puesto que habría que tener en cuenta otros factores que quizá tengan más importancia que las hormonas sexuales (Campbell, Muncer y Odeber, 1997).

También Baron y Richardson (1994), concluían que la testosterona puede jugar un papel importante en una parte del comportamiento agresivo, pero otros factores como el contexto social juega un papel aún más importante en el desarrollo de dicho comportamiento.

Respecto a estudios relacionados con la corteza cerebral, se considera que la violencia podría estar relacionada con el mal funcionamiento de las regiones frontales (Benson y Miller, 1997; Damasio, 1994) o temporal (Grisolía, 1997).

También Raine (2000) argumentó que un funcionamiento prefrontal reducido podría producir una pérdida de la inhibición o control de estructuras subcorticales, como la amígdala, que se piensa que está en la base de los sentimientos agresivos.

En el plano neurocomportamental las lesiones prefrontales se traducen en comportamientos arriesgados, irresponsables, transgresores de las normas, con arranques emocionales y agresivos, que pueden predisponer a actos violentos (Grisolía, 2000).

Otro aspecto importante es la influencia de la nutrición materna en el cerebro del feto. Diversas complicaciones maternas (dificultades en el parto, peso reducido del

niño, peso inadecuado de la madre...), pueden contribuir a la aparición de la personalidad antisocial en los hijos (Kandel, 1992).

Sin embargo, es difícil separar los efectos genéticos de los ambientales, porque la frecuencia de las complicaciones en el parto es más alta en personas con problemas psicológicos y socioeconómicos (Grisolía, 2000).

Por último, entre otras variables que pueden favorecer la conducta agresiva, pero que han sido menos estudiadas, tenemos la *Desensibilización emocional*, que hace referencia a los cambios actitudinales como consecuencia de contemplar frecuentemente episodios de violencia, lo que puede conllevar una cierta insensibilidad emocional (Cline, Croft y Courier, 1973; Halpern, 1975; Huesmann, 1998).

El *Locus de control*, donde diversos estudios (Yung, 1992; Zainuddin y Taluja, 1990) han comprobado que un mayor *locus de control interno* hace que el comportamiento agresivo se inhiba y controle, adoptando el sujeto un tipo de respuesta prosocial y adaptativa que favorece sus interacciones sociales. Sin embargo, aquellos sujetos donde predomina una *atribución externa* de sus actos quedarán exentos de toda culpabilidad que pueda derivar de una situación conflictiva donde se haya producido un comportamiento agresivo y violento y, de esta manera, violar un código de conducta adecuado.

La *Intencionalidad* como uno de los procesos cognitivos con mayor implicación en la motivación para agredir. Así, los procesos cognitivos toleran, facilitan, o inducen a acciones agresivas, con el fin de justificar la necesidad de ejecutar acciones violentas para conseguir un fin importante (Chóliz, 2002).

La *Comparación social* es otro proceso cognitivo implicado en el desarrollo de acciones agresivas (Chóliz, 2002). Este proceso explica el fenómeno conocido como

deprivación relativa (Gurr, 1970; Crosby, 1976). Dicho fenómeno hace referencia al hecho de que otras personas con las que nos comparamos posean aquello de lo que nosotros carecemos, entendiéndose que las causas de dicha desigualdad son arbitrarias, o injustas.

Por último, la *Transferencia de la excitación* que hace referencia al aumento de la excitación que se produce cuando nos enfrentamos a situaciones conflictivas, y que conlleva a una persona a comportarse agresivamente, siendo más probable que esta excitación se pronuncie en su manifestación si, además, participamos en la observación de sucesos agresivos y violentos que proporcionan los medios de comunicación (Huesmann, 1998).

Los estudios de Geen y O'Neal (1969) plantean que, al parecer, el aumento de la excitación general de un sujeto incrementa la probabilidad de que aparezca un comportamiento agresivo cuando esta excitación se traslada a la conducta real.

4.3. VARIABLES FAMILIARES RELACIONADAS CON LA CONDUCTA AGRESIVA

4.3.1. *La familia*

Diversos estudios (Cowen, Weissberg y Guare, 1984; Prinzie et al., 2004; Stormshak, Bierman, McMahon y Lengua, 2000; Tur-Porcar, Mestre, Samper y Malonda, 2012) han identificado la exposición a estresores familiares como la muerte de un familiar, separación o divorcio de los padres, dificultades económicas, un clima negativo y conflictivo o el uso de métodos educativos inadecuados, como factor de

riesgo para el desarrollo de problemas de comportamiento en general y, en particular, de la agresión (Bennet y Bates, 1990). Incluso aquellas personas que no sufren directamente la violencia se ven afectadas por la exposición a la misma cuando, por ejemplo, se presencian episodios de violencia doméstica (Goldstein y Arms, 1971).

El conflicto familiar ha sido considerado durante mucho tiempo un predictor del comportamiento antisocial y delictivo (Emery, 1982; Farrington, 1978; Gámez-Guadix y Calvete, 2012; Hirschi, 1969; Loeber y Stouthamer-Loeber, 1986; McCord, 1982, 1991).

Los trabajos que estudian a la familia como factor de riesgo en la adaptación personal, social y escolar del niño y adolescente, señalan tres factores de riesgo como principales precursores de los comportamientos agresivos y violentos (Olweus, 1999):

- Las *actitudes emocionales* básicas de los padres hacia el niño durante los primeros años, debido a que una actitud emocional negativa, caracterizada por falta de afecto e implicación, puede incrementar el riesgo de que el niño muestre un comportamiento hostil en interacción con los iguales.
- La *permisividad y tolerancia* hacia la conducta agresiva del niño, sin un establecimiento claro de los límites que controlen la conducta agresiva con los iguales, hermanos y adultos, colabora en el aumento inicial de una conducta agresiva del hijo.
- El uso de *métodos de disciplina autoritarios*, como el castigo físico y las explosiones emocionales negativas, también ayudan en la estimulación de la conducta agresiva de los hijos.

Trabajos realizados sobre conflictos y violencia en el núcleo familiar señalan que la exposición a una violencia *crónica* en la familia origina reacciones agresivas y antisociales en los adolescentes (Kratcoski, 1985; Meyer et al., 2000).

Rutter (1985) revisó evidencias donde una elevada *discordia/desacuerdo* en la familia, y la falta de una segura y estable relación padres-hijo, también desarrollaba comportamientos agresivos en los hijos.

Por otro lado, Dubow y Luster (1990) comprobaron en una muestra de alumnos agresivos entre los 8 y los 15 años, que sus madres habían dado a luz durante la adolescencia. Los factores de riesgo (falta de cónyuge en casa, familia pobre, cuatro o más hijos, madre con baja autoestima) y los de protección (apoyo emocional en casa, niños con alta autovalía, y al menos con un C.I. medio), fueron relacionados con la maternidad en los problemas de comportamiento antisocial de los niños. Así mismo, los niños con riesgo a problemas antisociales de comportamiento (niños quienes han estado al menos una vez expuestos a un factor de riesgo), que han sido expuestos a altos niveles de apoyo emocional en casa y que poseen una autoestima elevada, parecen tener menos problemas de comportamiento, que aquellos que recibían menos apoyo emocional y de autoestima. Además, los niños en riesgo, con la presencia de factores de protección, tenían menos probabilidad de problemas de comportamiento antisociales.

Muchas de las interacciones agresivas que se llevan a cabo en casa se dan a través de los hermanos (Patterson, 1982). Un estudio con niños disruptivos mostró que, al parecer, los conflictos entre hermanos aumentan la probabilidad de que en el colegio manifiesten más agresividad y cometan más actos de agresión hacia los iguales (Patterson, Dishion y Bank, 1984; Storashak, Bellanti y Bierman, 1996).

En un trabajo realizado por Duncan (1999), se ha observado que adolescentes de 13 años, que eran a la vez agresores y víctimas con sus iguales, tenían en casa relaciones agresivas con los hermanos.

Otra influencia familiar negativa es el haber sufrido malos tratos, ya que aquellos niños que han sido víctimas a manos de sus propios padres, se mostraron más agresivos en sus interacciones con iguales y tenían más problemas de conducta, así como un mayor riesgo a desarrollar una psicopatología (Hullins-Catalano, 1996).

4.3.2. Métodos educativos y modelos familiares

Son numerosos los trabajos (Farrington, 1989; Fine, Trentacosta, Izard, Mostrow, y Campbell, 2004; Huesmann, Eron y Dubow, 2002; Mcneill, 2002; Olweus, 1999; Pelegrín, 2004; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2009; Pettit, Bates y Dodge, 1993; Tur-Porcar, Mestre, Samper y Malonda, 2012), que señalan a la familia como una variable de riesgo en el desarrollo de una mayor inadaptación personal, educativa y social de los hijos, cuando utilizan métodos de disciplina autoritarios y coercitivos, como el control psicológico y conductual, el castigo físico y las explosiones emocionales negativas.

Las aportaciones del conjunto de investigaciones realizadas durante los últimos 50 años sobre el comportamiento agresivo revelan que, la manifestación de la agresión en jóvenes es en gran medida aprendida a partir de las interacciones del niño con su entorno (Bandura, 1977; Berkowitz, 1974; Huesmann, Eron, Lefkowitz y Walder, 1984).

En la mayoría de los niños, la agresividad parece estar determinada por el grado en que el entorno refuerce su agresividad, les suministre modelos agresivos, los frustre y victimice (Dubow, Huesmann y Boxer, 2003; Huesmann, 1998).

En este sentido, la *teoría del aprendizaje vicario* señala que los niños aprenden comportamientos a través de la imitación y de refuerzos vicarios (Bandura, 1977, 1986). También se ha puesto de manifiesto que el grado en que un niño imita a un modelo está muy influido por los refuerzos que reciba de dicho modelo. Así, si el modelo es recompensado por su comportamiento agresivo, entonces es más probable que el niño imite dicho comportamiento (Bandura, 1965; Bandura, Ross y Ross, 1963a y b). En cambio, si el modelo es castigado por este mismo comportamiento es menos probable que el niño lo imite (Bandura, 1965).

Hay que tener en cuenta que la socialización del niño comienza principalmente en el seno familiar, encontrándose con los modelos más importantes que le aportarán una educación básica para que, posteriormente, interaccione con normalidad con los iguales en su entorno. Así, el óptimo funcionamiento del niño va a estar muy influenciado por el estilo de educación que adopten los padres (Laible y Carlo, 2004; Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2009).

Patterson, Capaldi y Bank (1991), intentaron explicar cómo el modelo de familia puede ser predictor de la delincuencia en los niños. Entre sus conclusiones, apuntó en la dirección de que las conductas antisociales que se desarrollan entre los miembros de una familia, sirven de modelo para que dichas conductas se generen en otros contextos (colegio, iguales, escuelas deportivas...).

Según Patterson (1976), un modelo coercitivo de familia genera una interacción de comportamientos coercitivos entre madres/padres e hijos. Si esta secuencia se repite, las interacciones agresivas que se desencadenan van en aumento.

También Farrington (1978, 1989) señaló que una disciplina severa de los padres hacia los hijos cuando éstos se encuentran en la edad de 8 años aproximadamente, provoca que entre los 8 y los 10 años manifiesten comportamientos agresivos en la escuela.

Otros estudios (Mcneill, 2002; Olweus, 1980; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2009; Pettit et al., 1993) también apoyan que un método educativo autoritario y de poder, así como una madre permisiva, puede predecir un comportamiento agresivo en los niños en el colegio alrededor de los 11 años.

En los trabajos de Eron y colaboradores (Eron y Huesmann, 1990; Eron et al., 1991) sus datos mostraron que, la agresividad como forma característica de resolver los problemas interpersonales, suele aparecer en los primeros años de la infancia, indicando que este modo de actuar ha sido aprendido en el hogar. La resolución de problemas familiares de forma agresiva puede generar en los hijos un aprendizaje erróneo a la hora de resolver conflictos y desarrollar el concepto de violencia, como el de una conducta aceptable para controlar a cualquier miembro familiar (Elliott, 1994; Fagan y Wexler, 1987; Hotaling, Straus y Lincoln, 1989; Jaffe et al., 1990; McCord, 1979; Smith y Thornberry, 1995; Straus, 1985).

Diversos estudios (Huesmann, Eron y Dubow, 2002; Loeber, 1982; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2009; Serbin et al., 1991) han mostrado cómo afecta de diferente manera métodos educativos inadecuados de los padres en niños y niñas. Pelegrín y Garcés de Los Fayos, comprobaron que, los padres, utilizaban un método educativo más

restrictivo para los chicos que para las chicas. Con respecto a la edad, los autores también encontraron que, los padres mostraron más conductas restrictivas y autoritarias entre los 13 y 16 años, lo que podría relacionarse con desajustes emocionales, sociales y escolares, así como más conductas antisociales y delictivas a estas edades (Belsky, Sligo, Jaffee, Woodward y Silva, 2005).

En cuanto a los métodos empleados por la madre y el padre, la frecuencia de conductas restrictivas de la madre, son las que más favorecen la inadaptación personal y escolar y las conductas antisociales en los hijos (Laible y Carlo, 2004; Oliva et al., 2007; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2009).

Las conductas restrictivas del padre, influyen más en la inadaptación social y la conducta delictiva de los hijos (Farrington, 1989; Mcneill, 2002; Oliva y Parra, 2004; Olweus, 1999; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2009; Pettit et al., 1993; Steinberg, 2001).

También, cuando los padres se basan en una educación *permisiva y negadora*, sin un establecimiento claro de los límites que controlen la conducta agresiva de los hijos, así como la falta de afectividad paterno-materna, forman niños dependientes, con altos niveles de conducta antisocial y con bajos niveles de madurez y éxito personal (Domínguez y Carton, 1997; Herrenkohl, Egolf y Herrenkohl, 1997; Maccoby y Martin, 1983; Mcneill, 2002; Olweus, 1999; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2009).

De este modo, parece haber una fuerte relación entre la carencia de los cuidados maternos en la infancia, y el desarrollo de un desajuste personal y social en el adolescente, caracterizado por un comportamiento hostil y agresivo (Olweus, 1980).

También, una alta permisividad o tolerancia, una actitud laxa, sin límites claros sobre el comportamiento del niño, ayudará notablemente al desarrollo de una conducta agresiva (Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2009).

Por tanto, la afectividad materna puede ser una variable crítica relacionada con el comportamiento delictivo de los jóvenes (Herrenkohl, Egolf y Herrenkohl, 1997; McCord, 1983).

También Patterson (1986) encontró relación entre la hostilidad de la madre y la inconsistencia del padre con un comportamiento antisocial en los adolescentes.

Por otro lado, la carencia de estimulación en el entorno familiar por parte de los padres, un estilo irresponsable ante la educación de los hijos y la falta de estimulación de juegos y de materiales para el desarrollo, indica el alto riesgo de que las siguientes generaciones que sean educadas con este estilo, también obtendrán un patrón de comportamiento agresivo e introvertido (Serbin et al., 1991).

Un estilo *personalizado-democrático*, basado en el respeto, afecto, cuidado, desarrollo de la autonomía, en la confianza mutua y en el establecimiento de unas normas adecuadas, se vincula a un buen ajuste emocional y social en los hijos, reduciéndose significativamente el riesgo a desarrollar conductas antisociales y delictivas (Estevez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008; Kerr y Stattin, 2000; Mestre et al., 2010; Oliva et al., 2007; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2009).

4.3.3. Estrés en la familia

En los hogares normales, los recién nacidos, son cuidados por adultos que responden al llanto o a los indicadores de hambre, dolor o cualquier otra necesidad

(McCord, 2000). Este tipo de respuesta enseña a los bebés que su malestar puede ser aliviado por las acciones de otros. Los niños rápidamente empiezan a reconocer los olores y los sonidos de sus cuidadores, mostrando preferencia por la voz de la madre (DeCasper y Fifer, 1980; Schaal, 1988; Spence y DeCasper, 1987). Sin embargo, algunas familias descuidan las necesidades del bebé produciéndose una ausencia de control a su alrededor y aumentando los niveles de estrés. En este sentido, parece haber mecanismos que vinculan el abandono con la violencia a través del estrés y sus efectos (McCord, 2000).

Por otro lado, se ha podido comprobar que, la tensión o estrés en la madre durante el embarazo, correlaciona con la función del sistema nervioso autónomo del feto, pudiéndose predecir trastornos de ansiedad, déficit de atención y desórdenes del comportamiento social, tanto en los niños como en los animales (DiPietro, Hodgson, Costigan y Johnson, 1996; Weinstock, 1997).

Webster-Stratton (1988) y Webster-Stratton y Hammond (1988) encontraron que un elevado estrés materno-paterno se relacionaba con altos niveles de problemas del comportamiento tanto externos como internos en el niño. Otros estudios (Allison y Furstenberg, 1989; Davis y Carlson, 1987; Hughes, Parkinson y Vargo, 1989; Sternberg et al., 1993) informan que, las niñas, desarrollan más problemas de comportamiento que los niños cuando se producen conflictos familiares.

Por tanto, podríamos concluir este apartado señalando que uno de los principales factores de riesgo relacionados con el estrés de los niños es el rechazo y la negligencia por parte de los padres, que incide negativamente en el comportamiento provocando altos niveles de agresividad infantil (Bowlby, 1940, 1951; Dornbusch et al., 1985; Eron, Huesmann y Zelli, 1991; Farrington y Welsh, 1999; Olweus, 1980).

4.3.4. Castigo corporal

Varios estudios relacionan la exposición temprana al castigo físico severo con la agresividad o el comportamiento criminal violento en la adolescencia y edad adulta (Egeland y Sroufe, 1981; Farrington, 1978; Herrenkohl y Herrenkohl, 1981; Main y Goldwyn, 1984; McCord, 1983; Weiss, Dodge, Bates y Pettit, 1992; Widom, 1989).

En un estudio longitudinal (McCord, 1997a) se investigaron los efectos del castigo físico y los análisis indicaron que el castigo corporal infligido por sus padres había aumentado la probabilidad de que fueran condenados por delitos violentos, incluso cuando hubo afecto materno. Así, el uso del castigo físico para imponer la voluntad de los padres parece que legitima el uso de la violencia (Straus, 1991). Además, en otros estudios se muestra cómo la imposición del castigo ante algo deseado hace que aumente el valor de lo prohibido (Aronson y Carlsmith, 1963).

Webster-Stratton (1988) encontró que altos niveles de estrés en la familia estaban relacionados con una actitud materna de crítica y de castigo físico hacia los hijos.

Russell, (1989) comprobó que el castigo corporal en los centros escolares de Estados Unidos está permitido en 23 estados. Diez de estos 23 estados están localizados en el Sudeste, donde se manifiestan niveles más altos de comportamiento agresivo.

También (Mulvihill, Tumin y Curtis, 1969) en un estudio que realizaron por la zona indicada anteriormente (Sudeste de los Estados Unidos), revelaron que el 93% de los encuestados habían recibido castigo físico de pequeños.

Por otro lado, las pautas socio familiares de educación influyen en la actitud negativa y agresiva que manifiestan los niños en el colegio (Fine, Trentacosta, Izard, Mostrow y Campbell, 2004).

Finalmente, Ekblad (1986) encontró una correlación positiva entre agresión general en el colegio y el haber sido sometido a castigos físicos como forma común de disciplina en casa.

4.3.5. Reprimendas verbales

Las reprimendas son administradas frecuentemente en los colegios, tanto por los profesores como por el personal de administración, cuando perciben un comportamiento inadecuado (Goldstein, 1999).

En un estudio se muestra que los profesores reparten por término medio una reprimenda cada dos minutos, tanto en Educación Primaria como en Secundaria (Colvin y Gugai, 1989; Thomas, Presland, Grant y Glynn, 1978; White, 1975). No obstante, evaluaciones de la efectividad de las reprimendas han producido resultados a corto plazo (Goldstein, 1999; Jones y Miller, 1974; O'Leary, Kaufman, Kass y Drabman, 1970), además de no enseñar comportamientos alternativos (Goldstein, 1988a y b).

4.3.6. Maltrato físico y emocional en la infancia

Parece ser que los malos tratos contra la infancia mantienen una constante como hecho social y que, lamentablemente, discurre principalmente en el núcleo familiar.

Pero, en ocasiones, también es escenario de semejantes acciones, los contextos institucionalizados (Sanmartín, 2002).

Hay circunstancias donde en la familia se está produciendo una serie de acciones que podrían ser denominadas como maltrato. Martínez-Roig y De Paúl (1993) establecen que la práctica de dar un bofetón a un niño, culturalmente aceptada, debe ser considerada como un recurso incorrecto y no como maltrato; sólo se considerará así cuando origine una lesión importante como consecuencia de su potencia o se perpetúe como método educativo.

Así mismo, también habría que hacer referencia a los criterios para definir una situación de maltrato basándonos en las consecuencias que sufre el niño; es decir, en los daños producidos, en las necesidades no atendidas, y no tanto en la presencia o ausencia de determinadas conductas parentales (Dubowitz, Black, Starr y Zuravin, 1993).

En otros trabajos, (Rogosch, Cicchetti y Aber, 1995; Strassberg, Dodge, Pettit y Bates, 1994) se planteaba que los abusos físicos pueden relacionarse con una baja efectividad social con los iguales y altos niveles de agresión en el colegio. Estos niños pueden terminar adoptando la agresión y la violencia como una estrategia personal para resolver los problemas (Dodge et al. 1990; Elliott, 1994; Fagan y Wexler, 1987; Fantuzzo et al., 1991; Farrington, 1978; McCord, 1979; Straus, 1985; Widom, 1989).

4.4. VARIABLES PREDICTORAS DE LA AGRESIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR

4.4.1. Conducta bullying

El estilo de comportamiento que caracteriza a los *bullies* (una combinación de poder y agresión) es primeramente establecido dentro del contexto familiar y/o dentro del grupo de los iguales (Craig y Pepler, 1999).

Batsche y Knoff (1994) señalan que “un bully o agresor en el colegio es una víctima en casa” (p. 166), lo cual indica que la victimización en casa es un precursor de la manifestación de la agresión en otros ámbitos como el colegio, escuelas deportivas, comunidad.

Por esta razón, los conflictos entre iguales, *bullies*, agresión correlativa y agresión física, emergen desde la edad preescolar (Crick, Casas y Mosher, 1997), manteniéndose a través del nivel elemental (Smith y Levan, 1995), medio (Boulton y Smith, 1994; Olweus, 1993), y en Secundaria (Whitney y Smith, 1993).

Olweus fue pionero en definir este fenómeno de comportamiento en el contexto escolar como *bullying*, que significa: *matón, abusón o chulo* (Defensor del Pueblo, 2000); así como describir su incidencia y diseñar programas de intervención (Trianes, 2000; Vreeman y Carroll, 2007; Waasdorp, Bradshaw y Leaf, 2012).

El término *bullying* es definido a través de tres criterios: a) Es un tipo de conducta agresiva dirigida a hacer daño, b) Repetida en el tiempo y c) Se produce en el seno de una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio de poder (Olweus, 1999). Además, se trata de agresiones injustificadas, en las que no hay provocación

sustancial percibida por parte de la víctima. Se considera un maltrato entre iguales, porque supone una agresión reiterada, tanto psicológica como física, hacia una persona de inferior estatus de poder (Farrington, 1993).

El *bullying* es un comportamiento prolongado de insulto, rechazo social, intimidación y/o agresividad física de unos alumnos contra otros, que se convierten en víctimas de sus compañeros (Trianes, 2000). Así, se trata de relaciones de *dominio-sumisión*, en las que se basan prácticas cotidianas para controlar a otros, mediante la intimidación, la falta de respeto y la exclusión (Fekkes, Pijpers y Verloove-Vanhorick, 2005; Ortega, 1998).

Tanto la conducta *bullying* como la agresión física en el colegio, son predictores de actos antisociales, delincuencia y de violencia en la comunidad (Farrington, 1991; Farrington, 1989; Haapasalo y Tremblay, 1994; Olweus, 1991; Pulkkinen y Tremblay, 1992; Stattin y Magnusson, 1989).

El trabajo de González (2012) hace una revisión de las consecuencias del fenómeno *bullying* en las clases de educación física, con la finalidad de introducir esta realidad para una posterior intervención.

Por otro lado, otros trabajos (Kowalski y Limber, 2007; Lorenzo, 2012) analizan cómo la aparición de las tecnologías de comunicación electrónica están proporcionando a niños y adolescentes nuevos medios de intimidación entre sí. Conocida como la intimidación electrónica, el acoso cibernético, o la crueldad social en línea, este fenómeno incluye la intimidación a través de e-mail, mensajería instantánea, en una sala de chat, en un sitio web, o a través de mensajes o imágenes digitales enviadas a un teléfono.

4.4.2. Factores internos de la propia institución

Otro de los factores que puede influir negativamente en el desarrollo de comportamientos agresivos y violentos dentro del contexto escolar, es el propio clima del centro educativo. Así, dentro de dicho contexto puede llevarse a cabo el aprendizaje de comportamientos inadecuados mediante la observación e imitación de modelos agresivos y por el refuerzo de dicha conducta. Además, la agresión puede aparecer en la interacción interpersonal entre alumnos entre sí y entre éstos y profesores (Berry, 2012; Pianta, Steinberg y Rollins, 1995; Trianes, 2000; Webster-Stratton, Reid y Hammond, 2004).

Sin embargo, el clima del centro puede repercutir positivamente en el proceso de cambiar las conductas antisociales por comportamientos adaptados socialmente, puesto que este clima puede animar los valores prosociales, sancionar claramente las conductas bullying o violentas, y estimular un papel más activo de los compañeros espectadores contra los episodios violentos (Cowie y Olafsson, 2000; Barrio, Almeida, Meulen, Barrios y Gutiérrez, 2003; Sánchez, Ortega y Menesini, 2012).

Por el contrario, en los centros con climas agresivos, en los que los episodios de violencia no son evaluados ni sancionados, es probable que exista presión sobre los compañeros que observan la violencia para que, aunque sientan simpatía por las víctimas, adopten un comportamiento pasivo donde no se intervenga (Safran y Safran, 1985).

Fernández (1998) indica los rasgos más significativos que aportan agresividad en el propio contexto educativo:

- La crisis de valores.

- Las discrepancias entre las formas de distribución de espacios, de organización de tiempos, de pautas de comportamiento y los contenidos basados en objetivos de creatividad y experimentación, incoherentes con su contexto de aula.
- El énfasis en los rendimientos del alumno con respecto a un listón de nivel con poca atención individualizada a cada caso concreto y, en última instancia, con la necesidad de incluir su progreso académico dentro de los marcos de la norma. Esto produce fracaso escolar, lo que representa fracaso social para el adolescente.
- La discrepancia de valores culturales distintos a los estipulados por la institución escolar en grupos étnicos o religiosos específicos.
- Los roles del profesor y del alumnado, creando una asimetría con problemas de comunicación real.
- Las dimensiones de la escuela y el elevado número de alumnos que impide una atención individualizada.

Por otro lado, el estilo de dirección que se lleva a cabo en los centros educativos también repercute en la manifestación de determinados comportamientos agresivos y antisociales. Según Goldstein (1997), una dirección arbitraria y con acciones de disciplina severas, conlleva a experiencias con altos niveles de agresión en los colegios. Por el contrario, un estilo firme, justo, adecuado y constante, ha demostrado estar asociado con bajos niveles de agresión entre estudiantes.

4.4.3. Inadaptación escolar

La *inadaptación escolar* es otro factor individual que se relaciona positivamente con el comportamiento agresivo y violento. En este sentido, los problemas escolares como bajas notas, pobre rendimiento escolar, repetir y ser expulsado, encuentra un vínculo con la conducta problemática y agresiva dentro del aula y en el patio de recreo (Buka y Earls, 1993; Davis, Robert, Arnold, Auinger y Bocchini, (1999); DuRant, Candenhead, Pendergrast, Slavens y Linder, 1994; Pelegrín, 2004; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2008, 2009; Pérez-Fuentes, Álvarez-Bermejo, Molero, Gázquez y López-Vicente, 2011; Trianes, 2000).

4.4.4. Vigilancia e intervención inadecuada en el lugar de recreo

En educación primaria muchos de los conflictos y comportamientos agresivos se desarrollan en el lugar de recreo (Falla, Alós, Moriana y Ortega, 2012; Olweus, 1991, 1994; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Rivers y Smith, 1994; Stephenson y Smith, 1989a; Whitney y Smith, 1993). Tal vez, en este lugar, los niños han aprendido a aceptar la agresión como una estrategia y riesgo de la vida diaria para resolver los problemas sociales (Pepler et al., 1998).

Respecto a la presencia de supervisores, los informes de los estudiantes (Olweus, 1991; Olweus, 1993; Whitney y Smith, 1993) y observaciones directas (Craig y Pepler, 1999), sugirieron que los adultos detectan e intervienen en un pequeño porcentaje (4%) de los incidentes agresivos que ocurren en el lugar de recreo. Los estudios señalan que las dificultades que pueden tener los profesores en la efectividad para mediar en el

conflicto, puede ser debida a que no se perciba claramente el incidente, a no ser que la repercusión del conflicto implique a más niños y con herida o daño muy perceptible, debido a que los patios de recreo suelen ser amplios y con una alta densidad de alumnos que salen a una misma hora, el bullicio o, incluso, que se trate de un tipo de maltrato verbal que es más difícil de percibir con respecto al físico. Así, todos estos tipos de factores van a dificultar la percepción de los incidentes (Trianes, 2000).

Por otro lado, aunque las interacciones agresivas son frecuentemente observadas por los iguales, los niños se resisten para intervenir o informar a los adultos (Olweus, 1993; Rivers y Smith, 1994; Whitney y Smith, 1993).

En un estudio realizado por Craig et al. (2000) se analizan las actitudes de los profesores hacia el comportamiento *bullying* y cómo se ven afectadas por factores personales como el género, empatía y percepción de lo justa que es la vida y de factores contextuales, como es el haber presenciado la violencia o no. Así, argumentan en numerosos estudios que la incidencia de actos violentos que describen los alumnos es muy superior a la que describen profesores de los mismos centros, y que se percibe una escasa respuesta de los profesores ante estos hechos. No obstante, esta inconsistencia y falta de respuesta puede deberse a diferencias en la percepción de la violencia de los profesores respecto de los estudiantes, por la dificultad de identificar episodios de maltrato emocional o exclusión social como las formas físicas del maltrato, que son más públicas y evidentes, aunque menos frecuentes (Trianes, 2000). En tal caso, hay que tener en cuenta que la baja tasa de intervención de los profesores puede servir de refuerzo para el comportamiento agresivo, encontrándose una relación directa entre baja supervisión del adulto y frecuencia de comportamientos *bullying* (Olweus, 1991).

En este mismo sentido, Trianes (2000) concluye argumentando que: “[...] los profesores no consideran muy importantes las agresiones entre compañeros, y que más importantes ven las dificultades de aprendizaje, los problemas de disciplina que le atañen, la falta de participación de las familias y la falta de recursos humanos y materiales. Aunque los conflictos han aumentado en los últimos años, no obstante, los profesores tienen una idea más real y menos alarmista que otros agentes sociales cuando valoran estos problemas de la escuela” (p. 68).

No hay que olvidar que la agresión en el lugar de recreo representa un importante factor para que se desencadenen comportamientos antisociales más serios (Coie, 1996; Patterson et al., 1992), además de ser una fuente de estrés para las víctimas (Boney-McCoy y Finkelhor, 1995; Falla et al., 2012; Olweus, 1991; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Sharp, 1996).

4.4.5. Influencia y características del grupo de iguales

La agresión es una actividad interpersonal que, en ocasiones, se desarrolla en la interacción del individuo con su entorno; en este caso, con su grupo de iguales (Chang et al., 2005; Chen, 2012; Hartup, 1983; Ladd, 1983). Por lo tanto, se podría suponer que las características sociales de un grupo podrían jugar un papel importante en la expresión de la agresión dentro del grupo (DeRosier, Cillessen, Coie y Dodge, 1994). De este modo, los niños agresivos tienden a afiliarse con grupos de similares características (Powers y Bierman, 2012); estos grupos de iguales se van desarrollando y como consecuencia adoptan un comportamiento antisocial (Cairns Cairns et al., 1988; Patterson et al., 1989).

El proceso de los iguales es como un *contagio social*, modelo y reforzamiento que influye en la frecuencia y naturaleza de la agresión de los niños (Coie y Jacobs, 1993; Olweus, 1987).

También Dodge et al. (1990), observaron que la agresividad aumentaba en los chicos dependiendo de la persona con la que mantienen esa interacción, y encuentran que el tipo de pareja con el que interactúan determina la manifestación de la agresión. Así, al parecer, cuando los niños agresivos interactúan con otros también agresivos, aumenta la probabilidad de que se manifiesten niveles elevados de agresividad.

Por otro lado, Wright, Giammarino y Parad (1986), comprobaron que las normas de grupo para el comportamiento agresivo que se establecían, influían en la forma de evaluar a los miembros del grupo agresivo. Aquellos más agresivos eran vistos más positivamente por otros miembros del grupo que generalmente manifestaban altos niveles de agresión.

El grado de cohesión en un grupo también va a determinar en gran medida que se desencadenen conflictos dentro de ese grupo. Una baja cohesión de grupo caracterizada por una afectividad negativa, tiene una mayor probabilidad de que entre sus miembros se originen peleas. Por el contrario, si predomina la amistad y su cohesión es mayor, es menos probable que aparezca un comportamiento agresivo (Smith y Boulton, 1990).

Por otro lado, hay que tener en cuenta que en el grupo de iguales se producen procesos de aprendizaje espontáneo muy potentes y, desde la perspectiva del aprendizaje social, se señalan dos procesos que pueden contribuir a la aparición y mantenimiento de interacciones agresivas, mediante la observación de agresiones que llevan a cabo otros niños (siendo muchas veces este aprendizaje vicario) y el refuerzo

de conductas agresivas, ya que los iguales prestan atención, apoyan y animan las conductas que les divierten, reforzándolas ampliamente (Trianes, 2000).

Además, en el contexto escolar las oportunidades de observar agresiones, de recibirlas y de ser reforzados por los iguales son mayores en el recreo que en las clases (Craig et al., 2000; Falla et al., 2012), y si, además, los profesores no intervienen de forma contingente, pueden reforzar sin querer la aparición de estos episodios, ya que la falta de consecuencias puede reforzar la conducta agresiva (Trianes, 2000).

4.4.6. Rechazo de los iguales

Otro mecanismo que potencia el comportamiento agresivo y violento está en que los iguales sean negativos con los niños agresivos (Coie et al., 1990). Sin embargo, aunque los niños agresivos suelen ser rechazados por algunos miembros del grupo de iguales, parecen asociarse, al menos, a un tipo de niños en el lugar de recreo (Pepler et al., 1998).

El niño agresivo que es rechazado por el grupo de iguales, percibe que el mundo es hostil y está contra él (Coie y Kupersmidt, 1983; Dodge, 1986; Rubin y Daniels-Bierness, 1983). Entonces buscan el apoyo social de aquellos con los que se siente respaldados (Cairns et al., 1988; Powers y Bierman, 2012); de esta manera, la red de relaciones entre los niños agresivos está compuesta normalmente por niños que comparten sus estatus de rechazado.

La investigación ha diferenciado dos tipos de alumnos rechazados y aislados: por un lado los inhibidos, que son valorados negativamente debido a su falta de atractivo por retraimiento y falta de interacción; y por otro lado los agresivos, que son

valorados negativamente por sus conducta inadecuadas para los demás. Asimismo, el rechazo de los compañeros impide a estos alumnos recibir los beneficios y oportunidades que ofrecen las relaciones con los iguales, además de que les hace sentirse mal y desvalorizarse (Trianes, 2000).

En general, se asocian al rechazo de los compañeros, en la educación primaria, sobre todo a la conducta agresiva, bajos resultados de ajuste y adaptación social (Ollendick, Francis y Baum, 1991). En la educación secundaria, el aislamiento por conducta agresiva se asocia a problemas de delincuencia y comportamientos antisociales, siendo este tipo de rechazo por conducta agresiva el más estable a través del tiempo (Trianes, 2000).

4.4.7. Cambios en la escala de valores

Los valores son importantes para explicar relaciones entre variables demográficas, como la clase social, el género o la edad y conductas violentas (Felson, Liska, South y McNulty, 1994), entre las interacciones familiares negativas y la existencia de problemas de conducta en adolescentes (Allen, Leadbeater y Aber, 1990).

Las experiencias de peleas en los centros educativos, como participantes o espectadores es un acontecimiento común a lo que optan institutos de secundaria y algunos centros de primaria, presentándose así la oportunidad de que los estudiantes adquieran una serie de juicios, opiniones y sistemas organizados de pensamientos en forma de creencias, atribuciones, valores, entre otros, que giran en torno a dichos acontecimientos (Trianes, 2000).

Fatum y Hoyle (1996) en un estudio donde analizaban, desde la perspectiva de los estudiantes, los factores, síntomas y características de la violencia en los centros educativos de secundaria, partiendo de la hipótesis de que existe entre los adolescentes un código de conducta según la cual creen que si alguien les falta el respeto deben devolverle una agresión. De este modo, algunos estudiantes necesitan, para manejar su rabia y temores, desde su propia experiencia, redefinir el concepto de qué es violencia, puesto que aunque reconozcan, aisladamente, que un asalto, violación o asesinato, son actos de violencia, en el caso de las agresiones y peleas en un contexto personal, las cuestiones de ética y moral parecen distorsionadas. Estos actos de agresión no son vistos como violencia, sino como un medio de defensa o como una acción delante de otros que sirve para ganar status (Trianes, 2000) y, además exhiben la idea de que actuar antes de ser atacado, por autoprotección, no es violencia (Fatum y Hoyle, 1996).

También, Astor (1998) señala que cuando la violencia es percibida como provocada, en una situación en la que reciben un insulto, todos los niños incrementan aprobación de un castigo merecido, pero los niños agresivos, en comparación con los no agresivos, piensan en un castigo físico mucho más fuerte. Los agresivos se centran en la provocación como una transgresión que causa daño psicológico, por lo que entienden que devolver el daño con agresión física es una forma de justicia recíproca. Por el contrario, los niños no agresivos reconocen que, tanto la provocación como la respuesta agresiva son transgresiones morales, y razonan que el castigo físico puede originar más daño que la propia provocación.

De esta manera, las peleas entre grupos o pandillas en la adolescencia hay que ubicarlas, en la mayoría de los casos, dentro de esta subcultura de la violencia, la cual supone que algunos grupos aceptan la violencia como estilo preferente de respuesta a

“ofensas”, y sus miembros asimilan los valores del grupo que apoyan y guían hacia comportamientos violentos. Cada grupo de referencia tiende a desarrollar un conjunto de valores hacia los cuales los miembros del grupo están favorablemente dispuestos, construyendo la realidad en términos de valores dominantes y actuando de acuerdo a ellos (Goff y Goddard, 1999).

4.5. VARIABLES AMBIENTALES RELACIONADAS CON LA CONDUCTA AGRESIVA

4.5.1. Videojuegos

Actualmente, jugar con videojuegos o consolas ocupa gran parte del tiempo libre de la mayoría de los niños en edad escolar, siendo uno de los aspectos que más preocupan la temática de sus contenidos. Hay estudios que encuentran un 85% de videojuegos de contenido violento (Bowman y Rotter, 1983; Braun y Giroux, 1989). También, Provenzo (1991) analizó 47 videojuegos principales de Nintendo y observó que el 85% contenían violencia.

Hay estudios (Anderson y Ford, 1986; Silvern y Williamson, 1987) que indican que algunos niños pueden presentar un patrón de comportamiento más agresivo y menos prosocial en situación de juego libre después de haber utilizado un videojuego con contenido violento. Además, se encuentra una relación positiva entre el tiempo dedicado al videojuego violento, bajo rendimiento escolar y una conducta agresiva (Nije-Bijvank, Konijn y Bushman, 2012; Weigman y van Schie, 2011).

Respecto a los trabajos que miden las diferencias entre género, en concreto, Braun y Giroux (1989) señalan que no parecía existir diferencia entre los niños y las niñas por la preferencia de video-juegos violentos. Sin embargo, otros autores (Griffiths y Hunt, 1995) encuentran que los niños se inclinan más hacia los juegos de contenido violento.

También se dan diferencias de género en el tiempo que permanecen jugando, siendo los niños los que consumen más tiempo (Weigman y van Schie, 2011). Según la *Teoría del Papel Social* de Eagly's (1987) puede ser debido a los estereotipos establecidos entre los géneros masculino y femenino. De esta manera, existen bastantes más video-juegos que corresponden al género masculino.

Por otro lado, hay estudios donde no se han hallado diferencias significativas en manifestar agresividad tras la exposición a video-juegos violentos y no violentos. No obstante, los estudios que establecen este planteamiento son escasos (Graybill, Strawniak, Hunter y O'Leary, 1987; Winkel, Novak y Hopson, 1987).

4.5.2. Influencia de los medios de comunicación

Diversos trabajos (Coyne y Archer, 2005; Huesmann, 1982; Huesmann, Moise-Titus, Posolski y Eron, 2003; Miller, Grabell, Thomas, Bermann y Graham-Bermann, 2012; Orue y Calvete, 2012; Paik y Comstock, 1994; Pearl, 1987; Wilson et al., 1998) relacionan ciertos contenidos de carácter violento con el desarrollo de conductas agresivas en niños.

Desde Bandura (1976, 2009), la Psicología acepta que una forma de aprender un comportamiento es a través de imágenes y palabras. Una de las fuentes principales de la

violencia es el *modelado simbólico* que proporcionan los medios de comunicación, como la televisión.

Huesmann (1998) definió la violencia en los medios de comunicación como: “una representación visual y gráfica de un acto de agresión física de un ser humano contra otro” (p. 97-98). Y en una investigación iniciada en 1960, puso de manifiesto que es significativa la relación entre ver grandes dosis de televisión hacia los 8 años de edad e incurrir en prácticas violentas (incluso en delitos) más tarde, mientras que no es significativa la relación entre ser violento de niño y tender a ver más televisión con contenidos violentos.

Los resultados de la investigación de Clemente y Vidal (1997) de ciertos contenidos emitidos por Tele Madrid, mostraron que la agresión con arma de fuego es la más habitual, ya que aparece en uno de cada tres programas con contenido violento. Así, los niños son los receptores de los programas más violentos, los dibujos animados son el tercer bloque en importancia de programas violentos. El mayor nivel de violencia se manifiesta en las películas y telefilmes, espacios visionados también por los niños. Los deportes, y en concreto el fútbol, son el segundo bloque en cuanto a contenidos violentos (Urra, 1998).

De esta manera, Donnerstein (1998) planteó que hay, al menos, nueve rasgos contextuales que pueden hacer que un contenido violento sea más o menos peligroso, porque puede conllevar a imitar las acciones que se ven. A partir de estos rasgos, el autor considera que la escena violenta más peligrosa e incitadora de la manifestación de comportamientos violentos y agresivos, es aquella que es representada por un personaje que es atractivo; que tiene una aparente justificación para actuar así; que actúa de forma realista; que es recompensado por sus actos; que usa armas convencionales; y cuya

acción no tiene consecuencias observables (en la forma de dolor o daño) y está impregnada de un cierto sentido del humor.

Por otro lado, y desde un punto de vista genético, cada niño está *programado* genéticamente para reaccionar y aprender desde sus primeras horas de vida (Grisolía, 1998). Los niños aprenden muy rápidamente de la televisión, sobre todo en los primeros años, cuando todavía no han desarrollado unas facultades críticas que les permita diferenciar lo real de lo que no lo es (Meltzoff, 1988). De este modo, los niños suelen exponerse a películas violentas y a una programación hecha para adultos (Clemente, 1998).

Ekblad (1986) comprobó que aquellos niños que pasaban más tiempo viendo la televisión no tenían una actitud positiva hacia la escuela, y mantenían relaciones más negativas con sus padres.

Las investigaciones de Bushman y Geen (1990) confirmaron que ver películas violentas aumenta el sentimiento relacionado con la ira, ya que puede generar reacciones psicológicas, emocionales y cognitivas favorables a la agresión. Pero esto no se puede generalizar, ya que no todo el que presencia una película violenta incrementa su nivel de activación hacia la agresividad, sólo las personas con inclinaciones relativamente fuertes hacia la agresión, resultaron ser especialmente propensos a tener pensamientos agresivos después de presenciar una escena violenta.

La *Teoría de la Preparación (Priming Theory)* explica cómo hábitos agresivos aprendidos en otras circunstancias se pueden manifestar por la exposición de escenas violentas contempladas, bien en el entorno del niño, o bien a través de los medios de comunicación (Huesmann, 1998).

Según Berkowitz (1984) la exposición a situaciones violentas parece *preparar* (*impregnar*) otros pensamientos semánticamente relacionados, de modo que aumentan las ocasiones en las que se tendrán otras ideas agresivas en este periodo. Así, si una persona ve un acto agresivo en televisión se le activarán pensamientos, emociones e incluso conductas que están cognitivamente asociadas con el acto en cuestión (Huesmann, 1998).

Finalmente, el efecto de la violencia de los medios de comunicación sobre la conducta violenta de los espectadores no es estadísticamente significativo. Sin embargo, las aportaciones de los trabajos realizados al respecto son lo suficientemente amplias como para generar una alarma social (Bandura, 1973; Berkowitz, 1984; Eron, 1982; Feshbach y Singer, 1971; Hearold, 1986; Huesmann y Miller, 1994; Miller, Heath, Molcan y Dugoni, 1990; Miller et al., 2012; Paik y Comstock, 1994; Pearl, 1987; Sanmartín, Grisolía y Grisolía, 1998; Wood, Wong y Chachere, 1991).

4.5.3. Nivel socioeconómico

Otra de las variables que parece actuar como predictora del comportamiento agresivo de los niños es el bajo nivel socioeconómico de la familia (Dodge, Pettit y Bates, 1994; Katsurada y Sugawara, 1998; Martin, Stack, Serbin, Schwartzman y Ledingham, 2012; Root y Jenkins, 2005), que puede ayudar a que aumenten los niveles de estrés familiar, la frustración y la inestabilidad familiar.

Un nivel socio-económico bajo, con frecuencia ha sido identificado con un entorno estresante (Brinker, Seifer y Sameroff, 1994; Gore, Aseltine y Colton, 1992), favoreciendo los problemas de conducta y agresividad en adolescentes varones. Por

tanto, parece que a los chicos les afecta más que a las chicas dicha situación familiar (Jaffe, Wolfe, Wilson y Zak, 1985; Verhalst, Akkerhuis y Althaus, 1985).

En general, los jóvenes y adolescentes varones, de bajo nivel sociocultural, es probable que hayan aprendido violencia en las interacciones con padres y hermanos (Heimer, 1997).

La pobreza puede, además, disminuir las habilidades de los padres para proporcionar apoyo emocional estable o incrementar el rechazo paternal, afectando los sentimientos de seguridad y amor en los niños (Toomey y Christie, 1990).

Huesmann (1998) argumenta que familias de estatus socioeconómico bajo y familias con bajo CI son proclives a tener hijos que sean más violentos y agresivos y, además, vean más violencia televisiva.

Un estudio realizado por Guerra et al., (1995) encuentra diferencias entre alumnos procedentes de barrios marginales comparados con aquellos de contexto urbano acomodado, mostrando los primeros más altos niveles de conducta agresiva según los profesores y compañeros y, particularmente, los varones. También, en este estudio se observa que los efectos de un bajo nivel socioeconómico estaban explicados por los efectos de percepción de acontecimientos estresantes y de creencias sobre agresión.

No obstante, la influencia de la violencia no es unitaria sino que son algunos factores presentes, en esta situación de desventaja, los que, asociados a la forma de ser de ciertas personas en ciertos momentos, pueden ser influyentes (Trianes, 2000).

4.5.4. Consumo de sustancias nocivas

La relación entre consumo de sustancias y comportamiento agresivo se ha constatado en numerosos trabajos (Bushman y Cooper, 1990; Brook, Brook, Rosen y De la Rosa, 2003; Juárez, Galindo y Santos, 2009).

Elzo (1996) realizó un estudio en 92 colegios del País Vasco en 1996, centrando la investigación en tres variables: Escuela, consumo de hachís y alcohol y violencia. Los datos más significativos fueron que el consumo de alcohol y hachís en los adolescentes aumenta el nivel de riesgo de que se produzcan incidentes violentos, puesto que estos hábitos de consumo representan la frecuencia de ciertos ambientes y la adopción de determinadas costumbres de ocio y tiempo libre, que predisponen para la agresión.

Por otro lado, un estilo de vida callejera va a incluir el uso de drogas y de alcohol. El consumo de estas sustancias aumenta el crimen y el negocio de las drogas (Baron y Hartnagel, 1997; White, Tice, Loeber y Stouthamer-Loeber, 2002).

Inciardi, Horowitz y Pottieger, (1993) señaló que las drogas y el alcohol son un aspecto central de la vida callejera, donde las actividades criminales y el uso de sustancias conducen a que crezca el comportamiento ilegal (Patrick, 2000).

Patrick y Lang (1999) argumentan que el alcohol perturba el procesamiento de las emociones al interferir en la atención y la memoria y que podría ser una variable a investigar en su relación con la conducta antisocial.

Por otro lado, diversos estudios indican que la misma persona puede ser violenta y agresiva, tanto estando ebria como sobria (Gelles, 1974; Pahl, 1985; Smith, 1989). En este sentido, lo más probable es que la bebida sea, en el caso de algunas personas, una variable que influya en su comportamiento y, de esta manera, consigan el valor o el

permiso para ser violentos, o para tener una excusa a la que recurrir después de producirse el suceso (McGibbon y Kelly, 1989).

Por tanto, podemos concluir con la idea de que la misma persona puede ser violenta estando ebria o sobria y que el alcohol sólo incentive una violencia ya existente (Mullender, 2000).

4.5.5. Discriminación social

En muchas sociedades los grupos que son discriminados tienden a tener mayores índices de delincuencia y conductas violentas que aquellos que están mejor protegidos por las leyes. Dentro de los grupos de alto riesgo, es decir, los grupos que tienen altas tasas de violencia, quienes son víctimas de discriminación tienen mayor probabilidad de ser delincuentes violentos (McCord, 2000).

Un estudio realizado por McCord y Ensminger, (1997) observaron que entre los habitantes negros de Chicago, los hombres que habían sufrido discriminación racial eran más propensos a cometer crímenes violentos que los que no la habían padecido, independientemente de lo agresivos que habían sido de pequeños.



Capítulo 5

Consecuencias de la conducta agresiva

5.1. Introducción

En este capítulo se exponen algunas de las consecuencias más analizadas del comportamiento agresivo en niños y adolescentes, recogidas de una serie de trabajos revisados en la literatura científica del ámbito nacional e internacional.

Las consecuencias derivadas del comportamiento agresivo y violento pueden ser diversas, afectando a los distintos contextos en los que se desarrolla (familia, colegio, comunidad, escuelas deportivas, ...). Además, se puede manifestar a varios niveles, desde niños que agreden a sus compañeros en la infancia, pasando por comportamientos disruptivos y fenómeno *bullying* en la educación primaria y secundaria, hasta llegar a graves episodios de violencia de género y callejera (Anderson, Williams, McGee y Silva, 1987; Blázquez, Moreno y García-Baamonde, 2011; Jaureguizar e Ibabe, 2012; O'Keefe, 1995; Olweus, 1984; Pelegrín, 2004; Sanmartín, 2002; Trianes, 2000).

El comportamiento agresivo se inicia en el aprendizaje de una serie de conductas y sucesos, que son observados y que pueden transmitirse a través de las *generaciones*. La persona que agrede también se perjudica al experimentar y manifestar la ira con frecuencia (García-León y Reyes del Paso, 2002; Piqueras, Ramos, Martínez, Oblitas, 2009; Vandervoort, 2006).

Una de las consecuencias más grave son los episodios de violencia en las familias. La violencia en la pareja ha demostrado que conlleva serias consecuencias negativas físicas y psicológicas en cuanto a problemas de salud (Blázquez, Moreno y García-Baamonde, 2011; De Vega, 1999; Echeburúa y Corral, 1998; Holtzworth-Munroe, Bates, Smutzler y Sandin, 1997; Mullender, 2000).

También son víctimas de esta violencia de género los hijos que sufren graves episodios de maltrato físico y psicológico, así como de frecuentes abusos (Arruabarrena y De Paúl, 2001; Sanmartín, 2002).

Los niños que conviven en un ambiente familiar conflictivo, tienen un mayor riesgo de manifestar trastornos internalizantes y externalizantes del comportamiento (Camacho, Ehrensaft y Cohen, 2012; Davis y Carlson, 1987; Evans, Davies y DiLillo, 2008; Fantuzzo y Lindquist, 1989; Jaffe, Wolfe, Wilson y Zak, 1986; Jouriles y LeCompte, 1990; Miller, Handal, Gilner y Cross, 1991).

Por otro lado, en el contexto educativo se presentan *síntomas* en los primeros ciclos de Educación Primaria, donde se pueden detectar graves y serias consecuencias a modo de frecuentes conflictos o interrupciones en el aula, o en cursos posteriores a través del *fenómeno bullying*. De este modo, pueden desarrollarse actos más graves como, por ejemplo, agredir a los profesores, o realizar importantes destrozos en el centro en actitud vandálica.

La violencia entre los estudiantes en los centros de secundaria ocurre con marcada frecuencia (Williams, Connolly, Pepler, Craig y Laporte, 2008). Entre las conductas violentas que más prevalecen en los Institutos de Educación Secundaria en España tenemos la agresión verbal (35-39%), la exclusión social (11-15%), las agresiones físicas indirectas (robar, romper cosas, esconderlas) con un porcentaje que oscila entre 4-22% (Defensor del Pueblo, 2007, citado en Pérez y Gázquez, 2010).

Otros estudios muestran coincidencia, siendo el tipo de violencia más habitual el insulto (Cangas, Gázquez, Pérez, Padilla y Miras, 2007; Cerezo, 2009; Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009). Un reciente análisis global del nivel de prevalencia de este fenómeno conocido como *bullying*, incluyendo tanto a agresores como agredidos, lo sitúa en el 17.6% (Cerezo y Ato, 2010).

Las encuestas indican que desde el 9% hasta el 57% de adolescentes han tenido, al menos, una experiencia con agresión física en sus relaciones (Henton, Cate, Koval, Lloyd y Christopher, 1983; Kaufman y Jasinki, 1995; O'Keefe Brockopp y Chew, 1986; Roscoe y Kelsey, 1986; Schwartz y O'Leary, 1996).

En esta misma línea, Olweus (1978) encontró que aquellos niños que a los 13 y 15 años habían sido identificados como *bullies* o como *víctimas*, a los 24 años se encontraban con más probabilidad de estar inmersos en actividades que podemos calificar como antisociales y delictivas.

Antes de centrarnos en las consecuencias que derivan de una actitud agresiva, haremos una reflexión acerca de los factores de riesgo que forman una amenaza para el ambiente de seguridad, que debe de instaurarse en el contexto educativo y que, de alguna manera, atravesará la barrera contextual para introducirse en otros contextos, creándose así una mayor generalización de dicha conducta (veáse Figura 3).



Figura 3. Factores de riesgo que forman una amenaza para el ambiente de seguridad en el contexto educativo. Fuente: Adaptado de Goldstein (1997).

Por otro lado, en la Tabla 2 se presenta un listado de las posibles consecuencias tras la revisión bibliográfica realizada a partir del trabajo de Pelegrín (2004). No obstante, hay que puntualizar que algunas de las consecuencias a las que los autores hacen

referencia en la literatura, también han aparecido como causas de la agresión. A continuación se describen aquellas consecuencias que afectan fundamentalmente a niños y adolescentes.

Tabla 2. Consecuencias del comportamiento agresivo.

| VARIABLES | CONSECUENCIAS |
|--------------------|--|
| PERSONALES | <ul style="list-style-type: none"> ○ Desajuste personal y social ○ Problemas en la resolución de conflictos ○ Violencia juvenil ○ Depresión ○ Madres agresivas e introvertidas |
| FAMILIARES | <ul style="list-style-type: none"> ○ Violencia de género ○ Transmisión generacional de la agresión ○ Abuso infantil ○ Problemas de comportamiento en los hijos |
| EDUCATIVAS | <ul style="list-style-type: none"> ○ Víctimas agredidas ○ Problemas de salud física en iguales ○ Agresión hacia los profesores ○ Estrés en el profesorado ○ Víctimas agresoras ○ Comportamiento disruptivo en el aula ○ Rechazo de los iguales ○ Fracaso escolar ○ Conducta <i>bullying</i> ○ Absentismo escolar |
| AMBIENTALES | <ul style="list-style-type: none"> ○ Desempleo ○ Formación de bandas ○ Grupos inadaptados ○ Victimología infantil ○ Daño a las propiedades y vandalismo ○ Violencia y agresión en el deporte |

Fuente: Adaptado de Pelegrín (2004).

5.2.VARIABLES PERSONALES CONSECUENTES DE LA CONDUCTA AGRESIVA

5.2.1. Desajuste personal y social

La manifestación de la agresión con frecuencia conduce a un *desajuste personal y social*, en aquellas situaciones donde el niño gasta mayor tiempo con el grupo de iguales (p.ej., grupo de juego, en clase, en el patio de recreo, entre otras; Coie y Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983; Ladd et al., 1990).

Los diversos estilos de comportamientos agresivos como el *directo* (físico) o *indirecto* (verbal), o aquellos manipuladores (actitud *agresiva-pasiva*) van a provocar que sean rechazados por los iguales, tanto en cursos de primaria (Ladd, Price y Hart, 1988) como de secundaria (Coie y Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983; Ladd y Price, 1987). Así, parece que los niños que manifiestan tendencias agresivas durante la educación primaria, presentan un mayor riesgo de desarrollar *desajustes personales y sociales* en la adolescencia y edad adulta (Coie, Christopoulos, Terry, Dodge y Lochman, 1989).

En un estudio longitudinal realizado por Conger (1981), concluían que aquellos niños que fueron evaluados por sus profesores como menos ajustados socialmente, es decir menos amigables, responsables y considerados en sus relaciones con otros, más impulsivos y opuestos a la autoridad, presentaron más tarde comportamiento delictivo.

En los trabajos de Pelegrín (2004) y Pelegrín y Garcés de Los Fayos (2008), se encontró que los adolescentes más inadaptados personalmente y socialmente mostraron más conductas antisociales y delictivas. Ello indica la relación entre un perfil de personalidad más desajustado emocionalmente, y con dificultades para adaptarse a su entorno, con una mayor incidencia de comportamientos agresivos, antisociales y con tendencias delictivas en los jóvenes (Arce y Seijo, 2010).

Por otro lado, se han encontrado otros estudios donde se comprueba el papel importante que desempeña la regulación de las emociones (Caprara y Pastorelli, 1996; Coie y Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983; Eysenck, 1981; Garaigordobil, 2005; Ladd, Price y Hart, 1990; Ortiz, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y López, 2011; Sánchez et al., 2012) y la posible presencia de un déficit social, con la probabilidad de manifestar conductas agresivas en los niños (Coie et al., 1990; Dodge et al., 1986; Guerra et al., 2003; Parker y Asher, 1987).

5.2.2. Problemas en la resolución de conflictos

La forma en la cual los conflictos sean resueltos por los padres va a influir positiva o negativamente en los hijos. Cuando los conflictos se resuelven inadecuadamente bajo la interpretación de un modelo agresivo, los hijos aprenderán que la única forma de resolver un problema es mediante el uso del dominio y poder, actuando de una forma impulsiva y violenta, y obstaculizando una alternativa de respuesta adecuada, adaptada y deseable socialmente (Cummings y Davies, 2010; Cummings y Schatz, 2012; Cummings, Schermerhorn, Davies, Goeke-Morey y Cummings, 2006; Holtzworth-Munroe et al., 1997).

Otros trabajos encuentran que los hijos de familias que responden agresivamente para resolver un conflicto, tienen mayores probabilidades de aprender y actuar de igual modo que aquellos adolescentes de familias no violentas (Cummings, Vogel, Cummings y El-Seikh, 1989; Cummings, Ballard, El-Sheikh y Lake, 1991; Jurich y Bollman, 1987; Martin et al., 1991).

5.2.3. Depresión en niños y adolescentes

La depresión y la agresión tienden a coexistir en los jóvenes (Messer y Gross, 1994). Hay trabajos donde aparece una importante *comorbilidad* entre depresión y conducta *disocial* en niños, especialmente en población clínica (Angold y Costello, 1993; Capaldi, 1991; Kazdin, Esveltd-Dawson y Loar, 1983; Kovacs, Paulauskas, Gatsonis y Richards, 1988; Marriage, Fine, Moretti y Haley, 1986; Paquette-Boots, Wareham y Weir, 2011; Puig-Antich, 1982; Ryan et al., 1987).

Otros trabajos sugieren que aquellos niños que presentan esta comorbilidad manifiestan una sintomatología depresiva más crónica (Marriage et al., 1986), con rechazo interpersonal y deterioro social (Kovacs et al., 1988; Capaldi, 1991), una ideación de suicidio más fuerte (Capaldi, 1991), y por lo general, es característico de la historia familiar el abuso de sustancias nocivas, consumo de alcohol y la sociopatía (Leckman, Weissman, Merikangas, Pauls y Prusoff, 1983).

Por otro lado, mientras Robins y Guze (1972) se aproximaban a distinguir la comorbilidad entre depresión y comportamiento agresivo como trastorno primario y secundario. Patterson y Capaldi (1990) señalaron que el comportamiento antisocial de los niños puede ser un primer determinante para disminuir la autoestima y aumentar el riesgo de depresión. De este modo, aquellos niños antisociales provocaban un rechazo de los padres, profesores e iguales, interfiriendo en el desarrollo de habilidades sociales y fracasando en múltiples experiencias. No obstante, Puig-Antich (1982) encontró una coexistencia entre depresión y trastorno disocial debido a la remisión de ambos trastornos a través de un tratamiento con antidepresivos.

5.3. CONSECUENCIAS DE LA AGRESIÓN EN EL CONTEXTO FAMILIAR

5.3.1. Transmisión generacional de la agresión

Gran parte de la violencia existente es *intrafamiliar* (Kreuz, 1997). Parece ser que existe una cierta evidencia de que el maltrato físico de los hijos se *transmite intergeneracionalmente*; es decir, se prolonga de una generación a otra (Calvete, Orue y Sampedro, 2011; Dumas, Margolin y John, 1994; Gámez-Guadix y Calvete, 2012; Howell y Pugliesi, 1988; Lackey y Williams, 1995; Seltzer y Kalmuss, 1988; Stith y Farley, 1993), provocando así el también llamado ciclo de la violencia (Mullender, 2000). Además, esta transmisión del maltrato, ha sido considerada como una evidencia casi desde los primeros momentos del abordaje del *síndrome del niño apaleado* (Helfer y Kempe, 1968).

Las personas que están expuestas a la agresión durante sus años de formación tienden a mostrar ellos mismos inclinaciones agresivas (Berkowitz, 1996). En este sentido, puede producirse un inevitable “contagio” del comportamiento violento y agresivo en los niños que sufren la violencia en sus hogares. De hecho, los adultos violentos han crecido más en los hogares patológicos donde las discordias y los malos tratos son continuos, en comparación con los nuevos modelos familiares donde, por ejemplo, se opta por el divorcio o los hogares monoparentales. Desde esta perspectiva, la falta de un modelo paterno adecuado propicia la adquisición de una baja autoestima y dificulta la capacidad para aprender a modular la intensidad de los impulsos agresivos (Rojas-Marcos, 1995).

No obstante, existen excepciones y algunos especialistas se han cuestionado si existen o no pruebas suficientemente convincentes de que los modos de conducta

violentos se transmiten a lo largo de las generaciones (Kaufman y Ziegler, 1987; Okun, 1986; Pagelow, 1984; Widom, 1989). Las conclusiones generales a partir de estos trabajos señalaron que, los estudios empíricos que han comparado agresores y víctimas adultos con otras personas consideradas fuera de tales categorías, sí que han hallado diferencias pero no lo suficientemente significativas, además de tener fallos metodológicos y ser excesivamente deterministas (Mullender, 2000). Al parecer, en muchas investigaciones no se han tenido en cuenta todos los padres que han sido maltratados en su infancia y que cuidan adecuadamente a sus hijos (Altemeier, O'Connor, Sherrod y Tucker, 1986; Kaufman y Zigler, 1987).

Por tanto, la mayoría de agresores y víctimas provienen de entornos definidos como no violentos, y parece ser que otros factores, actuales o del pasado, están incidiendo en la manifestación del comportamiento violento del hombre (Mullender, 2000).

Aunque no son abundantes los estudios que se han centrado en este tema, Fagan, Stewart y Hansen (1983) encontró que una proporción significativa de hombres que maltrataban a sus esposas y que ellos mismos habían sido víctimas del abuso infantil, también tendían a mostrarse agresivos hacia miembros ajenos a la familia. Straus, Gelles y Steinmetz (1980), encontraron evidencias sobre la continuidad de la agresión entre una generación y la siguiente.

Por otro lado, y como señalábamos anteriormente, no todas las personas que son severamente castigadas durante la infancia llegan a maltratar a sus propios hijos (Altemeier et al., 1986; Kaufman y Zigler, 1987). Así, cuando se examinaron todos los estudios relacionados con la transmisión intergeneracional del abuso, se estimó que había un 30% de probabilidad de que los adultos educados por progenitores abusivos fueran gravemente agresivos con sus propios hijos. Sin embargo, esta probabilidad varía con todo tipo de factores como el nivel de conflicto abierto en la familia y la cantidad de

estrés a la que están sometidos los progenitores en el momento. No obstante y, en general, haber tenido una experiencia infantil de la agresión aumenta la probabilidad de la agresividad adulta, incluso hacia la propia familia (Zaidi, Knutson y Mehm, 1989).

Del mismo modo que el maltrato de los progenitores no implica necesariamente que los niños lleguen a ser madres y padres abusivos, no todo adulto que se muestre severamente punitivo ha sido víctima del abuso por parte de sus progenitores durante la infancia. Las personas pueden adquirir tendencias agresivas de muy diversas formas como, por ejemplo, haber visto a personas importantes que les rodean comportarse agresivamente una y otra vez y pueden haber adoptado a estos individuos como *modelos* (Berkowitz, 1996).

5.3.2. Abuso infantil

El abuso infantil es otra de las consecuencias potenciales de la conducta agresiva (Swogger, You, Cashman y Conner, 2010). Al parecer, las personas que maltratan a sus hijos son también aquellas que con mayor probabilidad han sido maltratadas por sus progenitores durante su infancia (Berkowitz, 1996; Wilson, Smith-Stover y Berkowitz, 2009).

Un estudio con personas de un centro de salud mental, efectuado por Knutson, Fordyce y Anderson, (1980) mostró que al parecer, de los 169 niños que habían sido enviados al Servicio de Psiquiatría Infantil de Iowa por diversos problemas de conducta, revelaba que aproximadamente un cuarto de los jóvenes había sufrido agresiones por parte de uno o ambos progenitores. Cuando los investigadores entrevistaron a las madres y padres de estos niños, descubrieron que los abusivos habían recibido castigo físico con frecuencia durante su infancia. Por otro lado, si ambos progenitores habían sido

severamente golpeados durante la infancia, había un 50% de probabilidad de que ellos mismos maltrataran a su hijo. En comparación, si sólo uno de los progenitores había estado expuesto al severo castigo la probabilidad descendía al 32%. Y sólo era del 17% la probabilidad de que el hijo sufriera malos tratos cuando ambos progenitores habían padecido malos tratos en su infancia (Zaidi et al., 1989).

El Informe Nacional sobre Violencia Familiar de 1975 muestra que el efecto de “alimentación de la violencia” producido por el castigo infantil no se limita a las personas que acuden a los centros psiquiátricos. En esta muestra nacional, los progenitores que habían sido físicamente castigados con mucha frecuencia durante su juventud eran más propensos a agredir severamente a sus hijos (Berkowitz, 1996; Hotaling y Sugarman, 1986). Asimismo, Berkowitz continua diciendo que “los progenitores que tratan con dureza a sus hijos suelen tener hijos con inclinaciones agresivas. Además, un gran porcentaje de estos jóvenes agresivos no sólo agreden a otros niños que les rodean, también siguen manteniendo sus formas agresivas a lo largo de la adolescencia y de la edad adulta” (p. 276).

5.3.3. Problemas de comportamiento en los hijos

Una serie de estudios revisaron los efectos del matrimonio conflictivo (Davies y Cummings, 1994; Cummings y Davies, 2010; Cummings y Schatz, 2012; Cummings, Schermerhorn, Davies, Goeke-Morey y Cummings, 2006; Emery, 1982; Emery, 1989; Grych y Fincham, 1990; Markman y Leonard, 1985; Reid y Crisafulli, 1990; Rutter, 1994) y la violencia de género (Fantuzzo y Lindquist, 1989; Jaffe et al., 1990; McDonald y Jouriles, 1991; Rosenberg, 1987; Rosenberg y Rossman, 1990) en los niños.

Se han realizado revisiones de trabajos donde encuentran que aquellos niños que han presenciado violencia entre sus padres sufren una serie de problemas relacionados con la autoestima, competencia social y en la resolución de conflictos (Fantuzzo y Lindquist, 1989; McDonald y Jouriles, 1991; Rosenberg y Rossman, 1990). Además, no sólo va a influir la frecuencia, sino también la intensidad del conflicto (Cummings, Zahn-Waxler y Radke-Yarrow, 1981; Cummings et al., 1989; Fantuzzo et al, 1991; Martin et al, 1987; O'Brien et al, 1991).

5.4. CONSECUENCIAS DE LA AGRESIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR

5.4.1. Víctimas agredidas

La *víctima* típica padece miedo y, como consecuencia, tiene una infancia y/o adolescencia infeliz, asociada a una baja autoestima y posible fracaso escolar. Tiene mayor tendencia a la depresión, puede fingir enfermedades e incluso provocarlas en su estado de estrés (Fernández, 1998).

También, Olweus (1984) describió a las víctimas de agresiones como no asertivas, aisladas socialmente, físicamente débiles y sin ninguna defensa.

Troy y Sroufe (1987) señalan que presentan una historia de apego inseguro. Tal vez la baja agresividad en las víctimas provoque el rechazo de los iguales (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009; Ray et al., 1997).

La ansiedad e inseguridad, que ha sido encontrada en diferentes investigaciones, parece darse en víctimas que son alumnos solitarios que suelen abandonar la escuela, y no tienen ningún amigo en su clase. Pueden tener actitudes negativas hacia el empleo de medios violentos y hacia la violencia. En definitiva, podemos concluir que la

victimización física y la subordinación psicológica correlacionan con sentimientos de depresión, baja autoestima, soledad y ansiedad (Sharp, 1996).

Existen diferentes tipos de *víctimas* (*típica, víctima-agresor y provocativa*) y no todas comparten las mismas características, aunque todas ellas tienen baja popularidad entre sus compañeros y producen el rechazo suficiente como para no ser capaces de recibir la ayuda de sus iguales (Cuadrado y Fernández, 2009; Fernández, 1998). Así, encontramos la víctima *sumisa o pasiva*, que se caracteriza por un patrón de reacción ansiosa o sumisa, combinada (en los chicos) con debilidad física; y aquellas víctimas *provocativas*, tipo menos frecuente que el anterior, caracterizado por una combinación de reacciones ansiosas y agresivas (Trianes, 2000).

Por otro lado, los distintos tipos de maltrato generan distintas consecuencias. Por ejemplo, mientras la agresión física produce tristeza inmediata y rabia, la exclusión social se asocia a problemas internalizados (por ejemplo: sentimientos de soledad, depresión, tristeza, ansiedad, entre otros; Achenbach y Edelbrock, 1983).

Los estudiantes de secundaria perciben como *bullying* más el acoso y agresiones verbales que el maltrato físico, es decir experimentan como más traumático agresiones verbales continuadas que episodios de agresión física. Además, diferentes tipos de *bullying* pueden tener diferentes patrones de duración. En un estudio en el que se preguntó por la duración de varios comportamientos de maltrato a estudiantes de secundaria, se encontró que la exclusión social o dañar las pertenencias, son tipos de maltrato percibidos inmediatos en el tiempo, mientras que el ser insultado, o sufrir rumores ofensivos son percibidos con una más larga duración y mayor repercusión psicológica (Trianes, 2000).

Por tanto, hay que insistir en el abordaje precoz y eficaz de este problema para que estas situaciones se reduzcan al máximo, evitando graves daños psicológicos y físicos

irreversibles en las víctimas debidos a las negativas consecuencias que producen (e.g., Cerezo, 1997; Defensor del Pueblo, 2000; Estévez et al., 2009; Fernández, 1998; Ortega, 2000; Ortega y Mora-Merchán, 2000).

5.4.2. Víctimas agresoras

La categoría de *víctima* recoge un número variado de descripciones, pero en todos los autores se encuentra la categoría *víctima-agresor* o *víctima-bullying* (Olweus, 1993; Ortega, 1994; Ortega y Mora-Merchán, 1997; Smith y Sharp, 1994; Espelage y Holt, 2007). Según Stephenson y Smith (1989) estos niños son los menos populares entre los compañeros y físicamente más fuertes que la víctima típica, se sienten provocados con facilidad y provocan a sus compañeros, además de mostrar una tendencia a presentar un comportamiento hostil combinado con la situación de victimización (Estévez, Jiménez y Moreno, 2010).

Algunas investigaciones indicaron que una proporción de niños quienes han sido repetidas veces víctimas de agresiones en el colegio, pueden llegar a cometer actos agresivos (Cuadrado y Fernández, 2009; Olweus, 1978).

5.4.3. Problemas de salud física en iguales

Otra de las repercusiones del comportamiento agresivo recae sobre la salud física y mental de las víctimas (Knack, Iyer y Jensen-Campbell, 2012). El trabajo de Biebl, DiLalla, Davis, Lynch y Shinn (2011), examinó los efectos de frecuentes experiencias de victimización por los iguales a lo largo de la infancia sobre la salud mental y física en la adolescencia. Los resultados confirmaron que las víctimas que habían sufrido experiencias

de maltrato por los iguales en la infancia, manifestaron más problemas de salud mental y física en la adolescencia. Además, las niñas víctimas informaron de problemas específicos de salud (p.ej., dolores de cabeza, trastornos del sueño) que las niñas no víctimas. Estos resultados se encuentran en la línea de trabajos previos, como el de Rigby (1998) que detectó que las chicas víctimas de episodios de *bullying*, informaban padecer más angustia y más repercusiones de problemas de salud física, aunque en general las víctimas de ambos géneros presentaban problemas de salud física y emocional. En los chicos, los agresores también manifestaban problemas de salud que puede desencadenar el estrés engendrado por las interacciones agresivas con iguales, puesto que se trata de un potente agente patógeno cuya acción más inmediata es ansiedad y problemas emocionales y físicos que repercuten en la salud (Trianes, 2000).

5.4.4. Comportamiento disruptivo en el aula

El estado de inquietud dentro del aula se denomina *disrupción*. En el lenguaje de los profesores se interpreta como un conglomerado de conductas inapropiadas, como la falta de cooperación y mala educación, insolencia, desobediencia, provocación y agresión, hostilidad y abuso, impertinencia, amenazas, entre otras. También, se puede mostrar con estrategias verbales como, por ejemplo, repetir que se explique lo ya explicado con ánimo de retrasar la tarea, hacer preguntas absurdas, reaccionar desproporcionadamente a una instrucción exagerando su cumplimiento, o vestir con ropas u objetos grotescos, demostrando expresiones desmesuradas de aburrimiento (Fernández, 1998; McManus, 1995).

El niño disruptivo al límite, denominado el niño imposible (Lane, 1990), suele tener una causa multifactorial con incidencia en fracaso escolar, hipersensibilidad,

problemas familiares, estrés ambiental, y con necesidades de apoyos tanto en los aspectos conductuales como de aprendizaje.

Diversos autores subrayan que los alumnos que no aceptan las reglas del centro educativo presentan una actitud más negativa hacia el profesor y la escuela, problemas de integración en el aula y mayores conductas disruptivas, que los adolescentes comprometidos con las normas del centro (Musitu et al., 2003).

Moreno, Ramos, Martínez y Musitu (2010), comprobaron que los adolescentes más agresivos experimentan mayores sentimientos de soledad, menos satisfacción con sus vidas, un menor respeto a las normas escolares y actitudes más negativas hacia la autoridad institucional, que los adolescentes menos agresivos.

5.4.5. Rechazo de los iguales

Diversos trabajos han considerado la conducta violenta tanto una causa del rechazo, como una consecuencia (Estévez et al., 2009; Kupersmidt, DeRosier y Patterson, 1995; Ladd, 1999). Una revisión realizada por Gifford-Smith y Brownell (2003) concluye que los alumnos rechazados agresivos cometen conductas violentas de mayor gravedad que los no rechazados y aluden a distintas razones que justifican estos comportamientos.

Patterson et al., (1989) señalan que, las consecuencias más probables de las desafortunadas experiencias iniciales de aprendizaje de un niño agresivo, suelen ser su disposición a amenazar y a atacar a otros, por una parte, y la falta de habilidades sociales adecuadas por otra. No sabe realmente qué hacer cuando conoce a alguien nuevo, no es particularmente sensible a las opiniones y necesidades de otras personas y también puede carecer de la capacidad para captar el interés de la nueva persona.

Con mucha frecuencia el niño suele malinterpretar las acciones de los jóvenes con quienes se encuentra (Dodge, 1982). Puede percibir amenazas y retos donde no existen, y atribuir malicia a las acciones de los otros. Como consecuencia de estas deficiencias existen muchas probabilidades de que, el niño antisocial, sea rechazado por sus compañeros no agresivos, siendo la agresividad del niño más propensa a ser la causa que el resultado de su rechazo social (Patterson et al., 1989).

5.4.6. Fracaso escolar

Los niños antisociales tienden a presentar dificultades en el área escolar (Berkowitz, 1996). Diversos trabajos (DuRant et al., 1994; Pelegrín, 2004; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2008; Trianes, 2000), han encontrado relación entre la *inadaptación escolar* y el comportamiento agresivo. Al parecer, los problemas escolares como bajas notas, pobre rendimiento escolar, repetir curso, ser expulsado y las dificultades de aprendizaje (Buka y Earls, 1993), encuentran un vínculo con la conducta problemática y agresiva dentro del aula (Trianes, 2000). Además, dicho perfil de comportamiento agresivo y disruptivo dentro del aula, podría estar relacionado con el adolescente *bullying*, puesto que tanto la conducta *bullying* como la agresión física en el colegio, son predictores de actos antisociales, de delincuencia y de violencia (Farrington, 1989; Farrington, 1991; Haapasalo y Tremblay, 1994; Loeber, Stouthamer-Loeber y Green, 1991; Loeber, Tremblay, Gagnon y Charlebois, 1989; Olweus, 1991; Stattin y Magnusson, 1989).

Otros estudios (Pelegrín, 2004; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2008) comprobaron que la *inadaptación escolar* correlacionaba positivamente con conductas antisociales y potencialmente delictivas en adolescentes de entre 12 y 16 años. Por tanto,

los problemas escolares como bajas notas, un pobre rendimiento escolar, desinterés y dificultades en el aprendizaje en general, el no acatamiento de reglas y normas, o los problemas de disciplina y de disruptión dentro del aula, pueden asociarse con un patrón de comportamiento problemático, agresivo, antisocial y potencialmente delictivo.

5.4.7. Conducta *bullying*

El fenómeno *bullying* aparece en el contexto escolar dándose cada día una mayor incidencia de este hecho. Según Wilczenski et al. (1997) “la víctima en casa es un *bullying* en el colegio” (pág. 83). Los *bullies* han sido objeto de castigo físico y abuso y sus padres han hecho uso del poder siempre que han tenido que resolver un conflicto familiar (Eron y Huesman, 1990; Lowenstein, 1978; Olweus, 1978; Stephens, 1988; Widom, 1989; Woolfson, 1989). Hay estudios que responsabilizan la falta de apego familiar con el desarrollo de esta conducta (Eliot y Cornell, 2009).

Los *bullies* buscan a una víctima para hacer uso de su poder, tanto físico como psicológico, dominándola y controlándola. También se han encontrado diferencias en género, donde el chico *bullying* suele hacer más uso de la agresión física, mientras que la chica utiliza el rechazo social y la agresión verbal (Roland, 2002).

El *bullie* se relaciona en la educación secundaria con comportamientos antisociales como beber alcohol, robar en tiendas, pertenecer a pandillas de barrio, y deficiente adaptación a las demandas del centro escolar, con grave riesgo de fracaso (Berthold y Hoover, 2000; Díaz-Ozuna, 2012).

En estudios retrospectivos, donde se les preguntaba a jóvenes delincuentes sobre sus experiencias anteriores en la escuela, el haber estado implicados en actividades

bullying era un predictor significativo de pertenecer a bandas delincuentes armadas más tarde (Trianes, 2000).

5.4.8. Absentismo escolar

El absentismo escolar es un hecho real y particularmente grave en los adolescentes de clases desfavorecidas, emigrantes o inscritos en programas de Educación Compensatoria. Además, se puede dar debido a múltiples factores que precipitan su aparición (Fernández, 1998).

El perfil psicológico del joven absentista (Marti y Pinto, 1986) representa un índice alto de niños no deseados o rechazados con ausencia de afecto. Se trata de niños inseguros e inestables que se dejan llevar por sus impulsos y emociones. Además, suelen tener dificultades de atención y simbolización que aumenta su tendencia al fracaso escolar, al igual que condiciona sus relaciones sociales. Del mismo modo, presentan un alto índice de aislamiento cuyo origen apunta al posible contexto social o familiar conflictivo en el que se mueven. Todos estos rasgos perfilan un niño con inadaptación personal y/o escolar y social y un marcado retraso escolar (Fernández, 1998). También, la influencia de la familia como otro precursor más de dicha conducta (Monge, 1992).

Trabajos más recientes como el del Garaigordobil (2011), comprueban que el absentismo escolar forma parte del perfil de los ciber-agresores.

5.4.9. Agresión hacia los profesores

Además de recaer las agresiones, tanto físicas como verbales, de los agresores escolares sobre el resto de iguales, también se están dando casos de agresión hacia los

profesores. Johnston, O'Malley y Bachman (1993), encontraron que el 28% de los profesores de secundaria en la escuela pública recibían abusos verbales, el 15% amenazas con injuria, y el 3% eran atacados físicamente por los estudiantes (citado en Batsche y Knoff, 1994).

También, según los datos del *Centro de Educación Nacional* informaron en 1991 que 1 de cada 5 profesores en los colegios de Estados Unidos recibían abusos verbales por los estudiantes; el 8% informaron de amenazas físicas; y el 2% indicaron que habían sido atacados por los estudiantes en años anteriores (Goldstein, 1997).

Otro estudio en el Reino Unido en siete institutos urbanos, mostró que existe maltrato de los estudiantes hacia los profesores, siendo el género femenino, y tener poca experiencia, dos factores de riesgo para recibir maltrato por parte de los alumnos (Terry, 1998).

En una investigación realizada en España (Defensor del Pueblo, 2000) encontró que, el tipo más frecuente de agresión de alumnos hacia profesores, era mediante insultos, sembrar rumores dañinos y destrozarse enseres, robo e intimidación con amenaza y, con una frecuencia más baja, están las agresiones físicas directas.

Posteriormente, en la “Encuesta sobre las Relaciones de Convivencia en los Centros Escolares y en la Familia” (Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003), respecto a las agresiones de los alumnos hacia los profesores y el centro, lo más habitual es la interrupción en el aula, con una frecuencia superior al 24%, mientras que robar o romper material del centro (6.7%) y las agresiones físicas (2.3%) son comportamientos muy poco comunes.

5.4.10. Estrés en el profesorado

Las interrupciones en el aula son cada día más frecuentes en los centros educativos pero, sobre todo la frecuencia e intensidad de dicha interrupción está siendo mucho más preocupante en los Centros de Enseñanza Secundaria (Otero-López, Castro, Villardefrancos y Santiago, 2009).

La diversidad de factores que circundan en la creación del clima negativo (que unas veces forman parte de los alumnos, otras de los profesores, y también de la propia estructura interna de la institución), están siendo sometidos a análisis para potenciar e instalar un clima más positivo para todos (García-Hierro y Cubo, 2009).

Pero es cierto que mientras se debaten y se ponen en marcha las medidas oportunas de entre las consecuencias que nacen, una de ellas repercute sobre el profesorado. Así, en el aula se formará una inminente nube que descargará continuos conflictos, inundando de sensaciones negativas al profesor y al alumno.

De esta manera, puede darse un cúmulo de disfunciones graves entre los profesores y orientadores que los aproximen a padecer desagradables sensaciones como el desánimo, desconfianza en poder llevar a cabo su misión educadora, falta de expectativas de desarrollo profesional, temor a agresiones, exclusión e indiferencia por parte de algunos alumnos que pongan en crisis su autoridad ante los demás (Trianes, 2000).

Todos aquellos factores (interrupciones durante la clase, no respetar normas, indisciplina, falta de interés, desafío, entre otros) que ocasionan insatisfacción a los profesores por parte de los alumnos, van a contribuir en el desarrollo de estrés a través de una serie de síntomas como la angustia, ansiedad, frustración y despersonalización (Fernández, 1998).

5.5. CONSECUENCIAS DE LA AGRESIÓN EN EL CONTEXTO AMBIENTAL

5.5.1. Desempleo

Muchos de los jóvenes que se encuentran en las calles sin trabajo y/o sin hogar, se caracterizan por encontrarse en condiciones de extrema deprivación (Hagan y McCarthy, 1992; Kufeldt y Nimmo, 1987; McCarthy y Hagan, 1992; Palenski, 1984; Webber, 1991). Así, este grupo de jóvenes puede adoptar una postura que le lleve hacia un comportamiento criminal (Brennan, Hizinga y Elliott, 1978; Janus McCormack, Burgess y Hartman, 1987; Kufeldt y Nimmo, 1987; Palenski, 1984; Radford, King y Warren, 1989; Rothman, 1991; Smart, Adlaf, Porterfield y Canale, 1990).

En el desarrollo de este comportamiento delictivo y criminal hay una influencia de varios factores, como la desestructuración familiar, la escuela, la calle (Hagan y McCarthy, 1992), abandono, abusos, rechazo de los padres y dificultades en la educación (Brennan et al., 1978; Kufeldt y Nimmo, 1987; Palenski, 1984; Rothman, 1991).

Según los estudios que se han llevado a cabo parece ser que, tanto el estar sin hogar (Hagan y McCarthy, 1992; Inciardi et al., 1993; Nye, 1980) como el desempleo pueden contribuir a un aumento del crimen (Bachman, O'Malley y Johnston, 1978; Crowley, 1984; Farrington, Gallagher, Morely, Ledger y West, 1986; Hartnagel, 1990; Hartnagel y Krahn, 1989; Samuelson, 1988; Thornberry y Christenson, 1984).

5.5.2. Formación de bandas

Muchos jóvenes son especialmente susceptibles a la influencia de sus compañeros. Quiriendo ser valorados por otros de su misma edad, a menudo buscan con interés la

compañía de otros jóvenes que pueden apreciarlos (Powers y Bierman, 2012). Esto se observa en muchos niños que participan con frecuencia en peleas con sus compañeros (Berkowitz, 1996). La valentonería y tendencia a atacar de estos niños belicosos puede hacer que muchos de sus compañeros se alejen de ellos, pero la mayoría encuentran amigos, otros niños que son similares en agresividad y estilo de vida (Cairns et al., 1988).

De este modo, Berkowitz (1996) indicó que estos jóvenes se apoyan entre sí, fortaleciéndose los intereses y actitudes que tienen en común y reforzando sus inclinaciones agresivas compartidas a través de sus conversaciones y acciones que realizan juntos.

Estas observaciones hacen referencia a muchas bandas juveniles antisociales (Giordano, Cernkovich y Pugh, 1986). En tales grupos los miembros encuentran aceptación y estatus; son importantes en la banda, mientras que fuera de ella no son nada. También encuentran la confirmación a las percepciones y actitudes que tienen en común y que los peligros que temen se pueden superar, pudiendo hacer un papel importante en los delitos juveniles.

Cualquier joven socialmente inadaptado puede no atreverse a quebrantar la ley en soledad, pero cuando está con sus compañeros de banda se siente fuerte y seguro. Por ello, una gran proporción de delitos juveniles se ejecutan por grupos de jóvenes que actúan en compañía, conduciendo a una violencia en las calles muy grave (Farrington, Berkowitz y West, 1982).

Por otro lado, se va a producir una adherencia al *código* de conducta de la banda porque ésta no se limita exclusivamente al fortalecimiento de las actitudes de los miembros o a proporcionarles la sensación de seguridad, estatus y valor personal. En sus contactos con los otros, los jóvenes establecen también reglas de conducta definiendo cómo debe actuar cada uno de ellos bajo ciertas circunstancias. Estas actitudes y valores

compartidos pueden tener un poderoso impacto sobre la conducta individual de los miembros. Se percatan de que tanto si están solos como si están acompañados, pueden ganar la aprobación de sus compañeros de banda adheriéndose a las normas de la banda o ser rechazado por ellos si no cumple las expectativas de la misma (Berkowitz, 1996).

Independientemente de su naturaleza exacta y de la condiciones bajo las que entren en acción, la creencia en la deseabilidad de la conducta agresiva bajo ciertas circunstancias sirve como incentivo y como reforzador de la violencia. Los individuos que comparten esta creencia están motivados para mantener este código de conducta acordado y por lo tanto animados para mostrarse violentos cuando creen que su honor está en entredicho. Cuando practican la agresión sus compañeros les proporcionan la aprobación que desean, recompensando por lo tanto la conducta y aumentando las posibilidades de que los jóvenes actúen otra vez de la misma forma. Además, si los jóvenes de una banda son extremadamente antisociales y están gravemente alineados, también pueden aprobar muchas formas de conducta antisocial además de la violencia.

En un estudio de delincuentes institucionalizados, algunos individuos eran recompensados por otros delincuentes si se desviaban de las reglas sociales y eran castigados en cierto grado cuando sus compañeros juzgaban que habían sido excesivamente condescendientes con las normas de las autoridades (Patterson et al., 1989).

5.5.3. Grupos inadaptados

Otra de las variables consecuentes de la agresión, es la tendencia de los jóvenes agresivos a ubicarse en grupos inadaptados dentro de los cuales se identifican y reciben el apoyo de que carecen (Pérez y Gázquez, 2010).

Estos niños no sólo se acercan a otros con personalidades similares sino que también se inclinan hacia el rechazo de las normas y valores sociales tradicionales (Berkowitz, 1996). De este modo, el autor añade: “Los nuevos miembros de estos grupos inadaptados suelen ser instruidos para ejecutar conductas antisociales y a menudo suelen ser animados, implícita o explícitamente, a consumir drogas. De este modo, la violación de la ley les proporciona la popularidad que no pueden lograr por otras vías” (p. 208).

5.5.4. *Victimología infantil*

Los niños a lo largo de su trayectoria infantil y adolescente tienen que enfrentarse a una serie de *factores* que amenazan contra su salud física y mental. En este sentido, Finkelhor (1995) denominó *victimología evolutiva* al estudio de la diversidad de victimizaciones que los niños pueden experimentar a lo largo de las diferentes etapas de la infancia. Así, “la victimización puede definirse como el daño que a un individuo le causan otros seres humanos cuyo comportamiento viola las reglas sociales” (p. 177; Finkelhor, 2002).

Ya, desde antes del nacimiento, durante el periodo de embarazo, un niño puede estar en situación de riesgo y sufrir las consecuencias del maltrato que esté sufriendo la madre. Este hecho se debe a que los hombres celosos y controladores se vuelven aún más violentos cuando la mujer está embarazada y, a menudo, la golpean o hieren en el vientre. Por tanto, la probabilidad de abortar o de dar a luz a un niño muerto se duplica en el caso de las mujeres que son víctimas de violencia doméstica durante el embarazo (Andrews y Brown, 1988; Bowker y Maurer, 1987; Pahl, 1982). Además, la combinación de los daños causados al feto y de los daños resultantes de vivir en un ambiente de violencia y/o de sufrir violencias directas, tiene como consecuencia un número desproporcionadamente

alto de niños con discapacidades diversas, incluyendo dificultades de aprendizaje y, por supuesto, trastornos emocionales (Smith, 1989).

Por otro lado, el hecho de que los niños no puedan escoger a la gente con la que se relacionan y el entorno en el que han de vivir, es algo que los hace blancos fáciles a la victimización intrafamiliar y el crimen callejero (Lynch, 1991).

Las consecuencias de la victimización pueden producir efectos muy negativos a lo largo del desarrollo del niño. Así, incluso la victimización entre iguales durante la infancia se asocia con actividades delictivas y con la realización de actos violentos más tarde (Durant, Cadenhead, Pendergrast, Slavens y Linder, 1994). Ello se debe a que muchos niños que han sido victimizados aprenden el mensaje de que la violencia es la mejor vía para resolver conflictos (Finkelhor, 2002).

Esta victimización se encuentra asociada a niveles muy altos de morbilidad en la salud mental de los niños que la sufren. Investigaciones recientes señalan que los niños que han sido víctimas de la violencia, tienen tasas de depresión y síntomas del tipo *Trastorno de Estrés Postraumático (PTSD)*, como reacción ante simples ataques de compañeros (Boney-McCoy y Finkelhor, 1995; Eth y Pynoos, 1985).

La violencia puede afectar en el proceso de aprendizaje del control de las emociones. Los niños expuestos a la violencia suelen tener niveles altos de *arousal* emocional, son más difíciles de calmar y tienen problemas a la hora de utilizar las estrategias cognitivas básicas para pasar de un estado emocional a otro; asimismo, la madurez cognitiva, el CI y la habilidad para seguir instrucciones se encuentran afectados; muestran dificultades en el desarrollo de sus habilidades sociales y para inhibir su propia agresividad. Dichos niños tienen tendencia a hacer atribuciones negativas u hostiles percibiendo las intenciones de los demás como malévolas, interpretando los errores sociales ordinarios como actos motivados por la agresión y la hostilidad. Asimismo, en la

adolescencia suele haber baja autoestima, inclinación a ver el mundo negativamente, uso de vocablos pesimistas, aptitud social baja y un gran aumento en la tendencia a comportarse violenta y antisocialmente (Finkelhor, 2002). También puede que busquen una “válvula de escape” en el consumo de drogas (Sinclair, 1985). De esta manera, hay un preocupante riesgo de comprobar que los adolescentes victimizados suelen ser delincuentes juveniles, siendo la victimización el resultado de un comportamiento delictivo (Finkelhor y Asdigian, 1996).

Finkelhor (2002) hace una clasificación de la victimología infantil señalando varios tipos: en primer lugar, aparecen las denominadas *victimizaciones extraordinarias*, que les sucede a un número muy reducido de niños (por ejemplo: homicidios, secuestros o violaciones a manos de extraños); en segundo lugar, están las *victimizaciones agudas*, que son más frecuentes, como maltrato físico, el abandono o negligencia, el secuestro familiar y el abuso sexual; y finalmente, las *victimizaciones pandémicas*, que probablemente les ocurren a la mayoría de niños en el curso de su desarrollo (por ejemplo: agresiones a manos de iguales y hermanos, el castigo físico, el hurto y el vandalismo).

Además, es muy probable que los niños que sufren un determinado tipo de victimización sean víctimas de otro (Finkelhor y Dziuba-Leatherman, 1994). Los niños que reciben castigos físicos severos tienen mayor probabilidad de ser victimizados por sus iguales (Finkelhor, 2002).

5.5.5. Daño a las propiedades y vandalismo

Otra de las consecuencias de las actitudes agresivas y violentas de los jóvenes es el destrozo y daño causado a las propiedades a través del fenómeno llamado vandalismo.

Trianes (2000) plantea que el vandalismo fue definido en la década de los 70 y 80 como “un daño intencionado y no autorizado contra las propiedades de la escuela y del distrito, excluyendo el robo para obtener ganancias materiales. Es decir, se trata de una hostilidad maliciosa o intencionada dirigida contra mobiliario y objetos” (p. 30).

En un intento de esclarecer los motivos que impulsaban a los jóvenes a cometer estos tipos de actos vandálicos, Choquet, Menke y Manfredi, (1991) realizaron un estudio en Francia a adolescentes en edades comprendidas entre los 13 y 16 años. En dicho estudio se pudo apreciar que las conductas vandálicas se asocian a otros rasgos del comportamiento antisocial, como el consumo de alcohol, drogas, pertenencias a pandillas urbanas y comportamientos predelictivos.

Gladstone (1978) en un trabajo con escolares ingleses encontró que los alumnos que tenían riesgo de actos de vandalismo se caracterizaban de la siguiente manera por un bajo control de los padres, no les gustaba la escuela, tenían bajo rendimiento y perdían mucho tiempo en compañía de pandillas del barrio de comportamientos dudosos.

El trabajo de Rodríguez, Mirón y Rial (2012), con adolescentes escolarizados en centros públicos del estado de Mérida en Venezuela, comprobó que la pertenencia a un grupo desviado, la inadecuada supervisión familiar y un bajo nivel de autocontrol son las variables más relevantes con respecto a la probabilidad de desarrollar conducta desviada.

También el vandalismo ha sido asociado con variables como la edad, ya que se da más en alumnos mayores, con fracaso académico y expectativas de abandono de la escuela, junto con otras variables como apatía de los profesores y desinterés de la comunidad por los logros de la escuela (Gladstone, 1978; Sandoval y Barón, 2008).

5.5.6. Violencia y agresión en el deporte

Otra de las consecuencias que finalmente analizamos es la violencia que se manifiesta en el contexto deportivo, protagonizada tanto por espectadores como por deportistas (sobre todo en el ámbito profesional, pero con un importante aumento en el deporte de iniciación). La conducta agresiva y violenta continúa manifestándose en el mundo del deporte de forma continuada. Parece que se resiste a pesar de la constante reivindicación acerca de la deportividad y del juego limpio que debería respetarse por encima de todo durante una competición.

Desde la década de los 80 se han realizado relevantes trabajos desde la psicología y sociología que han estudiado, sobre todo, a los espectadores del deporte espectáculo desde la perspectiva de la violencia que generan y el grave problema social que representa (Adán, 1998; Brug, 1983; Cagigal, 1990; Dart, 2008; Dunn y Dunn, 1999; End y Foster, 2010; Javaloy, 1996; Kerr, 1994; Pelegrín y Carballo, 2012; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2007; Pelegrín, Gómez-Amor, Garcés de Los Fayos, Jara y Martínez-Sánchez, 2003; Roversi, 1998; Wann et al., 2005).

Ejemplos de conductas agresivas en el deporte las podemos observar cuando un jugador insulta al árbitro tras la decisión de una jugada, cuando se producen insultos entre dos o más jugadores. O también, cuando dichos insultos pueden ir dirigidos a la afición ante posibles abucheos o comentarios por parte de ésta. Estos serían algunos ejemplos que podríamos encontrar fácilmente en un encuentro deportivo en cualquiera de sus categorías; es decir, tanto en una competición a nivel nacional como en un campeonato regional o incluso escolar. Pero esto no queda ahí, entre dos jugadores y alguien que juzgue dicha acción. Ese suceso será visto a través de los medios de comunicación, por

miles o millones de aficionados: mayores, adultos, adolescentes, niños, niñas, de todas las edades.

La actitud violenta y agresiva que gira en torno al deporte está provocando una serie de daños tanto personales como materiales y morales que hacen bajar el *umbral* de tolerancia ante dicha actitud (Baigorri, 1996), permitiendo un juego agresivo ante una afición violenta. De este modo, se va a crear un “canal” erróneo por el que transcurren tensiones y emociones negativas de deportistas y aficionados a través de un juego antideportivo, con agresiones físicas e insultos, donde las normas se inclinan hacia *la victoria por encima de todo y a cualquier precio* (Gutiérrez, 1998; Lee, O’Donoghue y Hodson, 1990); es decir, a través de un juego con un código de conducta totalmente desadaptado, con verbalizaciones hacia adversarios o jueces irrespetuosas, actitud hostil, insultos, amenazas o golpes, que invitan al *antifairplay* (Lozano, Olmedilla y Garcés de Los Fayos, 2001).

Baigorri (1996) destaca que “el descontrol de los niveles de violencia en los deportes violentos, o la aparición de fenómenos de violencia en deportes considerados no violentos, constituye un problema importante en la actualidad. La obsesión por el *fairplay* lleva a los profesionales del deporte a sensibilizarse cada vez más frente a comportamientos violentos o superviolentos. Es probable incluso que, a la vista de los elevadísimos montantes económicos en juego, que de día en día se acrecientan en progresión geométrica, haya habido un cierto incremento de la auténtica violencia intradeportiva” (p. 342).

Por otro lado, también en el deporte escolar se observa una pérdida de valores sociales y positivos que ayudan al incremento de las conductas agresivas y violentas (Borràs, Palou y Ponseti, 2001). Así, a raíz de esto, el Comité para el Desarrollo del Deporte del Consejo de Europa, creó un comité de expertos para impulsar un proyecto de

investigación acerca de los valores éticos del deporte (Lee, O'Donoghue y Hodson, 1990). Al respecto Knop (1993) consideró que, el deporte de iniciación, se encuentra ante una fuerte presión centrada en el *triunfo*, con entrenamientos cada vez más duros, con falta de iniciativas en el juego, y donde la violencia "asalta" cada vez con mayor frecuencia.





Capítulo 6

Instrumentos de evaluación de la
agresión

6.1. Breve introducción a las técnicas de evaluación

En este capítulo se presentan las técnicas de evaluación empleadas para detectar y analizar el comportamiento agresivo, conducta antisocial y delictiva en niños y adolescentes. Para ello, en primer lugar, vamos a diferenciar entre los distintos procedimientos de recogida de información a partir del trabajo de Fernández-Ballesteros y Maciá (1994), donde se describen aquellas técnicas *directas* (observación natural, observación análoga y autorregistro) e *indirectas* (entrevistas, cuestionarios y autoinformes) más utilizadas y relacionadas con la evaluación de comportamientos desadaptados (Serrano, 1996), en general, y sobre el comportamiento agresivo y violento en particular (Torregrosa, Inglés, Estévez-López, Musitu y García-Fernández, 2011). A continuación, se describen algunos de los instrumentos más utilizados, que han sido elaborados y validados, en los últimos ochenta años, en el estudio del comportamiento agresivo y violento para población de niños y adolescentes españoles, iniciado en el

trabajo de Pelegrín (2004).

En el proceso de evaluación psicológica se administran una serie de tests, técnicas, e instrumentos para la *cuantificación* de los comportamientos, características o propiedades del sujeto que está siendo estudiado, a través de un procedimiento científico sujeto a reglas y a contrastación científica (véase Tabla 3). De este modo, siguiendo a Fernández-Ballesteros y Maciá (1994) la evaluación psicológica “supone un amplio concepto que hace referencia al análisis científico del comportamiento de un sujeto, o grupo de sujetos, realizado a través de unos procedimientos científicos” (p. 109).

A continuación se describen algunas de las técnicas *directas* e *indirectas* más relevantes.

6.1.1. TÉCNICAS DIRECTAS

6.1.1.1. La Observación

La *Observación* es una estrategia fundamental del método científico, debido a que cualquier procedimiento de evaluación psicológica se realiza a través, de una forma u otra, de la observación (Anguera, 2010; Fernández-Ballesteros, 1994). En este sentido, “observar supone una conducta deliberada del observador (frente a la observación cotidiana y casual), cuyos objetivos van en la línea de recoger datos en base a los cuales poder formular o verificar hipótesis” (Fernández-Ballesteros, 1994; p. 135).

La Observación puede ser *natural* o *análoga* (artificial), la Observación *natural* puede definirse como “aquella que se realiza en el ambiente ordinario en el que se desenvuelve el sujeto sin que se produzca ningún tipo de mediación del evaluador en provocar las actividades objeto de estudio” (Fernández-Ballesteros, 1994; p. 164). La

Observación *natural* se puede hacer en el hogar y en la escuela, por parte de los padres y maestros, siendo una de las formas más habituales de evaluar la conducta agresiva.

Tabla 3. Procedimientos de medida utilizados en la evaluación psicológica.

| Procedimiento | Descripción/características de los procedimientos |
|--------------------|---|
| Test | <p>“Procedimiento sistemático para observar la conducta y describirla con la ayuda de escalas numéricas o categorías establecidas... el testólogo recoge información preguntando y observando a todas las personas de la misma manera, en la misma o comparables situaciones. Esta definición engloba los cuestionarios, a través de los cuales se obtienen informes sobre la personalidad, procedimientos para observar la conducta social, aparatos de medida de la coordinación o, incluso, registros sobre productos” (Cronbach, 1990; p. 32).</p> <p>“[...] los tests permiten comparaciones interindividuales” (Pelechano, 1976, 1988; p. 110. Citado en Fernández-Ballesteros y Maciá, 1994).</p> <p>“[...] los tests son procedimientos de medida cuyo material, forma de administración, puntuación, corrección y valoración son estándar y de los que derivan puntuaciones normativas” (Fernández-Ballesteros y Maciá, 1994; p. 110).</p> |
| Técnicas | <p>Las técnicas, a diferencia de los tests, pueden ser estándar, por contar con un material, forma de administración y corrección homologados; y adoptar una forma flexible, en la que ni el material, ni la administración, ni la escala de puntuación estén tipificados (Fernández-Ballesteros y Maciá, 1994).</p> |
| Instrumento | <p>“[...] aparatos a través de los cuales puede recogerse información sobre manifestaciones observables o amplificables de los sujetos. Tales instrumentos o aparatos permiten la aplicación de tests o técnicas estándar de medida” (Fernández-Ballesteros y Maciá, 1994; p. 110).</p> |

Fuente: Fernández-Ballesteros (1994).

Feindler (1979) diseñó un sistema continuo de observación directa para evaluar la frecuencia, gravedad y topografía de las conductas agresivas que ocurren en momentos

específicos. El *Sistema de Observación de la Conducta Agresiva* (SOCA) incluye siete categorías de conducta agresiva: Molestar, discutir, amenazar, golpear, comenzar peleas, pelea cuerpo a cuerpo y daño a la propiedad. Cuando se utiliza el SOCA se registra la frecuencia y la gravedad de cada conducta en una escala de tres puntos (1= leve; 2= moderado; 3= grave). De este modo, la escala proporciona información acerca de la gravedad del problema y una medida general de la frecuencia de la conducta agresiva.

También, la Observación *natural* se puede realizar en determinados contextos *institucionales* como psiquiátricos, centros de cuidados especiales, prisiones, campamentos, residencias de ancianos, colegios, entre otros (Fernández-Ballesteros, 1994; Hernández, Díaz y Morales, 2010); o en *ámbitos comunitarios* referentes a supermercados, jardines, despachos profesionales, deporte...; para los que se han construido procedimientos de observación sistemática (Anguera, Blanco, Hernández y Losada, 2011; Fernández-Ballesteros, 1994; Haynes y Wilson, 1979).

No obstante, la Observación *natural* conlleva a una serie de *sesgos* por la dificultad en recoger observaciones en los ámbitos naturales por las siguientes razones: 1) Los sujetos implicados pueden negarse a ser observados en su vida real, o bien pueden existir inconvenientes para que el psicólogo se desplace al ámbito natural correspondiente; 2) El costo de la observación natural es extremadamente alto. Así, dicha observación parece ser más aconsejable, bien cuando puede ser realizada por personas allegadas al sujeto o bien cuando el evaluador forma parte del medio natural, como suele ocurrir en situaciones escolares, institucionales y comunitarias (Fernández-Ballesteros, 1994).

Por otro lado, cuando no se pueden realizar observaciones en situaciones naturales, se pueden replicar artificialmente tales ámbitos y observar las actividades del sujeto en ellos. Así, a este tipo de observación se le ha llamado *artificial*, *métodos*

análogos o de *laboratorio* (Fernández-Ballesteros, 1994; 2008), y consiste en observar al sujeto ante estímulos presentados experimentalmente y que son análogos o similares a los que se encuentran en el contexto natural (Serrano, 1996).

En el contexto de evaluación de la conducta agresiva, la Observación *análoga*, se utiliza especialmente para evaluar las habilidades sociales del niño. Así, estos procedimientos análogos proporcionan a los sujetos una ocasión, mediante la cual se produce un incremento de la *artificialidad* y un decremento del *realismo* de la situación, donde se permite una serie de conductas *como si* ocurrieran (por ejemplo: agredir verbal y directamente a otro individuo, ataque físico a objetos inanimados, la agresión física directa contra otras personas, entre otras). Estos procedimientos llamados de *role-playing* o “juego de papeles”, aportan la creación de múltiples situaciones ficticias en las que el sujeto interactúa con personas u objetos que *representan los papeles* requeridos por la situación representada (Fernández-Ballesteros, 1994). Un ejemplo sería pedirle a un niño que actuase *como si* se encontrara ante una determinada situación, observando y registrando algunas conductas predeterminadas. El inconveniente de esta estrategia es que algunos niños se sienten incómodos con este tipo de análogos (Silva y Moro, 1994). Además, su utilidad es limitada por cuanto los resultados están relacionados con la conducta agresiva que se produce fuera del ambiente real (Serrano, 1996).

También, pueden ser artificialmente creadas o reproducidas situaciones por medio de técnicas de lápiz y papel, magnetófonos, fotografías, películas o grabaciones en vídeo (Anguera, 1981).

Por otro lado, mediante la Observación *análoga* se puede evaluar las consecuencias que siguen a la conducta. Abramovitch, Konstantareas y Sloman (1980) describieron un procedimiento de Observación *análoga* de juego libre para niños de cinco a siete años de edad. Así, diversos autores (Loeber y Schmaling 1985; Patterson, 1977;

Patterson y Bank, 1986; Patterson y Stouthamer-Loeber, 1984), describen procedimientos de observación análoga y directa para evaluar las contingencias mal manejadas relacionadas con la conducta agresiva.

6.1.1.2. Técnicas de Registro

Las *Técnicas de Registro* son sistemas estructurados y estándar de observación en forma de códigos de categorías de conducta o de protocolos tipificados de recogida de datos (Fernández-Ballesteros, 1994). No obstante, para un efectivo registro de la conducta, la observación debe realizarse en un primer momento de una forma poco sistematizada, con el fin de estudiar la manera de operativizar el evento a observar, y que permita establecer descripciones precisas de los eventos presentes, para su posterior observación de forma sistematizada (Anguera, 1981, 1990).

Por otro lado, Fernández-Ballesteros (1994) hace una clasificación de las técnicas de registro en un continuo de estructuración. De esta manera, encontramos las siguientes técnicas de registro:

- **Registros narrativos.** El observador se limita a tomar nota escrita u oral (a través de un magnetófono) de lo que va ocurriendo en la situación de observación.
- **Escalas de apreciación (*rating scales*).** Son utilizadas cuando se pretende la cuantificación, calificación o clasificación de las actividades de un sujeto según específicas conductas, dimensiones o atributos previamente establecidos (p.ej., Inventario Eyberg de Conducta en Niños para Padres de Eyberg y Ross, 1978).
- **Catálogos de conducta.** También llamados *listas de rasgos*, contienen una serie bien específica de conductas, encuadradas o no en clases y con o sin indicación de antecedentes o consecuentes ambientales de las mismas (p.ej., Matriz de

Interacción de Pareja; Haynes, 1978).

- **Códigos o sistemas de categorías.** Estos códigos permiten la enumeración, descripción y clasificación de los eventos conductuales y/o contextuales que se pretenden observar; es decir, articulan y regulan cómo se va a llevar a cabo la observación (p.ej., Sistema de Codificación en la Interacción de la Díada Padres-Hijos de Robinson y Eyberg, 1981).
- **Registro de productos de conducta.** Cuando un evaluador puntúa las ejecuciones que realiza un sujeto en una determinada tarea según unas dimensiones de respuesta (tiempo, aciertos, errores, apropiación, entre otras.).
- **Procedimientos automáticos de registro.** Se trata de dispositivos automáticos de registro que facilitan la tarea del observador, descontaminando la observación de los sesgos que ocasionan las anotaciones del propio observador así como tratando de paliar los efectos de la reactividad de los sujetos observados.

Finalmente, se encuentran distintas posibilidades de observar, según el sujeto que observa, el lugar de observación y el tiempo en el que ésta se realiza (ver la Tabla 4).

Según Fernández-Ballesteros (1994) pueden considerarse técnicas observacionales, cualquier test ejecutivo (p.ej., las escalas de medida de la inteligencia de Wechsler), el registro de cualquier tipo de medida psicofisiológica, las técnicas proyectivas, o incluso los procedimientos de autoinforme (cuestionarios, escalas, inventarios...).

Para finalizar la evaluación de los determinantes ambientales actuales, además de evaluar las situaciones, personas, momentos, entre otros factores, en que se presenta la conducta agresiva, es preciso evaluar las *consecuencias* que le siguen (Serrano, 1996). Se trata de identificar los eventos ambientales que mantienen la conducta agresiva y sus concomitantes, así como los eventos ambientales que reducen la probabilidad de que el

sujeto ponga en práctica alternativas prosociales a la conducta agresiva.

Tabla 4. Algunas formas de observar, según quién observa, dónde observa y cuándo observa.

| Observador | SITUACIONES | | | |
|--|---|---|---|--|
| | Natural (hecho actual) | Natural (hecho pasado) | Artificiales | |
| No participante | Registro a través de procedimientos mecánicos: Espejo unidireccional, registros magnetofónicos, videotape, filmación, registros sobre respuestas y/o fisiológicas. Apreciación sobre constructos. | | | |
| P A R T I C I P A N T E | Observador ajeno y técnico | -Registro de conductas motoras y fisiológicas. | -Utilización de material registrado en el pasado: productos de conducta. | -Tareas estandarizadas. -Tests de ejecución. -Tests situacionales. -Role-playing. |
| | | Observadores allegados | -Datos recogidos mediante entrevistas. -Escalas de apreciación sobre respuestas motoras. -Apreciación sobre constructos. -Registro de conductas motoras. | |
| R E C O R D A D O | Auto-observación | -Auto-registro: Respuestas cognitivas, respuestas motoras, respuestas fisiológicas. | -Autoinformes: Respuestas cognitivas, respuestas motoras, respuestas fisiológicas. | -Auto-observación -Auto-informe: Fundamentalmente sobre experiencias subjetivas. |
| | | -Experiencia subjetiva sobre las mismas. -Escalas de auto-calificación. | -Experiencia subjetiva sobre las mismas. -Escalas de auto-clasificación. | |

Fuente: Fernández-Ballesteros (1980).

Esta evaluación se lleva a cabo generalmente por medio de un análisis funcional de las interacciones entre el cliente y otras personas significativas. Aunque la *observación directa* es el medio más completo de realizar esta evaluación, los procedimientos más

indirectos, tales como las *entrevistas* clínicas y las *escalas* de estimación, pueden ser útiles en sí mismas y como ayuda para centrar la observación (Serrano, 1996). A continuación presentamos dichos procedimientos indirectos.

6.1.2. TÉCNICAS INDIRECTAS

6.1.2.1. La Entrevista

La *Entrevista* sirve para obtener información que permite formular alguna hipótesis tentativa sobre las variables que controlan la conducta, y para seleccionar estrategias de evaluación adicionales. En este sentido, la entrevista es el primer paso en el proceso de evaluación (Ollendick y Meador, 1984). Distingamos entre la entrevista con padres y maestros y la entrevista con los niños.

De acuerdo con Silva y Moro (1994), las principales tareas de la entrevista con adultos son proporcionar información y motivar, recoger información y elaborar un plan de acción. Es preciso dar información y motivar, por el mero hecho de que los padres y maestros van a participar, tanto en el proceso de evaluación como en el de intervención. Mediante la información se intenta educar al adulto respecto de la prevalencia de la agresividad infantil, así como de posibles explicaciones de la misma. También suele recomendarse bibliografía sencilla sobre el tema. Para motivar al adulto puede planificarse el plan de intervención conjuntamente y pedirle tareas sencillas de realizar.

Por tanto, el objetivo de la entrevista es convertir una descripción posiblemente ambigua en una más precisa y detallada, mediante la cual se hacen preguntas acerca de la frecuencia, duración e intensidad de la conducta objeto de estudio. Además, a lo largo de la entrevista, se busca información sobre variables ambientales que pueden controlar

dicha conducta, así como recoger información acerca de variables fisiológicas (Serrano, 1996).

La entrevista con los niños suele llevarse a cabo después de realizar la de los adultos (Silva y Moro, 1994). Los objetivos, en este caso también, consisten en informar y motivar, y recopilar información relacionada con el tipo de reforzadores que prefiere y cómo percibe el niño su problema.

6.1.2.2. El Autorregistro

El *Autorregistro* es un procedimiento de evaluación que actualmente se utiliza con mayor frecuencia en el ámbito infantil a causa de las ventajas que presenta (Gardner y Cole, 1988). Es un método que permite obtener datos acerca de la duración, frecuencia, intensidad y latencia de una conducta determinada. Además, se pueden registrar antecedentes y consecuentes de la conducta y se pueden medir conductas *encubiertas*. Por estas ventajas, si se utiliza adecuadamente, es un método muy útil de evaluación (Ollendick y Greene, 1990).

El procedimiento más habitual de *autorregistro* en la población infantil, es marcar cruces en una tarjeta cuando ocurre la conducta. No obstante, antes de que el niño lleve a cabo el autorregistro es preciso entrenarle. Dicho entrenamiento varía en función del desarrollo cognitivo del niño y la edad. Puede variar desde instrucciones verbales a programas más detallados que incluyen instrucciones verbales, modelado, práctica guiada, retroalimentación y refuerzo (Silva y Moro, 1994).

Por otro lado, es importante identificar las *situaciones* en que el comportamiento del niño se ha juzgado como agresivo (Serrano, 1996). Para ello contamos con:

- a) El mismo procedimiento de *observación* que el utilizado para registrar la

frecuencia, incluso pueden observarse ambos aspectos a la vez.

- b) Escalas que arrojan información acerca de varias situaciones problemáticas para los chicos. (Algunos ejemplos los encontramos en el siguiente apartado).

6.1.2.3. Escalas, inventarios y cuestionarios

Un *cuestionario* o *inventario* se caracteriza cuando una serie de autoinformes estructurados aparecen recopilados o integrados en un listado, donde aparece un formulario de preguntas ante las cuales el sujeto debe responder, bien según una alternativa dicotómica (Si/No; Verdadero o Falso), bien anotando su grado de conformidad, según una escala ordinal o de intervalos, o eligiendo u ordenando los elementos del sujeto (Fernández-Ballesteros, 1994).

Las *escalas, inventarios y cuestionarios* pueden aplicarse a padres, maestros y niños, siendo más utilizados por los psicólogos del ámbito educativo (Muñiz y Fernández-Hermida, 2010). Algunos de estos instrumentos son:

- La *Batería de Socialización*, que contiene un conjunto de escalas diseñadas para evaluar dimensiones de la conducta social. La BAS-1 está dirigida a profesores, la BAS-2 a los padres, y la BAS-3 a los niños (Silva y Martorell, 1987). La BAS-3 recoge información sobre factores positivos como *Consideración con los demás, Liderazgo, Autocontrol* en la relaciones sociales; y sobre factores negativos como *Ansiedad social, Timidez/Retraimiento social y Agresividad*.
- La *Escala de Conducta Antisocial (ASB)*, adaptada de Allsopp y Feldman (1976), y la *Escala de Asertividad (AS)*, basada en la *Children's Action Tendency Scale* de Deluty (1979). Esta escala mide asertividad, agresividad y pasividad-sumisión.

- *El Inventario de Expresión de la Ira Estado-Rasgo en niños y adolescentes: STAXI-NA* (Del Barrio et al., 2005), cuya finalidad es la evaluación de la ira (utilizado en esta investigación y que describiremos con más detalle en el capítulo de metodología).
- *El Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil: TAMAI* (Hernández, 1983). Este cuestionario tiene como objetivo la evaluación de la *inadaptación personal, social, escolar y familiar*, así como de las *actitudes educadoras de los padres*. También, incluye en cada uno de los aspectos de la inadaptación, unos subfactores (infravaloración, regresión, falta de disciplina, conflicto con las normas, agresividad, desconfianza social, entre otras) que se asocian entre sí y permiten determinar las raíces de la inadaptación. Está compuesto por un total de 175 elementos y se ha elaborado para niños de entre 8 y 18 años.
- *El Inventario de Personalidad para Niños (Personality Inventory for Children- PIC)* de Wirt, Lachar, Klinedinst y Seat (1977). Es un equivalente al MMPI de adultos, pero sobre niños y aplicado a padres. Consta de 600 elementos que han dado lugar a la aparición de 14 subescalas clínicas: *Defensividad, Ajuste; Rendimiento académico; Nivel intelectual* (6-10 años); *Desarrollo; Quejas somáticas; Depresión; Relaciones familiares; Delincuencia; Retraimiento; Ansiedad; Psicosis; Hiperactividad; Habilidades sociales;* y dos escalas de control: *Mentira (L) y Frecuencia (F)*. Es aplicable a niños entre 3-16 años. Los baremos son distintos para niños y niñas y también para distintos niveles de edad (3-5 y 6-16). Además, sus características psicométricas alcanzan una gran precisión. El PIC es uno de los inventarios más completos ya que tiene en cuenta cuestiones importantes en el mundo infantil, como el nivel intelectual, el nivel de desarrollo y las relaciones familiares, cosa que no suele ocurrir en otro tipo de

instrumentos, pero tiene una dificultad importante, que es su longitud y con ello la larga duración de su aplicación. Pese a ello es uno de los inventarios de mayor difusión y uso.

- *El Cuestionario A-D, conductas antisociales-delictivas* (Seisdedos, 1987). El cuestionario A-D consta de 40 elementos con los que se pretende medir dos dimensiones claramente diferenciadas: La conducta antisocial y aquella otra que, aunque pudiera ser considerada también antisocial, incorpora contenidos o comportamientos que fácilmente caen fuera de la ley (son delictivos).

En cuanto a ejemplos de cuestionarios para *padres* están las *Escalas de Refuerzos* de Cautela, Cautela y Esonis (1983); el *Listado de Problemas de Conducta (Behavior Problem Checklist-BPC;* Peterson, 1961; Quay, 1977; Quay y Peterson, 1979, 1983); el *Listado de Conductas de Louisville (Louisville Behavior Checklist;* Miller, 1967) o *La Escala de Evaluación de Connors para Padres (Connors Parent Rating Scale-CPRS;* Connors, 1973).

Por otro lado, las *Escalas* de evaluación conductual (Martin, Hooper y Snow, 1986) pueden ser útiles para centrar las entrevistas y observaciones. Concretamente tenemos:

- *The Conflict Tactics Scales* (Straus, 1979), puede proporcionar información sobre las pautas de interacción intrafamiliar que rodean al conflicto.
- *The Behavior Problem Checklist* (Quay y Peterson, 1967). Es una escala de estimación aplicable tanto a niños como a adolescentes. Se compone de cuatro factores (Martorell, 1992): 1) *Desórdenes de conducta* (agitación y descontento, desatención y conductas disruptivas); 2) *Problemas de personalidad* (hace referencia a conductas tales como sentimientos de inferioridad); 3) *Inmadurez-inadecuación* (incluye preocupación excesiva y déficits atencionales);

4) *Delincuencia socializada* (conductas de pandilla, en sentido negativo, y robos en el colegio).

- *Inventario de Conducta Infantil (Child Behavior Check-List-CBCL;* Achenbach y Edelbrock, 1978, 1983). Incluye conductas agresivas y otras conductas que están bajo control de estímulos inadecuados, además de conductas controladas por muchos estímulos, como la conducta de retirada y la ansiedad. Los mismos autores han elaborado un formulario de informe para profesores (CBCL-TRF), y un formulario de observación directa (CBCL-DOF) que acompaña al CBCL. Es aplicable a población clínica y normal. La prueba consta de subescalas obtenidas por análisis factorial: *Depresión, Incomunicación, Obsesión-compulsión, Quejas somáticas, Aislamiento social, Esquizofrenia, Hiperactividad, Agresividad, Delincuencia, y otros problemas*. Existen baremos para población española escolar (Del Barrio y Cerezo, 1990a, 1990b) y preescolar (Moreno y Del Barrio, 1991), así como la factorización de la escala (Cerezo, Del Barrio y Cantero, 1993) con unos resultados similares a los de Achenbach. La versión para maestros, TRF (Edelbrock y Achenbach, 1984, Achenbach y Edelbrock, 1986), es muy similar a la de padres, pero es aplicable a niños adolescentes entre 12-16 años.

- *Autoinforme para Jóvenes (Youth Self Report-YSR;* Achenbach y Edelbrock, 1987). Consta de 17 elementos de adaptación social y de 103 de problemas de conducta. Se contestan en una escala de 0-2 y es aplicable a chicos de 11 a 18 años. Los factores de los que se compone son: *Depresión, Impopularidad, Quejas somáticas, Desórdenes del pensamiento, Autodestrucción, Agresión y Delincuencia*. Existe una forma experimental de esta prueba, en población española, cuya estructura factorial presenta 7 factores para las chicas y 9 para los chicos. Los factores comunes son: *Depresión/Ansiedad, Conducta delictiva,*

Conducta agresiva, Quejas somáticas, Problemas de pensamiento, Problemas de relación y Búsqueda de atención (Lemos, Fidalgo, Calvo y Menendez, 1992a yb).

Mediante cualquiera de estos procedimientos se puede obtener información relevante acerca de si los padres o maestros reprenden, amenazan y sermonean, como reacción a conductas agresivas, tanto triviales como significativas, o si utilizan formas de castigo físico, como pegar o golpear un objeto, o bien si se da la ocurrencia de castigos impredecibles y violentos (Serrano, 1996).

En el niño, se hace preciso determinar las *habilidades de comunicación* y los patrones de comunicación defectuosa que están relacionados con la conducta agresiva. En este caso contamos con *Escalas* para evaluar los conflictos familiares y los patrones de comunicación. Algunas son:

- *Escala de Tácticas de Conflicto (CT, Conflicts Tactics Scale)* de Straus (1979).
- *Sistema de Codificación en la Interacción de la Díada Padres-Hijos (Dyadic Parent-Child Interaction Coding System-DPICS)* de Robinson y Eyberg (1981). Consta de 29 conductas observadas mientras suceden y se registran en períodos de 5 minutos. Las categorías de conducta maternal son: *Elogios, críticas, órdenes totales directas e indirectas, órdenes inoportunas en las que el niño no tiene ocasión de obedecer y órdenes directas*. Las categorías del niño son *desviación infantil y desobediencia*. Con esta prueba, en la situación los padres dirigen la interacción, eligen el juego e incitan al niño a jugar. Los resultados de estas observaciones proporcionan sugerencias específicas de intervención para mejorar los patrones de interacción y comunicación (Serrano, 1996).

Además, se evalúa el grado de *competencia social* del niño mediante un modelo de procesamiento de información. Según este modelo la competencia social incluye habilidades de procesamiento de información social (Dodge y Murphy, 1984), por lo que

son varios los estadios necesarios a cubrir para la emisión de un comportamiento en una situación social. Así, en primer lugar, se realizará una codificación de estímulos, a continuación se interpretarán las señales sociales del ambiente, posteriormente se produce la generación de respuesta y, por último, la puesta en práctica de las mismas (implicando la práctica de habilidades verbales y motoras).

Desde este modelo es lógico pensar que los errores en uno de esos estadios afecte al estadio siguiente. Por ejemplo, si un niño atribuye una intención hostil a una provocación accidental de un igual, el niño probablemente genere una respuesta agresiva en lugar de una respuesta prosocial, como respuesta a esa provocación. Por otra parte, no puede decirse, a partir de observar el intento ineficaz de un niño por entrar en un grupo de iguales que están jugando, si es que el niño no tiene suficientes conocimientos acerca de estrategias eficaces para entrar en el juego, o si es que tiene dificultades para convertir en acción el conocimiento que posea (Dodge y Frame, 1982; Dodge, Murphy y Buchsbaum, 1984; Dodge y Newman, 1981).

Al evaluar la competencia social desde el modelo de procesamiento de la información pueden separarse y medirse de forma independiente cada uno de los pasos implicados en el proceso. Dodge (1986) presentó un procedimiento de evaluación basado en este modelo. Dicho procedimiento, consiste en presentar al niño o adolescente vídeos en los que se exponen dilemas sociales hipotéticos y hacerle preguntas relacionadas con los diferentes pasos implicados en el modelo de procesamiento de la información. Debido a que el modelo de vídeos propuesto por Dodge no es fácilmente generalizable a la escuela, algunos autores han adaptado este procedimiento básico mediante la presentación de dilemas sociales al niño o adolescente y hacerle preguntas basadas en el esquema de toma de decisiones (Hughes y Hall, 1987). Los resultados de esta entrevista arrojan información acerca de las habilidades cognitivas y conductuales del niño.

Otra prueba más concreta para medir habilidades cognitivas y conductuales, para comprobar si el niño genera pocas soluciones eficaces ante la provocación de un compañero, sería la escala *Medida de Solución de Problemas para los Conflictos (PSMC)* de Lochman y Lampion (1986).

Con este modelo (Hughes y Hall, 1987) se pueden analizar los posibles errores y combinaciones de errores, que pueden resultar en la conducta considerada como incompetente. Algunas de las *escalas* de evaluación que pueden ayudar en el análisis de la competencia social en niños son:

- *Subescala de Competencia Social* del CBCL (Achenbach y Edelbrock, 1983), citado anteriormente, utilizado para evaluar las consecuencias. Incluye dos escalas, una de competencia social general y otra de problemas de conducta.
- *La Escala de Problemas de Conducta* (EPC; Navarro, Peiró, Llacer y Silva, 1993). Parte del *Child Behavior Check-List-CBCL* (Achenbach, 1978; Achenbach y Edelbrock, 1978, 1983), y está dirigida para población española. Se compone de 99 elementos y sus escalas son: *Problemas Escolares (PE)*; *Conducta Antisocial (CA)*; *Timidez-Retraimiento (TR)*; *Trastornos Psicopatológicos (TP)*; *Problemas de Ansiedad (PA)*; *Trastornos Psicosomáticos (TS)*; y *Adaptación Social (AS)*.
- *Escala de Evaluación de Ajuste Escolar (Classroom Adjustment Rating Scale; CARS)* de Lorient, Cowen y Caldwell (1975).
- *Escala de Conducta Asertiva de Niños. Versión profesores (Children's Assertiveness Behavior Scale-Teacher (CABS-T; Shapiro, Lentz y Sofman, 1985).*
- El *Inventario de Habilidades del Estudiante (Student Skill Checklists)* y el *Inventario de Habilidades del Profesor (Teacher Skills Checklist)* para niños (McGinnis y Goldstein, 1984), identifican áreas específicas de habilidades que necesitan tratamiento. Estas habilidades son: *Habilidades para desenvolverse en*

clase, Habilidades para hacer amigos, Habilidades para afrontar sentimientos, Habilidades alternativas a la agresión y Habilidades para afrontar situaciones estresantes.

- *Escala de Taxonomías de las Situaciones Sociales Problemáticas para Niños (Taxonomy of Problematic Social Situations for Children-TOPS; Dodge, McClaskey y Feldman, 1985).* Es una escala de valoración compuesta por 44 ítems para maestros. Valora seis factores: 1)*Entrada en el grupo de iguales*; 2)*Respuesta a las provocaciones* (especialmente problemáticas en niños rechazados y agresivos); 3)*Respuesta al fracaso*; 4)*Respuesta al éxito*; 5)*Expectativas sociales*; y 6)*Expectativas del profesor*. Es una medida que identifica contextos situacionales de la incompetencia social de los niños, además de déficits en los subcomponentes de las habilidades (Goldstein y Keller, 1991).

- *Valoración de Habilidades Sociales de Jóvenes de Matson (Matson Evaluation of Social Skills with Youngsteers-MESSY; Matson, Rotatori y Helsel, 1983).* Consta de un autoinforme de 62 ítems y de un informe del profesor de 64 ítems. La escala de autoinforme proporciona cinco factores: 1)*Habilidades sociales adecuadas*; 2)*Asertividad inadecuada*; 3)*Impulsividad/Obstinación*; 4)*Exceso de confianza*; y 5)*Recelo/Retirada*. Y el informe del profesor proporciona dos factores: 1)*Asertividad/Impulsividad inadecuada* y 2)*Habilidades sociales apropiadas*. Esta escala correlaciona con las valoraciones independientes, que tanto padres como profesores, hacen sobre habilidades sociales en los niños (Serrano, 1996).

Por otro lado, al evaluar cómo *interpreta* el niño los estímulos externos, se intenta determinar qué eventos situacionales interpreta el niño como aversivos, así como cuáles son las bases de esas interpretaciones (Serrano, 1996). Dicha evaluación puede hacerse mediante:

- **Entrevista.** Se le presenta al niño acontecimientos específicos recientes, y el evaluador indaga cómo interpretó esos sucesos. Evaluaremos si los interpretó como un insulto, una amenaza, o como un intento de dañarle.
- **Muestreo de pensamiento en vivo.** En este caso se elaboran hojas de registro para que el niño anote sus atribuciones a los acontecimientos que provocan conducta agresiva, o sus propias autoverbalizaciones. Con niños muy pequeños que apenas saben escribir, los maestros y padres modifican las hojas de registro haciendo que los niños dibujen escenas de los sucesos y que expresen los afectos que les provocan.
- **Escalas.** Entre éstas contamos con la *Escala Infantil de Tendencia a la Acción (CATS, Children's Action Tendency Scale)* de Deluty (1979) y el *Cuestionario de Afectos (Affect Questionnaire, AQ)* de Garrison y Stolberg (1983). Ambas escalas son dos medidas particularmente útiles con niños. La CATS está diseñada para niños de 6 a 12 años. Consta de 30 ítems que representan situaciones problemas, en las que se pide al niño que elija entre respuestas alternativas, como agresión física, agresión verbal, aserción y sumisión, en un formato de comparación emparejada. El AQ mide la afectividad autoinformada en un conjunto de 53 situaciones emocionales. Se le lee al niño una corta historia con un tema emocional y se le pregunta cómo se sentiría en esa situación. Se le pide que haga una elección forzada dividiendo diez fichas entre cuatro emociones determinadas (miedo, cólera, felicidad y tristeza).

Por último, debemos evaluar el grado de *activación emocional* ante las situaciones conflictivas. La tarea básica al evaluar este componente es determinar qué acontecimientos situacionales conducen a una activación elevada. Quizá el procedimiento más útil sea las escalas de evaluación para niños, como la CATS y AQ ya mencionadas

(Serrano, 1996).

Otro instrumento útil para niños es la técnica desarrollada por Vondracek, Stein y Friedrich (1973). Se trata de una *técnica no verbal* para niños de preescolar. Consta de 18 conjuntos de secuencias de dibujos, cada uno con tres dibujos de alternativas de respuesta que representan la agresión, la evitación y la conducta prosocial.

Una vez revisadas las diversas técnicas de evaluación psicológica más utilizadas para la investigación, a continuación, en la Tabla 5 se hace una relación de los instrumentos más relevantes utilizados en la evaluación, para el estudio del comportamiento agresivo en niños y adolescentes, desde los años treinta hasta la actualidad, iniciado en el trabajo de Pelegrín (2004).

Tabla 5. Instrumentos para evaluar el comportamiento agresivo en niños y adolescentes.

| INSTRUMENTOS PARA EVALUAR EL COMPORTAMIENTO AGRESIVO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES |
|--|
| Personal Adjustment Inventory (Rogers, 1931). |
| Adjustment Inventory: Student Form (Bell, 1934). |
| Buss-Durkee Hostility Inventory (BDHI; Buss y Durkee, 1957). |
| Peer-Rating Index of Aggression (Walder, Abelson, Eron, Banta y Laulich's, 1961). |
| Behavior Problem Checklist (BPC; Peterson, 1961; Quay, 1977; Quay y Peterson, 1979). |
| Peer Nomination Inventory (PNI; Wiggins y Winder, 1961). |
| Louisville Behavior Checklist (Miller, 1967). |
| Behavior Problem Checklist (Quay y Peterson, 1967). |
| Children's Behavior Questionnaire (CBQ; Rutter, 1967). |
| Adolescent Antisocial Self-Report Behavior Checklist (Stein, Sarbin y Kulik, 1971). |

Tabla 5. Instrumentos para evaluar el comportamiento agresivo en niños y adolescentes.
(Continuación).

| INSTRUMENTOS PARA EVALUAR EL COMPORTAMIENTO AGRESIVO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES |
|--|
| Conners Teacher Rating Scale (CTRS; Conners, 1969). |
| Peer Nomination Inventory of Aggression (PNIA; Eron, Walder y Lefkowitz, 1971). |
| Personal Opinion Survey (Quay y Parson, 1971). |
| The Jesness Inventory (Jesness, 1972). |
| Conners' Parent Rating Scale (CPRS-93; Conners, 1973). |
| Preschool Behavior Questionnaire (Behar y Stringfield, 1974). |
| AAMD Adaptativa Behavior Scale (ABS; Nihira, Foster, Shellhaas y Leland, 1974). |
| Cuestionario de Personalidad de Eysenck (Eysenck, 1975; 1992). |
| Classroom Adjustment Rating Scale (CARS; Lorien et al., 1975). |
| Antisocial Behaviour Scale (Allsopp y Feldman, 1976). |
| Jackson Personality Inventory (JPI; Jackson, 1976). |
| Pupil Evaluation Inventory (Pekarik, Prinz, Leibert, Weintraub y Neale, 1976). |
| Personality Inventory for Children (PIC; Wirt et al., 1977). |
| Abbreviated Symptom Questionnaire-Parent/Teacher (ASQ-P/T, Goyette, Conners y Ulrich, 1978). |
| Observer Impressions Checklist (Reid, 1978). |
| Social Behavior Assessment-Teacher (SBA-T; Stephens, 1978). |
| Children's Action Tendency Scale (Deluty, 1979). |
| Sistema de Observación de la Conducta Agresiva (SOCA; Feindler, 1979). |
| The Conflict Tactics Scales-CTS (Straus, 1979). |
| Self-report delinquency (SRD; Elliott y Ageton, 1980). |
| Dyadic Parent-Child Interaction Coding System (DPICS; Robinson y Eyberg, 1981). |
| The Teacher's Self-Control Rating Scale (TSCRS) and Child Behavior Rating Scale (CPSCS; Humphrey, 1982). |
| Multidimensional Personality Questionnaire (MPQ; Tellegen, 1982). |
| Child Behavior Checklist (CBCL; Achenbach y Edelbrock, 1983). |
| Affect Questionnaire (AQ; Garrison y Stolberg, 1983). |

Tabla 5. Instrumentos para evaluar el comportamiento agresivo en niños y adolescentes.
(Continuación).

| INSTRUMENTOS PARA EVALUAR EL COMPORTAMIENTO AGRESIVO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES |
|---|
| Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil-TAMAI (Hernández, 1983). |
| Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY; Matson et al., 1983). |
| Revised Behavior Problem Checklist (RBPC; Quay y Peterson, 1983). |
| Batería de Socialización (para profesores y padres) (BAS-1.2; Silva y Martorell, 1983) |
| Emotionality Activity and Sociability Temperament Survey (EAS; Buss y Plomin, 1984). |
| Student Skillstreaming Checklists (McGinnis y Goldstein, 1984). |
| Skillstreaming Grouping Chart (McGinnis y Goldstein, 1984). |
| The Teacher/Staff Skillstreaming Checklist (McGinnis y Goldstein, 1984). |
| The Parent Skillstreaming Checklist (McGinnis y Goldstein, 1984). |
| Taxonomy of Problematic Social Situations (TOPS; Dodge et al., 1985). |
| Children's Assertiveness Behavior Scale-Teacher (CABS-T; Shapiro et al., 1985). |
| Teacher-Child Rating Scale-T-CRS (Hightower, Dirk, et al., 1986). |
| Problem Solving Measure for Conflict (PSMC; Lochman y Lampion, 1986). |
| The Olweus Bully/Victim Questionnaire (Olweus, 1986). |
| Youth Self Report (YSR; Achenbach y Edelbrock, 1987). |
| Teacher Checklist (Dodge y Coie, 1987). |
| Parent Daily Report (PDR; Chamberlain y Reid, 1987). |
| Children's Inventory of Anger (CIA; Finch, Saylor y Nelson, 1987). |
| Children's Hostility Inventory (Kazdin, Rodgers, Colbus y Siegel, 1987). |
| Batería de Socialización (Autoevaluación) (BAS-3; Silva y Martorell, 1987). |
| Olweus Multifaceted Aggression Inventory (OMAI; Olweus, 1988). |
| Role-Play Measure of Children's Social Skills (Hughes et al., 1989). |
| Pediatric Personality (PPS-1 and 2) and Anger Expression PAES-3) Scales (Jacobs, Phelps y Rohrs, 1989). |
| Social Skills Rating System (SSRS; Gresham y Elliot, 1990). |
| Child Behavior Checklist (CBCL; Achenbach 1991). |

Tabla 5. Instrumentos para evaluar el comportamiento agresivo en niños y adolescentes.
(Continuación).

| INSTRUMENTOS PARA EVALUAR EL COMPORTAMIENTO AGRESIVO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES |
|--|
| Observación SOC-III de Interacciones familiares (Cerezo, Keesler, Dunn y Wahler, 1991). |
| The Psychopathy Checklist-Revised (PCL-R; Hare, 1991). |
| Teacher Observation of Classroom Adaptation-Revised (TOCA-R; Werthamer-Larsson, Kellam y Wheeler, 1991). |
| Direct and Indirect Aggression Scale (DIAS; Björkqvist, Lagerspetz y Osterman, 1992). |
| Aggression Questionnaire-AQ (Buss y Perry, 1992). |
| Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI-A; Butcher et al., 1992). |
| Aggression Expression Questionnaire (EXPAGG; Campbell, Muncer y Coyle, 1992). |
| Cuestionario de personalidad para niños y adultos (EPQ-AJ; Eysenck y Eysenck, 1992). |
| Autoinforme para Jóvenes (Lemos et al., 1992a y b). |
| Disruptive Behavior Disorder (DBD; Pelham, Gnagy, Greenslade y Milich, 1992). |
| Physical and Verbal Aggression Scale (AFV; Caprara y Pastorelli, 1993). |
| Escala de asertividad (EA; Godoy et al., 1993). |
| Social Cognitive Assessment Profile (SCAP; Hughes, Hart y Grossman, 1993). |
| Escala de problemas de conducta (EPC; Navarro et al., 1993). |
| Escala de conducta antisocial (ASB; Martorell y Silva, 1993). |
| Cuestionario BULL (Cerezo y Esteban, 1994). |
| Preschool and Kindergarten Behavior Scale for Teachers and Caregives (PKBS; Merrell, 1994, 2003). |
| La vida en la escuela (Smith y Sharp, 1994). |
| Teen Conflict Survey (Bosworth y Espelage, 1995). |
| Student Teacher Relationship Scale (STRS; Pianta et al., 1995). |
| Aggressive incidents coding form (adaptado de Cornell et al., 1996). |
| The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire (Olweus, 1996). |

Tabla 5. Instrumentos para evaluar el comportamiento agresivo en niños y adolescentes.
(Continuación).

| INSTRUMENTOS PARA EVALUAR EL COMPORTAMIENTO AGRESIVO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES |
|--|
| The Child Behavior Scale (Ladd y Profilet, 1996). |
| Conners' Rating Scales-Revised (Conners, 1997). |
| The Preschool Social Behaviors Scale-Teacher Form (PSBS-TF; Crick, Casas y Mosher, 1997). |
| California School Climate and Safety Survey (CSCSS; Rosenblatt y Furlong, 1997). |
| Escala Magallanes de Adaptación (EMA; García y Magaz, 1998). |
| Teacher Rating Scale, Adolescent Form (Reynolds y Kamphaus, 1998). |
| The Multidimensional School Anger Inventory (MSAI; Smith, Furlong, Bates, y Laughlin, 1998). |
| Bergen Questionnaire on Antisocial Behavior (Bendixen y Olweus, 1999). |
| Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI) y Sutter-Eyberg Student Behavior Inventory-Revised (Eyberg y Pincus, 1999). |
| Cuestionario sobre abusos entre compañeros (Fernández y Ortega, 1999). |
| Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares (Cerezo, 2000). |
| Problem Behavior Frequency Scale (PBFS; Farrell, Kung, White y Valois, 2000). |
| Escala de Agresividad Física y Verbal (AFV adaptación española; Del Barrio, Moreno-Rosset y López-Martínez (2001). |
| The Anger Rumination Scale (ARS; Sukhodolsky, Golub y Cromwell, 2001). |
| Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory (CADRI; Wolfe et al., 2001). |
| Escala de Expresión de la Agresión (EXPAGG adaptación española; Andreu, Peña y Graña, 2002). |
| Hare Psychopathy Checklist: Youth Version (PCL:YV; Forth, Kosson y Hare, 2003). |
| Aggression Scale (AS; Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003). |
| Questionnaire on Problems in School Coexistence (QPSC; adaptado de Ortega y Del Rey, 2003). |
| The Impulsive/Premeditated Aggression Scale (IPAS; Stanford et al., 2003). |

Tabla 5. Instrumentos para evaluar el comportamiento agresivo en niños y adolescentes.
(Continuación).

| INSTRUMENTOS PARA EVALUAR EL COMPORTAMIENTO AGRESIVO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES |
|--|
| El Inventario de Expresión de la Ira Estado-Rasgo en niños y adolescentes: STAXI-NA (Del Barrio et al., 2005). |
| Aggression Questionnaire (AQ version reducida; Vigil-Colet, Lorenzo-Seva, Codorniu-Raga y Morales-Vives, 2005). |
| Escala de Conducta Violenta (ECV; Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Herrero, Estévez, y Musitu, 2006). |
| The Indirect Aggression Questionnaire (IAQ; Forrest, Eatough y Shevlin, 2005). |
| Escala de Agresión Directa e Indirecta (DIAS adaptación española; Toldos, 2005). |
| The Children's Social Behavior-Parent Report (CSB-P; Crick, 2006a). |
| Parent Qualities Measure (PQM; Crick, 2006b). |
| Impairment Rating Scale (Fabiano et al., 2006). |
| Reactive-Proactive Aggression Questionnaire (RPQ; Raine et al., 2006). |
| Escala de Agresión (AS adaptación española; Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008). |
| Cuestionario de Agresión Reactiva-Proactiva (RPQ; adaptación española de Andreu, Peña y Ramírez, 2009). |
| The Aggression Questionnaire (AQ-PA; para adolescentes y pre-adolescentes; Santisteban y Alvarado, 2009). |
| The Indirect Aggression Questionnaire (IAQ; adaptación española de Anguiano-Carrasco and Andreu Vigil-Colet, 2011). |
| Emotionality Activity and Sociability Temperament Survey (EAS; adaptación española de Bobes-Bascarán, Jover, Llácer, Carot y Sanjuan, 2011). |
| El Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana (CUVECO; Fernández-Baena et al., 2011). |



Capítulo 7

Estrategias de intervención para la
conducta agresiva

7.1. Introducción

En cuanto a la importancia de la prevención e intervención a una edad temprana, existen cada vez más indicios de que hay precursores en la infancia y la adolescencia (Broidy et al., 2003; Collell y Escudé, 2011; Garaigordobil, 2004; Lyman, 1996; Moffit, 1993; Mrug et al., 2012; Rutter, 1990).

Los estudios sobre el comportamiento antisocial precoz y persistente revelan la existencia de una serie de *factores biopsicosociales* que constituyen un riesgo acumulativo (Huesmann, 1998; Kroneman et al., 2004; Lösel y Bender, 2003; Molen et al., 2011; Yoshikawa, 1994), siendo conveniente y preventivo intervenir a una edad temprana y antes de que se hayan acumulado demasiados factores de riesgo (Rutter, 1990). En este sentido, varias revisiones de estudios indican que la prevención temprana puede tener éxito (Farrington y Welsh, 1999; Henao, 2005; Tremblay y Craig, 1995).

Así, los programas eficaces para niños en situación de riesgo deben incluir elementos que mejoren la competencia social (Fernández-Cabezas, Benítez, Fernández, Justicia y Justicia-Arráez, 2011; Gallego, 2011; Pelegrín, Olmedilla y Garcés de Los Fayos, 2001).

Los programas para niños a menudo no tienen efectos a largo plazo (Beelman, Pflingsten y Lösel, 1994), por lo que deben ir acompañados de elementos que mejoren también el comportamiento de los padres (Patterson et al., 1992; Robles y Romero, 2011; Webster-Stratton y Reid, 2003). Además, los programas que se inician a estas edades y que son multimodales e intensivos, parecen ser más eficaces (González-Brignardello y Carrasco, 2006; Lösel, Beelman y Stemmler, 1998; Pepler, Craig, Ziegler y Charach, 1993; Tremblay y Craig, 1995).

7.2. APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA INTERVENCIÓN

7.2.1. *Intervención basada en Teorías Psicodinámicas*

Las corrientes actuales de la psicoterapia hablan de la importancia de la comunicación, cobrando especial relevancia la técnica del *Role-playing*. Así, los estudios de Pennebaker (1989) muestran los beneficios derivados de revelar a otros nuestras emociones, y no sólo por efecto de “ventilar los sentimientos”, sino por la necesidad de tener que buscar explicaciones a nuestro estado de ánimo. En esta línea, aparece como programa de intervención la *Biblioterapia* que hace uso de la literatura para fines terapéuticos (Erickson y Rossi, 1980; Koubovi, 1992; Shechtman, 2006; Shechtman y Nachshol, 1996). Esta técnica incluye procesos de identificación, catarsis,

aceptación y de *insight*. Se trata de leer una serie de poemas y de historias para crear en los participantes la atribución de afectos desagradables que serán posteriormente discutidos por el grupo.

7.2.2. Intervención Cognitivo-Social

La intervención basada en el modelo *Cognitivo-Social* también se lleva a cabo en los tratamientos para corregir el comportamiento agresivo en el ámbito escolar (Pepler y Rubin, 1991). La *Teoría del Aprendizaje Social* sugiere que la agresión es aprendida y mantenida por el ambiente que rodea al individuo y, además, es controlada a través de refuerzos y castigos. Según Siegel y Senna (1994), el comportamiento social está controlado por programas (guiones) que han sido aprendidos durante el desarrollo del niño. Entre las estrategias que se utilizan para intervenir en el comportamiento agresivo, se encuentran el uso de técnicas de modelado consistentes en la observación, imitación y ensayo de conductas incompatibles con la conducta agresiva (Paz y Carrasco, 2006).

La internalización de modelos adecuados, al parecer, es un factor que influirá en la adquisición de comportamientos agresivos (Eron, 1982). Por ello, debido a la asociación existente entre comportamiento agresivo y la falta de habilidades sociales, en muchos programas cognitivos se han desarrollado técnicas de resolución de conflictos sociales (Goldstein y Glick, 1987).

7.2.3. Intervención Conductual

Algunos procedimientos psicológicos empleados para el control de la agresión pueden ser de utilidad para el educador, y son especialmente recomendables cuando en su planteamiento se implican técnicos y familiares. En general, en el plano escolar, pretenden enseñar que la cooperación conlleva consecuencias más positivas para el individuo que la competitividad; en definitiva, que las acciones prosociales y constructivas son preferibles a las agresivas y poco cooperativas (Garaigordobil, 2012). En este sentido van orientadas las técnicas de modificación de conducta. Sus propulsores suponen que la ocurrencia de conductas socialmente apropiadas puede aumentarse si se asocian a un castigo o a la falta de gratificación. Entre las estrategias específicas se incluyen el uso de reforzamiento primario y secundario, el castigo y la combinación de contingencias de refuerzo y castigo.

7.2.4. Intervención Cognitivo-Conductual

El entrenamiento *Cognitivo-Conductual* es una línea de investigación en modificación de conducta en el área de la solución de múltiples problemas de comportamiento en el aula y está especialmente indicada para reducir la impulsividad (Sánchez y Damián, 2009). Los programas cognitivos-conductuales se encuadran dentro del enfoque cognitivista de la psicología cuyas técnicas para niños y adolescentes se centran en procesos de percepción, razonamiento, reconocimiento, concepción y enjuiciamiento de la realidad, auto-afirmaciones, habilidades para resolver problemas, auto-regulación, entre otras estrategias (Kendall, 1993).

Tabla 6. Técnicas para la intervención de la agresión desde diferentes teorías.

| TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN EN LA CONDUCTA AGRESIVA |
|---|
| - Entrenamiento en habilidades interpersonales (McGinnis y Goldstein, 1984): <ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrenamiento de la asertividad. ✓ Entrenamiento en la resolución de conflictos. ✓ Modelado. ✓ Role playing. ✓ Feedback. |
| - Entrenamiento para el control de la ira (Golstein y Glick, 1987). |
| - Entrenamiento de la percepción social (Dodge, Murphy y Buchsbaum, 1984). |
| - Entrenamiento del razonamiento moral (Kohlberg, 1969, 1973). |
| - Trabajar la empatía (Goldstein, 1999; Garaigordobil, 2005). |
| - Desarrollar la cooperación (Ortega y Fernández, 2000). |
| - Técnicas de autocontrol (Kanfer, 1980). |
| - Aprendizaje de comportamientos prosociales a través de modelos (Loeber y Dishion, 1983). |
| - Comprensión y utilidad de los procesos de grupo (Thayer y Beeler, 1975). |
| - Refuerzo positivo (Premack, 1959; Vallés, 1986). |
| - Moldeamiento (Vallés, 1990). |
| - El Castigo (Kanfer y Phillips, 1976): <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tiempo Fuera (Time-out). |
| - La Extinción (Akerman, 1976; Vallés, 1990). |
| - Contrato de conducta (Kazdin, 1973; Vallés, 1990). |
| - Inoculación de estrés (Meichembaum y Jaremko, 1987). |
| - Dirigir/neutralizar la ansiedad (Curran, 1977; Jacobson, 1964). |
| - Ventilar sentimientos (Berkowitz, 1996; Gentry, 1985; Spielberger, Krasner y Solomon, 1988). |
| - Biblioterapia (Shechtman, 2006) |
| - Educar actitudes y valores (Ortega y Fernández, 2000). |

Fuente: Adaptado de Pelegrín (2001b, 2004).

En la Tabla 6 presentamos algunas de las técnicas que se han planteado y llevado a la práctica para la prevención de la conducta agresiva (Pelegrín, 2001b, 2004).

7.3. INTERVENCIÓN DESDE EL CONTEXTO EDUCATIVO

En los últimos años, diversos trabajos se han centrado en desarrollar programas para intervenir y prevenir la conducta agresiva en niños y adolescentes desde el contexto escolar (Cox y Heames, 2000; Fernández, 1998; Gallego-Henao, 2011; Kallestad y Olweus, 2003; Kreidler, 1984; Ortega, 2000; Stephens, 1978; Train, 2001; Webster-Stratton et al., 2004) y comunitario (Argyle, Trower y Brand, 1974; Beeker y Brands, 1986; Fernández-Cabezas et al., 2011; Garaigordobil, 2012; Gibbs, Potter y Goldstein, 1995; Hare, 1976; Hazel, Schumaker, Sherman y Shelden-Wildgen, 1981; Henao, 2005; Newman y Oliver, 1970).

En el contexto educativo, con la entrada del Siglo XXI proliferaron numerosos trabajos en España centrados en la problemática de las conductas agresivas y los malos tratos entre iguales (Garaigordobil, 2004; González-Pérez y Santiuste, 2004; León del Barco, Gozalo y Polo, 2012; Martínez-Otero, 2001; Morales y Costa, 2001; Sánchez, Rivas y Trianes, 2006; Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001).

Los programas implantados para paliar el problema, no sólo implican en la intervención al personal del centro educativo y alumnos (Pertegal, Oliva y Hernando, 2010) sino también a la familia (Gázquez, Pérez y Carrión, 2011), además de diseñar medidas innovadoras como por ejemplo la *musicoterapia* (Guevara, 2009) o a través de las clases de *Educación Física* (Cecchini et al., 2009). Los métodos de intervención llevados a cabo van desde la utilización de técnicas de *aprendizaje cooperativo*

(Esperanza, 2006; Garaigordobil, 2004; León, 2009; León del Barco, Gozalo y Polo, 2012), de *razonamiento moral* (García, Castillo, Mudarra, Lacasa y Martínez, 2002) o la *resolución de conflictos* (Esperanza, 2006; Fernández-Cabezas et al., 2011; Jiménez, 1994; Martínez-Otero, 2001), para dotar a los alumnos de habilidades que les permita el desarrollo personal y social, mejorando así la convivencia escolar.

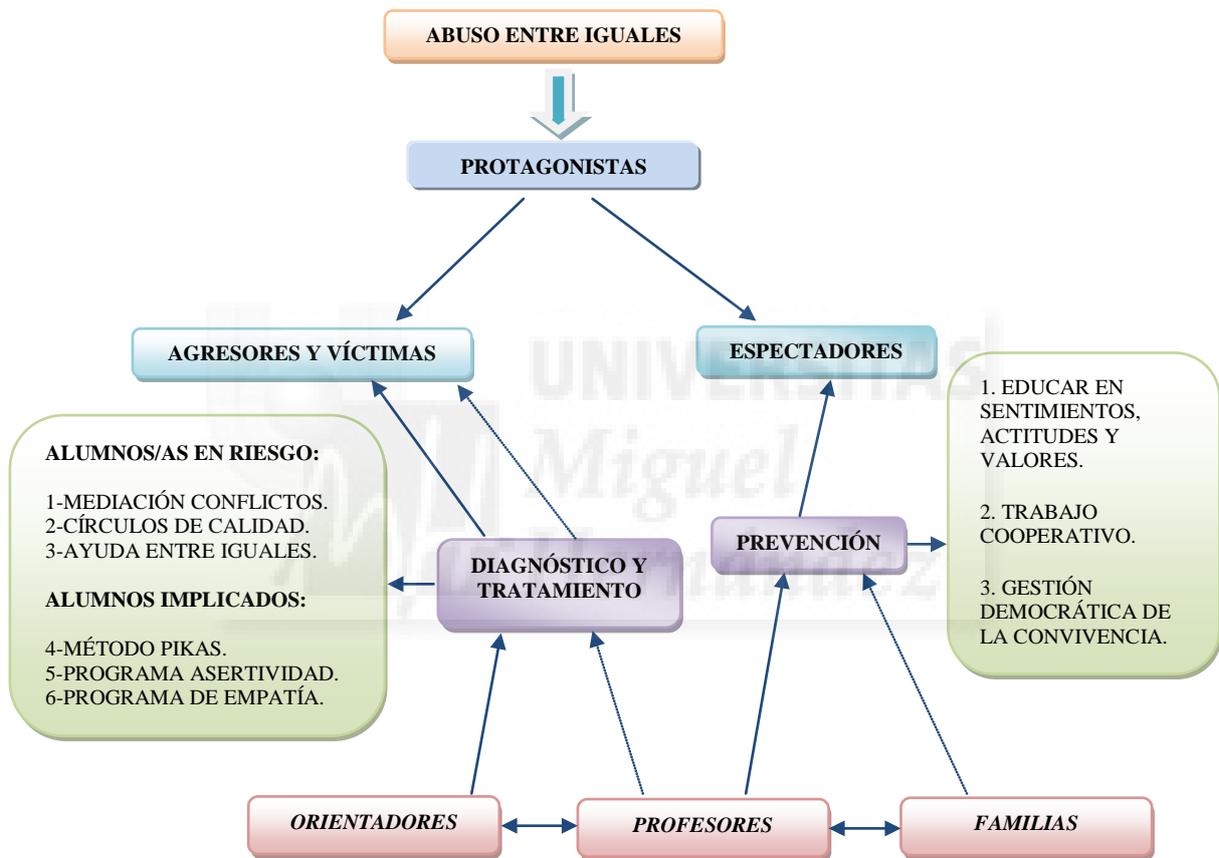


Figura 4. Niveles de intervención en la resolución de conflictos del centro educativo (Ortega y Fernández, 2000).

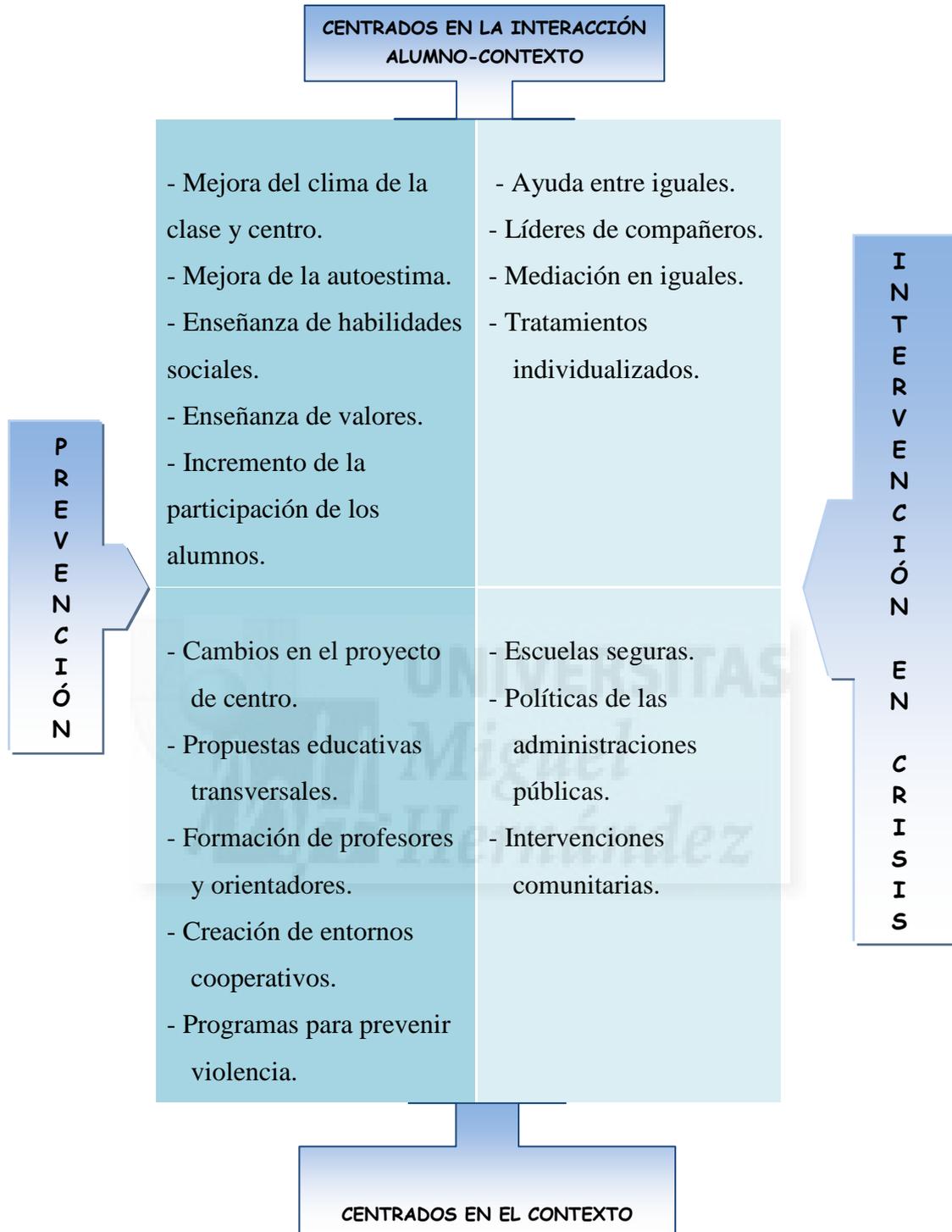


Figura 5. Clasificación de procedimientos de prevención e intervención sobre violencia escolar. Fuente: Adaptado de Trianes (2000).

Subrayando la importancia de un modelo multimodal de intervención, en el que participen personal del centro, alumnos y familia, Ortega y Fernández (2000), presentan un ejemplo de modelo de prevención de la violencia, destacando los elementos relevantes de cada uno de los subsistemas personales así como de su interacción. De esta manera, cuando se origine un conflicto, se tendrá un esquema de referencia de los factores sociales relacionados con el conflicto, así como de los procedimientos e instrumentos preventivos (veáse Figura 4).

Trianes (2000), presenta otro modelo de intervención para desarrollar el comportamiento prosocial y adaptativo dentro del contexto escolar (veáse Figura 5).

El modelo presenta dos niveles para intervenir. El primer nivel, centra la intervención en la interacción entre los alumnos/profesores y los contextos, lo que supone atribuir la conducta violenta a las características de los alumnos pero no aisladamente, sino en relación con los diferentes contextos que les rodean (Cole, 1986). El objetivo de la intervención es tratar de incrementar habilidades, valores y recursos personales en los alumnos a través del trabajo en el aula o centro, con el grupo de alumnos y los profesores. Por otro lado, la intervención en el *contexto*, se centra en el currículum, realizada desde el proyecto de centro; los cambios de organización, de agrupamiento de alumnos, horarios... y la formación de profesores.

El segundo nivel se aborda desde la *prevención*, para tratar de evitar la aparición de los problemas mediante el enriquecimiento del currículum, desarrollando habilidades y competencias en los alumnos. En el polo de la derecha, aparece la *intervención en crisis*, que ocurre cuando ya se ha declarado el problema y es una intervención correctiva dirigida a disminuir la incidencia de las disfunciones y paliar los daños producidos.

Cuadro 1. Programas de intervención para la prevención de la violencia escolar.

| PROGRAMAS | CARACTERÍSTICAS COMUNES |
|--|---|
| Programa de Educación social y afectiva en el aula en Málaga (Trianes, 1996) | Dirigido a Educación Primaria, cuyo objetivo principal es la prevención, educando las habilidades y competencias sociales y emocionales a través del curriculum. |
| Proyecto Sevilla Antiviolenca Escolar (SAVE), (Rey y Ortega, 2001) | Hay un trabajo curricular así como la atención a los sentimientos, emociones y valores de los escolares. |
| Programa aprender a ser persona y a convivir (Trianes y Fernández- Figarés, 2001) | Pretende educar en competencia social y emocional, así como las habilidades de interacción personal y resolución de conflictos. |
| Programa del Alumno ayudante (Fernández, Villaoslada y Funes, 2002) | Es un programa preventivo- educativo en donde los alumnos tienen una implicación activa y el profesor dirige y supervisa las actuaciones. |
| Programa JUEGO: Juegos Cooperativos y Creativos para grupos de niños de 6 a 8 años (Garaigordobil, 2004) | Dirigido a fomentar las conductas prosociales (conductas de ayuda, confianza, cooperación...) para la prevención de la violencia escolar. |
| Programa Aprende a Resolver Conflictos (ARCO), (Álvarez- García, Álvarez y Núñez, 2007) | Se incluyen 7 unidades con actividades prácticas para las técnicas como la negociación, mediación y/o consenso en grupo a través del <i>role-playing</i> . |
| Programa Delfos (Cecchini et al., 2009) | Programa de educación en valores a través del deporte. 24 actividades impartidas por un profesor que recibe formación previa. El objetivo es incrementar las conductas asertivas y disminuir los comportamientos agresivos en las clases de educación física. |
| Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización Personal (PIECAP; Hernández y Aciego de Mendoza, 1990) | El programa propone material al docente para trabajar la educación de valores con variables como por ejemplo: autoconcepto y autoestima y empatía y realización social, introduciéndolo de manera transversal en los contenidos curriculares. |
| Programa Instruccional para la Educación y Liberación Emocional (PIELE; Hernández y García, 1992; García, 1987; Hernández y García, 2004) | Se centra a nivel Personal, Social, Escolar y Familiar, trabajando aspectos como autoconcepto, tolerancia, cooperación, comunicación, hábitos y estrategias de trabajo y autonomía y ayuda a la familia. |

Por tanto, el trabajo para la prevención e intervención psicoeducativa en violencia escolar, se centra en procedimientos del área de trabajo de la competencia social y las relaciones sociales, dirigidos a mejorar los recursos de convivencia del centro de cada clase sabiendo que, tanto para prevenir la aparición de problemas como para intervenir en alumnos de alto riesgo o en crisis ya producidas, el trabajo se planteará no sobre las actividades de aprendizaje de las materias escolares sino sobre el ámbito de la convivencia, lugar propio de los ejes transversales (Trianes, 2000).

Tras una revisión de los programas de intervención implantados en el contexto educativo del ámbito nacional desde finales de los años noventa, en el Cuadro 1 se presenta una selección de aquellos programas más relevantes.

7.3.1. Prevención de la conducta agresiva a través de la actividad física y deportiva

El deporte es una de las pocas *áreas* de la vida del niño en la que éste puede participar intensamente en una actividad, que tiene consecuencias significativas para él mismo, sus compañeros, su familia y la propia comunidad. Por ello, la experiencia deportiva y juvenil puede tener efectos trascendentales de por vida, en el desarrollo emocional y social de los niños. En este sentido, hay trabajos que han comprobado los beneficios del deporte en niños y adolescentes en la reducción de la ansiedad (Arent, Landers, Matt y Etnier, 2005), de la depresión (Blumenthal et al., 1999; Craft, 2005; Morgan y Goldston, 1987), en el aumento del autocontrol en las relaciones sociales (Gibbons, Ebbeck y Weiss, 1995; Pelegrín et al., 2010; Romance, Weiss y Bockoven, 1986), la autoestima y autoconfianza (Fox, 1997; Spence, McGannon y Poon, 2005), así

como la mejora de la salud psicológica, en general (Biddle, 2000; Hansen, Stevens y Coast, 2001; Tuero y Márquez, 2006).

El desarrollo personal y social a través del deporte ha sido estudiado en numerosas investigaciones a nivel nacional (Cecchini, Montero y Peña, 2003; Cruz, 2004; Escartí, Gutiérrez, Pascual y Marín, 2010; Gutiérrez, 2004) e internacional (Back y Kim, 1979; Gibbons et al., 1995; Hastie y Buchanan, 2000; Romance et al., 1986; Trulson, 1986).



Figura 6. Algunos valores que desarrolla el deporte.

A través de la práctica deportiva se pueden aprender una serie de habilidades y actitudes que pueden ser útiles para aplicarlas a otros aspectos de la vida (Cagigal, 1990; Cecchini, 2009).

Diversos autores (Cruz, 2004; Gutiérrez, 2004; Kleiber y Roberts, 1981; Sage, 1998), consideran el deporte como una herramienta que puede enseñar a niños y adolescentes, virtudes y cualidades positivas como justicia, lealtad, afán de superación, convivencia, respeto, compañerismo, trabajo en equipo, disciplina, responsabilidad o la conformidad. Entre otros valores, Arnold, (1991) añade la cooperación, el valor, la resolución, la fuerza de voluntad, el dominio de sí mismo (autocontrol), la resistencia, la perseverancia y la determinación.

En esta línea, Amat y Batalla (2000) señalan que para que el deporte desarrolle valores positivos hay que trabajar aspectos como: 1) el autoconocimiento y mejora del autoconcepto; 2) la resolución de conflictos; 3) la participación; 4) la autonomía personal; 5) el fracaso como elemento educativo; 6) el respeto y la aceptación de las diferencias individuales; y 7) las habilidades sociales.

En la Figura 6, podemos observar diferentes *valores* que se pueden desarrollar a través del deporte y en el Cuadro 2 *actitudes y normas* (Trepal (1995, citado en Giménez, 2003).

Desde un enfoque multidisciplinar, profesionales implicados en el ámbito social y educativo (psicólogos, pedagogos, sociólogos, educadores físicos y docentes) destacan el valor educativo del deporte para el desarrollo psicosocial del individuo y como medio de integración social y cultural (Gutiérrez, 2004).

Cuadro 2. Actitudes, valores y normas a transmitir a través de la práctica deportiva.

| ACTITUDES | VALORES | NORMAS |
|---|---|---|
| Disfrute de la actividad lúdico-motriz. Convivencia e interacción con los compañeros Formación de hábitos de práctica deportiva Control de la agresividad Respeto a las normas aceptadas entre todos Modestia en la victoria y serenidad en la derrota Tolerancia con los compañeros Responsabilidad y superación personal Ayuda a la participación de compañeros ... | Deportividad Nobleza Valentía Constancia Cooperación y colaboración Compañerismo Espíritu de trabajo ... | Cooperación en la utilización del material Consolidación de hábitos higiénicos Normas internas del grupo Normas reglamentarias en juegos y deportes Establecimiento de reglas propias del juego Eliminación de distintas actitudes Reglas para una vida saludable ... |

Fuente: Trepát (1995, citado en Giménez, 2003).

Entre 1950 y 1980, se produjeron numerosos trabajos científicos que analizaban la influencia de la práctica deportiva en el desarrollo personal y social. Destacamos un trabajo pionero de Loy e Ingman (1973): *Play, Games and Sport in the Psychosocial Development of Children and Youth*, en el que se analizaron temas como: La interiorización de los valores dominantes de la sociedad; el desarrollo de la masculinidad y feminidad; el proceso general de movilidad social, incluyendo los logros

educativos y el desarrollo de aspiraciones educativas; el descubrimiento de la identidad y el desarrollo moral y las actitudes hacia el juego limpio y ganar.

El trabajo de Loy e Ingman (1973) sirvió de impulsor de nuevas líneas de trabajo, desarrolladas a partir de la década de los años ochenta, en la aplicación de diversos programas de intervención destinados al desarrollo de valores en los contextos de la actividad física y el deporte (Bredemeier y Shields, 1984, 1986a; Brown, 1974; Fraleigh, 1984; Giebink y McKenzie, 1985; Horrocks, 1980; Jantz, 1975; Meakin, 1981; Preston, 1979; Romance, 1984; Shea, 1978; Wandzilak, 1985; entre otros).

Diversos investigadores han analizado la efectividad de ciertos programas de intervención en la educación física y deportiva, encaminados al desarrollo sociomoral de los alumnos y deportistas. Todos estos programas se han diseñado a partir de la teoría del aprendizaje social (refuerzo y modelado; Bandura, 1986), y la teoría del desarrollo estructural, fundamentada en el desarrollo del razonamiento moral a través de la resolución de dilemas morales (Haan, 1978; Kohlberg, 1969; Rest, 1984).

Entre los programas más significativos se destacan los de “*fair-play* para niños” (Bredemeier, Weiss, Shields y Cooper, 1986; Gibbons, Ebbeck y Weiss, 1995; Wandzilak, Carroll y Ansorge, 1988); “deporte para la paz” (Ennis et al, 1999); “razonamiento moral de los niños y sus tendencias agresivas en el deporte y en la vida cotidiana” (Bredemeier, 1994); “desarrollo de habilidades para la vida” (Danish y Nellen, 1997); “incremento del razonamiento moral en los componentes de clubes deportivos” (Naples, 1987); “promoción del desarrollo moral en campamentos deportivos de verano” (Bredemeier, Weiss, Shields y Shewchuk, 1986; Bredemeier y Shields, 1986b, 1987, 1996); “enseñanza de responsabilidad social y personal a jóvenes

en riesgo a través de la actividad física y el deporte” (Hastie y Buchanan, 2000; Hellison, 1991, 1993, 1995); entre otros.

La búsqueda de soluciones para prevenir la violencia en los centros escolares no es una tarea fácil. El establecimiento de medidas para desarrollar conductas prosociales y disminuir respuestas agresivas de los niños y adolescentes, requiere de la formación, colaboración y coordinación de los agentes sociales más significativos que se encuentran a su alrededor (profesores, directivos, padres, entrenadores...).

Autores como McHugh (1995) y Shields y Bredemeier (1995) han defendido el contexto de la educación física como un lugar idóneo para el desarrollo moral y social de los niños. En esta línea, existen trabajos donde se analiza la figura del profesor de Educación Física en la transmisión de actitudes y valores positivos (Corbella, 1993; Gutiérrez, 1995; Trepát, 1995; Wandzilak, 1985).

Para que la práctica de actividad física y deportiva beneficie a los niños, será necesaria una formación específica de los profesionales implicados (Cecchini et al., 2003; Martens, 1978), además de que éstos partan de unos valores *per se* que contribuyan al desarrollo de las conductas deseables en los niños. Por ello, será necesario conocer los valores positivos relacionados con el deporte de los profesionales implicados, para poder trabajar hacia intereses comunes en beneficio de los niños. Un ejemplo de ello, lo tenemos en el trabajo de Berengüí y Garcés de Los Fayos (2007). El objetivo era conocer la percepción de los profesores de Educación Física sobre los valores a través del deporte. Los autores concluyeron que los profesores encuestados manifestaron valores y comportamientos prosociales, como la cooperación, el respeto, tolerancia..., frente a otros más individualistas y competitivos.

Entre los programas implantados en el contexto educativo a través de las clases de educación física y que han sido valorados positivamente, destacamos los más relevantes: “programas de educación sociomoral de jóvenes en riesgo a través de las clases de educación física” (Miller, Bredemeier y Shields, 1997); “la promoción del desarrollo moral a través de la educación física en la escuela elemental” (Romance, 1984); o “desarrollo de valores a través de la educación física y el deporte” (Wandzilak, 1985).

En nuestro país, comenzó a abordarse el comportamiento ético y moral en el contexto deportivo a comienzos de los años noventa (Cruz et al., 1991; Devís, 1992; Gutiérrez, 1995; Trepát, 1995). Una década más tarde, partiendo de los trabajos de Romance y su equipo (Romance, Weiss y Bockoven, 1986), se diseñaron metodologías innovadoras en el contexto educativo, utilizando las clases de educación física para el desarrollo de valores, desarrollo moral y desarrollo de la responsabilidad personal y social (Barba, Barba y Muriarte, 2003; Carranza y Mora, 2003; Cecchini et al., 2003; Cecchini, Fernández, González y Arruza, 2008a y b; Cecchini et al., 2009; Cecchini, Cecchini, Fernández-Losa y González, 2011; Escartí, 2003; Escartí et al., 2006; Escartí et al. 2004; Escartí et al., 2005; Escartí, Gutiérrez, Pascual y Marín, 2010; Gutiérrez et al., 2002; Gutiérrez, 2003; Gutiérrez y Vivó, 2005; Jiménez y Durán, 2004; León, 2009; López, Monjas y Pérez, 2003; Marín, 2011; Mosquera, 2004; Prat y Soler, 2003), obteniendo resultados muy positivos.

Barba et al. (2003), llevó a cabo la aplicación en el aula de unos dilemas morales de situaciones recientes de la alta competición deportiva en un centro de enseñanza secundaria. Los objetivos del programa eran, por un lado, valorar el grado de desarrollo moral y, por el otro, establecer estrategias de intervención en la práctica de la Educación

Física escolar para reducir las conductas agresivas de los adolescentes. Para ello se basaron en las teorías del Desarrollo Moral de Kohlberg (1969) y de la Clarificación de Valores de Raths y Simon (1969) junto con las experiencias prácticas de Bredemeier y Shields (1997). Tras la intervención se detectó un descenso en el número de respuestas agresivas de los alumnos.

El trabajo de Gutiérrez y Vivó (2005), explica el proceso de la implantación y los resultados de un programa de intervención aplicado en el contexto de la educación física escolar, para el desarrollo del razonamiento moral de los adolescentes, haciendo uso de los principios establecidos en la teoría interaccionista del desarrollo moral de Haan (1978). El programa benefició a un significativo número de alumnos hacia niveles de razonamiento moral más elevados. Además, tuvo efectos colaterales al observarse que los alumnos mejoraron en aspectos sociales como la disciplina en la clase, el respeto, la comunicación de los alumnos entre sí y de éstos con el profesor, y un clima más democrático en general.

Por otro lado, los estudios de Cecchini y colaboradores (Cecchini et al., 2003; Cecchini et al., 2008a y b; Cecchini et al., 2009; Cecchini et al., 2011), se centraron en comprobar las repercusiones del Programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social de Hellison (1995) en grupos de escolares de diferentes edades. El trabajo de Cecchini et al. (2003), aplicó el programa sobre los comportamientos de *fair-play* y el auto-control en alumnos de 1º de la ESO. Los resultados mostraron, en el grupo experimental, mejoras significativas en la retroalimentación personal, el retraso de la recompensa, el autocontrol criterial, el auto-control del proceso, las opiniones relacionadas con la diversión, y las conductas deportivas. Se observaron disminuciones en las variables relacionadas con el juego

duro, las faltas de contacto y las conductas antideportivas. En el grupo control no se encontraron cambios significativos.

Posteriormente, los autores aplicaron el programa a alumnos de 2º de la ESO (Cecchini et al., 2008a). Los resultados mostraron, en el grupo experimental, mejoras significativas en la retroalimentación personal, el retraso de la recompensa, el autocontrol de criterio, y las opiniones relacionadas con la diversión. Se observaron disminuciones en las variables relacionadas con el juego duro y la búsqueda imperiosa de la victoria.

El Programa Delfos también ha sido aplicado a alumnos de Educación Primaria (2º ciclo EPO; Cecchini et al., 2009; Cecchini et al., 2011). Los trabajos de Cecchini y colaboradores subraya la importancia de la transferencia de los valores trabajados, a los diferentes contextos de los niños, como fin principal de su Programa Delfos. En dicho programa, se trabajan valores en las clases de Educación Física para disminuir los niveles de agresividad de los estudiantes. Los beneficios del programa en otras edades son evidentes, al incrementar las conductas asertivas y disminuir los comportamientos agresivos.

Por otro lado, Escartí y colaboradores (Escartí, 2003; Escartí et al., 2006; Escartí et al. 2004; Escartí et al., 2005; Escartí, Gutiérrez, Pascual y Marín, 2010), aplicaron el Programa de Responsabilidad Personal y Social (adaptado de Hellison, 1985) a alumnos de Educación Secundaria en situación de riesgo (aquellos alumnos que tienen que hacer frente, a menudo, a los problemas que se derivan de una situación familiar desestructurada, la baja competencia académica, la baja percepción de auto-eficacia, la baja autoestima o los problemas de conducta). De los resultados se concluye que, en el

transcurso de la intervención, se registraron menos conductas agresivas y de interrupción por parte de los alumnos.

Marín (2011), aplicó el Programa de Responsabilidad Personal y Social a alumnos de Educación Primaria, de entre 10 y 12 años. Los resultados fueron positivos al mejorar la capacidad percibida de un individuo para resistir la presión de los compañeros cuando le proponen realizar conductas negativas o de riesgo (eficacia autorregulatoria).

El trabajo de León (2009), presenta un programa de intervención para fomentar valores prosociales y prevenir conductas antisociales en escolares. La intervención se llevó a cabo con la aplicación de juegos cooperativos en las clases de educación física y la posterior reflexión sobre posibles conflictos en el transcurso del juego. El programa se muestra eficaz en la disminución de conductas antisociales, además de disminuir los niveles de neuroticismo y psicoticismo.

Los trabajos anteriores presentados sobre programas de intervención para prevenir conductas agresivas y disruptivas a través de la asignatura de educación física, han sido diseñados a partir de la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1986), y la teoría del desarrollo estructural que se fundamenta en el desarrollo del razonamiento moral (Haan, 1978; Kohlberg, 1969; Rest, 1984).

Por otro lado, existe una gran diversidad de técnicas y estrategias provenientes de los diferentes marcos teóricos, cuyo objetivo es reducir la agresividad. Esta diversidad de técnicas suelen combinarse con otras formando intervenciones multimodales (Paz y Carrasco, 2006).

El trabajo de Mytton, DiGuseppi, Gough, Taylor y Logan (2004 citado en Pérez et al., 2008), recoge una revisión de estudios publicados en los últimos veinticinco años

sobre la eficacia de algunas intervenciones, en formato de programa, realizadas con niños de infantil y primaria. Esta revisión destaca que los programas de tratamiento pueden centrarse, además de en la propia conducta agresiva, en la respuesta emocional de ira. Además, los programas que tienen como objetivo intervenir sobre la respuesta emocional de ira, son algunos de los que mejores resultados han obtenido en las escuelas de primaria. Algunos de estos programas han aplicado técnicas muy diferentes, como la meditación y el uso de horarios conductuales (Oldfield, 1982), o las propias de la terapia cognitivo-conductual, en un formato de sesiones clínicas con grupos reducidos de niños, y en las que fundamentalmente se aprendía a controlar la ira (Sukhodolsky, Solomon y Perine, 2000).

La detección y el análisis de variables personales, sociales, educativas y familiares, que aumentan el riesgo de conductas agresivas en los niños y los adolescentes, son necesarias. De este modo, podremos intervenir y prevenir *implantando* programas, que permitan a niños y adolescentes desarrollar conductas sociales alternativas, deseables en el contexto escolar y social. Este hecho genera la necesidad de intervenir desde diferentes *niveles* a partir de una serie de objetivos, que nos permitan trabajar sobre aquellas variables sociales y personales que se encuentran más relacionadas con las conductas agresivas en niños y adolescentes.

El trabajo de Pelegrín (2004), se centró en el análisis de variables personales, sociales, educativas y familiares relacionadas con las conductas agresivas en niños y adolescentes. A partir de este análisis, en otro trabajo (Pelegrín, 2005) la autora planteó objetivos generales y específicos para prevenir conductas agresivas y antideportivas en niños y adolescentes, así como diversas técnicas para intervenir, no solo en las conductas agresivas y la expresión de la ira, sino también en aquellas variables

estudiadas que mejor explicaban dichas conductas. Estas estrategias de intervención se encuentran enmarcadas en un enfoque cognitivo-conductual. Por otro lado, esta propuesta de objetivos y de técnicas también puede ser aplicada en el contexto educativo, con una metodología flexible y a través de la asignatura de educación física, con el fin de favorecer un buen ajuste personal y social, y que pueda ser transferible a otros contextos. (Véase Cuadros 3 y 4).

Para prevenir las conductas agresivas a través del deporte, será fundamental que niños y adolescentes interioricen normas y aprendan conductas adaptadas alternativas, que ayuden a controlar los estados emocionales negativos, como la *ira*, evitando así episodios de agresión. En esta tarea será imprescindible que los agentes socializadores ofrezcan un modelo positivo que ayude a los más jóvenes a interiorizar valores prosociales que contribuyan, además, a un buen ajuste emocional y social.

Una vez analizadas las distintas propuestas, consideramos de interés proponer medidas de intervención, quizás más adaptativas a las necesidades del alumno desde la actividad física y deportiva, que recoge el modelo de intervención de Pelegrín (2005). Pretendemos con ello, proponer un programa para intervenir las conductas agresivas y la expresión de la ira en el ámbito educativo, del cual partimos y aplicamos en esta investigación. El diseño del programa de intervención que se implantó se describe en el capítulo de metodología.

Cuadro 3. Objetivos generales y específicos para prevenir conductas agresivas en niños y adolescentes en el contexto escolar.

| OBJETIVOS GENERALES | OBJETIVOS ESPECÍFICOS |
|---|--|
| <p>- Detectar factores desencadenantes de comportamientos agresivos en niños y adolescentes.</p> | <p>- Recoger y analizar a través de instrumentos de evaluación, variables, personales, familiares, sociales y escolares, relacionadas con comportamientos agresivos (por ejemplo edad, género, impulsividad, desajuste emocional, expresión de la ira...).</p> |
| <p>- Potenciar actitudes y comportamientos prosociales (por ejemplo, recibir recompensas por la habilidad de afrontar situaciones difíciles que implican un alto riesgo de responder con una agresión).</p> | <p>- Dotar de competencias y habilidades que favorezcan acciones eficaces para resolver determinados conflictos a través de la actividad física y el juego.</p> |
| <p>- Potenciar el desarrollo social y psicológico con programas de actuación, dirigidos a los centros escolares, escuelas deportivas y de iniciación.</p> | <p>- Estructurar programas que contemplen determinados niveles sobre los que intervenir; es decir, que sean específicos para una determinada población. Se plantea la necesidad de intervenir en función de la población donde se detecte una mayor incidencia de comportamientos agresivos.</p> |
| <p>- Informar y sensibilizar a los agentes sociales significativos, implicados en la implantación de programas para la intervención de estos comportamientos.</p> | <p>- Formar a profesores, directivos, padres, entrenadores..., para que desarrollen habilidades y competencias, que les permitan mediar en situaciones de riesgo.</p> |

Fuente: Adaptado de Pelegrín (2005).

Cuadro 4. Variables y técnicas para la intervención y prevención de conductas agresivas a través de la asignatura de Educación Física.

| VARIABLES | TÉCNICAS | OBJETIVOS |
|-----------------------|--|---|
| Autocontrol cognitivo | De autocontrol como: -Relajación. -Autoinstrucciones. -Programas de autocontrol de la agresión y/o la ira. | -Mejorar la reflexión, el control verbal y de las acciones. -Demorar respuestas y dar soluciones a problemas frustrantes. -Evitar sentimientos de ira intensos. |
| Tolerancia | De habilidades sociales: -Asertividad. -Autocontrol y autorreflexión. De desarrollo moral: -Modelo de Kohlberg. | -Desarrollar la empatía. -Mejorar la comunicación, la convivencia, el respeto hacia los demás, la comprensión, y la actitud flexible. |
| Agresión verbal | De control de la ira: -Refuerzo del comportamiento deseable. -Relajación y respiración profunda. -Autovaloración de la situación. -Resolución de conflictos. | -Enseñar respuestas alternativas ante una provocación, para articular respuestas adecuadas y evitar una actitud agresiva. -Aprender los pasos para dar soluciones a los conflictos o agresiones en situaciones que lo requieran. |
| Agresión física | De control de la ira: -Relajación. -Reestructuración de actitudes. -Estrategias de autocontrol. -Tiempo fuera. -Distracción cognitiva. -Autoinstrucciones. | -Desarrollar estrategias que permitan controlar la expresión externa de la ira. |

Cuadro 4. Variables y técnicas para la intervención y prevención de conductas agresivas a través de la asignatura de Educación Física, (continuación).

| VARIABLES | TÉCNICAS | OBJETIVOS |
|------------------------------|---|---|
| Control de la ira en general | De autocontrol como: -Auto-observación. -Autorregistro. -Contratos de contingencias. | -Detectar y controlar la expresión interna y externa de la ira. -Identificar pensamientos irracionales asociados a la respuesta de ira. |
| Adaptación social | De asertividad como: -Técnicas de comunicación y de escucha activa. -Programas de reforzamiento. | -Potenciar la consideración, el respeto y la sensibilización hacia los iguales y el entorno. -Aprender a escuchar a los demás. -Respetar las normas sociales, aceptar las reglas y tradiciones y cumplir con las obligaciones. -Reforzar el comportamiento deseable y trabajar la convivencia y la disciplina. |
| Adaptación personal | De inoculación del estrés como: -Relajación. -Autoconocimiento y autoestima. -Resolución de problemas. | -Aprender a detectar estados de nerviosismo e intranquilidad. -Favorecer el autoconocimiento. -Desarrollar habilidades y destrezas para afrontar situaciones estresantes. |

Fuente: Adaptado de Pelegrín (2005).



Capítulo 8

Objetivos e Hipótesis

8.1. Finalidad del estudio

El propósito de esta intervención se centra en el trabajo sobre variables sociales y personales relacionadas con las conductas agresivas en niños, donde se proporciona valores prosociales para favorecer el desarrollo social y psicológico de los alumnos. Por ello, la finalidad de este estudio se ha basado en el diseño e implantación de un programa de intervención a través de las clases de Educación Física, para dotar a los alumnos de estrategias que le permitan controlar respuestas agresivas ante los conflictos. Las acciones que se han aplicado en el programa de intervención se encuentran integradas dentro del currículum de la asignatura de Educación Física, de un curso escolar. Las conductas agresivas se podrán prevenir desarrollando habilidades sociales como respetar las normas, la tolerancia, el respeto hacia los iguales, la participación, la cooperación y la autodisciplina. Otra forma de prevención es enseñar al alumno estrategias de actuación para el control de la ira, con el fin de utilizar respuestas alternativas y evitar una actitud agresiva. También se han transmitido estrategias para el desarrollo de la responsabilidad y

esfuerzo personal. A continuación se presentan los objetivos y las hipótesis de la investigación.

8.2. *Objetivos*

8.2.1. Analizar el grado de incidencia del programa de intervención para el control de la ira en las clases de Educación Física, sobre las variables Temperamento de Ira, Reacción de Ira, Rasgo de Ira, Expresión Interna de Ira, Expresión Externa de Ira, Control Interno de Ira, Control Externo de Ira y Control Total de Ira.

8.2.2. Analizar el grado de incidencia del programa de intervención para el control de la ira en las clases de Educación Física, sobre las variables objeto de estudio en función del ciclo y el género.

8.3. *Hipótesis*

Hipótesis 1: El programa de intervención implicará una mejora en la variable **Temperamento de Ira**, en los participantes, en segundo ciclo, en tercer ciclo, en niños y en niñas.

Hipótesis 2: El programa de intervención implicará una mejora en la variable **Reacción de Ira**, en los participantes, en segundo ciclo, en tercer ciclo, en niños y en niñas.

Hipótesis 3: El programa de intervención implicará una mejora en la variable **Rasgo de Ira**, en los participantes, en segundo ciclo, en tercer ciclo, en niños y en niñas.

Hipótesis 4: El programa de intervención implicará una mejora en la variable **Expresión Interna de Ira**, en los participantes, en segundo ciclo, en tercer ciclo, en niños y en niñas.

Hipótesis 5: El programa de intervención implicará una mejora en la variable **Expresión Externa de Ira**, en los participantes, en segundo ciclo, en tercer ciclo, en niños y en niñas.

Hipótesis 6: El programa de intervención implicará una mejora en la variable **Control Interno de Ira**, en los participantes, en segundo ciclo, en tercer ciclo, en niños y en niñas.

Hipótesis 7: El programa de intervención implicará una mejora en la variable **Control Externo de Ira**, en los participantes, en segundo ciclo, en tercer ciclo, en niños y en niñas.

Hipótesis 8: El programa de intervención implicará una mejora en la variable **Control Total de Ira**, en los participantes, en segundo ciclo, en tercer ciclo, en niños y en niñas.



Capítulo 9

Material y Método

9. Material y método

9.1. Participantes

La muestra definitiva de estudio estuvo formada por un total de 277 sujetos, perteneciendo 122 al grupo control (cuyos profesores no participaron en el programa de intervención) y 155 al grupo experimental (cuyos profesores participaron en el programa de intervención). Del total de la muestra, 140 son niños (50.5%) y 137 niñas (49.5%), con una edad comprendida entre los 7 y 12 años ($M= 9.45$; $DT= 1.22$), que cursaban estudios de educación primaria en un centro público del municipio de la ciudad de Murcia (España). A los efectos de la variable edad, se constituyeron dos grupos: Grupo-1 (2º Ciclo EPO): 7-9 años, de 140 alumnos (50.5%) y Grupo-2 (3º Ciclo EPO): 10-12 años de 137 alumnos (47.7%). El alumnado del colegio pertenece a familias de un nivel socioeconómico cultural medio-alto.

9.2. Diseño

Se aplicó un diseño pre-experimental, con pre prueba y post prueba (Montero y León, 2007). El centro educativo fue seleccionado mediante un muestreo no probabilístico (incidental), cuya muestra ha sido seleccionada en función de la representatividad geográfica y social, así como la accesibilidad y las garantías para la recogida de la información. La evaluación fue flexible y adaptada a las necesidades que puedan surgir conforme se vayan desarrollando las sesiones. El área del currículo en la que se intervino fue la de Educación Física.

9.3. Material

Se administró, antes y después de la intervención, el *Inventario de Expresión de la Ira Estado-Rasgo en niños y adolescentes* (STAXI-NA; Del Barrio, Spielberger y Aluja, 2005). Este cuestionario consta de 32 elementos con seis escalas y un índice de control de ira. Las escalas son: 1) *Estado de Ira*, que es la reacción airada y puntual en un momento dado, esta escala tiene dos subescalas: *Sentimiento (Sent.)* y *Expresión Física y Verbal (Exp. F y V)*; 2) *Rasgo de Ira*, que es la proclividad a desarrollar reacciones airadas más frecuente e intensamente. Se compone de dos subescalas: *Temperamento (Temp.)* y *Reacción de Ira (Reacc.)*; 3) *Expresión Interna de Ira (Exp. int.)*, consiste en dirigir la ira contra uno mismo; sentir la ira pero suprimir su expresión, lo que provoca, sentimientos de culpa y depresión; 4) *Expresión Externa de Ira (Exp. ext.)*, se trata de dirigir la ira hacia personas u objetos de entorno; 5) *Control Interno de Ira (C. int.)*, consiste en que las personas intentan el control de la ira calmándose y relajándose; 6) *Control Externo de Ira (C. ext.)*, que consiste en dar salida controlada a los sentimientos de ira; y, por último,

Control Total (C. total). Para la valoración de la ira estado se emplea una escala tipo Likert con 3 puntos (poco, bastante, mucho). En los elementos de la escala Ira Rasgo y para distintas reacciones ante la ira se emplea una escala de frecuencia (casi nunca, a veces, casi siempre).

El rango de puntuaciones en el total de la prueba puede oscilar entre 32 y 96. Los índices de consistencia interna alfa oscilan entre 0.53 y 0.81 para las 4 dimensiones. En este trabajo no se ha incluido la escala Estado de Ira al administrar las pruebas en dos momentos separados, por un amplio espacio temporal y no de manera puntual, antes y después de aplicar una actividad.

9.4. Procedimiento

El protocolo de trabajo se llevó a cabo de la siguiente manera:

- a) **Reunión de inicio del proyecto.** En el inicio de la investigación se estableció una reunión que sirviera para establecer las fases generales del trabajo, se indicaran los criterios de calidad que había que cumplir, y se tuvieran claros los objetivos a lograr. A dicha reunión asistieron los miembros del equipo de investigación (dos psicólogos, una pedagoga y dos profesores del centro pertenecientes al área de Educación Física. Uno de los profesores es también Jefe de Estudios e imparte docencia en el tercer ciclo. La otra profesora imparte docencia en el segundo ciclo). Una vez tratados los diferentes aspectos, y quedaron claramente definidas las funciones de cada uno de los miembros participantes en la investigación, se iniciaron las diferentes tareas planificadas. (Véase Cuadro 5).

Cuadro 5. Miembros del grupo de investigación para la elaboración y aplicación del programa.

| FUNCIONES | CENTRO | PERSONA RESPONSABLE |
|---|------------------------------|--------------------------------------|
| Coordinador de todas las fases del proyecto. | Universidad de Murcia | Garcés de Los Fayos Ruiz, Enrique J. |
| Investigadora, con las tareas fundamentales de administración y análisis de las pruebas realizadas, así como del desarrollo del programa llevado a cabo y, por último, del desarrollo de los informes elaborados. | Universidad Miguel Hernández | Pelegrín Muñoz, Antonia |
| Investigadora, con las tareas fundamentales de administración y análisis de las pruebas realizadas, así como del desarrollo del programa llevado a cabo y, por último, del desarrollo de los informes elaborados. | C.E.I.P. Hernández Ardieta | León Campos, Josefa María |
| Profesor, ha desarrollado directamente el programa elaborado en el aula de educación física del colegio, participando también en las reuniones de coordinación con el conjunto de investigadores. | C.E.I.P. Luís Costa | Amorós Roda, Patricio |
| Profesora, ha desarrollado directamente el programa elaborado en el aula de educación física del colegio, participando también en las reuniones de coordinación con el conjunto de investigadores. | C.E.I.P. Luís Costa | Elena Hijosa Márquez |

b) Establecimiento del calendario de reuniones periódicas de control. Una de las primeras tareas que se decidió fue la de establecer reuniones semanales de control entre los diferentes miembros del equipo de investigación, con el fin de que en cualquier momento se fueran solucionando los posibles incidentes que se fueran dando. Este calendario de reuniones se realizó fielmente y supuso la absoluta agilidad a la hora de “desbloquear” los diferentes obstáculos que encontramos (transmisión de

información, coordinación con el centro escolar, definición exacta de la muestra, elaboración de credenciales, entre otros aspectos).

c) **Recopilación de la documentación necesaria para iniciar el proceso.** Desde el fondo bibliográfico con que cuenta el propio equipo de investigación, así como del procedente de la biblioteca de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia, se fue recopilando toda aquella documentación que hacía falta para poder proceder a las demás fases que se explican en este procedimiento metodológico, y que se iban contrastando en las reuniones periódicas que se definieron en el punto anterior. Asimismo, gracias a la financiación aportada por la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la C.A.R.M., se pudo acceder a un número importante de libros relacionados con la temática que nos ocupa, y que sirvieron para completar ampliamente el fondo documental del que partíamos.

d) **Desarrollo del programa.** El programa se integra en los principales documentos del centro educativo, estos son: El Proyecto Educativo del Centro (PEC), la Programación General Anual (PGA), el Plan de Convivencia del Centro (PCC), Plan de Atención a la Diversidad (PAD) y las Unidades Didácticas (UD). La intervención se articula en cuatro niveles desde los documentos educativos más generales (PEC) hasta los más específicos (UD). En la iniciación de la intervención, los primeros pasos fueron dirigidos al *primer nivel* educativo donde informamos al Equipo Directivo, éste a la totalidad del claustro y posteriormente se presentó en el Consejo Escolar. Estas medidas son reflejadas y recogidas en el documento llamado Proyecto Educativo de Centro. En el *segundo nivel* de intervención nos encontramos con el documento de trabajo de los profesores de Educación Física, la Programación General Anual del

área de Educación Física. En ella, se recoge entre otros aspectos, la totalidad de las unidades didácticas donde se encuentran incluidos los objetivos, contenidos y actividades de nuestro programa (ver en el Anexo). Este sería el *tercer nivel* de intervención del programa. La inclusión de las actividades del programa no altera los contenidos de las unidades didácticas establecidas, sino que se adaptan. Dentro de la Programación General Anual, el programa ha tenido en cuenta el Plan de Convivencia del Centro y el Plan de Atención a la Diversidad para intervenir, por su implicación en el mismo. Por último, el *cuarto nivel* de intervención del programa sería las clases de Educación Física propiamente dichas, es decir, la intervención directa con los alumnos que será llevada a cabo por el profesor, previamente formado. En la Figura 7 podemos observar los diferentes niveles de intervención del programa en el contexto educativo del centro, así como los miembros implicados en cada nivel. Por otro lado, en la Figura 8 aparecen los miembros de la comunidad educativa implicada en el programa de intervención y sus funciones. Los formadores tendrán relación con todos los miembros implicados, tanto el equipo directivo como los profesores de Educación Física y con los alumnos, en momentos puntuales y solo como observadores. Y en los Cuadros 6 y 7 se recogen los objetivos y actividades del programa extraídos de cada unidad didáctica del área y en cada ciclo (2º y 3º ciclo).

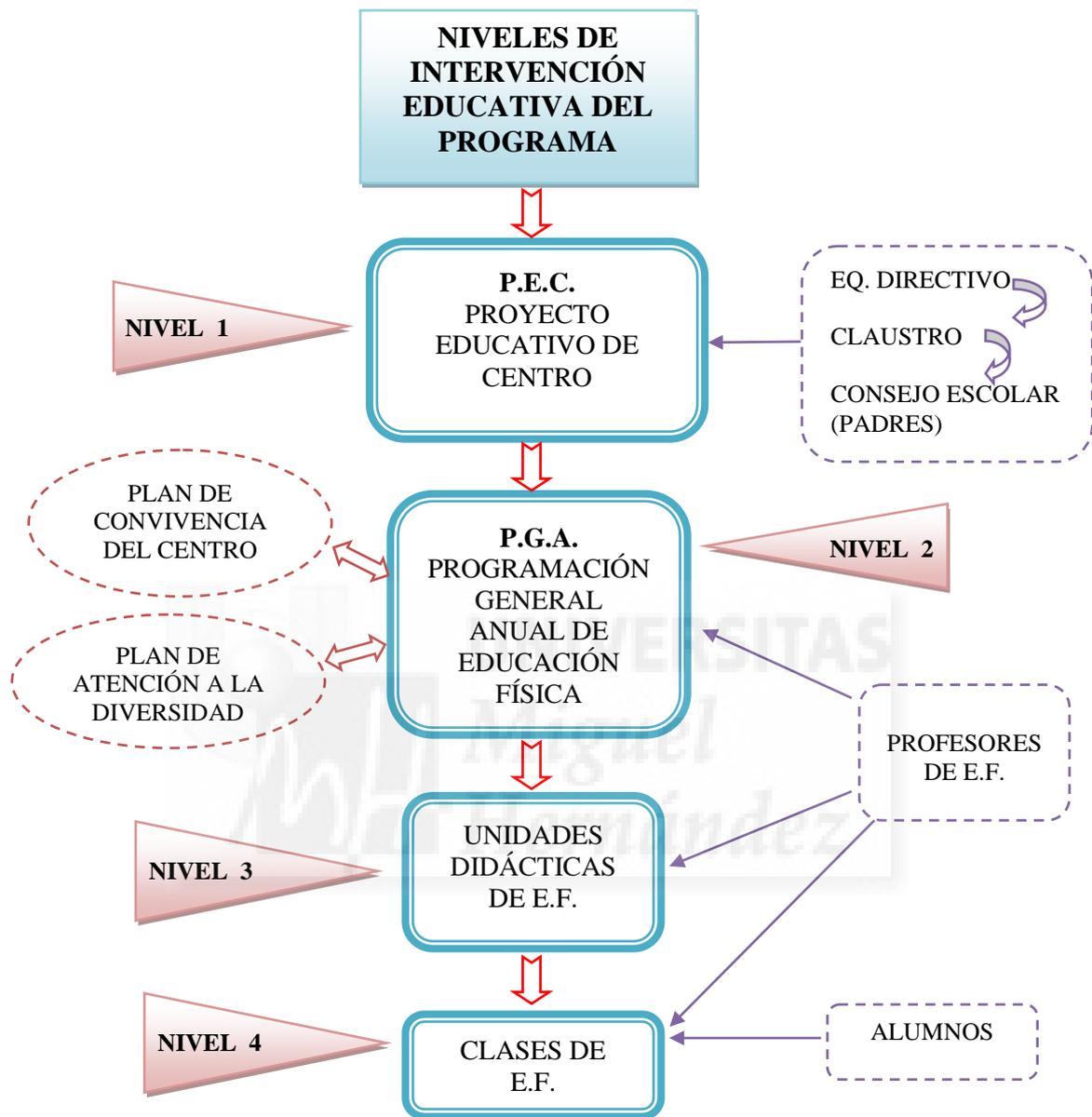


Figura 7. Niveles de intervención educativa del programa en el contexto educativo del centro y miembros implicados en cada nivel.

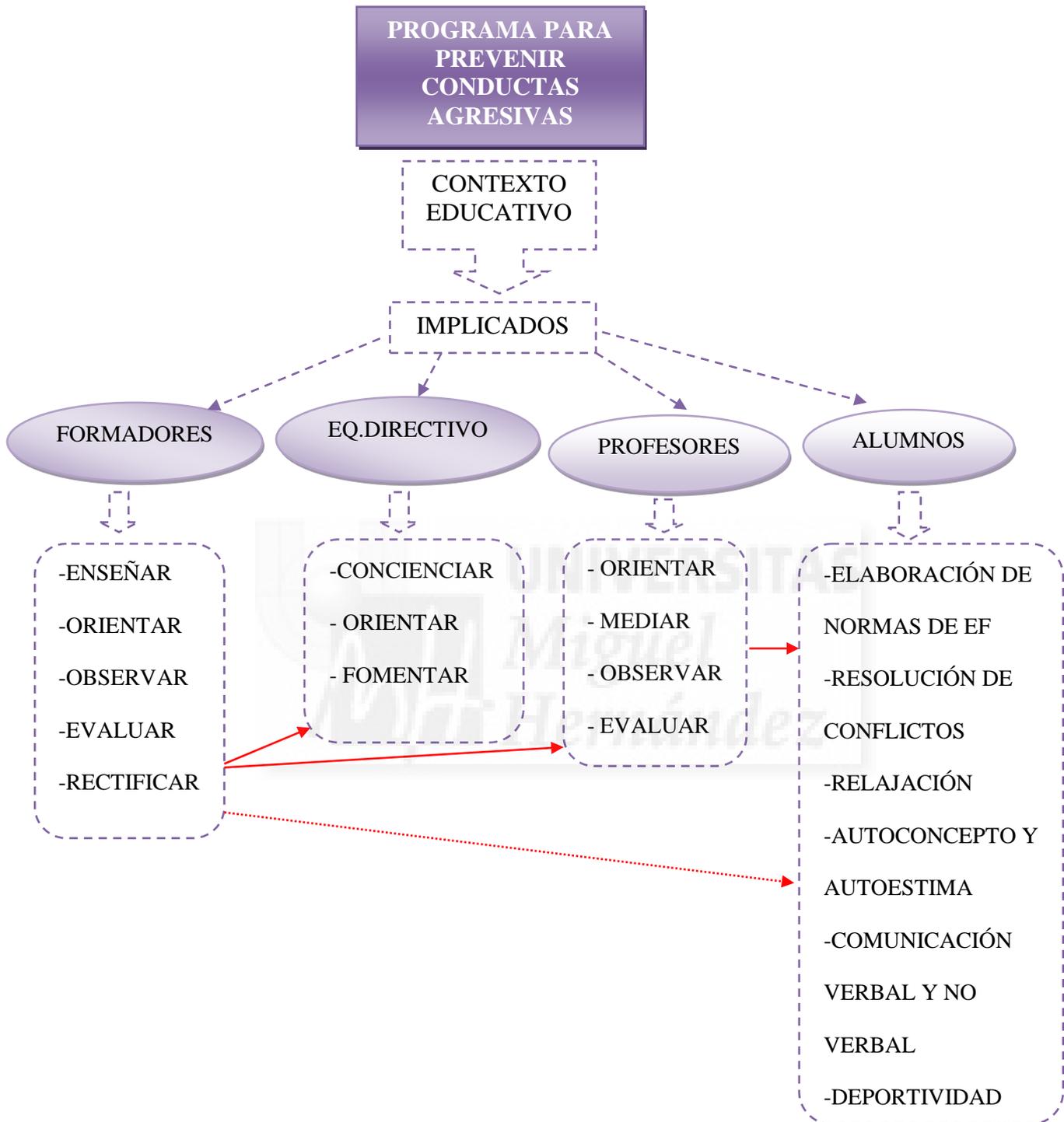


Figura 8. Miembros de la comunidad educativa implicada en el programa de intervención y sus funciones.

Cuadro 6. Objetivos y actividades del programa trabajadas en cada unidad didáctica del área en 2° ciclo.

| 2° CICLO | | |
|------------------|--|--|
| UNIDAD DIDÁCTICA | ACTIVIDADES | |
| 1° | <p>OBJETIVOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender a resolver conflictos a través de la asamblea (técnicas de comunicación y escucha activa). 2. Desarrollar el sentido de la responsabilidad, el liderazgo, la confianza, la motivación a través de la elaboración de normas de clase de EF. | <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de normas de clase de educación física. • Resolución de conflictos mediante asamblea. |
| 2° | <ol style="list-style-type: none"> 1. Controlar la respiración en situaciones de reposo y movimiento. 2. Introducir la relajación global y segmentaria. 3. Aprender a resolver conflictos a través de la asamblea (técnicas de comunicación y escucha activa). | <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de respiración y relajación muscular de Jacobson. • Asamblea para tratar los conflictos transcurridos (seguimiento). |
| 3° | <ol style="list-style-type: none"> 1. Potenciar la estima del propio cuerpo. 2. Aprender a resolver conflictos a través de la asamblea (técnicas de comunicación y escucha activa). 3. Controlar la respiración en situaciones de reposo y movimiento. 4. Introducir la relajación global y segmentaria. | <ul style="list-style-type: none"> • Ficha de dibujos “¿Cómo soy? y ¿Cómo me ven?” • Ejercicios de respiración y relajación muscular de Jacobson (seguimiento). • Asamblea para tratar los conflictos transcurridos durante la clase (seguimiento). |
| 4° | <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer las características físicas y personales (autoconcepto) para desarrollar una imagen positiva del cuerpo. 2. Utilizar la comunicación verbal y no verbal para identificar y expresar los sentimientos. 3. Aprender a resolver conflictos a través de la asamblea (técnicas de comunicación y escucha activa). 4. Controlar la respiración en situaciones de reposo y movimiento. 5. Introducir la relajación global y segmentaria. | <ul style="list-style-type: none"> • Ficha de dibujos “¿Quién soy?” (seguimiento). • Ejercicios de mímica para trabajar la CV y CNV. • Asamblea para tratar los conflictos transcurridos durante la clase (seguimiento). • Ejercicios de respiración y relajación muscular de Jacobson (seguimiento). |
| 5° | <ol style="list-style-type: none"> 1. Crear un juego y desarrollar una actitud de respeto a las normas y reglas del juego. 2. Introducir la relajación global y segmentaria. 3. Controlar la respiración en situaciones de reposo y movimiento. 4. Aprender a resolver conflictos a través de la asamblea (técnicas de comunicación y escucha activa). | <ul style="list-style-type: none"> • Crea tu propio juego (especificando material, normas y desarrollo del mismo). • Registro de conductas antideportivas por los alumnos-observadores. • Ejercicios de respiración y relajación muscular de Jacobson (seguimiento). • Asamblea para tratar los conflictos transcurridos durante la clase (seguimiento). |

Cuadro 7. Objetivos y actividades del programa trabajadas en cada unidad didáctica del área en 3º ciclo.

| | | 3º CICLO | |
|------------------|---|--|--|
| UNIDAD DIDÁCTICA | OBJETIVOS | ACTIVIDADES | |
| 1º | 1. Aprender a resolver conflictos a través de la asamblea (técnicas de comunicación y escucha activa). | <ul style="list-style-type: none"> Resolución de conflictos mediante asamblea. Elaboración de normas de clase de educación física. | |
| | 2. Desarrollar el sentido de la responsabilidad, el liderazgo, la confianza, la motivación a través de la elaboración de normas de clase de EF. | | |
| 2º | 1. Controlar la respiración en situaciones de reposo y movimiento. | <ul style="list-style-type: none"> Ejercicios de respiración y relajación muscular de Jacobson. Resolución de conflictos mediante asamblea (seguimiento). | |
| | 2. Introducir la relajación global y segmentaria. | | |
| | 3. Aprender a resolver conflictos a través de la asamblea (técnicas de comunicación y escucha activa). | | |
| 3º | 1. Controlar la respiración en situaciones de reposo y movimiento. | <ul style="list-style-type: none"> Ejercicios de respiración y relajación muscular de Jacobson (seguimiento). Asamblea para tratar los conflictos transcurridos durante la clase (seguimiento) | |
| | 2. Autoaplicar la relajación global y segmentaria. | | |
| | 3. Aprender a resolver conflictos a través de la asamblea (técnicas de comunicación y escucha activa). | | |
| 4º | 1. Controlar la respiración en situaciones de reposo y movimiento. | <ul style="list-style-type: none"> Ejercicios de respiración y relajación muscular de Jacobson (seguimiento). Asamblea para tratar los conflictos transcurridos durante la clase (seguimiento) | |
| | 2. Autoaplicar la relajación global y segmentaria. | | |
| | 3. Aprender a resolver conflictos a través de la asamblea (técnicas de comunicación y escucha activa). | | |
| 5º | 1. Conocer las características físicas y personales (autoconcepto) para desarrollar una imagen positiva del cuerpo (autoestima). | <ul style="list-style-type: none"> Ejercicios delante de un espejo para la descripción positiva del propio cuerpo y el del compañero. Ejercicios de respiración y relajación muscular de Jacobson (seguimiento). Asamblea para tratar los conflictos transcurridos en la clase (seguimiento). | |
| | 2. Controlar la respiración en situaciones de reposo y movimiento. | | |
| | 3. Autoaplicar la relajación global y segmentaria. | | |
| | 4. Aprender a resolver conflictos a través de la asamblea (técnicas de comunicación y escucha activa). | | |
| 6º | 1. Conocer las características físicas y personales (autoconcepto) para desarrollar una imagen positiva del cuerpo (autoestima). | <ul style="list-style-type: none"> Fichas de dibujos “¿Quién soy?” y “¿Cómo soy?” y ¿Cómo me ven?” Asamblea para tratar los conflictos transcurridos en la clase (seguimiento). Ejercicios de respiración y relajación muscular de Jacobson (seguimiento). | |
| | 2. Controlar la respiración en situaciones de reposo y movimiento. | | |
| | 3. Autoaplicar la relajación global y segmentaria. | | |
| | 4. Aprender a resolver conflictos a través de la asamblea (técnicas de comunicación y escucha activa). | | |

Cuadro 7. Objetivos y actividades del programa trabajadas en cada unidad didáctica del área en 3° ciclo. (Continuación).

| 3° CICLO | | |
|------------------|--|--|
| UNIDAD DIDÁCTICA | OBJETIVOS | ACTIVIDADES |
| 7° | <ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar la comunicación verbal y no verbal para identificar y expresar los sentimientos. 2. Controlar la respiración en situaciones de reposo y movimiento. 3. Autoaplicar la relajación global y segmentaria. 4. Aprender a resolver conflictos a través de la asamblea (técnicas de comunicación y escucha activa). | <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de mímica para trabajar la CV y CNV. • Ejercicios de respiración y relajación muscular de Jacobson (seguimiento). • Asamblea para tratar los conflictos transcurridos durante la clase (seguimiento). |
| 8° | <ol style="list-style-type: none"> 1. Crear un juego y desarrollar una actitud de respeto a las normas y reglas del juego. 2. Controlar la respiración en situaciones de reposo y movimiento. 3. Autoaplicar la relajación global y segmentaria. 4. Aprender a resolver conflictos a través de la asamblea (técnicas de comunicación y escucha activa). | <ul style="list-style-type: none"> • Crea tu propio juego (especificando material, normas y desarrollo del mismo). • Ejercicios de respiración y relajación muscular de Jacobson (seguimiento). • Asamblea para tratar los conflictos transcurridos durante la clase (seguimiento). |

- e) **Selección de la muestra.** En la primera reunión establecida entre los miembros del equipo de trabajo se decidió trabajar con dos centros escolares, uno experimental y otro control, en función de la accesibilidad y colaboración, además de las garantías que ofrecían para una adecuada recogida de la información y aplicación de dicho programa.
- f) **Proceso previo a la administración de los instrumentos de evaluación.** Una vez seleccionados los diferentes instrumentos de evaluación que debían darnos la información necesaria para la elaboración del informe definitivo sobre el objeto de esta investigación, y de acuerdo al diseño muestral establecido, se procedió a diseñar el procedimiento de administración de cuestionarios. Analizados diferentes aspectos que podían incidir en la buena marcha de dicha administración, se siguió una serie de fases para garantizar el éxito de la misma. En primer lugar, se solicitaron los permisos para la administración de los cuestionarios y fueron concedidos por la Consejería de Educación y Universidad de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y el consejo escolar del centro participante del municipio de Murcia. A continuación, se solicitó a los directores de los centros escolares la autorización, con el fin de obtener un consentimiento informado por parte de los profesores de los centros y de los padres de los estudiantes para administrar los cuestionarios y poder aplicar el programa. Tras las diferentes reuniones mantenidas con los directores y jefes de estudios de los centros educativos al que accedimos, se procedió a la administración de los instrumentos de evaluación, siendo necesario señalar la práctica ausencia de incidentes que entorpecieran el desarrollo del trabajo previsto.
- g) **Administración de los instrumentos de evaluación.** A partir del procedimiento establecido en el apartado anterior, se procedió a administrar los instrumentos de evaluación en el centro: una primera evaluación (medida inicial), antes de la aplicación

del programa, que se llevó a cabo al inicio del curso escolar (a mediados de septiembre de 2008), y una segunda evaluación (medida final), al finalizar el programa, en el mes de junio de 2009. La aplicación del cuestionario se realizó por miembros del equipo investigador en el aula del grupo.

h) Aplicación del programa. En cada unidad didáctica del área de Educación Física de 2º y 3º ciclo se incluyó y trabajó un objetivo concreto para dotar a los alumnos de estrategias que le permitieran controlar respuestas agresivas ante los conflictos. Así, el profesor de educación física desarrolló en las sesiones de ese mes las actividades destinadas a conseguir los objetivos establecidos. Para llevar a cabo este programa fue necesaria la coordinación entre el Equipo Directivo, el profesorado del centro y los colaboradores externos. La metodología utilizada fue adaptativa, flexible e integradora, con el fin de fomentar la máxima implicación y el trabajo cooperativo. De esta manera, los alumnos pudieron conocer y desarrollar aspectos cognitivos, emocionales y actitudinales. Se realizaron reuniones periódicas, quincenalmente, para concretar posibles modificaciones y ajustes del programa, así como dar las instrucciones y formación precisas a los profesores. Las actividades desarrolladas han sido las siguientes:

- Elaboración de normas de clase de Educación Física (E.F). Los alumnos elaboraron un listado de normas generales para la clase. En pequeños grupos (5 alumnos), uno de ellos era el responsable para recoger por escrito las normas de clase que propusieron, tanto sus compañeros como él mismo. También, pusieron un nombre a su grupo para que los identificaran. Una vez propuestas las normas, las expusieron al grupo de clase, donde el profesor anotó aquellas que no se repetían y fuesen coherentes para el área. Los responsables de cada grupo, votaron las normas definitivas y cada grupo las

escribió en una cartulina grande y bien decorada, colocándola en un lugar visible de la clase. La actividad se desarrolló en el mes de octubre, utilizando los últimos veinte minutos de en tres clases de E.F.

- Resolución de conflictos. Al finalizar cada clase se realiza una asamblea donde los niños recogen, debaten y resuelven los conflictos que han sucedido durante la clase de E.F. Esta actividad se inicia en el mes de octubre. Se aplica en los últimos 10 minutos de clase. Es una actividad de seguimiento que se realiza durante todo el curso.
- Relajación. El profesor, en primer lugar, enseña a los alumnos el procedimiento para relajarse y lo aplica en los últimos diez minutos de clase, aprovechando “la vuelta a la calma”. Posteriormente, los alumnos se autoaplican la relajación, empleando los últimos cinco minutos de la clase, y llevan a cabo un registro de los resultados de la relajación. Se inicia en noviembre 2008, con dos sesiones por semana; en diciembre, enero y febrero una sesión por semana; en marzo, abril y mayo una sesión cada 15 días.
- Autoconcepto y autoestima. Los alumnos realizan dos fichas que trabajan en cuatro sesiones. La primera ficha se llevó a cabo en febrero de 2009 y se utilizan dos sesiones de diez minutos. En la actividad a los alumnos se les entrega una ficha (“¿Quién soy?”, en la cual tienen que señalar 5 adjetivos sobre “qué es lo que más me gusta de mí y lo que menos”, y “lo que creo que más le gusta a los demás de mí y lo que menos”. La segunda ficha (“¿Cómo soy? y ¿Cómo me ven?”) se lleva a cabo en dos sesiones en el mes de marzo. Los alumnos tenían que señalar tres muñecos que reflejaran “cómo me veo”, “cómo me ven”, “cómo me gustaría ser” y “quién no quiero ser”.

- Ejercicios de mímica para trabajar la comunicación verbal y no verbal. Se aplica en el mes de abril en tres clases completas de educación física. Se llevaron a cabo actividades para generar confianza, desarrollar la imaginación, la expresión de sentimientos y la imitación de objetos.
 - Deportividad. Para trabajar la deportividad los alumnos realizaron durante el mes de mayo las siguientes actividades: a) “crea tu propio juego” (especificando nombre, material, normas y desarrollo del mismo); b) elegir a un capitán de cada equipo para solucionar posibles conflictos o peleas que surjan en su equipo, un árbitro para que aplique las normas del juego y las sanciones, y un responsable-observador para el registro de las sanciones; c) explicación, selección del juego y aplicación. La actividad se llevó a cabo en dos sesiones de cincuenta minutos. En el Cuadro 8 se presenta la temporalización del programa y las actividades desarrolladas.
- i) **Elaboración del informe de seguimiento.** Este informe se elaboró en el mes de enero, donde se especificó el resumen de las actividades realizadas hasta dicho mes, si el desarrollo del proyecto se ajusta al plan de trabajo, entre otros aspectos. La aplicación del programa se estaba llevando a cabo sin ninguna incidencia.
- j) **Cumplimiento de los objetivos del proyecto.** Los objetivos se cumplieron al haber una evaluación continua y flexible a las circunstancias y al contexto. El Cuadro 9 recoge la valoración global de los profesores de la consecución de los objetivos.
- k) **Vaciado de datos en el programa informático SPSS.** Una vez realizadas las medidas iniciales y finales (pre test y post test) del programa, se corrigieron los cuestionarios y se

procedió a su vaciado en una base de datos generada en el programa informático SPSS 15.0, durante los meses de junio y julio.

Cuadro 8. Temporalización del programa y las actividades desarrolladas.

| MES | ACTIVIDAD | Nº SESIONES | DURACIÓN | RECURSOS MATERIALES |
|-------------------------------|--|--|------------|--|
| Octubre 2008 | Elaboración de normas de clase de educación física. | 3 | 20 minutos | Papel, lápiz, goma, cartulina, pegamento, tijeras, rotuladores, ceras. |
| De octubre 2008 a mayo 2009 | Resolución de conflictos mediante asamblea. | Todas las sesiones | 10 minutos | Hoja de registro de la asamblea. (Ver anexo). |
| De noviembre 2008 a mayo 2009 | Respiraciones profundas. Relajación muscular de Jacobson. | - <u>Noviembre</u> : Dos sesiones por semana. - <u>Diciembre, enero y febrero</u> : Una sesión por semana. - <u>Marzo, abril y mayo</u> : Una sesión cada 15 días. | 5 minutos | Hoja de autorregistro de la relajación. (Ver anexo). Instrucciones (pasos) para la relajación. (Ver anexo). |
| De febrero a marzo 2009 | Autoconcepto y autoestima. | 4 | 10 minutos | Ficha 1: “¿Quién soy?” Ficha 2: “¿Cómo soy?” y “¿Cómo me ven?” (Ver anexo). Sala de fisioterapia y un espejo. |
| Abril 2009 | Comunicación verbal y no verbal. | 3 | 50 minutos | Pista polideportiva. Diario del profesor. (Ver anexo). |
| Mayo 2009 | Deportividad. | 2 | 50 minutos | Papel, lápiz, goma, pista polideportiva, patines, pelotas, cuerdas, aros, conos, canastas y porterías. Hoja de registro de faltas y sanciones. (Ver anexo). |
| Observaciones | Mencionar que se trabajaron colateralmente valores como la responsabilidad, la cooperación, el respeto y el esfuerzo. Se trabajó el liderazgo a través del papel del responsable de grupo, donde un alumno supervisaba y recogía la consecución de las actividades. | | | |

Cuadro 9. Valoración del cumplimiento de los objetivos del programa.

| Objetivo | Cumplimiento Puntuar de 0 a 5 | Explicación de la puntuación dada |
|--|----------------------------------|--|
| Realizar las normas de la clase de educación física. | 5 | Los niños participaron y se implicaron activamente en la actividad, llegando a un acuerdo unánime de cuales iban a ser las normas para todos. |
| Establecer herramientas adecuadas para la resolución de los conflictos que puedan surgir en el desarrollo de la clase. | 5 | Los alumnos llevaron a cabo un registro de los conflictos surgidos y a través de la asamblea y que resolvía ellos mismos dicho conflicto. |
| Desarrollar habilidades para el control de la ira y la autorregulación emocional. | 5 | Se obtuvieron datos significativos entre el pre y el post, disminuyendo la expresión de la ira en la medida final. |
| Fomentar valores prosociales como: tolerancia, justicia, cooperación, disciplina, responsabilidad y sinceridad. | 2 | La baja puntuación es debido a que los datos del post test no han sido los esperados. No obstante, a pesar de los datos en contra, el profesorado sí que ha detectado cambios positivos en las actitudes de los alumnos (menos conflictos, más respeto y ayuda hacia los compañeros, colaboración, entre otras). |
| Identificar aspectos del autoconcepto y Autoconocimiento. | 2 | Los resultados no han sido los esperados. Las actividades han influido más positivamente sobre los alumnos de 2º ciclo, observándose una mejora en su autoconcepto y autoestima, en general, que en los de 3º ciclo. Los alumnos disfrutaron de las actividades. |
| Potenciar la deportividad de los alumnos. | 5 | Se obtuvieron datos significativos entre el pre y el post, aumentando la deportividad. |

1) Análisis estadístico de los datos. A partir de los datos introducidos en la base diseñada se procedió a su análisis, con el fin de obtener los principales resultados que nos llevaran, entre otros aspectos, a conocer los datos que podían aportar información acerca de los objetivos planteados. La codificación y análisis de los datos se hizo con el programa estadístico SPSS 15.0. Se han realizado análisis descriptivos, reflejándose los porcentajes, recuentos, medias y desviaciones típicas. Para conocer los efectos del programa de

intervención sobre los diferentes grupos de sujetos, se utilizó un análisis de la varianza de dos factores (2x2) con medidas repetidas en el en el último factor, mediante el procedimiento de Modelo Lineal General con medidas repetidas, a través del estudio del estadístico de la Traza de Pillai. Para el estudio de las comparaciones por pares, se utilizó el Post Hoc de Bonferroni. En todos los casos se utilizó un nivel de significación de $p < .05$.





Capítulo 10

Resultados

10. Resultados

A continuación se describen los resultados del programa de intervención para el control de la ira en las clases de Educación Física, sobre las variables Temperamento de Ira, Reacción de Ira, Rasgo de Ira, Expresión Interna de Ira, Expresión Externa de Ira, Control Interno de Ira, Control Externo de Ira y Control Total de Ira, en los participantes, en segundo ciclo, en tercer ciclo, en niños y en niñas.

10.1. Resultados de la evolución en los participantes

10.1.1. Temperamento de Ira

En la Tabla 7 se aprecian las medias y desviaciones típicas de la variable Temperamento de Ira de los datos obtenidos en la medición inicial (pre-test) y en la medición final (pos-test), de los participantes objeto de estudio, según el grupo.

Tabla 7. Datos descriptivos de Temperamento de Ira en los participantes.

| | Grupo Experimental (n=136) | | Grupo Control (n=111) | | Total (n=247) | |
|------------|-------------------------------|--------------|--------------------------|--------------|------------------|--------------|
| | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica |
| Pre-test | 5.41 | 1.48 | 5.90 | 1.62 | 5.63 | 1.56 |
| Pos-test | 5.37 | 1.50 | 6.20 | 1.82 | 5.74 | 1.70 |
| Post - Pre | 0.04 | | -0.3 | | -0.11 | |

Tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo no es significativo ($F_{1,245}=3.131, p=.078$), si bien se aprecian indicios de significación. En este sentido, no puede afirmarse que la interacción entre ambos factores afecta a los cambios producidos en el Temperamento de Ira.

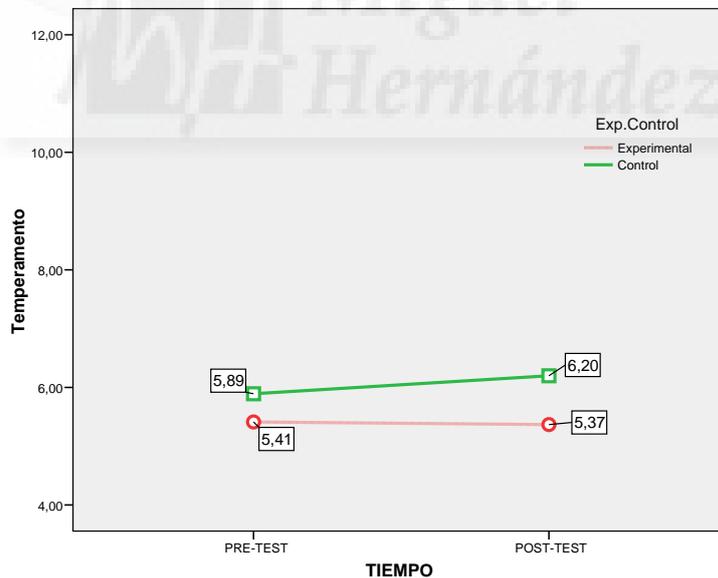


Figura 9. Valores medios de Temperamento de Ira de la variable tiempo en participantes.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Temperamento de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 9), se estima que el grupo

experimental sufre un ligero descenso, no observándose diferencias estadísticamente significativas ($F_{1,245}=0.110$, $p=0.740$). Por el contrario, el grupo control sufre un aumento estadísticamente significativo ($F_{1,245}=4.344$, $p=0.038$).

Desde la perspectiva del factor inter-sujeto (grupo), las diferencias son estadísticamente significativas entre los sujetos del grupo control y los del grupo experimental ($F_{1,245}= 13.380$, $p<0.001$), de manera que, los participantes del grupo control, presentan una mayor tendencia a sentir frustración y a reaccionar frecuentemente con rabia y furia con respecto al grupo experimental (Figura 10).

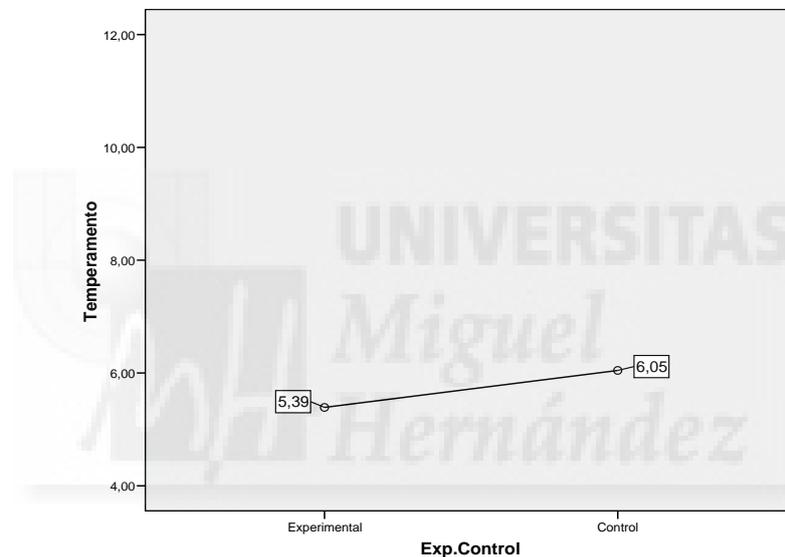


Figura 10. Valores medios de Temperamento de Ira en grupo experimental y control en participantes.

Por contra, puede afirmarse que el efecto del factor momento de la medición no es significativo ($F_{1,245}= 1.753$, $p=0.187$), por lo que el valor del Temperamento de Ira es el mismo en los dos momentos registrados (ver Figura 11). En este sentido, los valores obtenidos en el pos-test son ligeramente superiores a los registrados en el pre-test.

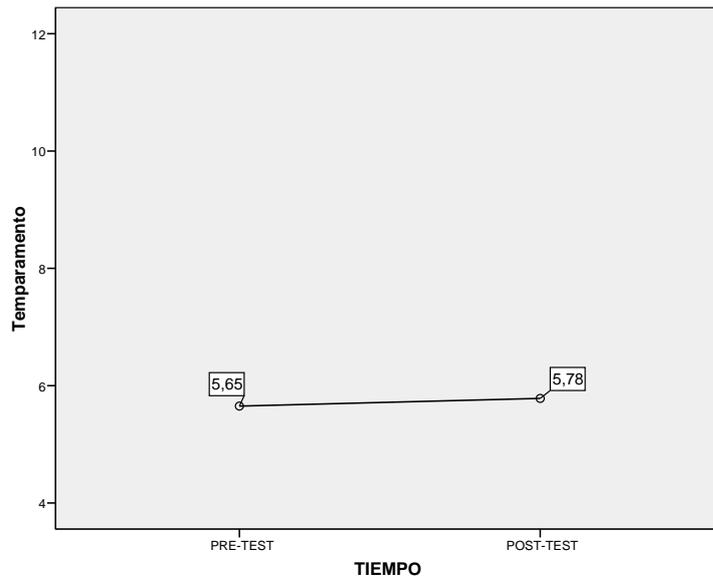


Figura 11. Valores medios de Temperamento de Ira, en pre-test y post-test en participantes.



10.1.2. Reacción de Ira

En la Tabla 8 se presentan las medias y desviaciones típicas de la variable Reacción de Ira de los datos obtenidos en la medición inicial (pre-test) y en la medición final (pos-test), de los participantes objeto de estudio, según el grupo.

Tabla 8. Datos descriptivos de Reacción de Ira en los participantes.

| | Grupo Experimental (n=135) | | Grupo Control (n=114) | | Total (n=249) | |
|------------|-------------------------------|--------------|--------------------------|--------------|------------------|--------------|
| | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica |
| Pre-test | 6.57 | 2.06 | 7.55 | 2.02 | 7.02 | 2.10 |
| Pos-test | 6.81 | 1.81 | 7.80 | 1.97 | 7.27 | 1.95 |
| Post - Pre | -0.24 | | -0.25 | | -0.25 | |

Tras el análisis de varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo no es significativo ($F_{1,247}=0.000$, $p=.996$). En este sentido, los cambios producidos en la variable Reacción de Ira son independientes con el hecho de pertenecer al grupo experimental o control.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Reacción de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 12), el grupo experimental sufre un ligero incremento, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas ($F_{1,247}=2.080$, $p=.151$). Con respecto al grupo control, también sufre un aumento pero éste tampoco es estadísticamente significativo ($F_{1,247}=1.773$, $p=.184$).

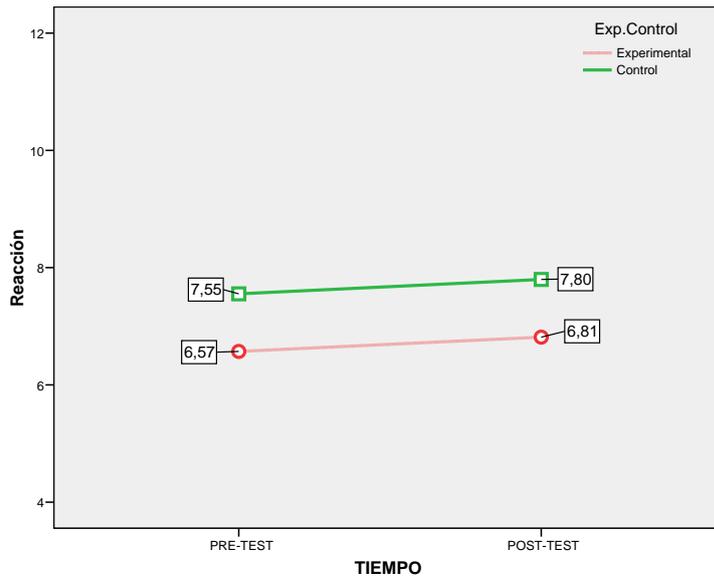


Figura 12. Valores medios de Reacción de Ira de la variable tiempo en participantes.

Desde la perspectiva del factor inter-sujeto (grupo), las diferencias son estadísticamente significativas entre los sujetos del grupo control y los del grupo experimental ($F_{1,247}=20.640$, $p<.001$), de manera que los sujetos del grupo control presentan valores superiores en Reacción de Ira a los del grupo experimental (Figura 13).

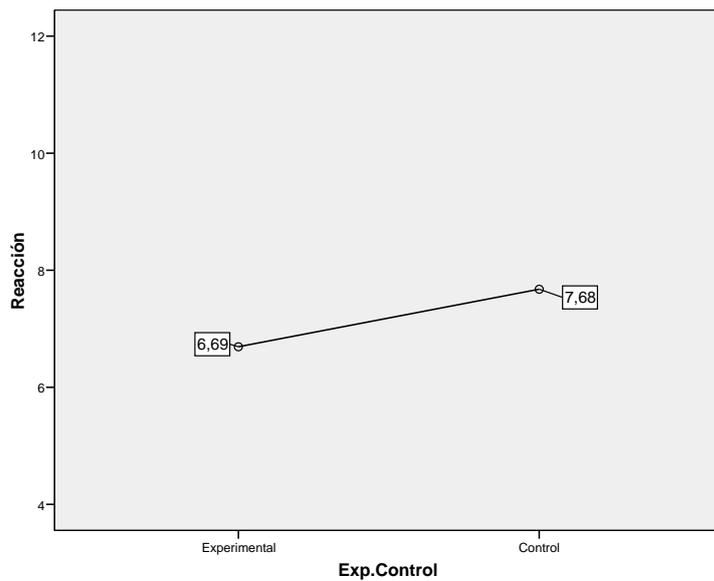


Figura 13. Valores medios de Reacción de Ira en grupo experimental y control en participantes.

Por contra, puede afirmarse que el efecto del factor momento de la medición no es significativo ($F_{1,247}=3.827$, $p=.052$), aunque se observan tendencias significativas (ver Figura 14). En este sentido, los valores obtenidos en el pos-test son ligeramente superiores a los registrados en el pre-test.

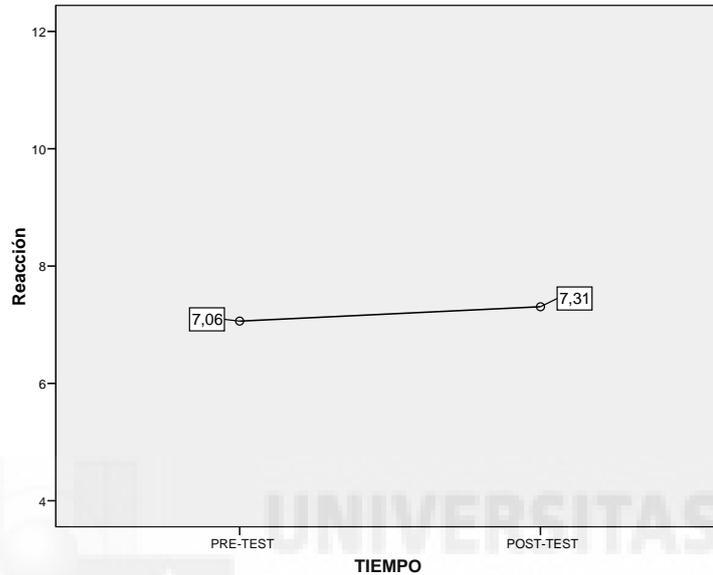


Figura 14. Valores medios de Reacción de Ira en pre-test y post-test en participantes.

10.1.3. Rasgo de Ira

En la Tabla 9 se aprecian las medias y desviaciones típicas de la variable Rasgo de Ira de los datos obtenidos en la medición inicial (pre-test) y en la medición final (post-test), de los participantes objeto de estudio, a partir del grupo.

Tabla 9. Datos descriptivos de Rasgo de Ira en los participantes.

| | Grupo Experimental (n=131) | | Grupo Control (n=109) | | Total (n=240) | |
|------------|-------------------------------|--------------|--------------------------|--------------|------------------|--------------|
| | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica |
| Pre-test | 12.02 | 3.10 | 13.50 | 2.72 | 12.69 | 3.02 |
| Pos-test | 12.17 | 2.82 | 14.03 | 2.97 | 13.01 | 3.03 |
| Post - Pre | -0.15 | | -0.53 | | -0.32 | |

Tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo no es significativo ($F_{1,238}=1.138$, $p=.287$). Por tanto, los cambios producidos en el Rasgo de Ira no están relacionados con el hecho de pertenecer al grupo experimental o al control.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Rasgo de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 15), se observa que el grupo experimental sufre un ligero aumento, no siendo las diferencias estadísticamente significativas ($F_{1,238}=4.06$, $p=.525$). Por el contrario, el grupo control sufre un ascenso estadísticamente significativo ($F_{1,238}=4.099$, $p=.044$).

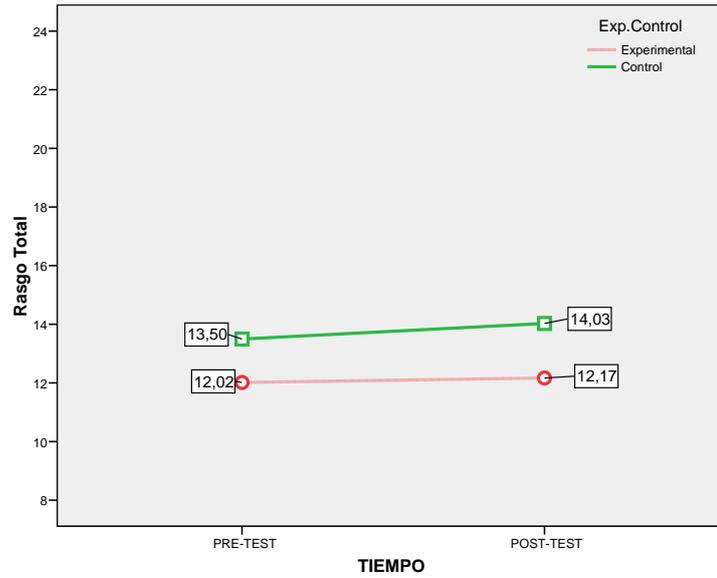


Figura 15. Valores medios de Rasgo de Ira de la variable tiempo en participantes.

Desde la perspectiva del factor inter-sujeto (grupo), se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos del grupo control y los del grupo experimental ($F_{1,238}=25.146$, $p<.001$), de manera que los sujetos del grupo control presentan valores superiores a los del grupo experimental, siendo más propensos a expresar sentimientos de rabia y furia con una mayor frecuencia (Figura 16).

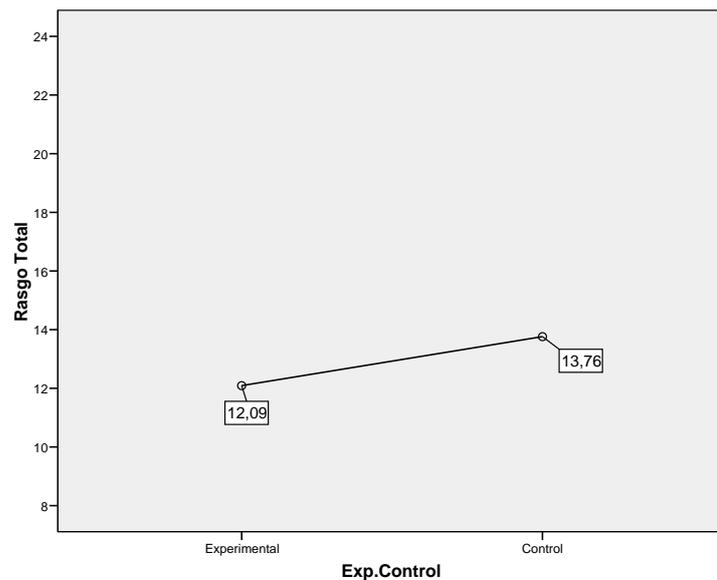


Figura 16. Valores medios de Rasgo de Ira en grupo experimental y control en participantes.

Por contra, puede afirmarse que el efecto del factor momento de la medición no es significativo ($F_{1,238}=3.705$, $p=.055$), aunque se observan tendencias significativas (ver Figura 17). De este modo, los valores obtenidos en el pos-test son ligeramente superiores a los registrados en el pre-test.

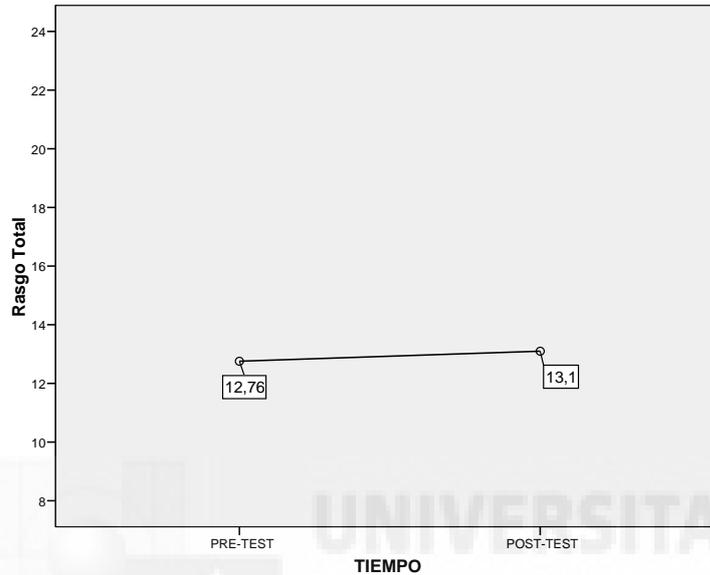


Figura 17. Valores medios de Rasgo de Ira en pre-test y post-test en participantes.

10.1.4. Expresión Interna de Ira

En la Tabla 10 se observan las medias y desviaciones típicas de la variable Expresión Interna de Ira de los datos obtenidos en la medición inicial (pre-test) y en la medición final (pos-test), de los participantes según el grupo.

Tabla 10. Datos descriptivos de Expresión Interna de Ira en los participantes.

| | Grupo Experimental (n=136) | | Grupo Control (n=113) | | Total (n=249) | |
|------------|-------------------------------|--------------|--------------------------|--------------|------------------|--------------|
| | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica |
| Pre-test | 7.30 | 1.57 | 7.29 | 1.83 | 7.30 | 1.69 |
| Pos-test | 7.52 | 1.56 | 7.69 | 2.02 | 7.60 | 1.78 |
| Post - Pre | -0.22 | | -0.40 | | -0.30 | |

Tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo no es significativo ($F_{1,247}=.513$, $p=.475$). En este sentido, pertenecer al grupo experimental o al grupo control no afecta a los cambios producidos en la Expresión Interna de Ira.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Expresión Interna de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 18), se aprecia que el grupo experimental sufre un ligero ascenso si bien no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas ($F_{1,247}=1.742$, $p=.188$). Por otro lado, el grupo control sufre un aumento estadísticamente significativo en las puntuaciones medias del post test ($F_{1,247}=4.717$, $p=.031$).

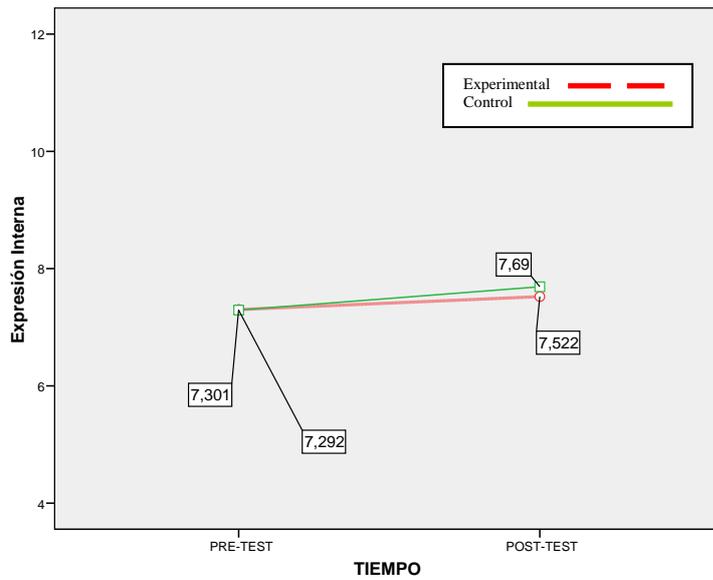


Figura 18. Valores medios de Expresión Interna de Ira de la variable tiempo en participantes.

Desde la perspectiva del factor inter-sujeto (grupo), no existen diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos del grupo control y los del grupo experimental ($F_{1,247}=.187$, $p=.666$) de manera que los valores de las puntuaciones medias se aproximan en ambos grupos (Figura 19).

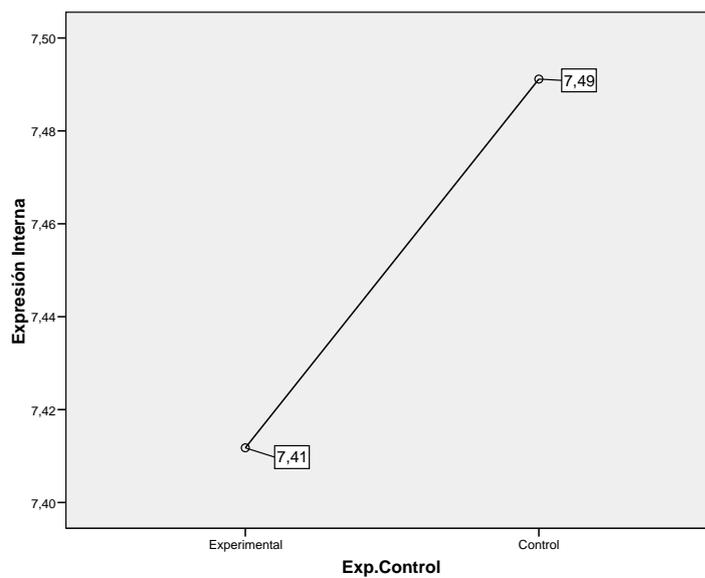


Figura 19. Valores medios de Expresión Interna de Ira en grupo experimental y control en participantes.

Por contra, el efecto del factor momento de la medición es significativo ($F_{1,247}=6.220$, $p=.013$), por lo que los valores de la Expresión Interna de Ira obtenidos en el pos-test son ligeramente superiores a los registrados en el pre-test (ver Figura 20).

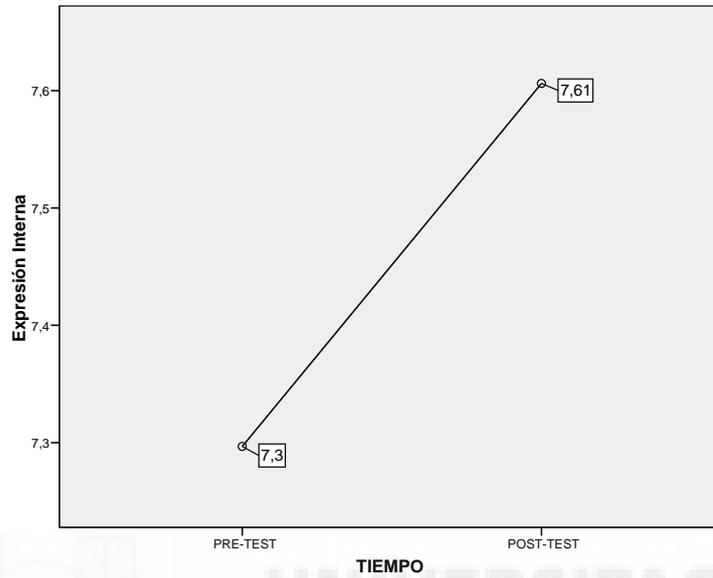


Figura 20. Valores medios de Expresión Interna de Ira en pre-test y post-test en participantes.

10.1.5. Expresión Externa de Ira

En la Tabla 11 se aprecian las medias y desviaciones típicas de la variable Expresión Externa de Ira de los datos obtenidos en la medición inicial (pre-test) y en la medición final (pos-test), de los participantes objeto de estudio, según el grupo.

Tabla 11. Datos descriptivos de Expresión Externa de Ira en los participantes.

| | Grupo Experimental (n=137) | | Grupo Control (n=109) | | Total (n=246) | |
|------------|-------------------------------|--------------|--------------------------|--------------|------------------|--------------|
| | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica |
| Pre-test | 6.82 | 1.41 | 6.88 | 1.77 | 6.85 | 1.58 |
| Pos-test | 6.71 | 1.39 | 6.77 | 1.87 | 6.74 | 1.62 |
| Post - Pre | 0.11 | | 0.11 | | 0.11 | |

Tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo no es significativo ($F_{1,244}=0.001$, $p=0.972$). De este modo, la interacción entre ambos factores no afecta a los cambios producidos en la variable Expresión Externa de Ira.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Expresión Externa de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 21), se aprecian que el grupo experimental sufre un ligero descenso no mostrándose las diferencias estadísticamente significativas ($F_{1,244}=0.467$, $p=0.495$). Con respecto al grupo control, también sufre una disminución pero éste tampoco es estadísticamente significativo ($F_{1,244}=0.431$, $p=0.512$).

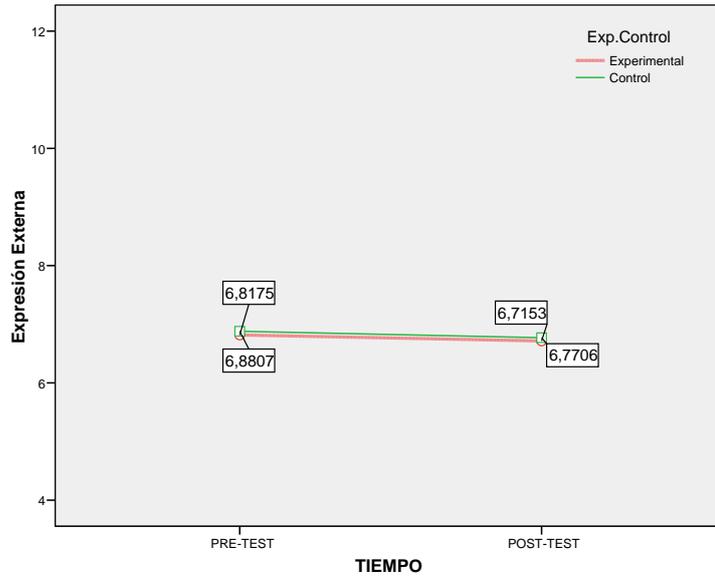


Figura 21. Valores medios de Expresión Externa de Ira de la variable tiempo en participantes.

Desde la perspectiva del factor inter-sujeto (grupo), no existen diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos del grupo control y los del grupo experimental ($F_{1,244}=.118, p=.731$) (Figura 22).

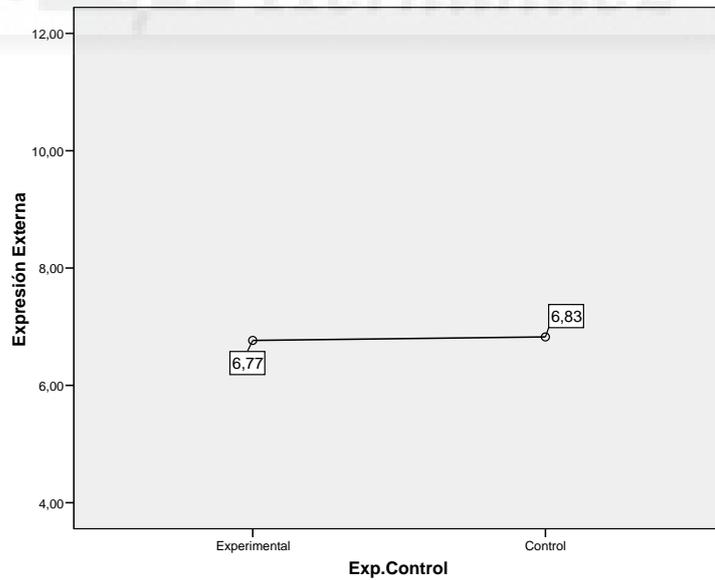


Figura 22. Valores medios de Expresión Externa de Ira del grupo experimental y control en participantes.

Por otro lado, el efecto del factor momento de la medición no es significativo ($F_{1,244}=.893$, $p=.346$), sin embargo, los valores de la Expresión Externa de Ira obtenidos en el pos-test son ligeramente inferiores a los registrados en el pre-test (ver Figura 23).

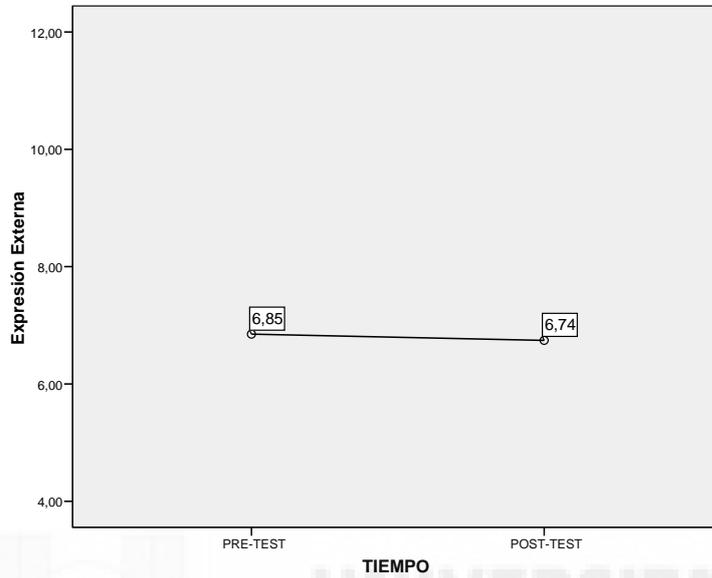


Figura 23. Valores medios de Expresión Externa de Ira en pre-test y post-test en participantes.

10.1.6. Control Interno de Ira

En la Tabla 12 se aprecian las medias y desviaciones típicas de la variable Control Interno de Ira de los datos obtenidos en la medición inicial (pre-test) y en la medición final (pos-test), de los participantes objeto de estudio, según el grupo.

Tabla 12. Datos descriptivos de Control Interno de Ira en los participantes.

| | Grupo Experimental (n=138) | | Grupo Control (n=111) | | Total (n=249) | |
|------------|-------------------------------|--------------|--------------------------|--------------|------------------|--------------|
| | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica |
| Pre-test | 6.29 | 2.46 | 9.47 | 2.13 | 7.71 | 2.80 |
| Pos-test | 6.00 | 2.12 | 9.84 | 2.05 | 7.71 | 2.83 |
| Post - Pre | -0.29 | | 0.37 | | 0.00 | |

Tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo es significativo ($F_{1,247}=4.265$, $p=.040$). En este sentido, puede afirmarse que la interacción entre ambos factores afecta a los cambios producidos en el Control Interno de Ira; es decir, que influye la condición de pertenecer al grupo experimental o control en la evolución de las puntuaciones.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Control Interno de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 24), se observa que el grupo experimental sufre un ligero descenso no siendo las diferencias estadísticamente significativas ($F_{1,247}=1.850$, $p=.175$). El grupo control sufre un aumento pero éste tampoco es estadísticamente significativo ($F_{1,247}=2.416$, $p=.121$).

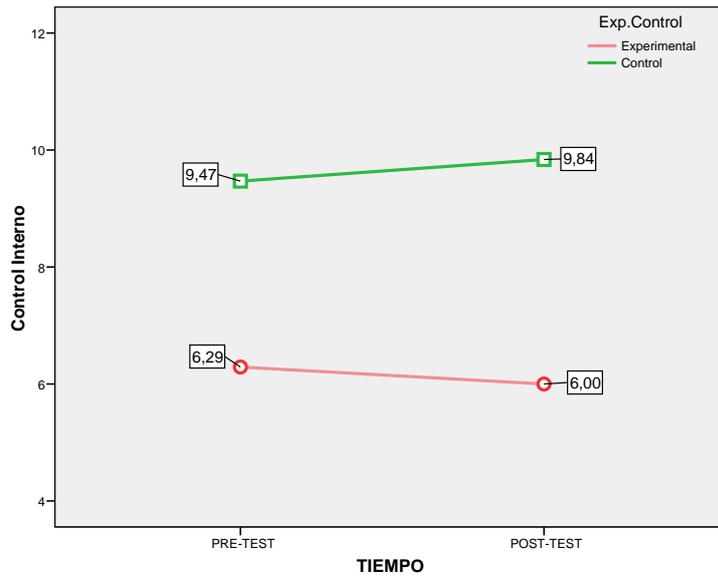


Figura 24. Valores medios de Control Interno de Ira de la variable tiempo en participantes.

Desde la perspectiva del factor inter-sujeto (grupo), se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos del grupo control y los del grupo experimental ($F_{1,247}=229.607$, $p<.001$), de manera que los sujetos del grupo control presentan valores superiores a los del grupo experimental (Figura 25).

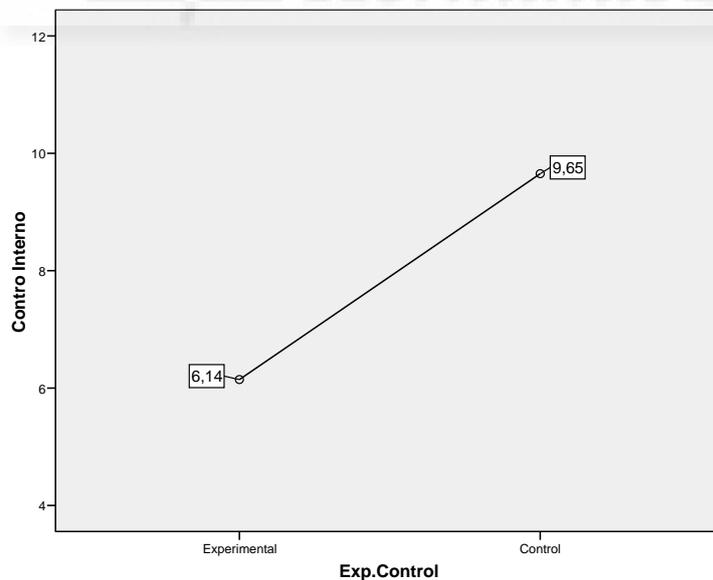


Figura 25. Valores medios de Control Interno de Ira del grupo experimental y control en participantes.

Por contra, puede afirmarse que el efecto del factor momento de la medición no es significativo ($F_{1,247}=.062$, $p=.803$), por lo que el valor de la variable Control Interno de Ira se aproxima en los dos momentos registrados (ver Figura 26).

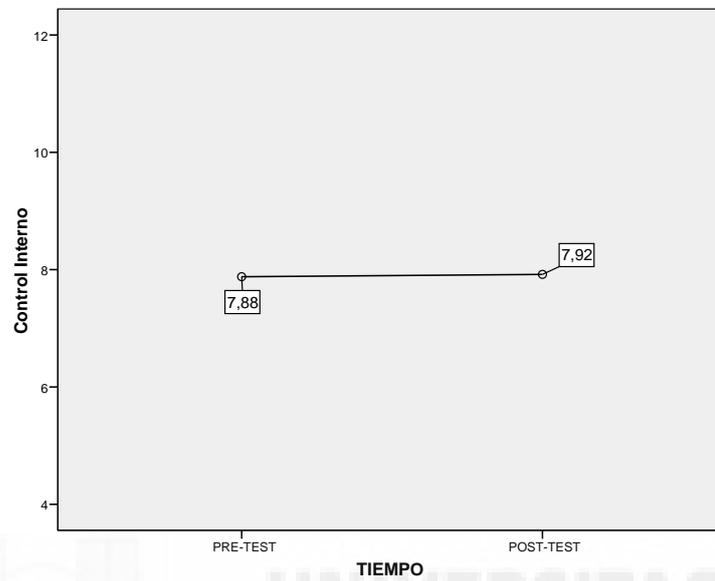


Figura 26. Valores medios de Control Interno de Ira en pre-test y post-test en participantes.

10.1.7. Control Externo de Ira

En la Tabla 13 se aprecian las medias y desviaciones típicas de la variable Control Externo de Ira de los datos obtenidos en la medición inicial (pre-test) y en la medición final (pos-test), de los participantes según el grupo.

Tabla 13. Datos descriptivos de Control Externo de Ira en los participantes.

| | Grupo Experimental (n=131) | | Grupo Control (n=108) | | Total (n=239) | |
|------------|-------------------------------|--------------|--------------------------|--------------|------------------|--------------|
| | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica |
| Pre-test | 7.19 | 2.26 | 8.68 | 1.99 | 7.86 | 2.26 |
| Pos-test | 6.94 | 2.12 | 8.77 | 1.97 | 7.77 | 2.24 |
| Post - Pre | 0.25 | | -0.09 | | 0.17 | |

Tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo no es significativo ($F_{1,237}=1.176$, $p=.279$). A partir de los datos, no puede afirmarse que la interacción entre ambos factores afecta a los cambios producidos en el Control Externo de Ira.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Control Externo de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 27), se aprecian que el grupo experimental sufre un ligero descenso pero no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas ($F_{1,237}=1.392$, $p=.239$). El grupo control sufre un ligero aumento pero éste tampoco es estadísticamente significativo ($F_{1,237}=.155$, $p=.694$).

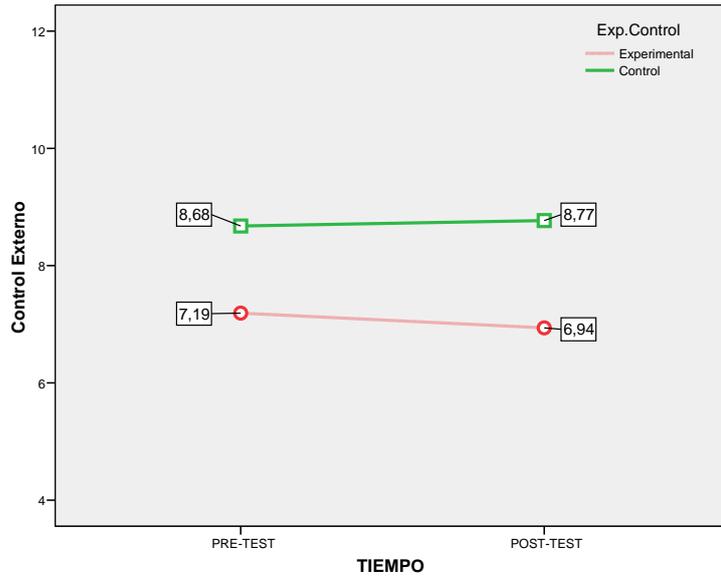


Figura 27. Valores medios de Control Externo de Ira de la variable tiempo en participantes.

Desde la perspectiva del factor inter-sujeto (grupo), se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos del grupo control y los del grupo experimental ($F_{1,237}=56.063$, $p<.001$), de manera que los sujetos del grupo control presentan un mayor control de la ira con respecto al grupo experimental (Figura 28).

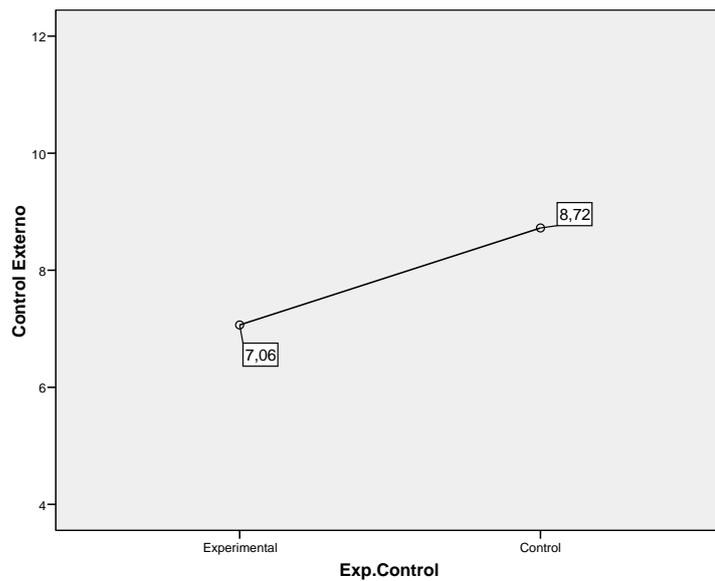


Figura 28. Valores medios de Control Externo de Ira del grupo experimental y control en participantes.

Por contra, puede afirmarse que el efecto del factor momento de la medición no es significativo ($F_{1,237}=.252$, $p=.616$), por lo que el valor de la Control Externo de Ira es el mismo en los dos momentos registrados (ver Figura 29), siendo los valores obtenidos en el pos-test ligeramente inferiores a los registrados en el pre-test.

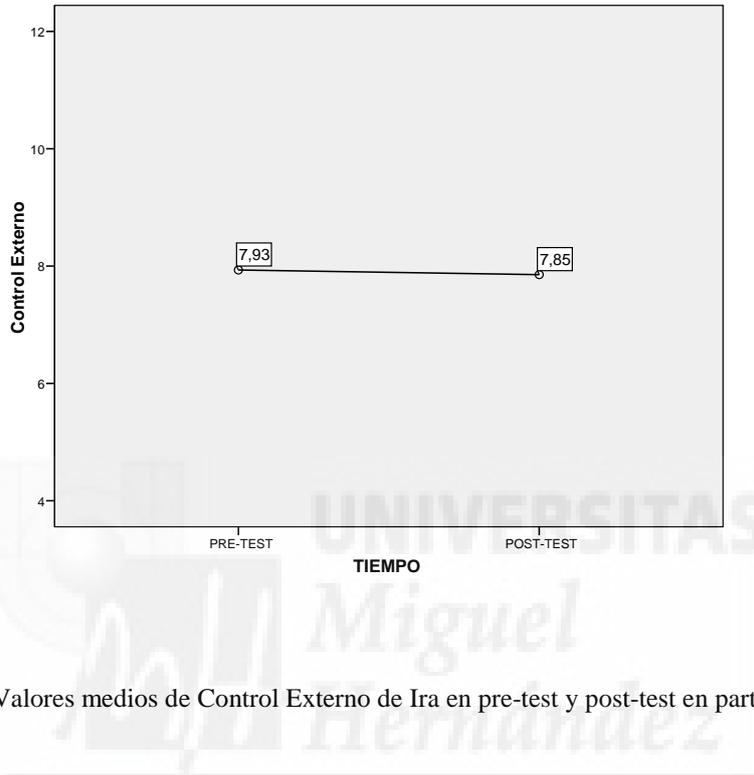


Figura 29. Valores medios de Control Externo de Ira en pre-test y post-test en participantes.

10.1.8. Control Total de Ira

En la Tabla 14 se aprecian las medias y desviaciones típicas de la variable Control Total de Ira de los datos obtenidos en la medición inicial (pre-test) y en la medición final (pos-test), de los participantes objeto de estudio, según el grupo.

Tabla 14. Datos descriptivos de Control Total de Ira en los participantes.

| | Grupo Experimental (n=129) | | Grupo Control (n=103) | | Total (n=232) | |
|------------|-------------------------------|--------------|--------------------------|--------------|------------------|--------------|
| | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica |
| Pre-test | 13.51 | 4.10 | 18.14 | 3.37 | 15.56 | 4.43 |
| Pos-test | 12.97 | 3.51 | 18.63 | 3.26 | 15.48 | 4.41 |
| Post - Pre | 0.54 | | -0.49 | | 0.008 | |

Tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo es significativo ($F_{1,230}=3.934$, $p=.048$). Los datos indican que los cambios producidos en el Control Total de Ira se relacionan con el hecho de pertenecer a un grupo o al otro.

Por otro lado, al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Control Total de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 30), se aprecian que el grupo experimental sufre un ligero descenso si bien no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas ($F_{1,230}=2.423$, $p=.121$). Sin embargo, el grupo control sufre un aumento pero éste tampoco es estadísticamente significativo ($F_{1,230}=1.611$, $p=.206$).

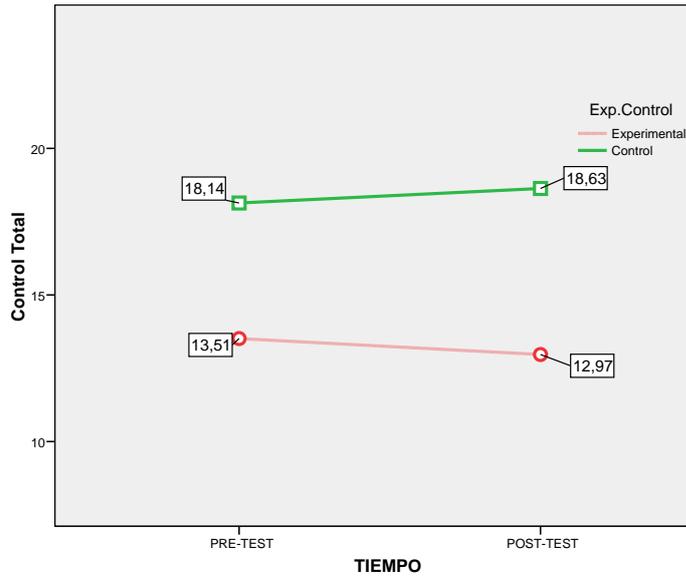


Figura 30. Valores medios de Control Total de Ira de la variable tiempo en participantes.

Desde la perspectiva del factor inter-sujeto (grupo), se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos del grupo control y los del grupo experimental ($F_{1,230}=167.147$, $p<.001$), de manera que los sujetos del grupo control presentan valores superiores a los del grupo experimental (Figura 31).

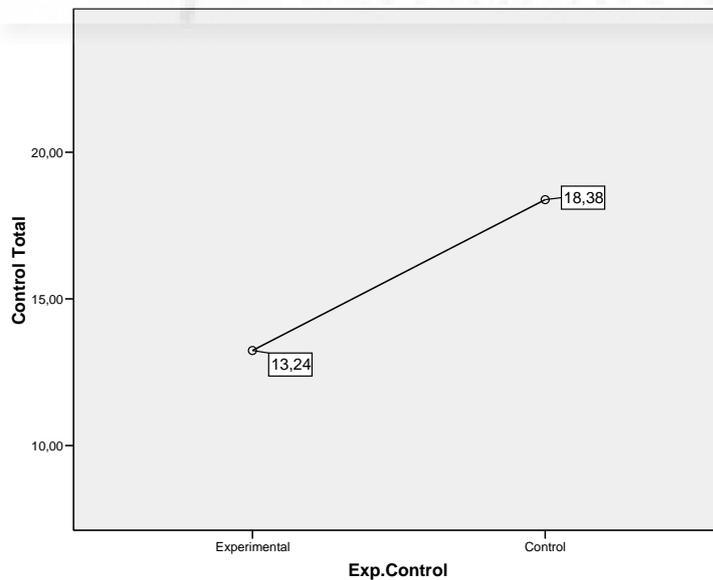


Figura 31. Valores medios de Control Total de Ira del grupo experimental y control en participantes.

Por contra, puede afirmarse que el efecto del factor momento de la medición no es significativo ($F_{1,230}=0.008$, $p=0.928$), por lo que el valor de la Control Total de Ira es el mismo en los dos momentos registrados (ver Figura 32).

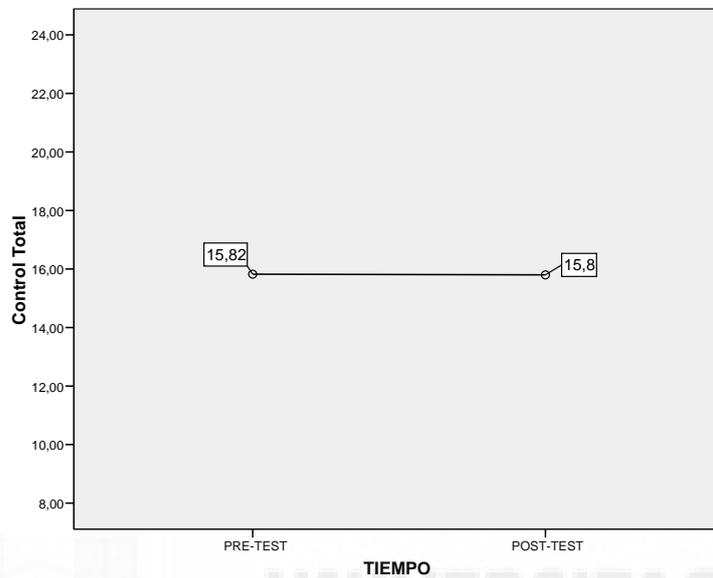


Figura 32. Valores medios de Control Total de Ira en pre-test y post-test en participantes.

10.2. Resultados de la evolución en los ciclos

10.2.1. Temperamento de Ira

En la Tabla 15 se aprecian las medias y desviaciones típicas de la variable Temperamento de los datos obtenidos en la medición inicial (pre-test) y en la medición final (pos-test), de los participantes objeto de estudio según el grupo, en función del ciclo.

Tabla 15. Datos descriptivos de Temperamento en los ciclos.

| | Segundo Ciclo (n=117) | | | | | | Tercer Ciclo (n=130) | | | | | |
|------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|
| | Grupo Experimental (n=66) | | Grupo Control (n=51) | | Total (n=117) | | Grupo Experimental (n=70) | | Grupo Control (n=60) | | Total (n=130) | |
| | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica |
| Pre-test | 5.17 | 1.41 | 5.96 | 1.64 | 5.51 | 1.56 | 5.64 | 1.52 | 5.83 | 1.62 | 5.73 | 1.56 |
| Pos-test | 5.32 | 1.30 | 6.00 | 1.73 | 5.62 | 1.54 | 5,41 | 1.68 | 6.37 | 1.89 | 5.85 | 1.83 |
| Post - Pre | -0.15 | | -0.04 | | -0.11 | | 0.23 | | -0.54 | | -0.12 | |

En el segundo ciclo tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo no es significativo ($F_{1,115}=.152$, $p=.697$). En este sentido, la interacción entre ambos factores no afecta a los cambios producidos en la variable Temperamento.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Temperamento en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 33), las puntuaciones se mantienen muy próximas en la medida inicial y la final no mostrándose las diferencias estadísticamente significativas, ni para el grupo experimental ($F_{1,115}=.635$, $p=.427$) ni para el control ($F_{1,115}=.033$, $p=.856$).

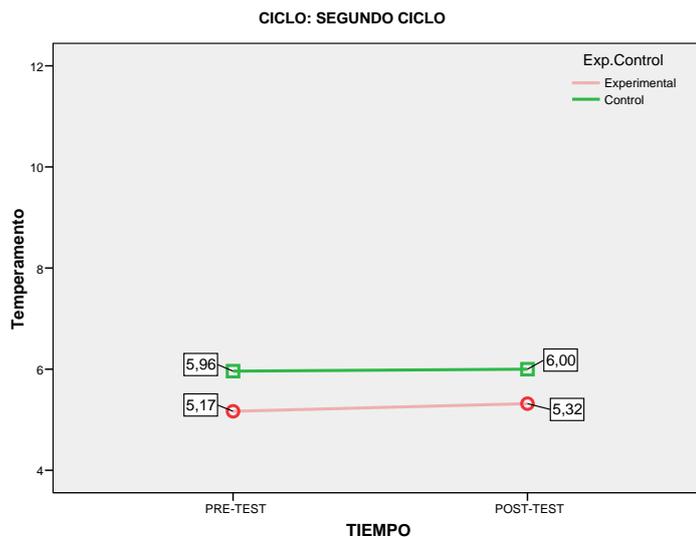


Figura 33. Valores medios de Temperamento de Ira en los grupos control y experimental en segundo ciclo.

En el tercer ciclo, tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo es significativo ($F_{1,128}= 7.968$, $p=.006$). Por lo tanto, aquellos alumnos que participaron en la intervención mostraron menos conductas agresivas en la medida final, mientras que los alumnos del grupo control mostraron más conductas agresivas.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Temperamento de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 34), se observa que en el grupo experimental disminuye el valor de la puntuación media en el post-test no existiendo diferencias estadísticamente significativas ($F_{1,128}=1.554$, $p=.215$). Por otro lado, el grupo control sufre un aumento siendo éste estadísticamente significativo ($F_{1,128}=7.251$, $p=.008$).

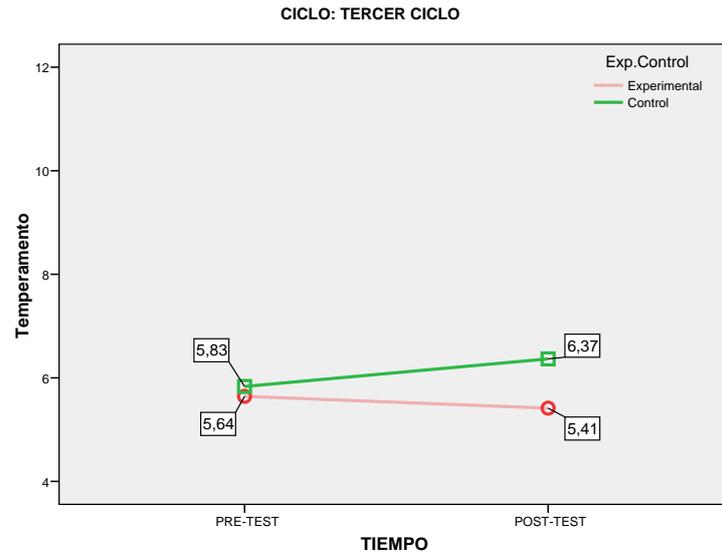


Figura 34. Valores medios de Temperamento de Ira en los grupos control y experimental en tercer ciclo.



10.2.2. Reacción de Ira

En la Tabla 16 se muestran las medias y desviaciones típicas de la variable Reacción de Ira de los datos obtenidos en la medición inicial (pre-test) y en la medición final (pos-test), de los participantes objeto de estudio según el grupo, en función del ciclo.

Tabla 16. Datos descriptivos de Reacción de Ira en los ciclos.

| | Segundo Ciclo (n=117) | | | | | | Tercer Ciclo (n=132) | | | | | |
|------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|
| | Grupo Experimental (n=65) | | Grupo Control (n=52) | | Total (n=117) | | Grupo Experimental (n=70) | | Grupo Control (n=62) | | Total (n=132) | |
| | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica |
| Pre-test | 6.09 | 2.11 | 6.79 | 1.97 | 6.40 | 2.07 | 7.01 | 1.92 | 8.19 | 1.84 | 7.57 | 1.97 |
| Pos-test | 6.66 | 1.84 | 7.11 | 1.86 | 6.86 | 1.86 | 6.96 | 1.78 | 8.37 | 1.89 | 7.62 | 1.96 |
| Post - Pre | -0.57 | | -0.32 | | -0.46 | | 0.05 | | -0.18 | | -0.05 | |

En el segundo ciclo, tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo no es significativo ($F_{1,115}=.343$, $p=.559$). En este sentido, no puede afirmarse que la interacción entre ambos factores afecta a los cambios producidos en la Reacción de Ira.

Según los valores obtenidos en la variable Reacción de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 35), tenemos que en el grupo experimental aumentan los valores en la medida final con diferencias estadísticamente significativas ($F_{1,115}=4.254$, $p=.041$). A su vez, en el grupo control se aprecia también un leve aumento pero éste no es estadísticamente significativo ($F_{1,115}=1.123$, $p=.292$).

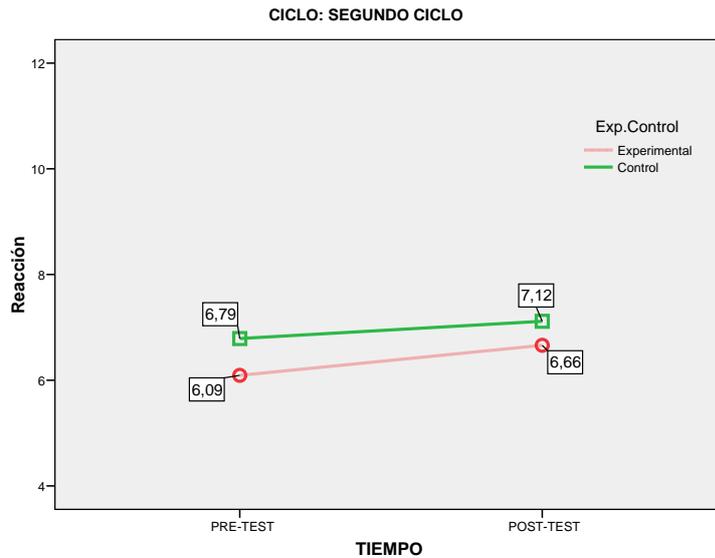


Figura 35. Valores medios de Reacción de Ira en los grupos control y experimental en segundo ciclo.

En el tercer ciclo tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo no es significativo ($F_{1,130}=.627$, $p=.430$). Por tanto, tampoco puede afirmarse que la interacción entre ambos factores afecta a los cambios producidos en el Reacción de Ira.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Reacción de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 36), en éste las puntuaciones se mantienen muy próximas ($F_{1,130}=.079$, $p=.779$). Por el contrario, los valores del grupo control aumentan pero no es estadísticamente significativo ($F_{1,130}=.677$, $p=.412$).

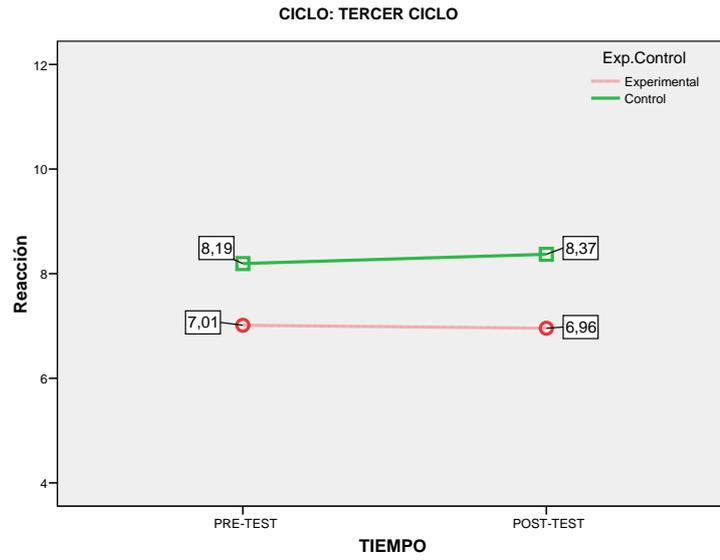


Figura 36. Valores medios de Reacción de Ira en los grupos control y experimental en tercer ciclo.



10.2.3. Rasgo de Ira

En la Tabla 17 se aprecian las medias y desviaciones típicas de la variable Rasgo de Ira de los datos obtenidos en la medición inicial (pre-test) y en la medición final (pos-test), de los participantes objeto de estudio según el grupo, en función del ciclo.

Tabla 17. Datos descriptivos de Reacción de Ira en los ciclos.

| | Segundo Ciclo (n=111) | | | | | | Tercer Ciclo (n=129) | | | | | |
|------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|
| | Grupo Experimental (n=62) | | Grupo Control (n=49) | | Total (n=111) | | Grupo Experimental (n=69) | | Grupo Control (n=60) | | Total (n=129) | |
| | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica |
| Pre-test | 11.31 | 3.17 | 12.73 | 2.85 | 11.94 | 3.10 | 12.65 | 2.92 | 14.12 | 2.47 | 13.33 | 2.81 |
| Pos-test | 12.00 | 2.66 | 13.08 | 2.97 | 12.48 | 2.84 | 12,32 | 2.96 | 14.80 | 2.75 | 13.47 | 3.12 |
| Post - Pre | -0.69 | | -0.35 | | -0.54 | | 0.33 | | -0.68 | | -0.14 | |

En el segundo ciclo, tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo no es significativo ($F_{1,109}=.335$, $p=.564$). De esta manera, los cambios producidos en el Rasgo de Ira no dependen de la intervención.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Rasgo de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 37), se aprecia un ligero ascenso en el grupo experimental con tendencias estadísticamente significativas ($F_{1,109}=3.037$, $p=.084$). A su vez, en el grupo control se aprecia también un leve aumento pero éste tampoco es estadísticamente significativo ($F_{1,109}=.601$, $p=.440$).

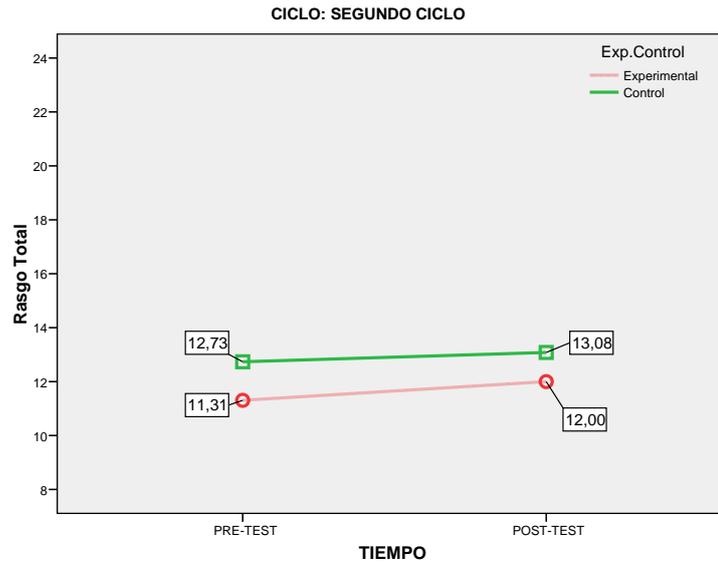


Figura 37. Valores medios de Rasgo de Ira en los grupos control y experimental en segundo ciclo.

En el tercer ciclo tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo es significativo ($F_{1,127} = 6.156$, $p = .014$). Los datos indican, que los cambios producidos en el Rasgo de Ira dependen de la intervención.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Rasgo de Ira (Figura 38), se observa que en el grupo experimental disminuye el valor en la medida final pero no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas ($F_{1,127} = 1.423$, $p = .235$). Por el contrario, el grupo control aumenta la puntuación en la medida final, siendo estadísticamente significativo ($F_{1,127} = 5.200$, $p = .024$). De esta manera, el grupo control mostró más conductas agresivas en el post-test.

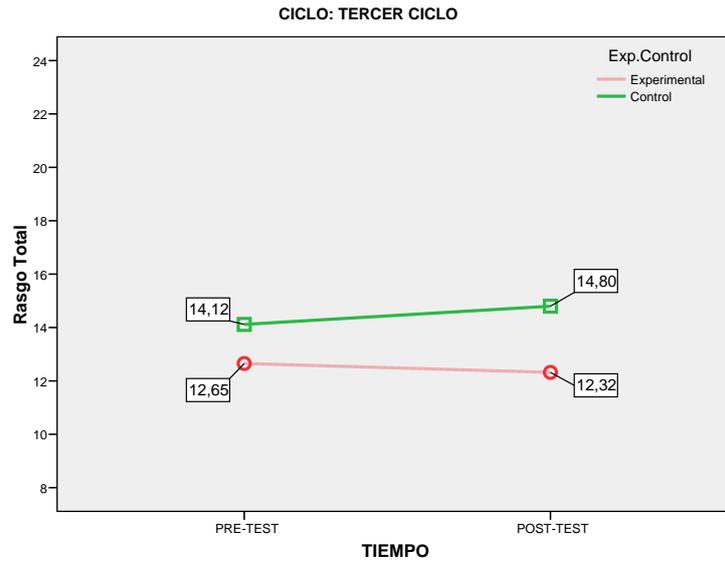


Figura 38. Valores medios de Rasgo de Ira en los grupos control y experimental en tercer ciclo.



10.2.4. Expresión Interna de Ira

En la Tabla 18 se observan las puntuaciones medias y desviaciones típicas de la variable Expresión Interna de Ira de los datos obtenidos en la medición inicial (pre-test) y en la medición final (pos-test), de los participantes objeto de estudio según el grupo, en función del ciclo.

Tabla 18. Datos descriptivos de Expresión Interna de Ira en los ciclos.

| | Segundo Ciclo (n=118) | | | | | | Tercer Ciclo (n=131) | | | | | |
|------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|
| | Grupo Experimental (n=67) | | Grupo Control (n=51) | | Total (n=118) | | Grupo Experimental (n=69) | | Grupo Control (n=62) | | Total (n=131) | |
| | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica |
| Pre-test | 7.04 | 1.68 | 7.14 | 1.79 | 7.08 | 1.72 | 7.55 | 1.43 | 7.42 | 1.87 | 7.49 | 1.65 |
| Pos-test | 7.40 | 1.57 | 7.86 | 2.01 | 7.60 | 1.78 | 7.64 | 1.55 | 7.55 | 2.04 | 7.59 | 1.79 |
| Post - Pre | -0.36 | | -0.72 | | -0.52 | | -0.09 | | -0.13 | | -0.10 | |

En el segundo ciclo, tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo no es significativo ($F_{1,116}=.843$, $p=.360$). En este sentido, la interacción entre ambos factores no afecta a los cambios producidos en la Expresión Interna de Ira.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Expresión Interna de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 39), en el grupo experimental tiende a aumentar la puntuación media de la medida inicial, no apreciándose diferencias estadísticamente significativas ($F_{1,116}=1.855$, $p=.176$). A su vez, en el grupo control se aprecia también un aumento estadísticamente significativo ($F_{1,116}=5.792$, $p=.018$). De modo que, los alumnos del grupo control, mostraron un mayor riesgo a

dirigir la ira hacia sí mismos y suprimir su expresión hacia los demás en la medición final.

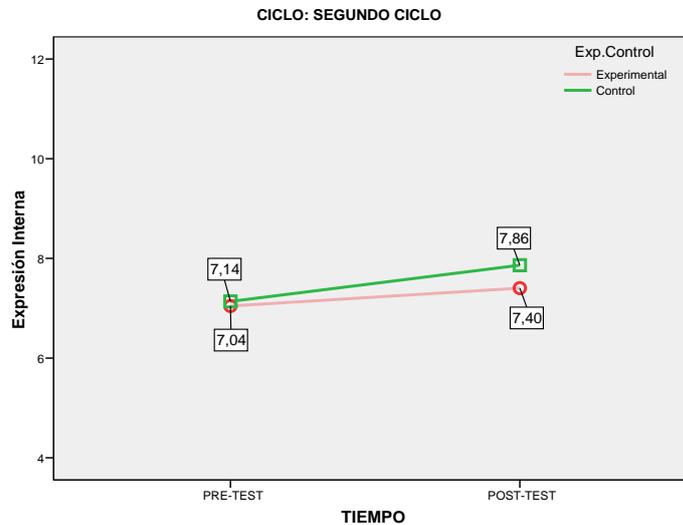


Figura 39. Valores medios de Expresión Interna de Ira en los grupos control y experimental en segundo ciclo.

En el tercer ciclo tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo no es significativo ($F_{1,129}=0.019$, $p=0.890$). Así, el hecho de pertenecer al grupo experimental o al control no influye en la evolución de las puntuaciones en la Expresión Interna de Ira.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Expresión Interna de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 40), no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas ni en el grupo experimental ($F_{1,129}=0.173$, $p=0.678$), ni en el grupo control ($F_{1,129}=0.343$, $p=0.559$).

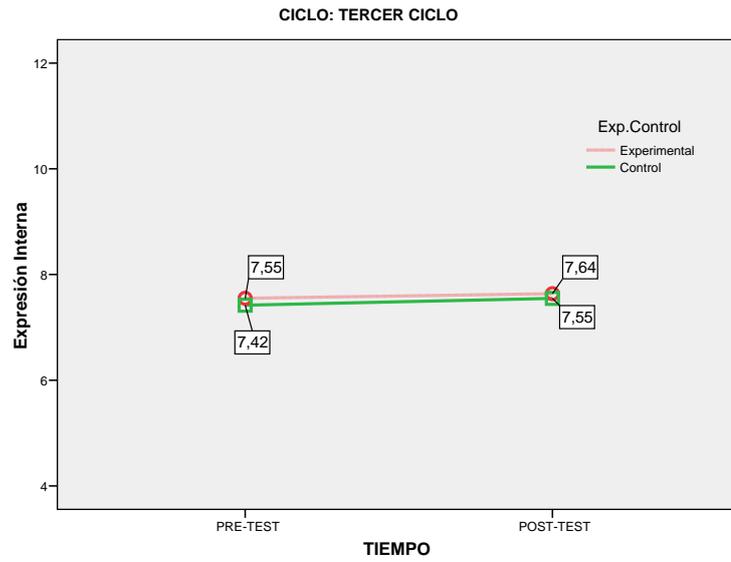


Figura 40. Valores medios de Expresión Interna de Ira en los grupos control y experimental en tercer ciclo.



10.2.5. Expresión Externa de Ira

En la Tabla 19 se aprecian las medias y desviaciones típicas de la variable Expresión Externa de Ira de los datos obtenidos en la medición inicial (pre-test) y en la medición final (pos-test) en función del ciclo.

Tabla 19. Datos descriptivos de Expresión Externa de Ira en los ciclos.

| | Segundo Ciclo (n=116) | | | | | | Tercer Ciclo (n=130) | | | | | |
|------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|
| | Grupo Experimental (n=66) | | Grupo Control (n=50) | | Total (n=116) | | Grupo Experimental (n=71) | | Grupo Control (n=59) | | Total (n=130) | |
| | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica |
| Pre-test | 6.79 | 1.33 | 6.44 | 1.77 | 6.64 | 1.54 | 6.84 | 1.49 | 7.25 | 1.69 | 7.03 | 1.59 |
| Pos-test | 6.33 | 1.28 | 6.10 | 1.59 | 6.23 | 1.42 | 7.07 | 1.41 | 7.34 | 1.92 | 7.19 | 1.66 |
| Post - Pre | 0.46 | | 0.34 | | 0.41 | | -0.23 | | -0.09 | | -0.16 | |

En el segundo ciclo, con la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo no es significativo ($F_{1,114}=.113$, $p=.738$). En este sentido, no puede afirmarse que la interacción entre ambos factores afecta a los cambios producidos en la Expresión Externa de Ira.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Expresión Externa de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 41), se observa un descenso de las puntuaciones en el grupo experimental con diferencias estadísticamente significativas ($F_{1,114}= 4.117$, $p=.045$). En este sentido, los alumnos que participaron en el programa, mostraron menos conductas agresivas en el post-test. En el grupo control también disminuyen las puntuaciones pero no es estadísticamente significativo ($F_{1,114}=1.745$, $p=.189$).

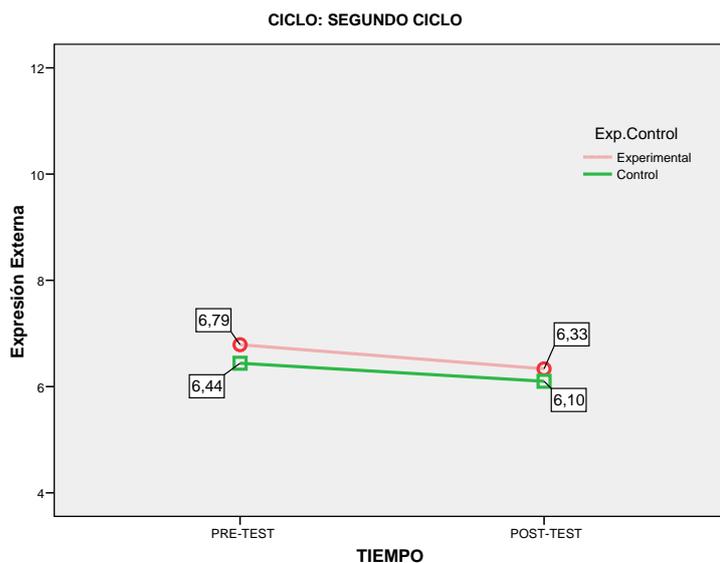


Figura 41. Valores medios de Expresión Externa de Ira en los grupos control y experimental en segundo ciclo.

En el tercer ciclo tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo no es significativo ($F_{1,128}=.234$, $p=.630$). Por tanto, la interacción entre ambos factores no afecta a los cambios producidos en la Expresión Externa de Ira.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Expresión Externa de Ira a partir de los grupos (Figura 42), se aprecia que el grupo experimental sufre un ligero ascenso si bien no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas ($F_{1,128}=1.323$, $p=.252$). Por otro lado, el grupo control también sufre un aumento pero éste tampoco es estadísticamente significativo ($F_{1,128}=.155$, $p=.694$).

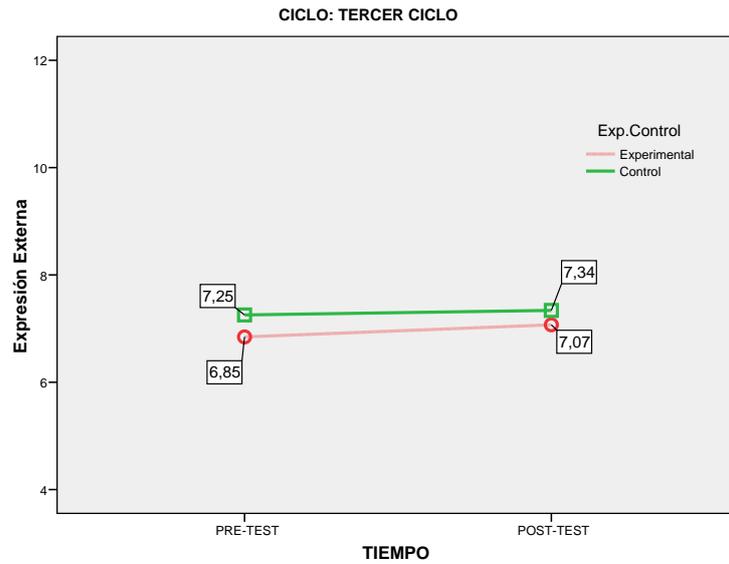


Figura 42. Valores medios de Expresión Externa de Ira en los grupos control y experimental en tercer ciclo.



10.2.6. Control Interno de Ira

En la Tabla 20 se aprecian las medias y desviaciones típicas de la variable Control Interno de Ira de los datos obtenidos en la medición inicial (pre-test) y en la medición final (pos-test), de los participantes objeto de estudio según el grupo, en función del ciclo.

Tabla 20. Datos descriptivos de Control Interno de Ira en los ciclos.

| | Segundo Ciclo (n=120) | | | | | | Tercer Ciclo (n=129) | | | | | |
|------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|
| | Grupo Experimental (n=68) | | Grupo Control (n=52) | | Total (n=120) | | Grupo Experimental (n=70) | | Grupo Control (n=59) | | Total (n=129) | |
| | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica |
| Pre-test | 6.22 | 2.44 | 9.52 | 2.20 | 7.65 | 2.85 | 6.36 | 2.49 | 9.42 | 2.08 | 7.76 | 2.77 |
| Pos-test | 5.88 | 2.11 | 10.25 | 1.90 | 7.78 | 2.96 | 6,11 | 2.13 | 9.47 | 2.13 | 7.65 | 2.71 |
| Post - Pre | 0.34 | | -0.73 | | -0.13 | | 0.25 | | -0.05 | | 0.11 | |

En el segundo ciclo, tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo es significativo ($F_{1,118}= 4.849$, $p=.030$). De este modo, puede afirmarse que la interacción entre ambos factores afecta a los cambios producidos en el Control Interno de Ira.

Por otro lado, tras el análisis de la evolución de los valores obtenidos en la variable Control Interno de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 43), se observa que el grupo experimental sufre un ligero descenso no existiendo diferencias estadísticamente significativas ($F_{1,118}=1.120$, $p=.292$). En contra, el grupo control aumenta el valor siendo estadísticamente significativo ($F_{1,118}=3.999$, $p=.048$), lo que indica que, aquellos alumnos que no participaron en el programa, mostraron más conductas de control de la ira en la medida final.

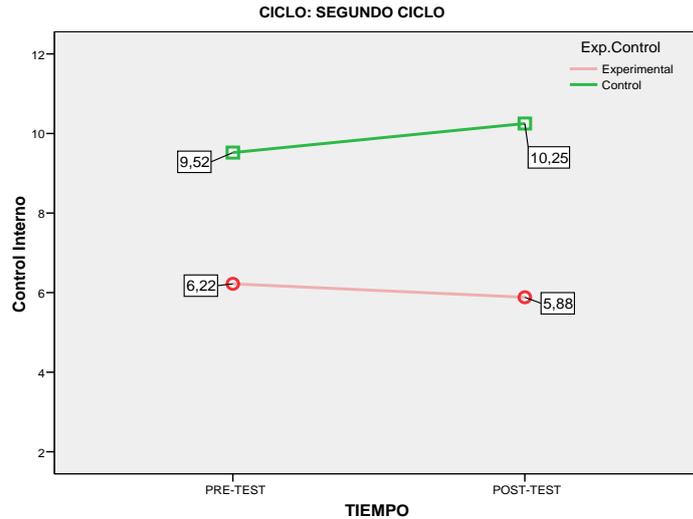


Figura 43. Valores medios de Control Interno de Ira en los grupos control y experimental en segundo ciclo.

En el tercer ciclo tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2×2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición \times el grupo no es significativo ($F_{1,127}=.490$, $p=.485$). Por lo que, no puede afirmarse que la interacción entre ambos factores afecta a los cambios producidos en el Control Interno de Ira.

Según la evolución de los valores obtenidos en la variable Control Interno de Ira en función de los grupos (Figura 44), se observa que los valores se mantienen en la medida final tanto en el grupo experimental ($F_{1,127}=.733$, $p=.394$), como en el grupo control ($F_{1,127}=.027$, $p=.870$).

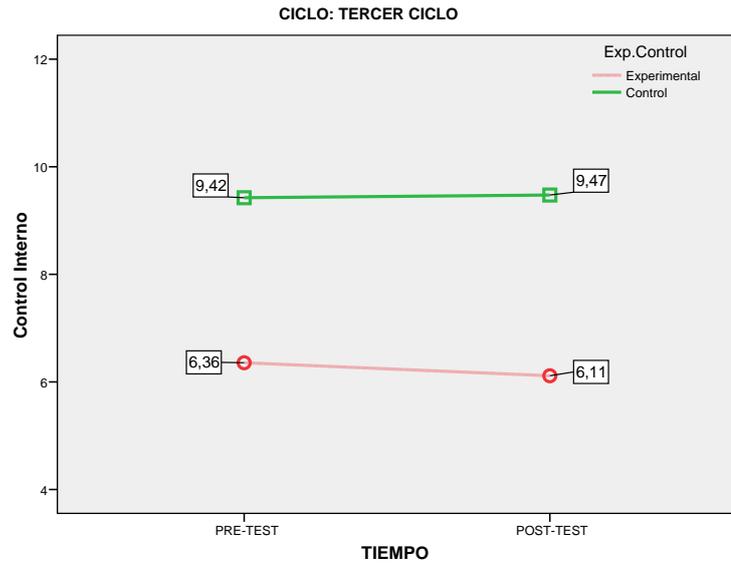


Figura 44. Valores medios de Control Interno de Ira en los grupos control y experimental en tercer ciclo.



10.2.7. Control Externo de Ira

En la Tabla 21 tenemos las medias y desviaciones típicas de la variable Control Externo de Ira de los datos obtenidos en la medición inicial (pre-test) y en la medición final (pos-test), de los participantes objeto de estudio según el grupo, en función del ciclo.

Tabla 21. Datos descriptivos de Control Interno de Ira en los ciclos.

| | Segundo Ciclo (n=113) | | | | | | Tercer Ciclo (n=126) | | | | | |
|------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|
| | Grupo Experimental (n=61) | | Grupo Control (n=52) | | Total (n=113) | | Grupo Experimental (n=70) | | Grupo Control (n=56) | | Total (n=126) | |
| | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica |
| Pre-test | 7.66 | 2.32 | 8.31 | 1.82 | 7.96 | 2.12 | 6.79 | 2.14 | 9.02 | 2.08 | 7.78 | 2.38 |
| Pos-test | 7.11 | 2.24 | 8.87 | 1.69 | 7.92 | 2.18 | 6.79 | 2.01 | 8.68 | 2.20 | 7.63 | 2.29 |
| Post - Pre | 0.55 | | -0.56 | | 0.04 | | 0.0 | | 0.34 | | 0.15 | |

En el segundo ciclo, tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo es significativo ($F_{1,111} = 5.631$, $p = .019$). En este sentido, la interacción entre ambos factores afecta a los cambios producidos en el Control Externo de Ira.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Control Externo de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 45), se aprecia un ligero descenso en el grupo experimental con tendencias estadísticamente significativas ($F_{1,111} = 2.967$, $p = .088$). A su vez, en el grupo control aumentan el valor de la medida final pero éste tampoco es estadísticamente significativo ($F_{1,111} = 2.688$, $p = .104$).

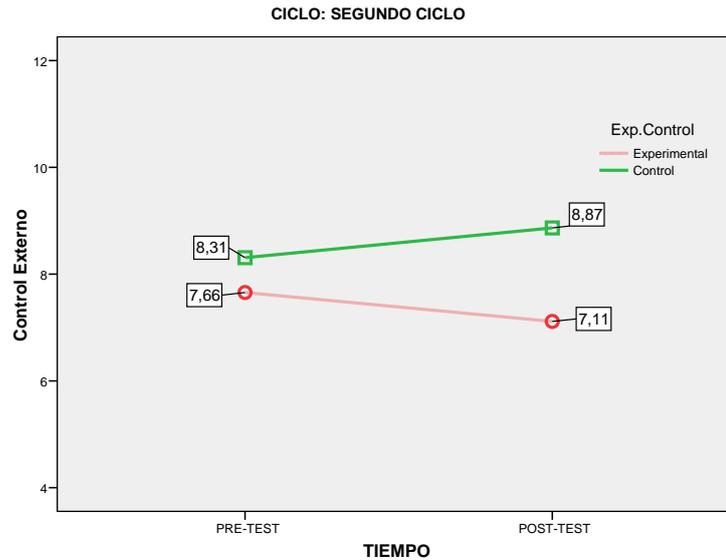


Figura 45. Valores medios de Control Externo de Ira en los grupos control y experimental en segundo ciclo.

En el tercer ciclo tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo no es significativo ($F_{1,124}=0.620$, $p=0.433$). De este modo, los cambios producidos en la variable Control Externo de Ira no se relacionan con pertenecer al grupo experimental o al control.

Con el análisis de la evolución de los valores obtenidos en la variable Control Externo de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 46), se aprecia que el grupo experimental no sufre ningún cambio ($F_{1,124}=0.000$, $p=1.000$). Por otro lado, el grupo control sufre un leve descenso pero no es estadísticamente significativo ($F_{1,124}=1.116$, $p=0.293$).

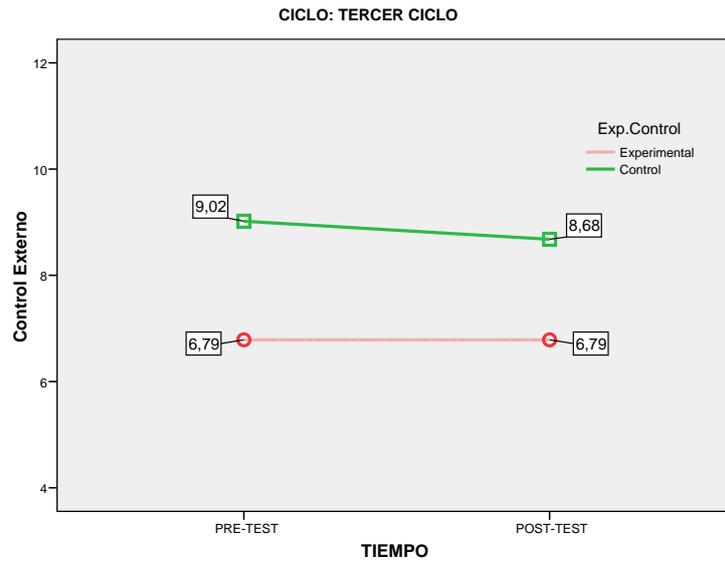


Figura 46. Valores medios de Control Externo de Ira en los grupos control y experimental en tercer ciclo.



10.2.8. Control Total de Ira

En la Tabla 22 se aprecian las medias y desviaciones típicas de la variable Control Total de Ira de los datos obtenidos en la medición inicial (pre-test) y en la medición final (pos-test), de los participantes objeto de estudio según el grupo, en función del ciclo.

Tabla 22. Datos descriptivos de Control Total de Ira en los ciclos.

| | Segundo Ciclo (n=109) | | | | | | Tercer Ciclo (n=123) | | | | | |
|------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|
| | Grupo Experimental (n=60) | | Grupo Control (n=49) | | Total (n=109) | | Grupo Experimental (n=69) | | Grupo Control (n=54) | | Total (n=123) | |
| | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica |
| Pre-test | 13.93 | 4.40 | 17.73 | 3.08 | 15.64 | 4.29 | 13.14 | 3.82 | 18.50 | 3.61 | 15.50 | 4.57 |
| Pos-test | 13.03 | 3.71 | 19.10 | 2.92 | 15.76 | 4.53 | 12.91 | 3.36 | 18.20 | 3.50 | 15.24 | 4.31 |
| Post - Pre | 0.90 | | -1.37 | | -0.12 | | 0.23 | | 0.30 | | 0.26 | |

En el segundo ciclo, tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo es significativo ($F_{1,107} = 8.086$, $p = .005$). Así, puede afirmarse que la interacción entre ambos factores afecta a los cambios producidos en el Control Total de Ira.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Control Total de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 47), se aprecian que el grupo experimental sufre un ligero descenso con tendencias estadísticamente significativas ($F_{1,107} = 2.834$, $p = .095$). Por contra, en el grupo control se aprecia un leve aumento estadísticamente significativo ($F_{1,107} = 5.343$, $p = .023$).

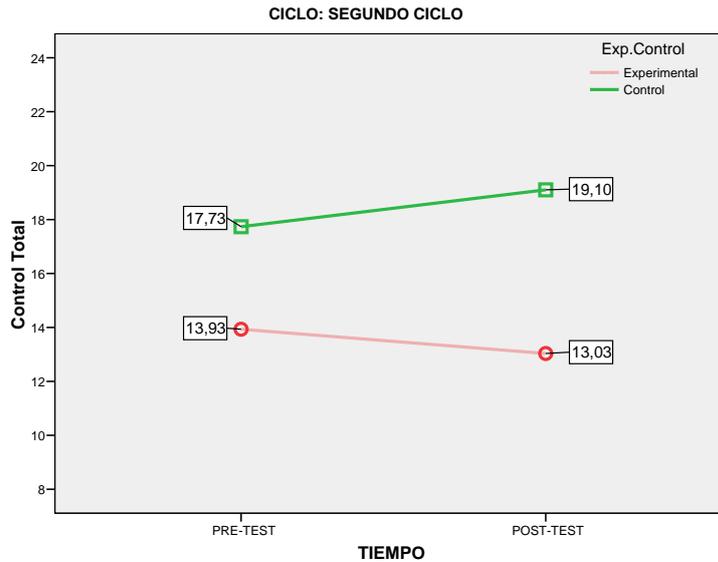


Figura 47. Valores medios de Control Total de Ira en los grupos control y experimental en segundo ciclo.

En el tercer ciclo tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo no es significativo ($F_{1,121} = .009$, $p = .924$). De esta manera, la interacción entre ambos factores no afecta a los cambios producidos en el Control Total de Ira.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Control Total de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 48), se aprecia que el grupo experimental sufre una ligera disminución pero no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas ($F_{1,121} = .266$, $p = .607$). Por otro lado, el grupo control también sufre un leve descenso pero éste tampoco es estadísticamente significativo ($F_{1,121} = .340$, $p = .561$).

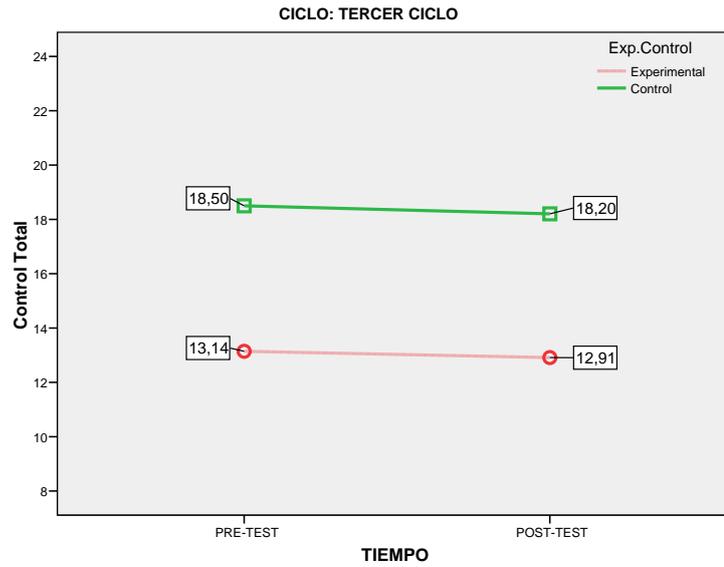


Figura 48. Valores medios de Control Total de Ira en los grupos control y experimental en tercer ciclo.



10.3. Resultados de la evolución en género

10.3.1. Temperamento de Ira

En la Tabla 23 se aprecian las medias y desviaciones típicas de la variable Temperamento de los datos obtenidos en la medición inicial (pre-test) y en la medición final (pos-test), de los participantes objeto de estudio según el grupo, en función del género.

Tabla 23. Datos descriptivos de Temperamento de Ira en género.

| | Niños (n=121) | | | | | | Niñas (n=126) | | | | | |
|------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|
| | Grupo Experimental (n=63) | | Grupo Control (n=58) | | Total (n=121) | | Grupo Experimental (n=73) | | Grupo Control (n=53) | | Total (n=126) | |
| | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica |
| Pre-test | 5.48 | 1.51 | 5.97 | 1.80 | 5.71 | 1.67 | 5.36 | 1.47 | 5.81 | 1.41 | 5.55 | 1.46 |
| Pos-test | 5.49 | 1.64 | 6.14 | 2.04 | 5.80 | 1.86 | 5,26 | 1.38 | 6.26 | 1.56 | 5.68 | 1.54 |
| Post - Pre | -0.01 | | -0.17 | | -0.09 | | 0.10 | | -0.45 | | -0.13 | |

En niños tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo no es significativo ($F_{1,119} = .283$, $p = .596$). En este sentido, los cambios producidos en el Temperamento no se deben a la interacción entre ambos factores.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Temperamento en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 49), se estima que el grupo experimental mantiene el valor de la puntuación media ($F_{1,119} = .006$, $p = .938$). Sin embargo, en el grupo control se aprecia un leve aumento pero éste no es estadísticamente significativo ($F_{1,119} = .659$, $p = .418$).

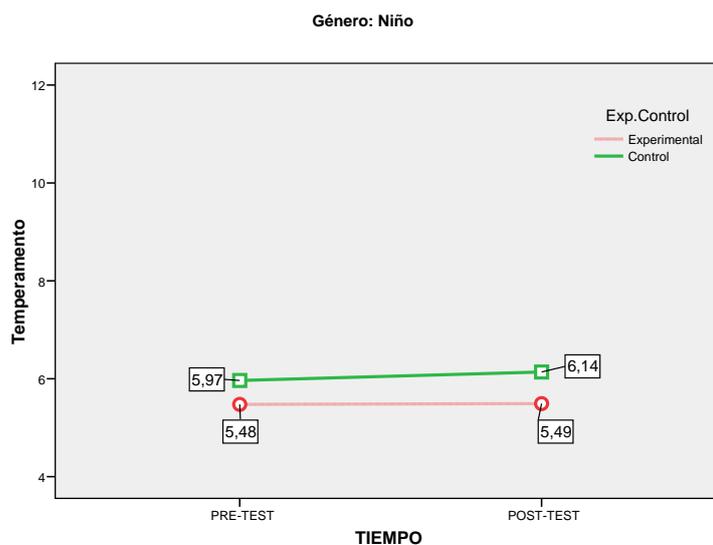


Figura 49. Valores medios de Temperamento de Ira en los grupos control y experimental en niños.

En niñas tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo es significativo ($F_{1,124}=4.192$, $p=.043$). Por tanto, puede afirmarse que los cambios producidos en el Temperamento están relacionados con el hecho de pertenecer al grupo experimental o al grupo control.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Temperamento en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 50), se aprecia que el grupo experimental sufre un ligero descenso, no siendo las diferencias estadísticamente significativas ($F_{1,124}=.304$, $p=.582$). Por el contrario, se produce un aumento de la puntuación media estadísticamente significativo en el grupo control ($F_{1,124}=4.928$, $p=.028$). De este modo, el grupo control de las niñas, mostraron más conductas irascibles (por ejemplo tener mal genio, irritabilidad, decir cosas desagradables, entre otras), en el post-test.

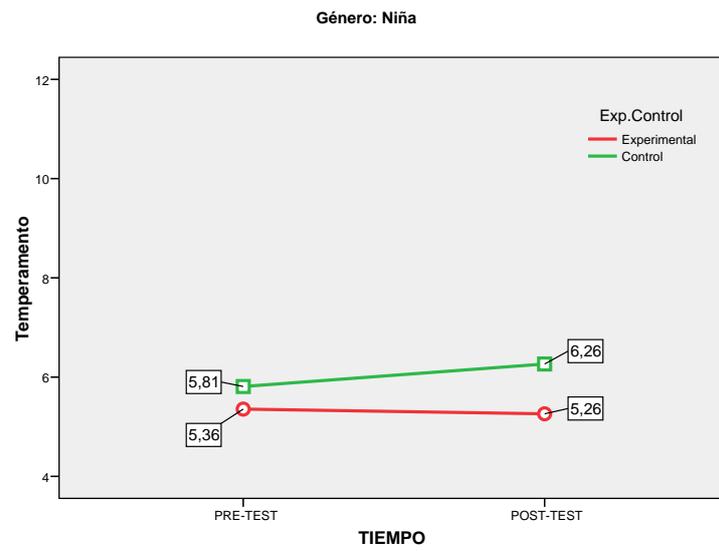


Figura 50. Valores medios de Temperamento de Ira en los grupos control y experimental en niñas.



10.3.2. Reacción de Ira

En la Tabla 24 se aprecian las medias y desviaciones típicas de la variable Reacción de Ira de los datos obtenidos en la medición inicial (pre-test) y en la medición final (pos-test), de los participantes objeto de estudio según el grupo, en función del género.

Tabla 24. Datos descriptivos de Reacción de Ira en género.

| | Niños (n=125) | | | | | | Niñas (n=124) | | | | | |
|------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|
| | Grupo Experimental (n=64) | | Grupo Control (n=61) | | Total (n=125) | | Grupo Experimental (n=71) | | Grupo Control (n=53) | | Total (n=124) | |
| | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica |
| Pre-test | 6.75 | 2.20 | 7.64 | 2.10 | 7.18 | 2.19 | 6.41 | 1.92 | 7.45 | 1.94 | 6.85 | 1.99 |
| Pos-test | 7.13 | 1.69 | 7.56 | 1.87 | 7.34 | 1.78 | 6.54 | 1.88 | 8.08 | 2.07 | 7.19 | 2.10 |
| Post - Pre | -0.38 | | 0.08 | | -0.16 | | -0.13 | | -0.63 | | -0.34 | |

En niños tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo no es significativo ($F_{1,123}=2.038$, $p=.156$). En este sentido, la interacción entre ambos factores no afecta a los cambios producidos en la Reacción de Ira. En este caso, los cambios producidos en la Reacción de Ira tras la aplicación del programa, no se deben a la interacción entre ambos factores, influyendo de la misma manera tanto en el grupo experimental como en el control.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Reacción de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 51), se observa que el grupo experimental presenta un ligero ascenso, pero no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas ($F_{1,123}=2.813$, $p=.096$). En el grupo control se aprecia un leve descenso pero éste tampoco es estadísticamente significativo ($F_{1,123}=.128$, $p=.721$).

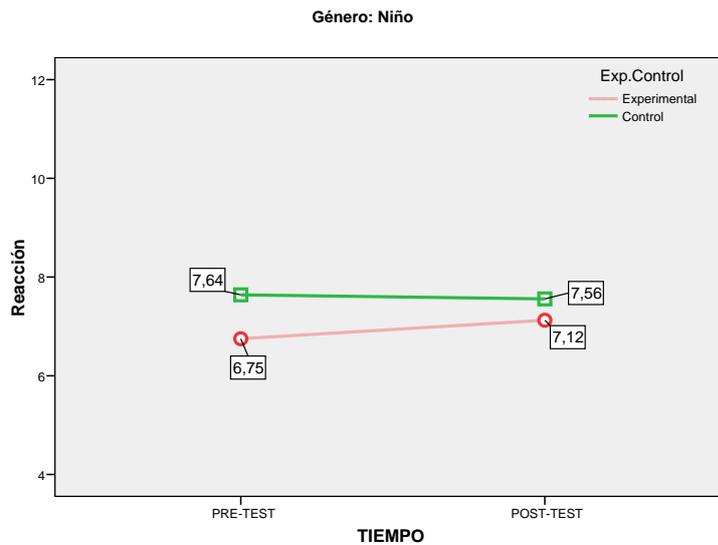


Figura 51. Valores medios de Reacción de Ira en los grupos control y experimental en niños.

En niñas tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo no es significativo ($F_{1,122}=1.660$, $p=.200$). Así, los cambios producidos en la Reacción de Ira se producen independientemente de la intervención.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Reacción de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 52), se observa que el grupo experimental sufre un ligero aumento no mostrándose las diferencias estadísticamente significativas ($F_{1,122}=.254$, $p=.615$). Por otro lado, aumenta el valor de la puntuación media de la variable Reacción de Ira en el grupo control, siendo estadísticamente significativo ($F_{1,122}=4.572$, $p=.034$). Según los datos, las niñas que no reciben intervención, tienen un mayor riesgo de desarrollar reacciones agresivas.

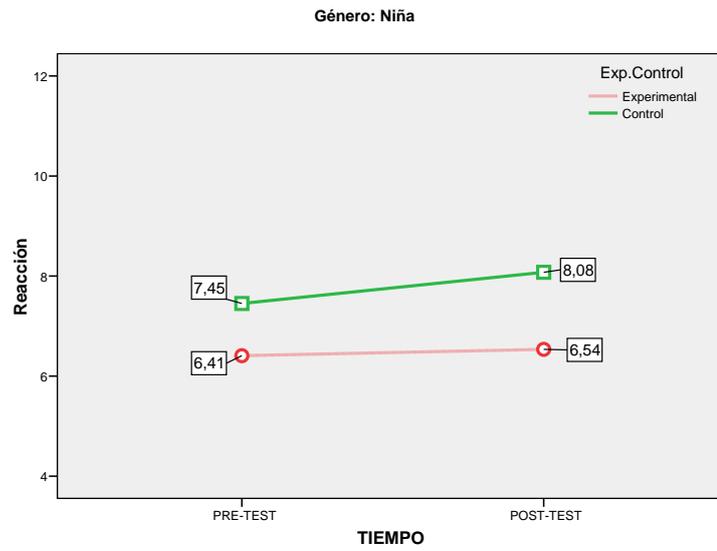


Figura 52. Valores medios de Reacción de Ira en los grupos control y experimental en niñas.



10.3.3. Rasgo de Ira

En la Tabla 25 se observan las medias y desviaciones típicas de la variable Rasgo de Ira de los datos obtenidos en la medición inicial (pre-test) y en la medición final (pos-test), de los participantes objeto de estudio según el grupo, en función del género.

Tabla 25. Datos descriptivos de Rasgo de Ira en género.

| | Niños (n=118) | | | | | | Niñas (n=122) | | | | | |
|------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|
| | Grupo Experimental (n=61) | | Grupo Control (n=57) | | Total (n=118) | | Grupo Experimental (n=70) | | Grupo Control (n=52) | | Total (n=122) | |
| | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica |
| Pre-test | 12.30 | 3.16 | 13.68 | 2.89 | 12.97 | 3.10 | 11.77 | 3.05 | 13.29 | 2.55 | 12.42 | 2.93 |
| Pos-test | 12.67 | 2.78 | 13.74 | 3.03 | 13.19 | 2.94 | 11,73 | 2.80 | 14.35 | 2.90 | 12.84 | 3.11 |
| Post - Pre | -0.37 | | -0.06 | | -0.22 | | 0.04 | | -1.06 | | -0.42 | |

En niños tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo no es significativo ($F_{1,116}=.510$, $p=.477$). En este sentido, no puede afirmarse que la interacción entre ambos factores afecta a los cambios producidos en Rasgo de Ira. Por tanto, la evolución de las puntuaciones no depende de la intervención.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Rasgo de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 53), se observa un ligero aumento en las puntuaciones medias no mostrándose las diferencias estadísticamente significativas ni para el grupo experimental ($F_{1,116}=1.427$, $p=.235$), ni para el grupo control ($F_{1,116}=.026$, $p=.872$).

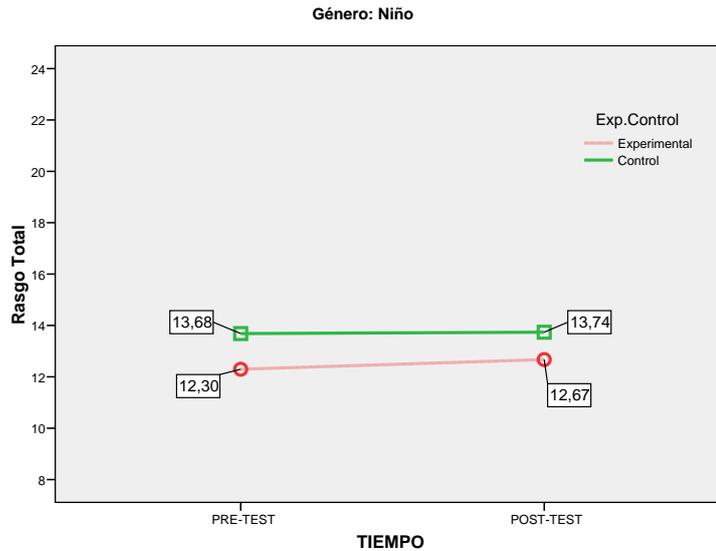


Figura 53. Valores medios de Rasgo de Ira en los grupos control y experimental en niños.

En niñas tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo es significativo ($F_{1,120}=4.116$, $p=.045$). De este modo, la evolución de las puntuaciones de la variable Rasgo de Ira se relacionó con el hecho de haber participado o no en la intervención.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Rasgo de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 54), se aprecia que el grupo experimental mantiene el valor de la puntuación media en la medición final ($F_{1,120}=.015$, $p=.904$), y el grupo control aumenta significativamente su valor ($F_{1,120}=6.625$, $p=.011$). Ello indica que se observaron más conductas agresivas en la medida final del grupo control de niñas.

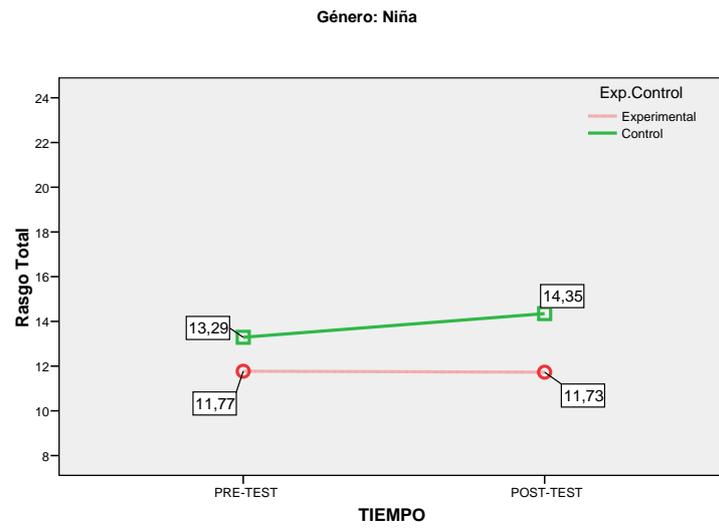


Figura 54. Valores medios de Rasgo de Ira en los grupos control y experimental en niñas.



10.3.4. Expresión Interna de Ira

En la Tabla 26 aparecen las medias y desviaciones típicas de la variable Expresión Interna de Ira de los datos obtenidos en la medición inicial (pre-test) y en la medición final (pos-test), de los participantes objeto de estudio según el grupo, en función del género.

Tabla 26. Datos descriptivos de Expresión Interna de Ira en género.

| | Niños (n=124) | | | | | | Niñas (n=125) | | | | | |
|------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|
| | Grupo Experimental (n=65) | | Grupo Control (n=59) | | Total (n=124) | | Grupo Experimental (n=71) | | Grupo Control (n=54) | | Total (n=125) | |
| | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica |
| Pre-test | 7.11 | 1.46 | 7.31 | 1.61 | 7.20 | 1.53 | 7.48 | 1.66 | 7.28 | 2.06 | 7.39 | 1.84 |
| Pos-test | 7.22 | 1.34 | 7.73 | 1.93 | 7.46 | 1.66 | 7,80 | 1.70 | 7.65 | 2.14 | 7.74 | 1.89 |
| Post - Pre | -0.11 | | -0.42 | | -0.26 | | -0.32 | | -0.37 | | -0.35 | |

En niños tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo no es significativo ($F_{1,122}=0.840$, $p=0.361$). Así, la interacción entre ambos factores no afecta a los cambios producidos en la Expresión Interna de Ira.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Expresión Interna de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 55), el grupo experimental sufre un ligero ascenso si bien no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas ($F_{1,122}=0.205$, $p=0.652$). A su vez, en el grupo control también se aprecia un leve aumento apreciándose indicios de significación ($F_{1,122}=2.881$, $p=0.092$).

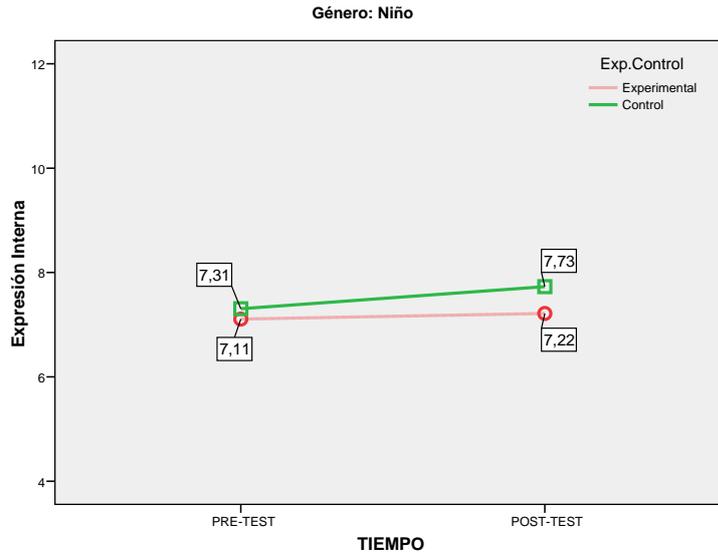


Figura 55. Valores medios de Expresión Interna de Ira en los grupos control y experimental en niños.

En niñas tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se observa que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo no es significativo ($F_{1,123}=.017$, $p=.898$). Los datos indican que los cambios producidos en la Expresión Interna de Ira no están relacionados con pertenecer al grupo control o experimental.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Expresión Interna de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 56), los valores de las puntuaciones aumentan ligeramente tanto en el grupo experimental ($F_{1,123}=1.877$, $p=.173$) como en el control ($F_{1,123}=1.866$, $p=.174$).

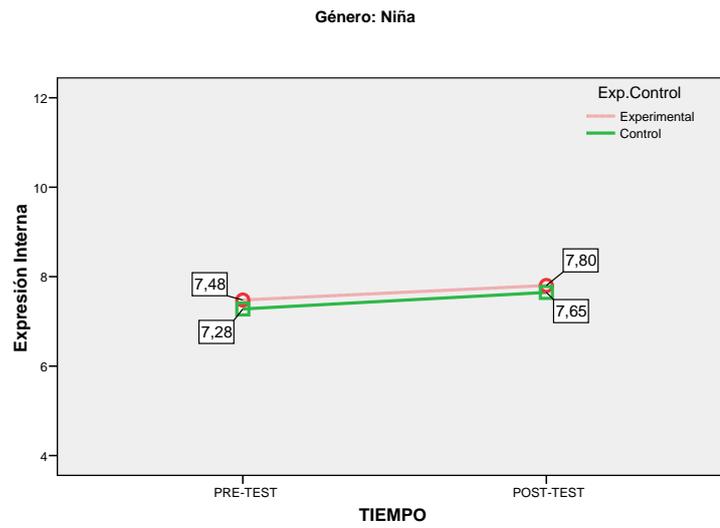


Figura 56. Valores medios de Expresión Interna de Ira en los grupos control y experimental en niñas.



10.3.5. Expresión Externa de Ira

A continuación, en la Tabla 27 se presentan las medias y desviaciones típicas de la variable Expresión Externa de Ira de los datos obtenidos en la medición inicial (pre-test) y en la medición final (pos-test), de los participantes objeto de estudio según el grupo, en función del género.

Tabla 27. Datos descriptivos de Expresión Externa de Ira en género.

| | Niños (n=123) | | | | | | Niñas (n=123) | | | | | |
|------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|
| | Grupo Experimental (n=64) | | Grupo Control (n=59) | | Total (n=123) | | Grupo Experimental (n=73) | | Grupo Control (n=50) | | Total (n=123) | |
| | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica |
| Pre-test | 6.67 | 1.44 | 6.83 | 1.62 | 6.75 | 1.52 | 6.95 | 1.38 | 6.94 | 1.95 | 6.94 | 1.63 |
| Pos-test | 6.81 | 1.54 | 6.58 | 1.68 | 6.70 | 1.61 | 6,63 | 1.25 | 7.00 | 2.07 | 6.78 | 1.64 |
| Post - Pre | -0.14 | | 0.25 | | 0.05 | | 0.32 | | -0.06 | | 0.16 | |

En niños tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo no es significativo ($F_{1,121}=1.561$, $p=.214$), por lo que la interacción entre ambos factores no afecta a los cambios producidos en la Expresión Externa de Ira.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Expresión Externa de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 57), el grupo experimental sufre un ligero ascenso no siendo las diferencias estadísticamente significativas ($F_{1,121}=.413$, $p=.522$). Por contra, en el grupo control se estima una leve disminución pero ésta tampoco es estadísticamente significativa ($F_{1,121}=1.244$, $p=.267$).

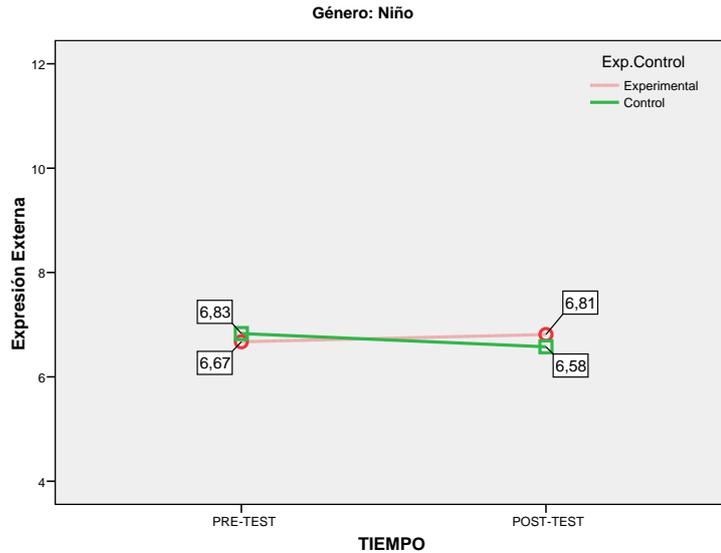


Figura 57. Valores medios de Expresión Externa de Ira en los grupos control y experimental en niños.

En niñas en la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo no es significativo ($F_{1,121}=1.378$, $p=.243$). En este sentido, no puede afirmarse que la interacción entre ambos factores afecta a los cambios producidos en el Expresión Externa de Ira.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Expresión Externa de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 58), en el grupo experimental disminuye la puntuación en el post-test, no existiendo diferencias estadísticamente significativas ($F_{1,121}=2.392$, $p=.125$). Por otro lado, el grupo control sufre un aumento no siendo estadísticamente significativo ($F_{1,121}=.059$, $p=.808$). De modo que, las chicas del grupo control, mostraron puntuaciones más altas en el post-test, teniendo así un mayor riesgo a dirigir la ira hacia sí mismas y suprimir su expresión hacia los demás.

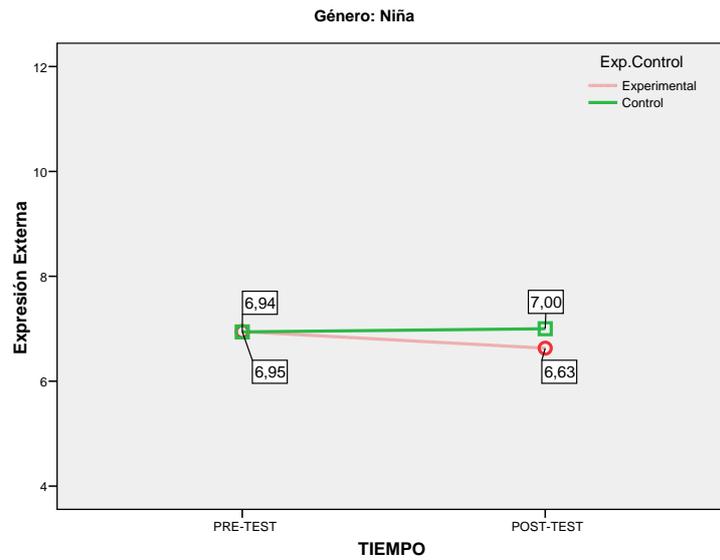


Figura 58. Valores medios de Expresión Externa de Ira en los grupos control y experimental en niñas.



10.3.6. Control Interno de Ira

En la Tabla 28 se presentan puntuaciones medias y desviaciones típicas de la variable Control Interno de Ira de los datos obtenidos en la medición inicial (pre-test) y en la medición final (pos-test), de los participantes objeto de estudio según el grupo, en función del género.

Tabla 28. Datos descriptivos de Control Interno de Ira en género.

| | Niños (n=124) | | | | | | Niñas (n=125) | | | | | |
|------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|
| | Grupo Experimental (n=65) | | Grupo Control (n=59) | | Total (n=124) | | Grupo Experimental (n=73) | | Grupo Control (n=52) | | Total (n=125) | |
| | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica |
| Pre-test | 6.57 | 2.51 | 9.36 | 1.94 | 7.90 | 2.64 | 6.04 | 2.41 | 9.60 | 2.34 | 7.52 | 2.95 |
| Pos-test | 6.40 | 2.32 | 9.81 | 1.96 | 8.02 | 2.75 | 5.64 | 1.87 | 9.87 | 2.17 | 7.40 | 2.88 |
| Post - Pre | 0.17 | | -0.45 | | -0.12 | | 0.40 | | -0.27 | | 0.12 | |

En niños tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo no es significativo ($F_{1,122}=2.296$, $p=.132$). En este sentido, la evolución de las puntuaciones en Control Interno de Ira va a producirse tanto si se interviene como si no.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Control Interno de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 59), se observa en el grupo experimental una disminución de los valores no apreciándose diferencias estadísticamente significativas ($F_{1,122}=.352$, $p=.554$). A su vez, en el grupo control también se aprecia un leve aumento pero éste tampoco es estadísticamente significativo ($F_{1,122}=2.334$, $p=.129$).

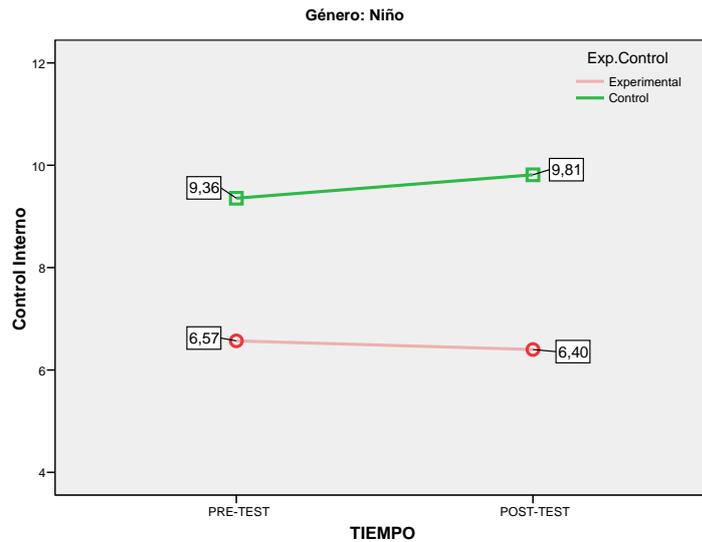


Figura 59. Valores medios de Control Interno de Ira en los grupos control y experimental en niños.

En niñas tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo no es significativo ($F_{1,123}=1.844$, $p=.177$). Por ello, la interacción entre ambos factores no afecta a los cambios producidos en el Control Interno de Ira.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Control Interno de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 60), se observa un ligero descenso en el grupo experimental no siendo las diferencias estadísticamente significativas ($F_{1,123}=1.575$, $p=.212$). En el grupo control aumentan el valor pero tampoco es estadísticamente significativo ($F_{1,123}=.515$, $p=.474$).

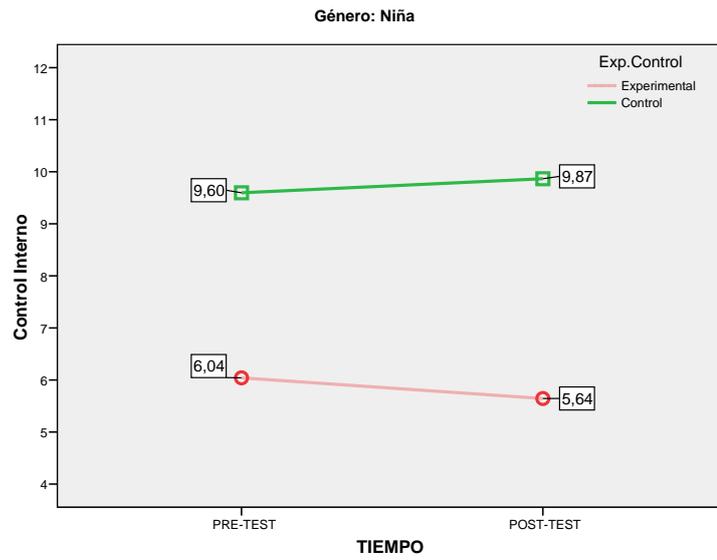


Figura 60. Valores medios de Control Interno de Ira en los grupos control y experimental en niñas.



10.3.7. Control Externo de Ira

En la Tabla 29 se aprecian las medias y desviaciones típicas de la variable Control Externo de Ira de los datos obtenidos en la medición inicial (pre-test) y en la medición final (pos-test), de los participantes objeto de estudio según el grupo, en función del género.

Tabla 29. Datos descriptivos de Control Externo de Ira en género.

| | Niños (n=122) | | | | | | Niñas (n=117) | | | | | |
|------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|
| | Grupo Experimental (n=62) | | Grupo Control (n=60) | | Total (n=122) | | Grupo Experimental (n=69) | | Grupo Control (n=48) | | Total (n=117) | |
| | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica |
| Pre-test | 7.29 | 2.31 | 8.58 | 2.08 | 7.93 | 2.29 | 7.10 | 2.22 | 8.79 | 1.88 | 7.79 | 2.24 |
| Pos-test | 7.19 | 2.06 | 8.70 | 2.18 | 7.93 | 2.24 | 6,71 | 2.16 | 8.85 | 1.68 | 7.59 | 2.23 |
| Post - Pre | 0.10 | | -0.12 | | 0 | | 0.39 | | -0.06 | | 0.2 | |

En niños tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo no es significativo ($F_{1,120}=.210$, $p=.648$). En este sentido, los cambios producidos en Control Externo de Ira se producen independientemente del grupo al que se pertenece.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Control Externo de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 61), se observa en el grupo experimental un ligero descenso si bien no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas ($F_{1,120}=.088$, $p=.768$). A su vez, el grupo control también se aprecia un leve aumento pero éste tampoco es estadísticamente significativo ($F_{1,120}=.123$, $p=.726$).

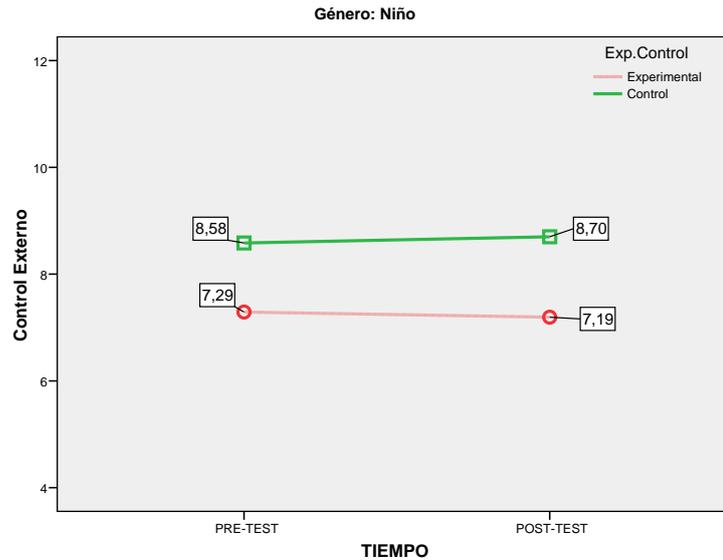


Figura 61. Valores medios de Control Externo de Ira en los grupos control y experimental en niños.

En niñas tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo no es significativo ($F_{1,115}=1.086$, $p=.300$). De este modo, los cambios producidos en el Control Externo de Ira no están relacionados con pertenecer al grupo control o experimental; es decir, los cambios de las puntuaciones en el post-test se van a producir tanto si se interviene como si no.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Control Externo de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 62), el grupo experimental presenta un ligero descenso no siendo las diferencias estadísticamente significativas ($F_{1,115}=1.968$, $p=.163$). Por otro lado, el grupo control sufre un aumento pero éste tampoco es estadísticamente significativo ($F_{1,115}=.035$, $p=.852$).

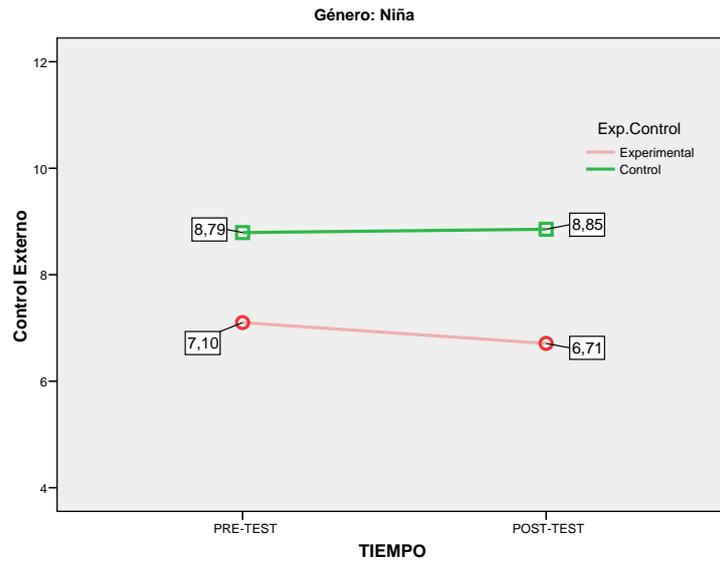


Figura 62. Valores medios de Control Externo de Ira en los grupos control y experimental en niñas.



10.3.8. Control Total de Ira

En la Tabla 30 se aprecian las medias y desviaciones típicas de la variable Control Total de Ira de los datos obtenidos en la medición inicial (pre-test) y en la medición final (pos-test), de los participantes objeto de estudio según el grupo, en función del género.

Tabla 30. Datos descriptivos de Control Total de Ira en género

| | Niños (n=118) | | | | | | Niñas (n=114) | | | | | |
|------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|---------------------------|--------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|
| | Grupo Experimental (n=61) | | Grupo Control (n=57) | | Total (n=118) | | Grupo Experimental (n=68) | | Grupo Control (n=46) | | Total (n=114) | |
| | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica | Media | Desv. típica |
| Pre-test | 13.89 | 4.12 | 17.82 | 3.32 | 15.79 | 4.23 | 13.18 | 4.08 | 18.52 | 3.43 | 15.33 | 4.64 |
| Pos-test | 13.59 | 3.73 | 18.51 | 3.48 | 15.97 | 4.36 | 12,41 | 3.23 | 18.78 | 3.00 | 14.98 | 4.43 |
| Post - Pre | 0.30 | | -0.69 | | -0.18 | | 0.77 | | -0.26 | | 0.35 | |

En niños tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo no es significativo ($F_{1,116}=1.874$, $p=.174$). De nuevo, no puede afirmarse que la interacción entre ambos factores afecta a los cambios producidos en el Control Total de Ira.

Al analizar la evolución de los valores obtenidos en la variable Control Total de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 63), el grupo experimental muestra un leve descenso, pero las diferencias no son estadísticamente significativas ($F_{1,116}=.352$, $p=.554$). A su vez, el grupo control también se aprecia un leve aumento pero éste tampoco es estadísticamente significativo ($F_{1,116}=1.770$, $p=.186$).

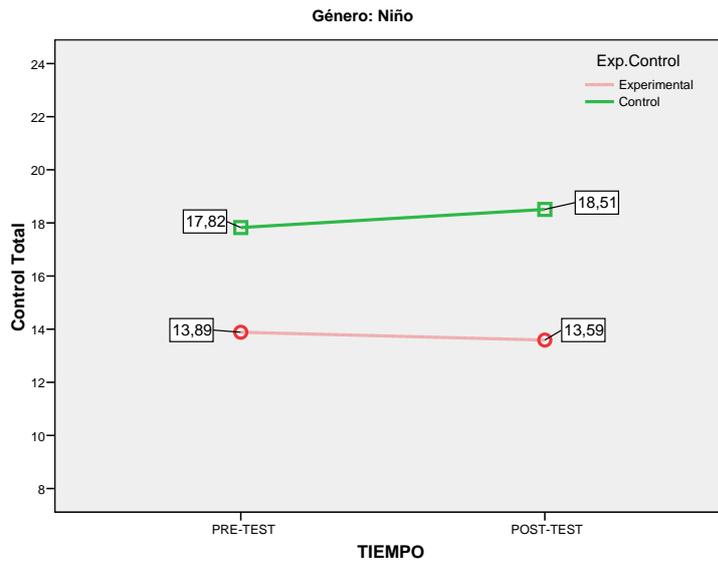


Figura 63. Valores medios de Control Total de Ira en los grupos control y experimental en niños.

En niñas tras la aplicación del análisis de la varianza de dos factores (2x2), grupo y momento de la medición, con medidas repetidas en el último factor, se aprecia que el efecto de la interacción del factor momento de la medición x el grupo no es significativo ($F_{1,112}=1.752$, $p=.188$), por lo que la interacción entre ambos factores no afecta a los cambios producidos en el Control Total de Ira.

Según la evolución de los valores obtenidos en la variable Control Total de Ira en el grupo control y en el grupo experimental (Figura 64), los valores en el grupo experimental disminuyen no encontrándose diferencias estadísticamente significativas ($F_{1,112}=2.414$, $p=.123$). Por contra, el grupo control sufre un aumento pero éste tampoco es estadísticamente significativo ($F_{1,112}=.190$, $p=.664$).

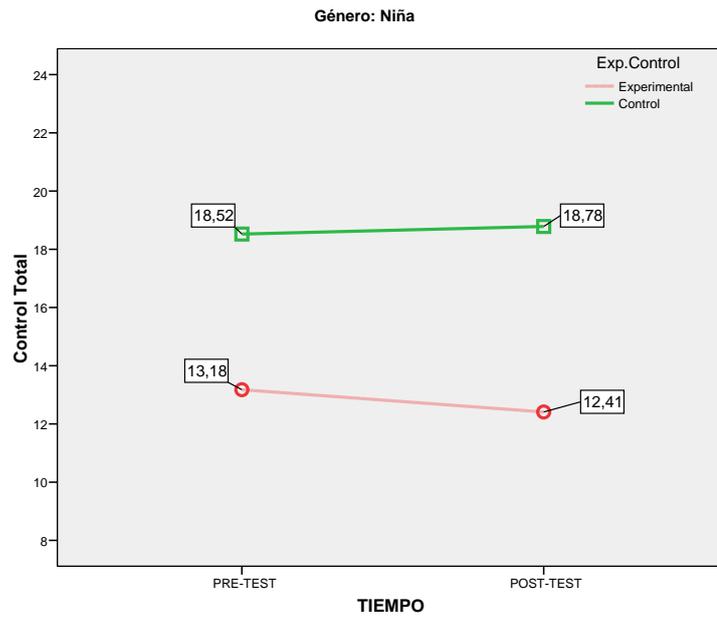


Figura 64. Valores medios de Control Total de Ira en los grupos control y experimental en niñas.



10.3.9. Resumen de los resultados

A continuación se presenta un resumen de los resultados más relevantes del trabajo, concretamente:

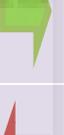
- El grupo de alumnos que participó en el programa, mostró menos conductas de **Temperamento de Ira** después de la intervención, sin diferencias significativas. El grupo que no recibió intervención, mostró más conductas temperamentales en la medición final, siendo las diferencias significativas. Con respecto a los ciclos, en el tercer ciclo, en el grupo experimental descienden ligeramente sus puntuaciones, mientras en el grupo control aumentan significativamente. En cuanto al género, los valores se mantienen en los niños que participaron y aumentan ligeramente en el grupo que no participó. En las niñas, los valores disminuyen en el grupo experimental y aumentan significativamente en el control. El factor momento de la medición x el grupo se mostró significativo en el tercer ciclo y en las niñas, y mostró una tendencia significativa en la muestra total.
- Con respecto a la variable **Reacción de Ira**, en los alumnos del segundo ciclo las conductas de reacción aumentan tanto en el grupo experimental como en el control, pero el aumento es significativo en el grupo de alumnos que han formado parte del programa. En los alumnos del tercer ciclo, las puntuaciones se mantienen en el grupo experimental, mientras que en el grupo control tienen un leve incremento. Con respecto al género, en los niños del grupo control se aprecia un ligero descenso de su Reacción de Ira y en el grupo experimental un leve aumento. En las niñas, los dos grupos (experimental y control) tienen un ligero aumento, pero los valores del grupo control aumentan significativamente.

- En **Rasgo de Ira**, para la muestra total, los dos grupos experimentan un aumento en los resultados obtenidos en la post prueba, sin embargo, el grupo control presenta valores significativamente superiores a los del grupo experimental. Por otro lado, en los alumnos del tercer ciclo que participan en el programa, disminuyen las puntuaciones y en los no intervenidos, aumentan significativamente. Con respecto al género, en las niñas intervenidas no hay cambios en las puntuaciones de la variable Rasgo de Ira, sin embargo, se observan cambios en las niñas del grupo control al aumentar significativamente el número de conductas agresivas en la post prueba. El factor momento de la medición x el grupo se mostró significativo en el tercer ciclo y en las niñas.
- En la variable **Expresión Interna de Ira**, las puntuaciones subieron ligeramente al final del curso escolar en los alumnos que participaron en el programa del grupo total, del segundo ciclo y de ambos géneros, no mostrándose significativo, manteniéndose así la evolución de los datos entre el inicio y final del curso escolar. Por otro lado, los alumnos que no participaron en el programa, de la muestra total y del segundo ciclo, manifestaron más conductas de expresión interna de ira, en la medida final con respecto a la inicial, siendo las diferencias significativas. Y con tendencia significativa para el grupo de los niños.
- Los alumnos del grupo control y del experimental mostraron menos conductas de **Expresión Externa de Ira** en la medición final. En cuanto a la edad, los alumnos de segundo ciclo, disminuyen sus conductas de expresión de ira, tanto en el grupo experimental como en el control, pero en el grupo intervenido mejoran al disminuir significativamente. En género, las niñas que participan en el programa controlan más sus conductas de expresión externa de ira, al manifestarlas menos

en la medida final. Y la evolución de las puntuaciones empeora en el grupo control.

- Los cambios producidos en el **Control Interno y Total de Ira** se relacionan con el hecho de pertenecer al grupo experimental o control; es decir, los alumnos que participaron en el programa mostraron menos conductas de control de ira después de la intervención, mientras que aumentaron en los que no participaron, siendo significativo el factor momento de la medición x el grupo en la variable **Control Total**. El Control, en sus tres medidas, también evolucionó de la misma manera en el segundo ciclo y en ambos géneros, influyendo el hecho de haber participado o no en el programa para los alumnos de segundo ciclo. Sin embargo, en el tercer ciclo, las conductas de **Control Externo** se mantienen en el grupo experimental y en el grupo control disminuyen.

En el Cuadro 10 se presenta un resumen de los resultados de la medida inicial y final obtenidos en el grupo de alumnos que participó en el programa de intervención y en el grupo control.

| VARIABLES | GÉNERO | | | | CICLO | | | | | |
|----------------|---|---|---|---|---|--|---|---|---|---|
| | TOTAL | | NIÑO | | NIÑA | | 2° | | 3° | |
| | EXPERIM. | CONTROL | EXPERIM. | CONTROL | EXPERIM. | CONTROL | EXPERIM. | CONTROL | EXPERIM. | CONTROL |
| TEMPERAMENTO |  |  * |  |  |  |  * |  |  |  * |  |
| REACCIÓN |  |  |  |  |  |  * |  * |  |  |  |
| RASGO |  |  * |  |  |  |  * |  + |  |  |  * |
| EXPRESIÓN EXT. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| EXPRESIÓN INT. |  |  * |  |  + |  |  |  * |  |  |  |
| CONTROL EXT. |  |  |  |  |  |  |  + |  |  |  |
| CONTROL INT. |  |  |  |  |  |  |  |  * |  |  |
| CONTROL TOTAL |  |  |  |  |  |  |  + |  * |  * |  |

* Significativo; + Tendencia significativa; EXPERIMEN.= Grupo Experimental; Aumenta= Disminuye=

Se mantiene=



Capítulo 11

Discusión y conclusiones

11.1. Discusión

Tras el desarrollo de los resultados obtenidos procede ahora realizar una valoración global de los mismos, con el objetivo de aportar claridad en lo que deben ser los datos más relevantes de este trabajo. Así, en la investigación se llevó a cabo un programa de intervención, que abarcó un curso escolar, con alumnos de 7 a 12 años. La finalidad de este programa se centró en la intervención y prevención de conductas de expresión de la ira rasgo, desde el área de Educación Física y Deportiva. Desde diversos trabajos (McHugh, 1995; Shields y Bredemeier, 1995) se ha defendido el contexto de la educación física como un lugar idóneo para fomentar y favorecer valores y habilidades sociales, que construyan conductas sociales adaptativas, deseables en el contexto escolar y social.

Trabajos pioneros en España como los de Barba et al. (2003), Cecchini et al. (2003), Escartí et al. (2005), Gutiérrez y Vivó (2005), Jiménez y Durán (2004), López et al. (2003), entre otros, diseñaron metodologías innovadoras en el contexto educativo,

utilizando las clases de Educación Física para el desarrollo de valores, desarrollo moral y desarrollo de la responsabilidad personal y social, diseñados a partir de la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1986) y la teoría del desarrollo estructural (Haan, 1978; Kohlberg, 1969; Rest, 1984), con resultados muy positivos.

Otras intervenciones realizadas en el contexto educativo con alumnos de infantil y primaria, también han obtenido resultados positivos, utilizando una gran diversidad de técnicas y estrategias provenientes de los diferentes marcos teóricos, cuyo objetivo ha sido reducir la agresividad. El trabajo de Mytton et al. (2004 citado en Pérez et al., 2008), puso de manifiesto la eficacia de algunas intervenciones, tanto en conductas agresivas como en la respuesta emocional de ira, realizadas con niños de infantil y primaria. Además, destacó que los programas con los mejores resultados en las escuelas de primaria, han sido aquellos que se han centrado en la intervención de la respuesta emocional de ira.

Los trabajos publicados sobre programas de intervención y prevención de las conductas agresivas en el contexto educativo, han tenido éxito y beneficios en los escolares, independientemente de las técnicas utilizadas y del marco teórico aplicado. Este dato revelador y optimista se une al papel desempeñado por los agentes (modelos) sociales que han intervenido directamente con los niños y adolescentes. En este sentido, hay que tener en cuenta que el deporte por sí solo no fomenta valores positivos y previene conductas desadaptadas, sino que depende de la formación del modelo y los valores que transmita, lo que realmente enriquece a los jóvenes. En esta línea, existen trabajos que han analizado la figura del profesor de Educación Física en la transmisión de actitudes y valores positivos (Berengüí y Garcés de Los Fayos, 2007; Corbella, 1993; Gutiérrez, 1995; Trepát, 1995; Wandzilak, 1985), además de hacer hincapié en su formación específica (Cecchini et al., 2003; Martens, 1978).

Por ello, la estructura de nuestro programa partió de tres ejes fundamentales, por un lado, se ha basado en la selección de técnicas más recomendadas y utilizadas por otros autores, y que han dado resultados favorables para el control de la emoción de ira. Las técnicas seleccionadas parten de las necesidades de los alumnos implicados y el contexto educativo concreto en el que se trabaja (Pelegrín, 2005). Este conjunto de técnicas recogidas en nuestro programa, han sido estudiadas para descender la agresividad en el contexto escolar y dentro de éste, en el área de Educación Física. El segundo eje, ha sido la formación y autonomía de los profesionales, en este caso, los profesores, que han intervenido directamente con los niños desde las clases de Educación Física. Por último, el eje basado en la coordinación entre los profesionales implicados en la implantación del programa.

Las consecuencias positivas del programa sobre la expresión y el control de la ira, se relacionan con la aplicación de actividades durante las clases de Educación Física, que recoge el modelo de intervención del que partimos (Pelegrín, 2005) como, el establecimiento de normas de educación física, la resolución de conflictos mediante asamblea, los registros, las observaciones, el aprendizaje y autoaplicación de respiraciones profundas y la relajación muscular, la comunicación verbal y no verbal, el autoconcepto y autoestima, entre otros valores trabajados colateralmente para el desarrollo de la responsabilidad, como el esfuerzo, el respeto, la disciplina, la cooperación o la justicia.

Los resultados de este estudio muestran la efectividad del programa en la prevención de conductas agresivas a través de la actividad física y deportiva, al generar cambios a lo largo de un curso escolar. Los efectos del programa se observaron en variables que evalúan la expresión y control de la ira rasgo, que se midieron con el Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo en niños y adolescentes de los autores Del

Barrio et al. (2005). Concretamente, el programa tuvo efectos positivos en las variables **Temperamento de Ira**, en el grupo de alumnos que participó, los de mayor edad (tercer ciclo) y en ambos géneros; en **Reacción de Ira**, en los de mayor edad (tercer ciclo) y en las niñas; en **Rasgo de Ira**, en el grupo de alumnos que participó, los de mayor edad (tercer ciclo) y en las niñas; en **Expresión Externa de Ira**, en los alumnos de segundo ciclo y en las niñas; en **Expresión Interna de Ira**, en el grupo de alumnos que participó, de menor edad (segundo ciclo) y en los niños; y en **Control Externo de Ira**, en el tercer ciclo.

Desde una descripción más amplia de los efectos del programa, podemos señalar que en la variable **Temperamento de Ira**, el grupo de alumnos que participó en el programa, mostró menos conductas temperamentales después de la intervención, reflejadas en ítems como: “Tengo mal genio”, “Me irrito fácilmente” o “Digo cosas desagradables”. El grupo que no recibió intervención mostró más conductas temperamentales en la medición final, siendo las diferencias significativas. Con respecto a los ciclos, en el segundo ciclo no hay variaciones significativas entre los dos grupos, control y experimental. Sin embargo, en el tercer ciclo, en el grupo experimental descienden ligeramente sus puntuaciones, mientras en el grupo control aumentan significativamente; es decir, se puede observar una pequeña mejoría en el Temperamento de Ira en los alumnos intervenidos y de mayor edad. En cuanto al género, los valores se mantienen en los niños que participaron y aumentan ligeramente en el grupo que no participó. En las niñas, los valores disminuyen en el grupo experimental y aumentan significativamente en el control. Por tanto, el programa benefició más a las niñas que a los niños.

Con respecto a la variable **Reacción de Ira**, las puntuaciones han evolucionado de manera similar tanto en el grupo experimental como en el control, puesto que aumentan

ligeramente, se intervenga o no. En cuanto a la edad, en los alumnos del segundo ciclo, las conductas de reacción aumentan en ambos grupos, pero dicho incremento es significativo en el grupo de alumnos que han formado parte del programa. En los alumnos del tercer ciclo, las puntuaciones se mantienen en el grupo experimental, mientras que en el grupo control tienen un leve aumento. Con respecto al género, en los niños del grupo control se aprecia un ligero descenso de su Reacción de Ira y en el grupo experimental un leve aumento. En las niñas, los dos grupos (experimental y control) tienen un ligero aumento, pero los valores del grupo control aumentan significativamente. Por tanto, las niñas con las que no se interviene tienen un mayor riesgo de desarrollar reacciones agresivas.

En **Rasgo de Ira**, para los participantes, los dos grupos experimentan un aumento en los resultados obtenidos en la post prueba, sin embargo, el grupo control presenta valores significativamente superiores a los del grupo experimental. Por otro lado, en la variable edad, se observan diferentes tendencias en la evolución de los valores observados tras la intervención. En el segundo ciclo, los dos grupos muestran puntuaciones ascendentes tras la intervención, por lo que la participación en el programa no produce cambios en esta variable en los alumnos de menor edad. Por el contrario, en el tercer ciclo, en los alumnos intervenidos disminuyen las puntuaciones y en los no intervenidos, aumentan significativamente; esto es, los alumnos mayores que no participaron en el programa de intervención presentaron más conductas agresivas en la post prueba. Este resultado indica que el programa benefició más a los alumnos de mayor edad (tercer ciclo). Con respecto al género, en los niños aumenta su irritabilidad y se enfurecen más, se intervenga o no. Por otro lado, en las niñas intervenidas no hay cambios en las puntuaciones de la variable Rasgo de Ira, sin embargo, se observan cambios en las niñas del grupo control al aumentar significativamente el número de conductas agresivas en la

post prueba. Es decir, los alumnos del tercer ciclo y las niñas, muestran más conductas agresivas si no se interviene.

Numerosos trabajos han comprobado que la incidencia de conductas agresivas aumenta con la edad (Herrenkohl et al., 2012; Ianni; 1978; O'Connell et al., 1999; Ortega, 1998; Ortega y Merchán, 1997; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2009; Pelegrín et al., 2010; Trianes, 2000), siendo alrededor de los 13 años cuando el riesgo de que se desarrollen episodios de violencia entre escolares, es mayor. En esta investigación, se detectó que los alumnos de tercer ciclo, mostraron un perfil más propenso a expresar la ira con una mayor frecuencia e intensidad, que los del segundo ciclo. Otras investigaciones señalan que determinadas características de temperamento, como una alta emocionalidad negativa y una baja autorregulación, se han relacionado a una peor competencia social en niños de diferentes edades (Bermejo, González y Ruiz, 2000; Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser, 2000; Rothbart y Jones, 1998).

A partir de los resultados de este trabajo podemos concluir que la intervención de estas conductas, más concretamente sobre la ira rasgo, en los alumnos de mayor edad, previene su aumento con el paso del tiempo. Por otro lado, el programa no ha beneficiado a los alumnos de menor edad en conductas temperamentales y de reacción. Quizás debido a aspectos característicos de la edad, comprensión y perseverancia de las actividades o incluso la propia implicación del profesor.

En cuanto al género, las niñas intervenidas se han beneficiado más que las no intervenidas y que los niños, al disminuir conductas temperamentales de sentir y expresar ira sin una provocación previa (agresión proactiva y emocional), y se mantienen las conductas de expresar ira ante la crítica o trato injusto por otros (agresión reactiva). En las niñas no intervenidas, estas conductas aumentan significativamente en el tiempo.

En los niños la intervención solo les beneficia en aquellas conductas agresivas de tipo emocional y proactivo (temperamentales).

La mejora de conductas agresivas en las niñas con el programa podría explicarse a que les caracteriza un perfil social más adaptado respecto al de los niños (Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008; Garaigordobil y Maganto, 2011; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2009; Pelegrín et al., 2010; Zabatany et al., 1985), por lo que el hecho de trabajar con actividades que favorecen actitudes y conductas sociales positivas (resolución de conflictos, elaboración de normas, entre otras) podría redundar sobre dicho perfil.

En la variable **Expresión Interna de Ira**, las puntuaciones subieron ligeramente al final del curso escolar en los alumnos que participaron en el programa del grupo total, del segundo ciclo y de ambos géneros, no mostrándose significativo, manteniéndose así la evolución de los datos entre el inicio y final del curso escolar. Por otro lado, los alumnos que no participaron en el programa, de los participantes y del segundo ciclo, manifestaron más conductas de expresión interna de ira, en la medida final con respecto a la inicial, siendo las diferencias significativas. Y con tendencia significativa para el grupo de los niños.

La ira interna nos indica la frecuencia con la que se reprimen o suprimen los sentimientos de enfado y rabia, observada en ítems como “Escondo mis sentimientos”, “Siento rabia pero me lo callo” o “Prefiero estar solo”. Los alumnos que inhiban más su enfado o no expresen aquello que les ha podido molestar, también les caracterizará un perfil social más sumiso, introvertido, retraído y menos habilidoso socialmente, que le dificulte expresar lo que piense y resolver los conflictos adecuadamente. En este sentido, las actividades del programa relacionadas con la mejora de las habilidades sociales (expresar y resolver los conflictos, escucha activa o la expresión de sentimientos a través de la mímica), pudieron repercutir positivamente en los alumnos que participaron, siendo

los más beneficiados los alumnos de menor edad (2º ciclo) y los niños. Diversos trabajos (Aluja y Blanc-Plana, 2002; Eysenck y Eysenck, 1986; Del Barrio, Carrasco y Holgado, 2006; Del Barrio, Moreno, López y Olmedo, 1997; Goldberg, 2001; Pelegrín et al. 2010) han comprobado que la extraversión aumenta con la edad y es más alta en los varones.

Por otro lado se ha observado que, las niñas del grupo experimental y control, obtienen valores más altos que los niños en las mediciones realizadas. Este dato puede indicar que las niñas tienden a dirigir más la ira contra sí mismas, lo que puede favorecer sentimientos de culpa y depresión (Averill, 1982) y un mayor desajuste emocional (Aluja y Blanc-Plana, 2002; Budaev, 1999; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2009; Pelegrín et al., 2010).

Los alumnos del grupo control y del experimental mostraron menos conductas de **Expresión Externa de Ira** en la medición final. Ello indica que tanto los alumnos que han participado en el programa como los que no, tienden a controlar más las conductas de enfado con el tiempo. En cuanto a la edad, los alumnos de segundo ciclo, disminuyen sus conductas de expresión de ira, tanto en el grupo experimental como en el control, pero en el grupo intervenido mejoran al disminuir significativamente. Con respecto al tercer ciclo, los valores se mantienen estables en el tiempo en ambos grupos. Y en género, los niños del programa tienden a mostrar más conductas de expresión externa de ira, mientras que en los niños no intervenidos disminuyen levemente estas conductas. Sin embargo, las niñas que participan en el programa controlan más sus conductas de expresión externa de ira, al manifestarlas menos en la medida final. Y la evolución de las puntuaciones empeora en el grupo control. Por tanto, el programa beneficia más a los alumnos de segundo ciclo y al género femenino, en la disminución de conductas de expresar externamente la agresividad (ej., “Demuestro mi enfado”, “Doy portazos” o “Discuto”), cuando se enfadan.

En este sentido podemos destacar entre los aspectos evolutivos de la agresión, que desde el segundo año de vida, los varones en general, son más agresivos que las mujeres, existiendo diferencias en el modo de expresar la hostilidad (MacEvoy y Asher, 2012). Los varones suelen manifestar su agresividad mediante ataques físicos, mientras que las mujeres suelen hacerlo a través del ataque verbal o formas más indirectas (agresión instrumental) como la exclusión social y esparcir falsos rumores (Cairns et al., 1989; Hämäläinen y Pulkkinen, 1995; Lagerspetz et al., 1988; Preddy y Fite, 2012; Owens et al., 2000). Quizás, en este aspecto, las actividades del programa han tenido un mayor efecto en las niñas por tener una menor predisposición hacia formas más explícitas de expresar la agresividad.

Por otro lado, las actividades del programa repercutieron más sobre conductas de expresión externa de ira que sobre las de rasgo en los alumnos de menor edad. Ello puede ser debido a que actividades como desarrollo de normas, resolución de conflictos y las de deportividad, permitieron una mejor identificación de este tipo de conductas (ej., discutir, demostrar el enfado, entre otras) en momentos puntuales de enfado, que sobre las de rasgo que son más generalizadas en cuanto a situaciones y reacciones.

Los cambios producidos en el **Control Interno y Total de Ira** se relacionan con el hecho de pertenecer al grupo experimental o control; es decir, los alumnos que participaron en el programa mostraron menos conductas de control de ira después de la intervención, mientras que aumentaron en los que no participaron, siendo significativo el factor momento de la medición x el grupo en la variable **Control Total**. El Control, en sus tres medidas, también evolucionó de la misma manera en el segundo ciclo y en ambos géneros, influyendo el hecho de haber participado o no en el programa para los alumnos de segundo ciclo. Sin embargo, en el tercer ciclo, las conductas de **Control Externo** se

mantienen en el grupo experimental y en el grupo control disminuyen. Por tanto, los alumnos de mayor edad (tercer ciclo) fueron los que no empeoraron.

Las tendencias observadas pueden ser debidas a las diferencias encontradas en las características de los participantes. Los alumnos del grupo que no participó en el programa mostraron más conductas de control de ira en la evaluación inicial que los del grupo experimental. Parece ser que los alumnos que no han participado en el programa, muestran un mejor control interno con el paso del tiempo, se tranquilizan, se relajan y se calman más. Por tanto, en la variable Control de Ira no se encuentran resultados satisfactorios después de la intervención con estos participantes y a estas edades, en concreto, a pesar de haber realizado actividades, como las respiraciones profundas o la relajación, que lo favorecieran. Quizás, los alumnos no relacionaron las afirmaciones de la variable control externo e interno con las actividades trabajadas, debido a la falta de relacionar dichas actividades con el objetivo, aspecto al que se le tenía que haber hecho un mayor énfasis, para que los alumnos relacionasen los beneficios de la relajación sobre la emoción de ira y no solo para la vuelta a la calma tras la realización de ejercicio físico. Por tanto, o bien las actividades no fueron asimiladas con suficiente eficacia o no se enfatizó adecuadamente en este objetivo.

En general, el programa aplicado aporta beneficios en los participantes que se encuentran escolarizados en Educación Primaria. De nuevo, se ha comprobado cómo la intervención sobre la respuesta emocional de ira a través de diversas técnicas y actividades, puede dotar a los niños y niñas de respuestas más adaptativas ante las frustraciones y los conflictos. Los trabajos publicados en España sobre programas de intervención y prevención en las clases de Educación Física, han tenido éxito sobre la prevención de las conductas agresivas en Primaria (Barba et al., 2003; Cecchini et al., 2009; Cecchini et al., 2011; Gutiérrez y Vivó, 2005; León, 2009; Marín, 2011) y

Secundaria (Cecchini et al., 2003; Cecchini et al., 2008a), así como con alumnos en situación de riesgo (Escartí, 2003; Escartí et al., 2006; Escartí et al. 2004; Escartí et al., 2005; Escartí, Gutiérrez, Pascual y Marín, 2010).



11.2. Conclusiones

Una vez analizados los resultados más destacados de los efectos del programa, a continuación se presentan las conclusiones y las respuestas a las hipótesis.

11.2.1. Conclusiones de las variables Expresión y Control de la Ira en los participantes

- El grupo de alumnos que participó en el programa, mostró puntuaciones ligeramente más bajas, en la variable *Temperamento* en el post test, con respecto al pre test.
- El grupo de alumnos que no participó en el programa, mostró puntuaciones significativamente más altas en la variable *Temperamento* en el post test que en el pre test.
- Los cambios producidos en la variable *Temperamento* no se relacionaron con el hecho de haber participado o no en el programa, aunque se observó una tendencia

significativa entre ambos grupos y el momento de la medición. Ello podría indicar un efecto positivo del programa para los que participaron en esta variable.

- En la variable *Reacción de Ira* no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la medida inicial y la final, tanto para el grupo de alumnos que participó en el programa como para el que no participó.
- El grupo de alumnos que participó en el programa, no mostró diferencias estadísticamente significativas en la variable *Rasgo de Ira* entre el pre test y el post test.
- El grupo de alumnos que no participó en el programa, mostró más conductas de *Rasgo de Ira* (ej., “Exploto fácilmente” y “Me enfurece que no me reconozcan que trabajo bien”) en la medida final que en la inicial.
- En la variable *Expresión Externa de Ira*, bajaron ligeramente las puntuaciones entre la medida inicial y la final, pero no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, tanto para los participantes como para los no participantes del programa.
- En la variable *Expresión Interna de Ira*, subieron ligeramente las puntuaciones en el grupo de alumnos que participó en el programa, no mostrándose significativo, manteniéndose así la evolución de los datos entre la medida inicial y la final.
- El grupo de alumnos que no participó en el programa manifestó más conductas de *Expresión Interna de Ira* (ej., “Tengo ganas de llorar” o “Siento rabia pero me la callo”), en la medida final con respecto a la inicial, siendo las diferencias significativas.
- En las variables *Control Externo*, *Interno* y *Total de Ira* no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la medida inicial y la final, tanto

para el grupo de alumnos que participó en el programa como para los que no participó.

- Se observaron cambios en la variable *Control Interno y Total de Ira* entre los grupos y el momento de la medición, disminuyendo las puntuaciones en el grupo experimental y aumentando en el grupo control, siendo las diferencias significativas.
- Los cambios producidos en las variables *Reacción de Ira, Rasgo de Ira, La Expresión Externa de Ira, La Expresión Interna de Ira, El Control Externo de Ira*, no se relacionaron con el hecho de haber participado o no en el programa.

11.2.2. Conclusiones de las variables *Expresión y Control de la Ira en niñas*

- Las niñas que participaron en el programa mostraron un ligero descenso en la medida final de la variable *Temperamento*, no siendo las diferencias estadísticamente significativas.
- En la variable *Temperamento*, las niñas que no participaron en el programa, obtuvieron valores significativamente más altos en la medida final con respecto a la inicial, mostrando más conductas irascibles (ej., tener mal genio, irritabilidad, decir cosas desagradables, entre otras), con el paso del tiempo.
- Las niñas del grupo experimental mantuvo los valores antes y después de la intervención para la variable *Reacción de Ira*, mientras que en el grupo control aumentaron significativamente en la medida final con respecto a la inicial.
- Las niñas del grupo control aumentaron las conductas de *Rasgo de Ira* (ej., más irritables, más explosivos o de mal genio), en la medida final con respecto a la

inicial, siendo las diferencias significativas, mientras que el grupo experimental mantuvo el valor de la puntuación media en el tiempo.

- Las niñas del grupo experimental manifestaron menos conductas de *Expresión Externa de Ira* tras la intervención, no siendo las diferencias significativas, mientras que el grupo control mantuvo el valor de la puntuación media en la medida final, donde se observó un ligero aumento.
- Los valores de la variable *Expresión Interna de Ira* ascendieron ligeramente en el post test, tanto en el grupo experimental como en el control, pero no se observaron diferencias estadísticamente significativas.
- En las variables *Control Externo, Interno y Total de Ira*, los valores disminuyeron ligeramente en la medida final en el grupo de niñas que participó en el programa y aumentaron ligeramente en el grupo que no participó.
- Se observaron cambios en las variables *Temperamento y Rasgo de Ira* entre los grupos y el momento de la medición, disminuyendo las puntuaciones en el grupo experimental y aumentando en el grupo control, siendo las diferencias significativas.
- Los cambios producidos en las variables, *Reacción de Ira, la Expresión Externa e Interna de Ira, el Control Externo, Interno y Total de Ira*, no se relacionaron con el hecho de haber participado o no en el programa.

11.2.3. Conclusiones de las variables *Expresión y Control de la Ira* en niños

- Los niños del grupo control manifestaron más conductas *temperamentales* (ej., más irritables, más explosivos o de mal genio), en la medida final que en la inicial,

no siendo las diferencias significativas, mientras que el grupo experimental mantuvo el valor de la puntuación media.

- Para la variable *Reacción de Ira*, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la medida inicial y la final, tanto para el grupo que participó en el programa como para los que no participaron.
- La variable *Rasgo de Ira* mantuvo los valores entre la medida inicial y la final, tanto para el grupo de niños que participó en el programa como para el que no participó.
- En la variable *Expresión Externa de Ira*, subieron ligeramente las puntuaciones en la medida final en el grupo experimental de niños y bajaron levemente en el grupo control, pero no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.
- Los valores de la variable *Expresión Interna de Ira* ascendieron ligeramente en el post test en el grupo experimental, pero no se observaron diferencias estadísticamente significativas, mientras que en el grupo control se aprecia un leve aumento con indicios de significación.
- En las variables *Control Externo, Interno y Total de Ira*, los valores disminuyeron ligeramente en la medida final en el grupo de niños que participó en el programa y aumentaron ligeramente en el grupo que no participó.
- Los cambios producidos en las variables *Temperamento, Reacción de Ira, Rasgo de Ira, la Expresión Externa e Interna de Ira y el Control Externo, Interno y Total de Ira*, no se relacionaron con el hecho de haber participado o no en el programa.

11.2.4. Conclusiones de las variables *Expresión y Control de la Ira en segundo ciclo*

- Para la variable *Temperamento* en segundo ciclo, la evolución de los valores se mantienen muy próximos entre la medida inicial y la final, no mostrándose las diferencias estadísticamente significativas, ni para el grupo experimental ni para el control.
- El grupo experimental y control aumentaron las conductas de *Reacción de Ira*, en la medida final con respecto a la inicial, siendo las diferencias significativas para el grupo experimental.
- Para la variable *Rasgo de Ira*, se apreció un ligero ascenso en el grupo experimental, con tendencias significativas y, a su vez, en el grupo control un leve aumento pero éste tampoco fue significativo.
- Los alumnos que participaron en el programa, mostraron menos conductas de *Expresión Externa de Ira* en el post-test, con diferencias estadísticamente significativas.
- Los valores de la variable *Expresión Interna de Ira* fueron significativamente más altos en la medida final con respecto a la inicial del segundo ciclo del grupo control.
- Para la variable *Control Externo de Ira* en segundo ciclo, se apreció un ligero descenso en el grupo experimental, con tendencias significativas y, en el grupo control un leve aumento que tampoco fue significativo.
- Para las variables *Control Interno y Total de Ira* se apreció un ligero descenso en el grupo experimental, no siendo significativo y, en el grupo control un aumento con diferencias significativas entre la medida inicial y final.

- Se observaron cambios en la variable *Control Externo, Interno y Total de Ira* entre los grupos y el momento de la medición, aumentando las puntuaciones en el grupo control y disminuyendo en el grupo experimental, siendo las diferencias significativas.
- Los cambios producidos en las variables *Temperamento, Reacción de Ira, Rasgo de Ira y la Expresión Externa e Interna de Ira*, no se relacionaron con el hecho de haber participado o no en el programa.

11.2.5. Conclusiones de las variables *Expresión y Control de la Ira en tercer ciclo*

- En tercer ciclo, los alumnos que no participaron en el programa, obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en el post test; es decir, mostraron más conductas *temperamentales* con el paso del tiempo, mientras que el grupo que participó en el programa, mostró un ligero descenso tras la intervención, no siendo significativo.
- El grupo experimental mantiene los valores en *Reacción de Ira* en la medida final, mientras que aumentan en el grupo control, no siendo las diferencias significativas en ambos grupos.
- En el grupo control aumentó significativamente las conductas de *Rasgo de Ira*, en la medida final con respecto a la inicial, mientras que el grupo experimental disminuyeron, no siendo significativo.
- Se observó un ligero aumento de los valores en la medida final para la variable *Expresión Externa de Ira*, pero no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, tanto para el grupo que participó en el programa como para los que no participaron.

- Los valores de la variable *Expresión Interna de Ira* se mantuvieron muy próximos entre el pre test y el post test, tanto en el grupo experimental como en el control.
- Se mantienen los valores del grupo experimental con el paso del tiempo en la variable *Control Externo de Ira*, mientras que descienden en el grupo control, no siendo las diferencias significativas.
- Se observa que disminuyen ligeramente los valores del grupo experimental con el paso del tiempo en la variable *Control Interno de Ira*, no siendo las diferencias significativas, mientras que se mantienen en el grupo control.
- Los valores de la variable *Control Total de Ira* disminuyen en el post test, tanto en el tercer ciclo del grupo experimental como en el control.
- Se observaron cambios en las variables *Temperamento y Rasgo de Ira* entre los grupos y el momento de la medición, disminuyendo las puntuaciones en el grupo experimental y aumentando en el grupo control, siendo las diferencias significativas.
- Por último, los cambios producidos en las variables, *Reacción de Ira, la Expresión Externa e Interna de Ira, el Control Externo, Interno y Total de Ira*, no se relacionaron con el hecho de haber participado o no en el programa.

Como conclusión general, consideramos que se ha de hacer hincapié en la necesidad de trabajar la base emocional y social de los niños y niñas, permitiendo que adquieran habilidades para una mejor convivencia con los demás, así como potenciar el desarrollo social y psicológico, utilizando el deporte como una herramienta educativa a través de programas de actuación, que permita a los profesionales trabajar aspectos relacionados con la convivencia y los valores democráticos en el contexto educativo. Así muchos niños y adolescentes encontrarán en el deporte no sólo un medio que les permita

adquirir y potenciar las habilidades físicas y técnicas, sino también un contexto enriquecedor de experiencias sociales positivas.

11.2.6. Respuesta a las hipótesis

A partir de los resultados y las conclusiones se presentan las respuestas a las hipótesis planteadas:

- La *Hipótesis 1* se cumple parcialmente al tener el programa efectos positivos en la variable Temperamento de Ira, en el grupo de alumnos que participó, los de mayor edad (tercer ciclo) y en ambos géneros.
- La *Hipótesis 2* se cumple parcialmente al tener el programa efectos positivos en Reacción de Ira, en los de mayor edad (tercer ciclo) y en las niñas.
- La *Hipótesis 3* se cumple parcialmente al tener el programa efectos positivos en Rasgo de Ira, en el grupo de alumnos que participó, los de mayor edad (tercer ciclo) y en las niñas.
- La *Hipótesis 4* se cumple parcialmente al tener el programa efectos positivos en Expresión Interna de Ira, en el grupo de alumnos que participó, de menor edad (segundo ciclo) y en los niños.
- La *Hipótesis 5* se cumple parcialmente al tener el programa efectos positivos en Expresión Externa de Ira, en los alumnos de segundo ciclo y en las niñas.
- La *Hipótesis 6* se cumple parcialmente al tener el programa efectos positivos y en Control Interno de Ira, en el tercer ciclo.
- Las *Hipótesis 7 y 8* no se cumplen al no generar el programa efectos positivos en Control Externo de Ira y en Control Total de Ira.

11.3. Limitaciones y líneas de futuro

En cuanto a las limitaciones, hay que tener en cuenta la importancia de la implicación de los docentes, así como su estilo pedagógico en el desarrollo de las clases, puesto que este aspecto puede influir positivamente o no en los cambios deseados de los alumnos y alumnas, al considerarse los profesores como uno de los agentes socializadores más significativos. También destacar que, una condición ligada a unos resultados favorables, es la formación previa de los docentes implicados en el programa, ya que ésta va a fomentar su implicación y clarificar nuestros objetivos para hacerlos también suyos.

Por otro lado, la inclusión de las actividades en las unidades didácticas de la asignatura hizo que algunas de ellas fueran aplicadas en un número limitado de sesiones. Quizás este aspecto pudo ir en contra de los beneficios del programa en algunos de sus objetivos, puesto que algunas actividades se aplicaron desde el inicio del curso y otras en el último trimestre, cerca del la post prueba.

Por otro lado, los efectos del programa no fueron los esperados en los alumnos de segundo ciclo, en concreto 4º de Educación Primaria (con una línea), que disponían de una sola clase a la semana de educación física para la realización de las actividades del programa (al asistir a una sesión de natación), lo que les dificultaba la consecución de los objetivos que se trabajaban normalmente en dos clases a la semana.

Otra limitación tiene que ver con los objetivos del programa y los instrumentos de medición. Sobre los objetivos, habría que informar y enfatizar más la relación-conexión entre objetivos, acciones (actividades) y efectos (resultados-conductas deseables) a los alumnos. Para mejorar esta limitación en futuros trabajos, habría que realizar al final de cada unidad didáctica una autoevaluación de las actividades para comprobar cómo ha ido el transcurso de la actividad (incidencias, aspectos a mejorar, sugerencias, aprendizajes,

entre otros). Esta autoevaluación iría dirigida tanto a los alumnos como a los profesores. En cuanto al instrumento utilizado, quizás tenía un vocabulario complejo para la edad, a pesar de estar validado en el rango de edad aplicado. Además, algunos de los ítems del cuestionario no están conectados con las actividades desarrolladas, lo que dificulta evaluar los posibles cambios en algunas conductas. Para mejorar la evaluación, se podría complementar, por un lado, con otros instrumentos que miden la agresividad como el Cuestionario de Agresión (Santisteban y Alvarado, 2009) o la Escala de Agresividad Física y Verbal (Del Barrio, Moreno-Rosset y López-Martínez, 2001) y la inclusión de otras pruebas que evalúen la parte social de los niños. Y, por el otro lado, haber llevado a cabo un análisis cualitativo de las actividades trabajadas.

También, la falta de tiempo para la aplicación del programa, a pesar de abarcar un curso escolar cuando otros trabajos similares han abarcado un trimestre. Las clases de Educación Física son escasas en número y en duración, por lo que no resulta fácil restarles aún más tiempo para implantar el programa. No obstante, las actividades incluidas en las unidades didácticas fueron seleccionadas y adaptadas pedagógicamente para evitar tal dificultad. No obstante, el programa tendría que haber sido evaluado por un panel de expertos para la validez de contenido antes de su aplicación.

Otro aspecto a destacar sería la falta de una tercera aplicación de los cuestionarios, pasado un tiempo desde que tuvo lugar la aplicación del programa de intervención educativa (re-test), puesto que impide conocer la consistencia de los resultados obtenidos, lo que hace que surjan ciertas dudas acerca del valor real de dicho programa. Se deberían realizar nuevas investigaciones que tuvieran en cuenta esta circunstancia.

Además, sería interesante un estudio longitudinal donde el programa no solo abarcara un curso escolar sino toda la educación primaria, adaptando la metodología a las diferentes edades y necesidades de los alumnos.

Por último, resaltar que las características de los alumnos que participaron en el programa eran diferentes a las del grupo control, puesto que éste era un centro concertado, aunque cercano, con un número más elevado de alumnos.

Quizás, para la continuidad de estos programas una vez implantados y conocido los efectos positivos, sería llevarlos a cabo sin tantos controles metodológicos, como se indica en el trabajo Gutiérrez y Vivó (2005), siendo suficiente con utilizar unos pocos minutos de cada clase en la aplicación de alguna de las técnicas propuestas, o de forma ocasional cuando surja un conflicto en el desarrollo del juego o de la clase. Por tanto, hay que partir del convencimiento del profesor de educación física sobre la validez e importancia de estas cuestiones para que sean incorporadas a la clase como técnica propia de trabajo y no como algo impuesto desde el exterior.

Para conocer el alcance de los beneficios del programa habría que aplicarlo en otras poblaciones (en centros con alumnos con perfil Bullying, riesgo, otras edades, en centros de difícil desempeño) y fuera del contexto educativo (Escartí, Pacual y Gutiérrez, 2005; Hellison, 1995 citado en Cecchini et al., 2009), para comprobar si los efectos observados en un contexto determinado son fruto de las características específicas de ese lugar, o pueden ser trasladados a nivel más general.



Referencias Bibliográficas

- Abidin, R. R. (1990). *Parenting Stress Index-Manual* (rev. ed.). Charlottesville, VA: Pediatric Psychology Press.
- Abramovitch, R., Konstantareas, M. y Sloman, L. (1980). An observational assessment of change in two groups of behaviourally disturbed boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 21, 133-141.
- Achenbarch, T. M. (1978). The child behavior profile: 1. Boys aged 6-11. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 478-488.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist and 1991 Profile*. Burlington: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. y Edelbrock, C. (1978). The clasification of Child Psychopatology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85, 1275-1301.
- Achenbach, T. M. y Edelbrock, C. (1983). *Manual of the Child Behavior Checklist and Revises Child Behavior Profile*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. y Edelbrock, C. (1986). *Manual for the Teachers Report Form and teacher version of the Child Behavior Prolile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbarch, T. M. y Edelbrock, C. (1987). *Manual for the Youth Self-Report and Profile*. Burlington, Vermont: University of Vermont, Departament of Psychiatry.
- Aciego de Mendoza, R., Domínguez, R y Hernández, P. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema*, 15(4), 589-594.
- Ackerson, L. (1931). *Children's behavior problems*. Chicago: University of Chicago Press.

- Ackerson, L. (1942). *Children's behavior problems: vol. II Relative importance, interrelations and traits*. Chicago: University of Chicago Press.
- Adán, M. T. (1998). Ultras e hinchas: Política y violencia en el fútbol en España. *Política y Violencia en el Fútbol*, (pp. 107-129). Madrid: CSD.
- Akerman, N. (1976). *Grupoterapia de la familia*. Paidós: Buenos Aires.
- Allen, J. P., Leadbeater, B. J. y Aber, J. L. (1990). The relationship of adolescents' expectations and values to delinquency, hard drug use and unprotected sexual intercourse. *Development and Psychopathology*, 2, 85-98.
- Allison, P. D. y Furstenberg, F. F. (1989). How marital dissolution affects children: Variations by age and sex. *Developmental Psychology*, 25, 540-549.
- Allsopp, J. F. y Feldman, M. P. (1976). Personality and antisocial behavior in schoolboys: Item analysis of questionnaire measures. *British Journal of Criminology*, 16, 337-351.
- Altemeier, W. A., O'Connor, S., Sherrod, K. y Tucker, D. (1986). Outcome of Abusing during Childhood among Pregnant Low Income Women. *Child Abuse and Neglect*, 10, 319-330.
- Altman, I., Brown, B. B., Staples, B. y Werner, C. M. (1992). A transactional approach to close relationships: Courtship, weddings and placemaking. En W. B. Walsh, K. H. Craik y R. H. Price (Eds.), *Person-environment psychology: Models and perspectives* (pp. 290-321). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Aluja, A. y Blanch, A. (2002). The Children Depression Inventory as predictor of social and scholastic competence. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 259-274.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L. y Núñez, J. C. (2007). *Aprende a Resolver Conflictos*. Madrid: CEPE.

- Amat, M. y Batalla, A. (2000). Deporte y educación en valores. *Aula de Innovación Educativa*, 91, 10-13.
- American Psychiatric Association: APA (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4ª. Ed.). Washington, DC: APA.
- Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Anderson, C. A. y Ford, C. M. (1986). Affect of the game player: Short-term effects of highly and mildly aggressive video games. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12, 390-402.
- Anderson, J. C., Williams, S., McGee, R. y Silva, P. A. (1987). DSM-III disorders in preadolescent children. *Archives of General Psychiatry*, 44, 69-80.
- Andreu, J. M., Peña, M. E. y Graña, J. L. (2002). Adaptación psicométrica de la versión española del Cuestionario de Agresión. *Psicothema*, 14(2), 476-482.
- Andreu Rodríguez, J. M., Peña Fernández, M. E. y Graña Gómez, J. L. (2002). Adaptación psicométrica de la versión española del Cuestionario de Agresión. *Psicothema*, 14, 476-482.
- Andreu, J. M., Peña, M. E., y Ramírez, J. M. (2009). Cuestionario de Agresión Reactiva y Proactiva: Un instrumento de medida de la agresión en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14(2), 37-49.
- Andrews, B. y Brown, G. W. (1988). Marital violence in the community: A biographical approach. *British Journal of Psychiatry*, 153, 305-312.
- Angold, A. y Costello, E. J. (1993). Depressive comorbidity in children and adolescents: Empirical, theoretical and methodological, issues. *American Journal of Psychiatry*, 150, 1779-1791.

- Anguera, M. T. (1981). La observación (I): Problemas metodológicos. En R. Fernández-Ballesteros y J. A. I. Carrobes (Dir.), *Evaluación conductual. Metodología y aplicaciones* (pp. 292-333). Madrid: Pirámide.
- Anguera, M. T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M. T. Anguera y J. Gomez-Benito: *Metodología de la investigación en las Ciencias del Comportamiento* (pp. 125-236). Murcia: Universidad de Murcia.
- Anguera, M. T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la psicología. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 122-130.
- Anguera, M. T., Blanco, A., Hernández, A. y Losada, J. L. (2011). Diseños observacionales: Aplicación en Psicología del Deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(2), 63-76.
- Anguiano-Carrasco, C. y Vigil-Colet, A. (2011). Assessing indirect aggression in aggressors and targets: Spanish adaptation of the Indirect Aggression Scales. *Psicothema*, 23(1), 146-152.
- Angyal, A. (1959). *Foundations for a science of personality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Arce, R. y Seijo, D. (2010). Comportamiento antisocial en menores: Riesgo social y trayectoria natural de desarrollo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 127-142.
- Arent, S., Landers, D., Matt, K. y Etnier, J. (2005). Dose-response and mechanistic issues in the resistance training and affect relationship. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 92-110.
- Argyle, M., Furnham, A. y Graham, J. A. (1981). *Social situations*. Cambridge, University Press.

- Argyle, M., Trower, P. y Bryant, B. (1974). Explorations in the treatment of personality disorders and neuroses by social skill training. *British Journal of Medical Psychology*, 47, 63-72.
- Armengol, V. (1987). *Introducción al estudio de la paz y de los conflictos*. Barcelona: Lerna.
- Arnold, P. J. (1991). *Educación física, movimiento y curriculum*. Madrid: Morata.
- Arruabarrena, M. I. y De Paúl, J. (2001). *Maltrato a los niños en la familia. Evaluación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Astor, R. A. (1998). Moral reasoning about school violence: Informational assumptions about harm within school subcontexts. *Educational Psychologist*, 33(4), 207-221.
- Averill, J. R. (1982). *Anger and aggression: An essay on emotion*. New York/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Back, A. y Kim, D. (1979). Towards a Western philosophy of the Eastern martial arts. *Journal of the Philosophy of Sport*, 6, 19-28.
- Bachman, J. G., O'Malley, P. M. y Johnston, J. (1978). Youth in Transition. *Adolescent to Adulthood, Vol. 6*. Ann Arbor, Mich.: Institute of Social Research.
- Baigorri, A. (1996). Ensayos sociológicos sobre el cambio. En M. García-Ferrando y J. Ramón Martínez (Eds.), *Ocio y deporte en España* (pp. 339-352). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Ballesteros, S. (1983). Prólogo a la edición castellana. En P. K. Mackal: *Teorías psicológicas de la agresión*. Madrid: Pirámide.
- Bandura, A. (1965). Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589-595.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1976). *Modificación de conducta: Análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. *Journal of Communication*, 28, 12-29.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2009). Social cognitive theory of mass communication. En J. Bryant y M. B. Oliver (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (2nd ed., pp. 94-124). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A., Ross, D. y Ross, S. A. (1963a). Imitation of aggression through imitation of filmmediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.
- Bandura, A., Ross, D. y Ross, S. A. (1963b). Vicarious reinforcement and initiative learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 601-607.
- Bandura, A. y Walters, R. H. (1963). *The social learning of deviant behavior: a behavioristic approach to socialization*. Nueva York: Rinehart y Winston.
- Barba, J., Barba, F. J. y Muriarte, D. (2003). Desarrollo moral en educación física. Una propuesta de dilemas morales a través de la actividad física y el deporte. *Efdeportes*, 61, <http://www.efdeportes.com/efd61/moral.htm>.
- Barker, R. G. y Gump, P. (1964). *Big school, small school*. Stanford, C A: Stanford University Press.
- Baron, R. A. (1977). *Human aggression*. New York: Plenum Press.
- Baron, R. A. (1979). Heightened sexual arousal and physical aggression: An extensión to females. *Journal of Research in Personality*, 13, 91-102.

- Baron, S. W. y Hartnagel, T. F. (1997). Attributions, affect, and crime: Street youths' reactions to unemployment. *Criminology*, 35(3), 409-434.
- Baron, R. A. y Richardson, D. R. (1994). *Human aggression*. Plenum: New York.
- Barrio, del C., Almeida, A., Van der Meulen, K., Barrios, A. y Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying Representations of peer victimization, emotional attributions and coping strategies using a narrative tool: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 63-78.
- Bateson, G. (1941). The frustration-aggression hypothesis and culture. *Psychological Review*, 48, 350-355.
- Bateson, G. (1956). Toward a theory of Schizophrenia. *Behavioral Science*, 1, 251-264.
- Batsche, G. M. y Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165-174.
- Beeker, M. y Brands, A. (1986). Social skills training in retardates. *Bedragstherapie*, 19, 3-14.
- Beelmann, A., Pfingsten, U. y Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 260-271.
- Behar, L. y Stringfield, S. (1974). A behavior rating scale for the preschool child. *Developmental Psychology*, 10(5), 601-610.
- Bell, H. M. (1934). *BELL: Cuestionario de Adaptación para Adolescentes*. California: Stanford University Press.

- Belsky, J., Sligo, J., Jaffee, S. R., Woodward, L. y Silva, P. A. (2005). Intergenerational transmission of warm sensitive stimulating parenting: A prospective study of mothers and father of 3 years olds. *Child Development*, 76, 384-396.
- Bendixen, M. y Olweus, D. (1999). Measurement of antisocial behaviour in early adolescence and adolescence: Psychometric properties and substantive findings. *Criminal Behavior and Mental Health*, 9, 323-354.
- Bennet, D. S. y Bates, J. E. (1990, May). *Attributional style, life stress, and social support as predictors of depressive symptoms and aggressive behaviors in early adolescence*. Paper presented at the annual meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago.
- Benson, D. F. y Miller, B. L. (1997). Frontal lobe mechanisms of aggression. En J. S. Grisolia, J. Sanmartín, J. L. Luján y S. Grisolia (Eds.), *Violence: From biology to society* (pp. 35-42). Amsterdam: Elsevier.
- Berengüí, R. y Garcés de Los Fayos, E. J. (2007). Valores en el deporte escolar: estudio con profesores de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7(2), 89-103.
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A Social Psychological Analysis*. McGraw-Hill.
- Berkowitz, L. (1965). The concept of aggressive drive: Some additional considerations. En L. Berkowitz (Eds.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 2 (pp. 301-329). Nueva York, Academic Press.
- Berkowitz, L. (1969). *Roots of aggression: A re-examination of the frustration-aggression hypothesis*. New York: Atherton.
- Berkowitz, L. (1974). Some determinants of impulsive aggression: The role of mediated association with reinforcements for aggression. *Psychological Review*, 81, 165-176.

- Berkowitz, L. (1983). Aversively stimulated aggression: Some parallels and differences in research with animals and humans. *American Psychologist*, 38, 1135-1144.
- Berkowitz, L. (1984). Some effects of thoughts on anti- and prosocial influences of media events: A cognitive-neoassociationist analysis. *Psychological Bulletin*, 95, 410-427.
- Berkowitz, L. (1989). The frustration-aggression hypothesis: An examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59-73.
- Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression: A cognitive-neoassociationistic analysis. *American Psychologist*, 45, 494-503.
- Berkowitz, L. (1993a). *Aggression: Its Causes, Consequences, and Control*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Berkowitz, L. (1993b). Towards a general theory of anger and emotional aggression: Implications of the cognitive-neoassociationistic perspective for the analysis of anger and other emotions. En R. S. Wyer y T. K. Srull (Eds.). *Perspectives on Anger and Emotion: Advances in Social Cognition*. Vol. VI (pp. 1-46). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Berkowitz, L. (1999). Anger. En T. Dalgleish y M. Power (Eds.). *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 411-428). Chichester: Wiley.
- Bernard, L. L. (1924). *Instinct, a study in social psychology*. H. Holt y Co.: Nueva York.
- Berry, D. (2012). Inhibitory control and teacher-child conflict: Reciprocal associations across the elementary-school years. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33, 66-76.
- Berthold, K. A. y Hoover, J. H. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 21(1), 65-78.

- Bettencourt, B. A., Talley, A., Benjamin, A. J, et al. (2006). Personality and aggressive behavior under provoking and neutral conditions: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 132, 751-777.
- Biddle, S. (2000). Exercise, emotions and mental health. En Y. L. Hanin (Ed.), *Emotions in sport* (pp. 267-291). Champaign, IL Human Kinetics.
- Biebl, S. J. W., DiLalla, L. F., Davis, E. K. Lynch, K. A. y Shinn, S. O. (2011). Longitudinal Associations Among Peer Victimization and Physical and Mental Health Problems. *Journal of Pediatric Psychology*, 36(8), 868-877.
- Biederman, J., Munir, K, Knee, D. (1987). Conduct and oppositional disorder in clinically referred children with attention deficit disorder: A controlled family study. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 724-727.
- Bierman, K. L. y Smoot, D. L. (1991). Linking family characteristics with poor peer relations: The mediating role of conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 341-356.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., y Osterman, K. (1992). *The Direct and Indirect Aggression Scales*. Vasa, Finland: Abo Akademi University, Department of Social Sciences.
- Blázquez, M., Moreno, J. M. y García-Baamonde, M. E. (2011). Revisión teórica del maltrato psicológico en la violencia conyugal. *Psicología y Salud*, 20(1), 65-75.
- Blechman, E. A., Prinz, R. J. y Dumas, J. E. (1995). Coping, competence, and aggression prevention. Part. 1. Developmental models. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 211-232.
- Blumenthal, J., Babyak, M., Moore, K., Craighead, W. Herman, S., Kharti, P., et al. (1999). Effects of exercise training on older patients with major depression. *Archives of Internal Medicine*, 159, 2349-2356.

- Blumer, H. (1968). *Symbolic Interaccionism. Perspective and Method*. Englewood Cliffs: Prentices Hall.
- Blythe, D. (1982). *The impact of puberty on adolescents: A longitudinal study*. Rockville, MD: National Institutes of Mental Health.
- Bobes-Bascarán, M. T., Jover, M., Llácer, B., Carot, J. M. y Sanjuan, J. (2011). Adaptación española del EAS Temperament Survey para la evaluación del temperamento infantil. *Psicothema*, 23(1), 160-166.
- Boney-McCoy, S., y Finkelhor, D. (1995). Psychosocial sequelae of violent victimization in a national youth sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 726-736.
- Borja, V. B. (2012). Bullying y acoso escolar durante el desarrollo de las clases de Educación Física: revisión teórico-conceptual. *EmasF, Revista Digital de Educacion Fisica*, 3(15), 73-78.
- Bosworth, K. y Espelage, D. (1995). *Teen conflict survey*. Bloomington, IN: Center for Adolescent Studies.
- Boulton, M. J. y Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Bower, J. M., Carroll, A. y Ashman, A. F. (en prensa). Adolescent perspectives on schooling experiences: The interplay of risk and protective factors within their lives. *International Journal of Educational Research*.
- Bowker, L. H. y Maurer, L. (1987). The medical treatment of battered wives. *Women and Health*, 12, 25-45.
- Bowlby, J. (1940). The influence of early environment on neurosis and neurotic character. *International Journal of Psychoanalysis*, 21, 154-178.

- Bowlby, J. (1951). Maternal care and mental health. *Bulletin of the World Health Organization*, 3, 355-534.
- Bowman, R. P. y Rotter, J. C. (1983). Computer games: Friend or foe?. *Elementary School Guidance and Counselling*, 18, 25-34.
- Braun, C. M. y Giroux, J. (1989). Arcade video-games: Proxemic, cognitive and content analyses. *Journal of Leisure Research*, 21, 92-105.
- Bredemeier, B. J. (1994). Children's moral reasoning and their assertive, aggressive and submissive tendencies in sport and daily life. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(1), 1-14.
- Bredemeier, B. J. y Shields, D. L. (1984). Divergence in moral reasoning about sport and everyday life. *Sociology of Sport Journal*, 1, 348-357.
- Bredemeier, B. J. y Shields, D. L. (1986a). Moral growth among athletes and nonathletes: A comparative analysis. *Journal of Genetic Psychology*, 147(1), 7-18.
- Bredemeier, B. y Shields, D. L. (1986b). Game reasoning and interactional morality. *The Journal of Genetic Psychology*, 147(2), 257-275.
- Bredemeier, B. y Shields, D. L. (1987). Moral growth through physical activity: A structural-developmental approach. En D. Gould y M. R. Weiss (comp.), *Advances in Pediatric Sport Sciences* (pp. 143-165). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Bredemeier, B. J. y Shields, D. L. (1996). Moral development and children's sport. En F. L. Smoll y R. E. Smith (Eds.), *Children and youth sport: a biopsychosocial perspective* (pp. 381-401). Madison, Wis.: Brown y Benchmark.
- Bredemeier, B. J., Weiss, H. R., Shields, D. L. y Shewchuk, R. M. (1986). Promoting moral growth in a summer sport camp: The implementation of theoretically grounded instructional strategies. *Journal of Moral Education*, 15, 212-220.

- Bredemeier, B. J., Weiss, M. R., Shields, D. L. y Cooper, B. (1986). The relationship of sport involvement with children's moral reasoning and aggressive tendencies. *Journal of Sport Psychology*, 8, 304-318.
- Brennan, T., Hizinga, D. y Elliott, D. S. (1978). *The social psychology of runaways*. Toronto: Lexington Books.
- Brennan, P. y Mednick, S.A. (1997). Medical histories of antisocial individuals. En D. M. Stoff, J. Breiling y J. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 269-279). New York: John Wiley & Sons.
- Brinker, R. P., Seifer, R. y Sameroff, A. J. (1994). Relations among maternal stress, cognitive development, and early intervention in middle- and low-SES infants with developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 98, 463-480.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. B., Brame, B., Dodge, K. A., et al. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescents delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39(2), 222-245.
- Brook, D. W., Brook, J. S., Rosen, Z. y De la Rosa, M. (2003). Early risk factors for violence in Colombian adolescents. *The American Journal of Psychiatry*, 160, 1470-1478.
- Brow, R. (1998). *Prejuicio: Su psicología social*. Madrid: Alianza.
- Brown, R. (1974). Human values through sports: A physical education perspective. En R. Frost y E. Sims (Eds.), *Development of human values through sports*. Washington, DC: AAHPERD.
- Brug, H. J. H. van der (1983). Situationele factoren die van invloed zijn op agressie bij toeschouwers van voetbalwedstrijden (Factores situacionales que afectan a la agresión en espectadores de partidos de fútbol). En J. E. Hueting y H. van der Brug (Eds.),

- Sport Wetenschappelijk Onderzocht* (Investigación deportiva). Haarlem: De Vrieseborch.
- Budaev, S. V. (1999). Sex differences in the big five personality factors: testing an evolutionary hypothesis. *Personality and Individual Differences*, 26, 801-813.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. y Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 192-200.
- Buehler, C., Benson, M. J. y Gerard, J. M. (2006). Interparental hostility and early adolescent problem behavior: The mediating role of specific aspects of parenting. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 265-292.
- Buka, S. y Earls, F. (1993). Determinants of delinquency and violence. *Health Affairs*, 12, 46-64.
- Bushman, B. J. y Cooper, H. (1990). Effects of alcohol on human aggression: An integrative research review. *Psychological Bulletin*, 107(3), 341-354.
- Bushman, A. H. y Geen, R. G. (1990). Role of cognitive-emotional mediators and individual differences in the effects of media violence on aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(1), 156-163.
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. New York: John Wiley.
- Buss, A. H. y Durkee, A. H. (1957). An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 343-349.
- Buss, A. H. y Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.
- Buss, A. H. y Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Butcher, J. N., Williams, C. L., Graham, J. R., Archer, R. P., Tellegen, A., Ben-Porath, Y. S. y Kaemmer, B. (1992). *MMPI-A (Minnesota Multiphasic Personality Inventory-Adolescent): Manual for administration, scoring, and interpretation*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Caballo, V. E. (1987). *Teoría, Evaluación y Tratamiento de las Habilidades Sociales*. Valencia: Promolibro.
- Cagigal, J. M. (1990). *Deporte y agresión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gariépy, J. L. y Ferguson, L. L. (1989). Growth and aggression: I. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25, 320-330.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D. y Gariépy, J. L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection. *Developmental Psychology*, 24, 815-826.
- Calvete, E., Orue, I. y Sampedro, R. (2011). Violencia filio-parental en la adolescencia: características ambientales y personales. *Infancia y Aprendizaje*, 34(3), 349-363.
- Calvo, A. J., González, R. y Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: Personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 95-111.
- Camacho, K., Ehrensaft, M. K. y Cohen, P. (2012). Exposure to Intimate Partner Violence, Peer Relations, and Risk for Internalizing Behaviors. A prospective longitudinal study. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(1), 125-141.
- Campbell, A., Muncer, S. y Coyle, E. (1992). Social representation of aggression as explanation of gender differences: A preliminary study. *Aggressive Behavior*, 18(2), 95-108.

- Campbell, A., Muncer, S. y Odeber, J. (1997). Aggression and testosterone: Testing a bio-social model. *Aggressive Behavior*, 23, 229-238.
- Cangas, A. J., Gázquez, J. J., Pérez, M. C., Padilla, D. y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19, 114-119.
- Cantón, E. y León, E. M. (2005). La resolución de conflictos en la práctica deportiva escolar. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5, 153-166.
- Cantón, E., Mayor, L. y Pallarés, J. (1990). Intervención desde la psicología motivacional en el ámbito de la actividad física y el deporte. *Informació Psicològica*, 42, 15-20.
- Cantón, E., Pelegrín, A. y León, E. M. (2008). Agresión en el deporte: Propuesta de marco teórico y líneas de trabajo. En I. Etxebarria, A. Aritzeta, E. Barberá, M. Chóliz, M.P. Jiménez, F. Martínez-Sánchez, et al. (Eds.), *Emoción y Motivación: Contribuciones Actuales* (pp. 265-275). Astigarraga (Gipuzkoa): Asociación de Motivación y Emoción.
- Capaldi, D. M. (1991). Co-occurrence of conduct problems and depressive symptoms on early adolescent boys: I. Familial factors and general adjustment at grade 6. *Development and Psychopathology*, 3, 277-300.
- Caprara, G. V. y Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7(1), 19-36.
- Caprara, G. V. y Pastorelli, C. (1996). Indicadores precoces de la adaptación social. En J. Buendía (Ed.), *Psicopatología en niños y adolescentes. Desarrollos actuales* (pp. 121-145). Madrid: Pirámide.
- Carranza, M. y Mora, J. M. (2003). *Educación física y valores: educando en un mundo complejo*. Barcelona: Graó.

- Carrasco, M., Barker, E. D., Tremblay, R. E. y Vitaro, F. (2006). Eysenck's personality dimensions as predictors of male adolescent trajectories of physical aggression, theft and vandalism. *Personality and Individual Differences*, 41, 1309-1320.
- Carrasco, M. A. y Del Barrio, M. V. (2007). El modelo de los cinco grandes como predictor de la conducta agresiva en población infanto-juvenil. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 12(1), 23-32.
- Cautela, J. R., Cautela, J. y Esonis, S. (1983). *Forms the behavior analysis with children*. Champaign, III: Research Press.
- Cecchini, C., Cecchini, J. A., Fernández-Losa, J. y González, C. (2011). Repercusiones del Programa Delfos sobre los niveles de agresividad en las clases de educación física: actividades colaborativas versus competitivas. *Magister: Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 11-21.
- Cecchini, J. A., Fernández, J. L., González, C. y Arruza, J. (2008a). Repercusiones del Programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares. *Revista de Educación*, 346, 167-186.
- Cecchini, J. A., Fernández, J. L., González, C. y Arruza, J. (2008b). Los procesos de transferencia en el Programa Delfos. *Revista Española de Educación Física y Deporte*. Nº 8.
- Cecchini, J. A., Montero, J. y Peña, J. V. (2003). Repercusiones del Programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15(4), 631-637.
- Cecchini, J. A., González, C., Alonso, C., Barreal, J. M., Fernández, C., García, M. et al. (2009). Repercusiones del Programa Delfos sobre los niveles de agresividad en el deporte y otros contextos de la vida diaria. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 96, 34-41.

- Cerezo, F. (1997): *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2000). *Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid: Albor-Cohs.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 367-378.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de psicología*, 26, 137-144.
- Cerezo, M. A., Del Barrio, V. y Cantero, M. J. (1993). *Achenbach's Child Behavior Checklist: Profile for spanish boys aged 6-11*. Second Conference of the European Association of Psychological Assessment. Groningen.
- Cerezo, F. y Esteban, M., (1994). El cuestionario BULL. Un procedimiento para la medida de la agresividad entre escolares. *Actas del IV Congreso Internacional de Evaluación Psicológica*.
- Cerezo, M., Keesler, T., Dunn, E. y Wahler, R. (1991). *SOC-III-Interacciones familiares: Sistema de evaluación observacional SOC-III*. Madrid: MEPSA.
- Chamberlain, P. y Reid, J. B. (1987). Parent observation and report of child symptoms. *Behavioral Assessment*, 9, 97-109.
- Chang, L., Lei, L., Li, K. K., Liu, H., Guo, B., Wang, Y., et al. (2005). Peer acceptance and self-perceptions of verbal and behavioural aggression and withdrawal. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 49-57.
- Chapi, J. L. (2012). Una revision psicológica a las teorías de la agresividad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(1), 80-93. Extraído el 17 Mayo, 2012, de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin>
- Charlebois, P., Tremblay, R.E., Gagnon, C., Larivée, S. y Laurent, D. (1989). Situational consistency in behavioral patterns of aggressive boys: Methodological considerations

- on observational measures. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 11, 15-27.
- Chen, X. (2012). Culture, peer interaction and socioemotional developmental. *Child Development Perspectives*, 6(1), 27-34.
- Chóliz, M. (2002). Motivos secundarios II (conducta de ayuda y agresión). En F. Palmero, E. G. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (Coors.). *Psicología de la Motivación y la Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Choquet, M., Menke, H. y Manfredi, R. (1991). Interpersonal aggressive behavior and alcohol consumption among young urban adolescents in France. *Alcohol and Alcoholism*, 26(4), 381-390.
- Chittenden, G. E. (1942). An experimental study in measuring and modifying assertive behavior in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 7, 31.
- Clemente, M. (1998). Violencia y medios de comunicación en niños y jóvenes. En J. Sanmartín; J.S. Grisolia y S. Grisolia (Eds.), *Violencia, televisión y cine* (pp. 67-78). Barcelona: Ariel.
- Clemente, M. y Vidal, M. A. (1997). *Investigación de contenidos violentos emitidos por Tele Madrid y Onda Madrid susceptibles de afectar a los menores*. Estudio solicitado por la Institución del Defensor del Menor.
- Cline, V. B., Croft, R. G. y Courrier, S. (1973). Desensitization of children to television violence. *Journal Personality and Social Psychology*, 27(3), 360-365.
- Closson, L. M. (2009). Aggressive and prosocial behaviors within early adolescent friendship cliques. What's status got to do with it? *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(4), 406-435.

- Coakley, J. J. (1990). *Sport in society: Issues and controversies (4ª. Ed.)*. St. Louis: Times Mirror/Mosby.
- Coccaro, E. F., Siever, L. J., Klar, H., Maurier, G., Cochrane, K., Cooper, T. B., Mohs, R. C. y Davis, K. L. (1989). Serotonergic studies of personality disorder: Correlates with behavioral aggression and impulsivity. *Archives of General Psychiatry*, 46, 587-599.
- Cohen, A. R. (1955). Social norms, arbitrariness of frustration, and status of the agent of frustration in the frustration-aggression hypothesis. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 222-226.
- Coie, J. D. (1990). Toward a theory of peer rejection. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 365-401). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coie, J. D. (1996). Prevention of violence and antisocial behavior. En R. D. Peters y R. McMahon (Eds.), *Preventing childhood disorders, substance abuse and delinquency* (pp. 1-18) Londres: Sage.
- Coie, J. D., Christopoulos, C., Terry, R., Dodge, K. A. y Lochman, J. E. (1989). Types of aggressive relationships, peer rejection, and developmental consequences. En B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel y R. P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 223-238). Dordrecht: Kluwer Press.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-571.
- Coie, J. D. y Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.
- Coie, J. D. y Jacobs, M. R. (1993). The role of social context in the preventions of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5, 263-275.

- Cole, E. (1986). Parent-teacher mediated intervention: A growth promoting process. *Canadian Journal of School Psychology, 11*(2), 108-116.
- Colvin, G. y Gagai, G. (1989). *Managing escalating behavior*. Eugene, OR: Behavior Associates.
- Conger, J. J. (1981). Freedom and commitment: Families, youth, and social change. *American Psychologist, 36*, 1475-1484.
- Conners, C. K. (1969). A teacher rating scale for use with drug study children. *American Journal of Psychiatry, 127*, 884-888.
- Conners, C. K. (1973). Rating scales for use in drug studies with children. *Psychopharmacological Bulletin, 9*, 24-84.
- Conners, C. K. (1997). *Conners' Rating Scales-Revised*. New York: Multi Health Systems.
- Cornell, D. G., Peterson, C. S. y Richards, H. (1999). Anger as a predictor of aggression among incarcerated adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 108-115.
- Cornell, D. G., Warren, J., Hawk, G., Stafford, E., Oram, G. y Pine, D. (1996). Psychopathy in instrumental and reactive violent offenders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*, 783-790.
- Corbella, M. (1993). Educación para la salud desde la escuela. *Apunts: Educació Física i Esports, 31*, 55-61.
- Cowen, E. L., Weissberg, R. P. y Guare, J. (1984). Differentiating attributes of children referred to a school mental health program. *Journal of Abnormal Child Psychology, 12*, 397-410.

- Cowie, H. y Olafson, R. (2000). The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School Psychology International*, 21(1), 79-95.
- Cox, S. y Heames, R. (2000). *Cómo enfrentar el malestar docente. Estrategias e ideas prácticas para los tutores y sus alumnos*. Barcelona: Octaedro.
- Coyne, S. y Archer, J. (2005). The relationship between indirect and physical aggression on television and in real life. *Social Development*, 14, 324-338.
- Craft, L. (2005). Exercise and clinical depression: Examining two psychological mechanisms. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 151-171.
- Craig, W. M., Henderson, K. y Murphy, J. A. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21.
- Craig, W. M. y Pepler, D. J. (1999). Children who bully. Will they just grow out of It? *Orbit*, 29(4), 16-19.
- Crick, N. R. (2006a). *Children's Social Behavior-Parent Report*. Manual no publicado, University of Minnesota.
- Crick, N. R. (2006b). *Parent-Child Relationship Qualities Measure*. Manual no publicado, University of Minnesota.
- Crick, N. R., Casas, J. F. y Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33, 579-588.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing* (5th ed.). New York: Harper Collins.
- Crowley, J. E. (1984). Delinquency and employment. En M. E. Borus (Ed.), *Youth and labor market*. Upjohn Institute for Employment Research.

- Cruz, J. (2004). ¿Es educativo el deporte para jóvenes en edad escolar? En J. Campos y V. Carratalá (Coord.), *Las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en el marco de la Convergencia Europea* (pp. 69-90). València: Universitat de València.
- Cruz, J., Boixadós, M., Valiente, L., Ruiz, A., Arbona, P., Molons, Z., Call, J. et al. (1991). Identificación de valores relevantes en jugadores jóvenes de fútbol. *Revista de Investigación y Documentación sobre las CC. de la E.F. y del Deporte*, 19, 80-99.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2009). ¿Son comportamientos residuales las conductas violentas de las víctimas-agresivas en las escuelas? Predominio y predicción. *Infancia y Aprendizaje*, 32(4), 531-551.
- Cummings, E. M., Ballard, M., El-Sheikh, M. y Lake, M. (1991). Resolution and children's responses to interadult anger. *Developmental Psychology*, 27, 462-470.
- Cummings, E. M. y Davies, P. T. (2010). *Marital conflict and children: An emotional security perspective*. New York, NY: Guilford Press.
- Cummings, E. M., Iannotti, R. J. y Zahn-Waxler, C. (1985). Influence of conflict between adults on the emotions and aggression of young children. *Developmental Psychology*, 21, 495-507.
- Cummings, E. M. y Schatz, J. N. (2012). Family conflict, emotional security and child developmental: Translating research findings into a prevention program for community families. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(1), 14-27.
- Cummings, E. M., Schermerhorn, A. C., Davies, P. T., Goeke-Morey, M. C. y Cummings, J. S. (2006). Interparental discord and child adjustment: Prospective investigations of emotional security as an explanatory mechanism. *Child Development*, 77, 132-152.
- Cummings, E. M., Vogel, D., Cummings, J. S. y El-Seikh, M. (1989). Children's responses to different forms of expression of anger between adults. *Child Development*, 60, 1392-1404.

- Cummings, J. S., Pellegrini, D. S., Notarius, C. I. y Cummings, E. M. (1989). Children's responses to angry adult behavior as a function of marital distress and history of interparent hostility. *Child Development*, 60, 1035-1043.
- Curran, J. P. (1977). Skills training as an approach to the treatment of heterosexual-social anxiety: A review. *Psychological Bulletin*, 84, 140-157.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, reason, and the human brain*. Nueva York: Grosset/Putnam.
- Danesh, H. B. (1977). Anger and fear. *American Journal of Psychiatry*, 134, 1109-1112.
- Danish, S. y Nellen, V. C. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 49, 100-113.
- Dart, J. (2008). Confessional tales from former football hooligans: a nostalgic, narcissistic wallow in football violence. *Soccer and Society*, 9(1), 42-55.
- Davies, P. T. y Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116, 387-411.
- Davis, L. V. y Carlson, B. E. (1987). Observation of spouse abuse: What happens to the children? *Journal of Interpersonal Violence*, 2, 278-291.
- Davis, T. C., Robert, S. B., Arnold, C. L., Auinger, P. y Bocchini, J. A. (1999). Low literacy and violence among adolescents in a summer sports program. *Journal of Adolescents Health*, 24, 403-411.
- Davitz, J. R. (1952). The effects of previous training on postfrustration behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 309-315.
- DeCasper, A. J. y Fifer, W. P. (1980). Of human bonding: Newborns prefer their mothers' voices. *Science*, 208, 1174-1176.
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la enseñanza secundaria obligatoria*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.

- Del Barrio, M. V. Carrasco, M. A. y Holgado, F. P. (2006). Análisis transversal de los cinco factores de personalidad por sexo y edad en niños españoles. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 567-577.
- Del Barrio, M. V. y Cerezo, M. A. (1990a). CBCL-Achenbach Escala de Problemas Infantiles en población española-Varones 6-11 años. *II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos. Vol. 7*, 193-197.
- Del Barrio, V. y Cerezo, M. A. (1990b). Baremos del Child Behavior Check-List (CBCL) de Achenbach en niños españoles (6-11 años). *VII Congreso Nacional de Psicología de la SEP*. Barcelona.
- Del Barrio, M. V., Moreno-Rosset, C. y López-Martínez, R. (2001). Evaluación de la agresión y la inestabilidad emocional en niños españoles: Su relación con la depresión. *Clínica y Salud*, 12(1), 33-50.
- Del Barrio, M. V., Moreno, C., López, R. y Olmedo, M. (1997). Anxiety, depression and personality structure. *Personality and Individual Differences*, 23, 327-335.
- Del Barrio, V., Spielberger, C. D. y Aluja, A. (2005). *Inventario de Expresión de la Ira Estado-Rasgo en niños y adolescentes: STAXI-NA*. Madrid: Tea Ediciones.
- Deluty, R. H. (1979). Children's action tendency Scale: A self-report measure of aggressiveness, assertiveness, and submissiveness in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 1061-1071.
- Delva-Tauiiili, J. (1995). Does brief aikido training reduce aggression of youth?. *Perceptual and Motor Skills*, 80, 297-298.
- Demaría, M. J. (2004). Una propuesta de la prevención de la agresión desde el área de educación física. *Revista digital Efdeportes*, 76. Extraído el 15 de Mayo de 2012 desde <http://www.ef.deportes.com/efd76/agresión.htm>

- Denson, T. F., Capper, M. M., Oaten, M., Friese, M. y Schofield, T. P. (2011). Self-control training decreases aggression in response to provocation in aggressive individuals. *Journal of Research in Personality*, 45, 252-256.
- DeRosier, M. E., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D. y Dodge, K. A., (1994). Group social context and children's aggressive behavior. *Child Development*, 65, 1068-1079.
- Deutsch, M. (1949). An experimental study of the effects of co-operation and competition upon group process. *Human Relations*, 2(3), 199-231.
- Deutsche Sportjugend (1975). *Sport im jugendstrafvollzug*. Frankfurt.
- De Vega, J. A. (1999). *Las agresiones familiares en la violencia doméstica*. Pamplona: Aranzadi.
- Devereux, E. C. (1976). Backyard versus little league baseball: The impoverishment of children's games. En R. Martens (Ed.), *Joy and sadness in children's sports*. (pp. 115-131). Champaign: Illinois: Human Kinetics.
- Devís, J. (1992). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En J. Devís y C. Peiró (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y los juegos modificados* (pp. 141-159). Barcelona: Inde.
- Díaz-Ozuna, Y. G. (2012). Bullying, acoso escolar, elementos de identificación, perfil psicológico y consecuencias, en alumnos de educación básica y media. *Revista Psicología.com*. Extraído el 21 Mayo, 2012 del http://www.psiquiatria.com/bibliopsiquis/bitstream/10401/5468/3/psicologiacom_2011_16_10.pdf
- DiPrieto, J. A., Hilton, S. C., Hawkins, M., Costigan, K. A. y Pressman, E. K. (2002). Maternal stress and affect influence fetal neurobehavioral development. *Developmental Psychology*, 38(5), 659-668.

- DiPietro, J. A., Hodgson, D. M., Costigan, K. A., y Johnson, T. R. B. (1996). Fetal antecedents of infant temperament. *Child Development, 67*, 2568-2583.
- DiPietro, J. A., Kivlighan, K. T., Costigan, K. A., Rubin, S. E., Shiffler, D. E., Henderson, J. L. y Pillion, J. P. (2010). Prenatal antecedents of newborn neurological maturation. *Child Development, 81*(1), 115-130.
- Dishion, T. J., Andrews, D. W. y Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child Development, 66*, 139-151.
- Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M., y Skinner, M. L. (1991). Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology, 27*, 172-180.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development, 51*, 162-170.
- Dodge, K. A. (1982). Social information processing variables in the development of aggression and altruism in children. En C. Zahn-Waxler, M. Cummings y M. Radke-Yarrow (Eds.), *The development of altruism and aggression: Social and sociobiological origins* (pp. 280-302). New York: Cambridge Univ. Press.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development, 54*, 1386-1399.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. En M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*, Vol. 18, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. En D. Pepler y K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201-218). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Dodge, K. A., Bates, J. E. y Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.
- Dodge, K. A. y Coie, J. D. (1987). Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Dodge, K. A. y Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S. y Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61, 1289-1309.
- Dodge, K. A. y Frame, C. L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 55, 620-635.
- Dodge, K. A. y Murphy, R. R. (1984). The assessment of social competence in adolescents. En P. Karoly y J. J. Steffan (Eds.), *Adolescent behavior disorders: Foundations and Contemporary Concerns*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Dodge, K. A., Murphy, R. R. y Buchsbaum, K. (1984). The assessment of intention-cue detection skills in children: Implications for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 163-173.
- Dodge, K. A., McClaskey, C. L. y Feldman, E. (1985a). Situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 344-353.
- Dodge, K. A. y Newman, J. P. (1981). Biased decision-making processes in aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 90, 375-379.

- Dodge, K. A., Pettit, G. S. y Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socio-economic status and child conduct problems. *Child Development*, 65, 649-665.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L. y Brown, M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51(2), 1-85.
- Dodge, K. A., Price, J. M., Coie, J. D. y Christopoulos, C. (1990). On the development of aggressive dyadic relationships in boys' peer groups. *Human Development*, 33, 260-270.
- Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, I. H. y Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Domínguez, M. M. y Carton, J. S. (1997). The relationship between selfactualization and parenting style. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12, 1093-1100.
- Donnerstein, E. (1998). ¿Qué tipos de violencia hay en los medios de comunicación? El contenido de la televisión en los Estados Unidos. En J. Sanmartín, J. S. Grisolía y S. Grisolía (Eds.), *Violencia, televisión y cine* (pp. 43-66). Barcelona: Ariel.
- Dornbusch, S. M., Carlsmith, J. M., Bushwall, S. J., Ritter, P. L., Leiderman, H., Hastorf, A. H. y Gross, R.T. (1985). Single parents, extended households, and the control of adolescents. *Child Development*, 56, 326-341.
- Dot, O. (1988). *Agresividad y violencia en el niño y el adolescente*. Barcelona: Grijalbo.
- Doumas, D., Margolin, G. y John, R. S. (1994). The intergenerational transmission of aggression across three generations. *Journal of Family Violence*, 9, 157-175.
- DSM-IV-TR (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto revisado*. Barcelona: MASSON.

- Dubow, E. F., Huesmann, L. R. y Boxer, P. (2003). Theoretical and Methodological Considerations in Cross-Generational Research on Parenting and Child Aggressive Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(2), 185-192.
- Dubow, E. F., y Luster, T. (1990). Adjustment of children born to teenage mothers: The contributions of risk and protective factors. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 393-404.
- Dubowitz, H., Black, M., Starr, R. H. y Zuravin, S. (1993). A conceptual definition of child neglect. *Criminal Justice and Behavior*, 20, 8-27.
- Dunn, J. G. H. y Dunn, J. C. (1999). Goal orientations, perceptions of aggression, and sportpersonship in elite male youth ice hockey players. *Sport Psychologist*, 13(2), 183-200.
- Duncan, R. D. (1999). Peer and sibling aggression: An investigation of intra and extra-familial bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 14(8), 871-886.
- Durant, R. H., Candenhead, C., Pendergrast, R. A., Slavens, G. y Linder, C. W. (1994). Factors associated with the use of violence among urban black adolescents. *American Journal of Public Health*, 84, 612-617.
- Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France vols. I y II*. Paris: Félix Alcan. [Tr. (1987) Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas, Madrid: La Piqueta.].
- Eagly's, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Echeburúa, E. y Corral, P. (1998). *Manual de violencia familiar*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.

- Edelbrock, C. S. y Achenbach, T. M. (1984). The teacher version of the Child Behavior Checklist: I Boys aged 6-11. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 207-217.
- Egeland, B. y Sroufe, A. (1981). Developmental sequelae of maltreatment in infancy. En R. Rizley y D. Cicchetti (Eds.), *Developmental Perspectives on Child Maltreatment, New Directions for Child Development* (pp. 77-92). San Francisco: Jossey-Bass.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1995). *Guerra y paz: Una visión de la etología*. Barcelona: Salvat.
- Eisenberg, N., Eggum, N. y Di Giunta, L. (2010). Empathy-Related Responding: Associations with Prosocial Behaviour, Aggression, and Intergroup Relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 143-180.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. y Losoya, S. (1997). Emotional responding: regulation, social correlates and socialization. En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 129-163). New York: BasicBooks.
- Ekblad, S. (1986): Social determinants of aggression in a sample of chinese primary school children. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 53(5), 515-523.
- Ekkers, C. L. (1977). *Activatie en agressie*. Leiden: WJPG/TNO.
- Elliott, D. S. (1994). Serious violent offenders: Onset, developmental course, and termination: The American Society of Criminology 1993 presidential address. *Criminology*, 32, 1-21.
- Elliott, D. S. y Ageton, S. S. (1980). Reconciling race and class differences in self-reported and official estimates of delinquency. *American Sociological Review*, 45, 95-110.
- Eliot, M. y Cornell, D. G. (2009). Bullying in Middle School as a Function of Insecure Attachment and Aggressive Attitudes. *School Psychology International*, 30(2), 201-214.

- Elliott, D. S., Huizinga, D. y Ageton, S. S. (1985). *Explaining delinquency and drug use*. Beverly Hills. CA: Sage.
- Elzo, J. (1996). Manifestaciones y raíces de la violencia juvenil hoy. *Educadores*, 38, 180.
- Emery, R. E. (1982). Interparental conflict and the children of discord and divorce. *Psychological Bulletin*, 92(3),10-330.
- Emery, R. E. (1989). Family violence. *American Psychologist*, 44, 321-328.
- End, C. M. y Foster, N. J. (2010). The Effects of Seat Location, Ticket Cost, and Team Identification on Sport Fans' Instrumental and Hostile Aggression. *North American Journal of Psychology*, 12(3), 421-432.
- Endler, N.S. y Magnusson, D. (1976). Toward an interactional psychology of personality. *Psychological Bulletin*, 83, 956-974.
- Ennis, C. D., Solmon, M. A., Satina, B., Loftus, S. J., Mensch, J. y Mccauley, M. T. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the Sport for Peace curriculum. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 273-285.
- Erickson, M. y Rossi, E. (1979). *Hypnotherapy: An exploratory casebook*. Nueva York: Irvington.
- Eron, L. D. (1982). Parent-child interaction, television violence and aggression of children. *American Psychologist*, 37, 197-211.
- Eron, L. D. y Huesmann, L. R. (1990). The stability of aggressive behavior: Even unto the third generation. En M. Lewis y S. M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 147-156). New York: Plenum.
- Eron, L., Huesmann, L. R. y Zelli, A. (1991). The role of parental variables in the learning of aggression. En D. J. Pepler y K. H. Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 169-188). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

- Eron, L. D., Walder, L. O. y Lefkowitz, M. M. (1971). *Learning of aggression in children*. Boston, MA: Little, Brown.
- Escartí, A. (2003). Enseñando responsabilidad personal y social a adolescentes de riesgo a través de un programa de actividad física y deporte: Un ámbito de intervención en la psicología del deporte. En S. Márquez (Ed.), *Psicología de la Actividad Física y el Deporte: perspectiva latina* (pp. 563-566). León: Universidad de León.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez, C. y Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio <<observacional>>. *Revista de Educación*, 341, 373-396.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Villar, E., Pons, J., Brustad, R. y Balagué, G. (2004). Intervención psicosocial, deporte y actividad física como herramientas de mejora de la responsabilidad social en un grupo de adolescentes en riesgo. *Encuentros en Psicología Social*, 2, 479-482.
- Escartí, A., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (2005), *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. y Marín, D. (2010). Application of Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility Model in Physical Education to Improve Self-Efficacy for Adolescents at Risk of Dropping-out of School. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 667-676.
- Espelage, D. y Holt, M. K. (2007). Dating violence and sexual harassment across the bully-victim continuum among middle and high school student. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(6), 799-811.
- Esperanza, F. J. (2006). La problemática convivencial en nuestros centros educativos ¿qué podemos hacer? *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de educación de España*, 2, Artículo9. Extraído el 04 Junio, 2012, de

http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=69&Itemid=29

- Estévez, E., Jiménez, T. I. y Moreno, D. (2010). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: “¿Quién va a defenderme?” *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 177-186.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G., y Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: Effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31(4), 433-450.
- Estévez, E., Musitu, G., y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: The role of parents and teachers. *Adolescence*, 40(157), 183-196.
- Eth, S. y Pynoos, R. S. (1985). *Post-Traumatic Stress Disorder in children: Progress in psychiatry*. Washington D.C.: American Psychiatric Press.
- Evans, S. E., Davies, C. y DiLillo, D. (2008). Exposure to domestic violence: A meta-analysis of child and adolescent outcomes. *Aggression and Violent Behavior*, 13(2), 131-140.
- Eyberg, S. M. y Pincus, D. (1999). *Eyberg Child Behavior Inventory and Sutter-Eyberg Student Behavior Inventory-Revised: Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Eyberg, S. M. y Ross, A. W. (1978). Assessment of child behavior problems: The validation of a new inventory. *Journal of Clinical Child Psychology*, 7, 113-116.
- Eysenck, H. J. y Eysenck, S. B. (1986). *Manual del EPQ-Cuestionario de personalidad para niños (EPQ-J) y adultos (EPQ-A)*. Madrid: TEA Ediciones, S.A. - original in English, 1975).
- Eysenck, H. J. (1977). *Crime and Personality*. Londres: Paladin.

- Eysenck, H. J. (1981). El modelo de condicionamiento del proceso de socialización. *Análisis y Modificación de Conducta*, 7, 5-29.
- Eysenck, H. J. y Eysenck, S. B. G. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. San Diego: EDITS Publisher. Adaptación española: Cuestionario de Personalidad para Niños y Adultos, EPQ-A y J, 8ª edición, 1997.
- Eysenck, H. J. y Eysenck, S. B. G. (1992). *EPQ-AJ. Cuestionario de personalidad para niños y adultos. Adaptación española*. 6ª ed. Madrid: TEA Ediciones.
- Fabiano, G. A., Pelham, W. E., Waschbusch, D. A., Gnagy, E. M., Lahey, B. B., Chronis, A. M., et al. (2006). A practical measure of impairment: Psychometric properties of the impairment rating scale in samples of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and two school-based samples. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 369-385.
- Fagan, J. A., Stewart, D. K. y Hansen, K. V. (1983). Violent men or violent husbands? En D. Finkelhor, R. J. Gelles, G. T. Hotaling y M. A. Straus (Eds.), *The dark side of families: Current family violence research* (pp. 49-68). Beverly Hills, California: Sage.
- Fagan, J. A. y Wexler, S. (1987). Family origins of violent delinquents. *Criminology*, 25, 643-669.
- Falla, D., Alós, F. J., Moriana, J. A. y Ortega, R. (2012). La violencia entre estudiantes según el profesorado en los Centros de Educación Especial de Córdoba. *Aula Abierta*, 40(1), 3-14.
- Fantuzzo, J. W., DePaola, L. M., Lambert, L., Martino, T., Anderson, G. y Sutton, S. (1991). Effects of interparental violence on the psychological adjustment and competencies of young children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 258-265.

- Fantuzzo, J. W. y Lindquist, C. U. (1989). The effects of observing conjugal violence on children: A review and analysis of research methodology. *Journal of Family Violence, 4*, 77-94.
- Farrell, A. D., Kung, E. M., White, K. S. y Valois, R. F. (2000). The structure of self-reported aggression, drug use, and delinquent behaviors during early adolescence. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*, 282-292.
- Farrington, D. P. (1978). The family backgrounds and aggressive youths. En L. A. Hersov, M. Berger, y D. Shaffer (Eds.), *Aggression and antisocial behaviour in childhood and adolescence* (pp. 73-93). Oxford: Pergamon Press.
- Farrington, D. P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victims, 4*, 79-100.
- Farrington, D. P. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later life outcomes. En D. J. Pepler y K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 5-29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. En M. Tonry y N. Morris (Eds.), *Crime and justice, Vol. 17* (pp. 381-458). Chicago: University of Chicago Press.
- Farrington, D. P., Berkowitz, L. y West, D. J. (1982). Differences between individual and group fights. *British Journal of Social Psychology, 21*, 323-333.
- Farrington, D. P., Gallagher, B., Morely, L., Ledger, R. J. y West, D. J. (1986). Unemployment, school leaving, and crime. *British Journal of Criminology, 26*, 335-356.
- Farrington, D. P. y Welsh, B. (1999). Delinquency prevention using family-based interventions. *Children and Society, 13*, 287-303.

- Fatum, W. R. y Hoyle, J. C. (1996). Is it violence? School violence from the student perspective: Trends and interventions. *The school Counselor*, 44, 28-35.
- Feindler, E. L. (1979). *Cognitive and behavioral approaches to anger control training in explosive adolescents*. West Virginia University.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M. y Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81-91.
- Felson, R. B., Liska, A. E., South, S. J. y McNulty, T. L. (1994). The subculture of violence and delinquency: Individual vs. School context effects. *Social Forces*, 73, 155-173.
- Fenichel, O. (1945). *The psychoanalytic theory of neurosis*. New York: Norton.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fernández-Abascal, E. (1997). *Psicología General: Motivación y Emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Baena, F. J., Trianes, M. V., De la Morena, M. L., Escobar, M., Infante, L. y Blanca, M. J. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 27(1), 102-108.
- Fernández-Ballesteros, R. (1980). *Psicodiagnóstico. Concepto y Metodología*. Madrid: Cincel.
- Fernández-Ballesteros, R. (1994). *Introducción a la Evaluación Psicológica I*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Ballesteros, R. (2008). *Evaluación psicológica. Conceptos, métodos y estudios de casos*. Madrid: Pirámide, DL.

- Fernández-Ballesteros, R. y Maciá, A. (1994). Garantías científicas y éticas de la Evaluación psicológica. En R. Fernández-Ballesteros (Ed), *Introducción a la Evaluación Psicológica I*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Cabezas, M., Benítez, J. L., Fernández, E., Justicia, F. y Justicia-Arráez, A. (2011). Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años. *Infancia y Aprendizaje*, 34(3), 337-347.
- Fernández, I. y Ortega, R. (1999). Cuestionario sobre abusos entre compañeros. En I. Fernández (Ed.), *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad* (pp. 210-219). Madrid: Narcea.
- Fernández, I., Villaoslada, E. y Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo del ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: La Catarata.
- Feshbach, S. (1970). *Aggression. Carmichel's manual of child psychology*. Nueva York: Wiley.
- Feshbach, N. D. y Feshbach, S. (1969). The relationship between empathy and aggression in two age groups. *Developmental Psychology*, 1, 102-107.
- Feshbach, N. y Feshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of aggression: potencialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*, 4, 399-413.
- Feshbach, S. y Singer, R. D. (1971). *Television and aggression: An experimental field study*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Finch, A. J., Saylor, C. F. y Nelson, W. M. (1987). Assessment of anger in children. En R. J. Prinz (Ed.), *Advances in behavioral assessment of children and families. Vol. III* (pp.235-265). Greenwich: JAI Press.

- Fine, S. E., Trentacosta, C. J., Izard, C. E., Mostrow, A. J. y Campbell, J. L. (2004). Anger Perception, Caregivers' Use of Physical Discipline, and Aggression in Children at Risk. *Social Developmental*, 13(2), 213-228.
- Finkelhor, D. (1995). The victimization of children in a developmental perspective. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65(2), 177-193.
- Finkelhor, D. (2002). Victimología infantil. En J. Sanmartín (Ed.), *Violencia contra niños* (pp. 149-172). Barcelona: Ariel.
- Finkelhor, D. y Asdigian, N. L. (1996). Risk factors for youth victimization: Beyond a lifestyles theoretical approach. *Violence and Victims*, 11, 3-20.
- Finkelhor, D. y Dziuba-Leatherman, J. (1994). Children as victims of violence: A national survey. *Pediatrics*, 94(4), 413-420.
- Finkelstein J. W., Von-Eye A. y Preece M. A. (1994). The relationship between aggressive behavior and puberty in normal adolescents: A longitudinal study. *Journal Adolescent Health*, 15, 319-326.
- Forgas, J. P. (1979). *Social episodes: The study of interaction routines*. New York: Academic Press.
- Forrest, S., Eatough, V. y Shevlin, M. (2005). Measuring adult indirect aggression: The development and psychometric assessment of the indirect aggression scales. *Aggressive Behavior*, 31, 84-97.
- Forth, A. E., Kosson, D. y Hare, R. D. (2003). *The Hare PCL: Youth Version*. Toronto, ON: Multi-Health Systems.
- Fox, K. R. (1997). *The physical self: From motivation to well-being*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fraleigh, P. (1984). *Right actions in sport: ethics for contestants*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Freud, S. (1925). Más allá del principio del placer. En *Obras Completas III*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1946). Triebe und Tribschicksale. En *Gesammelte Werke*, Vol. 10. Londres: Hogarth Press (1957). Instincts and their vicissitudes. En J. Strachey (Ed.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works on Sigmund Freud*, Vol. XIV. Londres: Hogarth Press.
- Frijda, N.H. (1986). *The Emotions*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Gallego-Henao, A. (2011). La agresividad infantil: una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1-20.
- Gámez-Guadix, M. y Calvete, E. (2012). Violencia filio-parental y su asociación con la exposición a la violencia marital y la agresión de padres a hijos. *Psicothema*, 24(2), 277-283.
- Garaigordobil, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16(3), 429-435.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Colección Investigación Nº 160 (Primer Premio Nacional de Investigación Educativa 2003).
- Garaigordobil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and psychological therapy*, 9(2), 217-235.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.

- Garaigordobil, M. (2012). Resolución de conflictos cooperativa durante la adolescencia: relaciones con variables cognitivo-conductuales y predictores. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 151-165.
- Garaigordobil, M. y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18, 180-186.
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- García, D. (1987). *Programas Instruccionales Escritos en la mejora del ajuste y la adaptación: Multianálisis y seguimiento*. Tesis Doctoral, Universidad de la Laguna (publicada en Anuario 84-85. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, págs. 185-207).
- García-Ferrando, M. (1986). Un únic model: l'esport de competició. *Apunts d'Educació Física*, 3, 9-14.
- García-Hierro, M. A. y Cubo, S. (2009). Convivencia escolar en Secundaria: aplicación de un modelo de mejora del clima social. *REIFOP*, 12(1), 51-62. Extraído el 21 Mayo, 2012 de <http://www.aufop.com/>
- García, A. B., Castillo, H., Mudarra, M. J., Lacasa, P. y Martínez, R. (2002). Contra-violencia: una experiencia multimedia en las aulas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4). Extraído el 04, Junio, 2012 de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227711436.pdf
- García, M., Lagardera, L. y Puig, N. (2002). Cultura deportiva y socialización. En M. García, N. Puig y L. Lagardera, (Eds.), *Sociología del deporte* (pp. 69-98). Madrid: Alianza.
- García, M. y Magaz, A. (1998). *Escala Magallanes de Adaptación*. Madrid: Albor-Cohs.

- García-León, A. y Reyes del Paso, G. A. (2002). Una revisión de los modelos explicativos de la relación entre el constructo hostilidad-ira-agresión y la enfermedad coronaria. *Anales de Psicología*, 18(1), 61-76.
- Gardner, W. L. y Cole, C. L. (1988). Self-monitoring procedures. En E.S. Shapiro y T. R. Kratochwill (Dir.), *Behavioral assessment in schools. Conceptual foundations and practical applications*. Nueva York: The Guilford Press.
- Gareis, B. (1975). Die Bedeutung des Sports im Strafvollzug. *Zeitschrift für Strafvollzug*, 24, 43-44.
- Garmezy, N. (1983). Stressors of childhood. En N. Garmezy y M. Rutter (Eds.), *Stress, coping, and development in children* (pp. 43-84). New York: McGraw-Hill.
- Garrison, S. R. y Stolberg, A. L. (1983). Modification of anger in children by affective imagery training. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11, 115-130.
- Gázquez, J. J., Pérez, M. C. y Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.
- Geen, R. G. (2001). *Human Aggression*. Buckingham: Open University Press.
- Geen, R. G. y O'Neal, E. C. (1969). Activation of cue-elicited aggression by general arousal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 11, 289-292.
- Gelles, R. J. (1974). *The Violent Home*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Gelles, R.J. (1983). An exchange/social control theory. En Finkelhor, R. J. Gelles, G. T. Hotaling y M. A. Straus (Eds.), *The dark side of families: Current family violence research* (151-165). Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Gentry, W. D. (1985). Relationship of anger-copying styles and blood pressure among black Americans. En M. A. Chesney y R. H. Rosenman (Eds.), *Anger and hostility in*

- cardiovascular and behavioral disorders* (pp. 139-147). Washington: Hemisphere Publishing.
- Gibbons, S. L., Ebbeck, V. y Weiss, M. R. (1995). Fair play for kids: Effects on the moral development of children in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 247-255.
- Gibbs, J. C., Potter, G. B. y Goldstein, A. P. (1995). *The EQUIP program: Teaching youth to think and act responsibly through a peer-helping approach*. Champaign, IL: Research Press.
- Giebink, M. y McKenzie, T. (1985). Teaching sportsmanship in physical education and recreation: An analysis of interventions and generalization effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 167-177.
- Gill, D. L. (1986). *Psychological dynamics of sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Giménez, F. J. (2003). *El deporte en el marco de la Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.
- Giordano, P. C., Cernkovich, S. A. y Puch, M. D. (1986). Friendship and delinquency. *American Journal of Sociology*, 91, 1170-1201.
- Gladstone, F. J. (1978). Vandalism among adolescent schoolboys. En R. V. Clarke (Ed.), *Tackling vandalism*. Londres: Her Majesty-s Stationery Office.
- Godoy, A., Gavino., A., Blanco, J. M., Martorell, M. C., Navarro, A. M. y Silva, F. (1993). EA. Escala de asertividad. En F. Silva y M. C. Martorell (Eds.), *EPIJ. Evaluación Infanto-Juvenil* (pp. 141-174). Madrid: MEPSA.
- Goff, B. G. y Goddard, H. W. (1999). Terminal core values associated with adolescent problem behavior. *Adolescence*, 34(133), 47-60.
- Goldberg, L. R. (2001). Analyses of Digman's Child-Personality data: derivation of Big Five Factor Scores From Each of Six Samples. *Journal of Personality*, 69, 709-743.

- Goldstein, A. P. (1988a). *The prepare curriculum*. Champaign, IL: Research Press.
- Goldstein, A. P. (1988b). Prepare: A prosocial curriculum for aggressive youth. *Perceptions Fall*, 19-29.
- Goldstein, A. P. (1995). Coordinated multitargeted skills training: The promotion of generalization enhancement. En W. O'Donohue y L. Krasner (Eds.), *Handbook of psychological skills training: Clinical techniques and applications*. Boston: Allyn y Bacon.
- Goldstein, A. P. (1997). *Aggression reduction strategies: Effective and ineffective*. American Psychological Association, Chicago.
- Goldstein, A. P. (1999). Aggression reduction strategies: Effective and ineffective. *School Psychology Quarterly*, 14(1), 40-58.
- Goldstein, A. P. y Arms, R. L. (1971). Effects of observing athletics contests on hostility. *Sociometry*, 34, 83-90.
- Goldstein, A. P. y Glick, B. (1987). *Aggressive replacement training: A comprehensive intervention for aggressive youth*. Champaign, IL: Research Press.
- Goldstein, A. P. y Keller, H. R. (1991). *El comportamiento agresivo. Evaluación e intervención*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Goldstein, A. P. y Michaels, G. Y. (1985). *Empathy: Development, training and consequences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- González-Brignardello, M. P. y Carrasco, M. A. (2006). Intervención psicológica en agresión: Técnicas, programas y prevención. *Acción Psicológica*, 4, 83-105.
- González-Pérez, J. y Santiuste, V. (2004). Los conflictos entre los alumnos: características e intervención para una convivencia democrática. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57(3), 361-372.

- Gore, S., Aseltine, R. H. y Colton, M. E. (1992). Social structure, life stress and depressive symptoms in a high school-aged population. *Journal of Health and Social Behavior*, 33, 97-113.
- Gottfredson, G. D. y Gottfredson, D. C. (1985). *Victimization in schools*. New York: Plenum.
- Gottfredson, M. R. y Hirschi, T. (1994). A general theory of adolescent problem behavior: Problems and prospects. En R. D. Ketterlinus y M. E. Lamb (Eds.), *Adolescent problem behaviors: Issues and research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goyette, C. H., Conners, C. K. y Ulrich, R. F. (1978). Normative data on revised Conners Parents and Teacher Rating Scales. *Journal of Abnormal Psychology*, 6, 221-236.
- Graybill, D., Strawniak, M., Hunter, T. y O'Leary, M. (1987). Effects of playing versus observing violent versus non-violent video games on children's aggression. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 24, 1-8.
- Gresham, F. M. y Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Griffiths, M. D. y Hunt, N. (1995). Computer game playing in adolescence: Prevalence and demographic indicators. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 5, 189-193.
- Grisolía, J. S. (1997). Temporal lobe mechanisms and violence. En J. S. Grisolía, J. Sanmartín, J. L. Luján y S. Grisolía (Eds.), *Violence: From biology to society* (pp. 43-52). Amsterdam: Elsevier.
- Grisolía, J. S. (1998). Nuestra oscura fascinación por la violencia. En J. Sanmartín, J. S. Grisolía y S. Grisolía (Eds.), *Violencia, televisión y cine*. Barcelona: Ariel.

- Grisolía, J. S. (2000). Factores psicobiológicos. En A. Raine y J. Sanmartín (Eds.), *Violencia y psicopatía*. Barcelona: Ariel.
- Grych, J. H. y Fincham, F. D. (1990). Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework. *Psychological Bulletin*, 108(2), 297-290.
- Guerra, N. G., Huesmann, L. R. y Spindler, A. (2003). Community Violence Exposure, Social Cognition, and Aggression Among Urban Elementary School Children. *Child Development*, 74(5), 1561-1576.
- Guerra, N. G., Huesmann, L. R., Tolan, P. H., Van Acker, R. y Eron, L. D. (1995). Stressful events and individual beliefs as correlates of economic disadvantage and aggression among urban children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 518-528.
- Gurr, T. R. (1970). *Why men rebel Princeton*. Princeton University Press.
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymmos.
- Gutiérrez, M. (1998). Desarrollo de valores en la educación física y el deporte. *Apunts. Educación Física y deportes*, 51, 100-108.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la Educación Física y el Deporte*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación*, 335, 105-126.
- Gutiérrez, M., Escartí, A., Pascual, C., Villar, E., Pons, J., Brustad, R. y Balagué, G. (2002). *La Educación Física como medio para enseñar responsabilidad a jóvenes en riesgo*. VII Congreso AEISAD. Deporte y postmodernidad, Gijón.
- Gutiérrez, M. y Vivó, P. (2002). *Desarrollo sociomoral en Educación Física*. VII Congreso AEISAD, Gijón.

- Gutiérrez, M. y Vivó, P. (2005). Enseñando razonamiento moral en las clases de educación física escolar. Motricidad. *European Journal of Human Movement*, 14, 1-22.
- Haan, N. (1978). Two moralities in action contexts: Relationship to thought, ego relation, and development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 286-305.
- Haapasalo, J. y Tremblay, R. E. (1994). Physically aggressive boys from age 6 to 12: Family background, parenting behavior, and prediction of delinquency. *Development and Psychopathology*, 8, 443-455.
- Hagan, J. y McCarthy, B. (1992). Streetlife and delinquency. *British Journal of Sociology*, 42, 533-561.
- Halperin, J. M., Newcorn, J. H., Matier, K., Bedi, G., Hall, S. y Sharma, V. (1995). Impulsivity and the initiation of fights in children with disruptive behavior disorders. *Journal Child Psychiatry*, 36(7), 1199-1211.
- Halpern, W. I. (1975). Turned-on toddlers. *Journal of Communication*, 25, 66-70.
- Halty, L., Martínez, A., Requena, C., Santos, J. M. y Ortiz, T. (2011). Psicopatía en niños y adolescentes: modelos, teorías y últimas investigaciones. *Revista de Neurología*, 52(1), 19-27.
- Hämäläinen, M. y Pulkkinen, L. (1995). Aggressive and non-prosocial behaviour as precursors to criminality. *Studies on Crime and Crime Prevention*, 4, 6-21
- Hansen, C. J., Stevens, L. C. y Coast, J. R. (2001). Exercise duration and mood state: How much is enough to feel better? *Health Psychology*, 20, 267-275.
- Hare, M. A. (1976). *Teaching conflict resolution*. Paper presented at Eastern Community Association, Philadelphia.
- Hare, R. D. (1991). *The Hare Psychopathy Checklist-Revised*. Toronto (Canadá): Multi-Health Systems.

- Hare, R. D. (1998). Psychopathy, affect, and behaviour. En D. Cooke, A. Forth y R. Hare (Eds.), *Psychopathy: Theory, research, and implications for society* (pp. 105-137). The Netherlands: Kluwer.
- Hare, R. D. y Cox, D. N. (1978). Clinical and empirical conceptions of psychopathy and the selection of subjects for research. En R. D. Hare y D. Schalling (Eds.), *Psychopathic behaviour: Approaches to research* (pp. 1-21). John Wiley y Sons.
- Hare, R. D. y McPherson, L. M. (1984). Violent and aggressive behavior by criminal psychopaths. *International Journal of Law Psychiatry*, 7, 35-50.
- Harris, A. y Reid, J. B. (1981). The consistency of a class of coercive child behaviors across school settings for individual subjects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 219-227.
- Hartnagel, T. F. (1990). *Under/unemployment and crime among youth: A longitudinal study of recent high school graduates*. Discussion Paper 23. Centre for Criminological Research. Edmonton: University of Alberta.
- Hartnagel, T. F. y Krahn, H. J. (1989). High school dropouts, labour market success, and criminal behavior. *Youth and Society*, 20, 416-444.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. En E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 103-196). New York: Wiley.
- Hastie, P. A. y Buchanan, A. M. (2000). Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 25-35.
- Hawley, P. H. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted Machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 279-309.

- Hawley, P. H., Little, T. D. y Card, N. A. (2007). The allure of a mean friend: Relationship quality and processes of aggressive adolescents with prosocial skills. *International Journal of Behavioral Development*, 31(2), 170-180.
- Hay, D. F., Nash, A., Caplan, M., Swartzentruber, J., Ishikawa, F. y Vespo, J. E. (2011). The emergence of gender differences in physical aggression in the context of conflict between young peers. *British Journal of Developmental Psychology*, 29 (2), 158-175.
- Haynes, S. N. (1978). Principles of Behavioral Assessment. Nueva York: Gardner Press.
- Hazel, J. S., Schumaker, J. B., Sherman, J. A. y Shelden-Wildgen, J. (1981). *ASSET: A social skills program for adolescents*. Champaign, Illinois. Research Press.
- Hearold, S. (1986). A synthesis of 1043 effects of television on social behaviour. En G. Comstock (Ed.), *Public communication and behaviour, Vol. 1* (pp. 65-133). San Diego, CA: Academic Press.
- Heimer, K. (1997). Socio-Economic status, subcultural definitions, and violent delinquency. *Social Forces*, 75(3), 799-833.
- Helfer, R. E. y Kempe, C. H. (1968). *The Battered Child*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for physical education*. Champaign, IL, Human Kinetics.
- Hellison, D. (1991). The whole person in physical education scholarship: Toward integration. *Quest*, 43, 307-318.
- Hellison, D. (1993). The Coaching Club. Teaching Responsibility to Inner-City Students. *JOPERD*, May-June, 66-70.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL.: Human Kinetics.

- Hemphill, J. F., Hare, R. D. y Wong, S. (1998). *Psychopathy and recidivism: A review*. *Legal and Criminological Psychology*, 3, 141-172.
- Hemphill, J. R., Strachan, C. y Hare, R. D. (1999). *Psychopathy in female offenders*. Manuscrito en preparación.
- Henao, J. (2005). La prevención temprana de la violencia: Una revisión de programas y modalidades de intervención. *Universitas Psychologica*, 4(2), 161-177.
- Henton, J. M., Cate, R. M., Koval, J., Lloyd, S., y Christopher, S. (1983). Romance and violence in dating relationships. *Journal of Family Issues*, 4, 467-482.
- Hernández, P. (1983). *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil: TAMAI*. Madrid: TEA.
- Hernández, A., Díaz, F. y Morales, V. (2010). Construcción de una herramienta observacional para evaluar las conductas prosociales en las clases de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(2), 305-318.
- Hernández, P. y García, M. D. (1992). *Programa Instruccional para la Evaluación y liberación emotiva: Aprendiendo a vivir (PIELE)*. Madrid: TEA Ediciones S.A.
- Hernández, P. y García, M. D. (2004). *Programa Instruccional para la Educación y Liberación Emocional: Aprendiendo a vivir (PIELE, 3ª ed)*. Madrid: TEA Ediciones S.A.
- Hernstein, R. J. (1961). Relative and absolute strength of response as a function of frequency of reinforcement. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 4, 267-272.
- Herrenkohl, R. C., Egolf, B. P. y Herrenkohl, E. C. (1997). Preschool antecedents of adolescent assaultive behavior: A longitudinal study. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67, 422-432.

- Herrenkohl, T. I., Hemphill, S. A., Mason, W. A., Toumbourou, J. W. y Catalano, R. F. (2012). Predictors and responses to the growth in physical violence during adolescence: A comparison of students in Washington state and Victoria, Australia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 41-49.
- Herrenkohl, T. I., Huang, B., Tajima, E. A. y Whitney, S. D. (2003). Examining the link between child abuse and youth violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(10), 1189-1208.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hightower, A. Dirk, et al. (1986). The Teacher-Child Rating Scale: A brief objective measure of elementary children's school problem behaviors and competencies. *School Psychology Review*, 15(3), 393-409.
- Hoffman, M. (1977). Moral internalization: Current Theory and research. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 86-127). Nueva York: Academic Press.
- Hokanson, J. E. (1961). The effects of frustration and anxiety on overt aggression. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62, 346-351.
- Holtzworth-Munroe, A., Bates, L., Smutzler, N. y Sandin, E. (1997). A brief review of the on husband violence. Part I: Maritally violent versus nonviolent men. *Aggression and Violent Behavior*, 2(1), 65-99.
- Horrocks, R. (1979). *The relationship of selected pro-social play behaviors in children to: Moral reasoning, youth sports participation, and perception of sportsmanship*. Tesis Doctoral. University of North Carolina at Greensboro.
- Hotaling, G. y Sugarman, D. (1986). An analysis of risk markers in husband to wife violence: The current state of knowledge. *Violence and Victims*, 1, 101-124.

- Hotaling, G. T., Straus, M. A. y Lincoln, A. J. (1989). Intrafamily violence and crime and violence outside the family. En L. Ohlin y M. Tonry (Eds.), *Family violence* (pp. 315-375). Chicago: University of Chicago Press.
- Howell, M. y Pugliesi, K. (1988). Husbands who harm: Predicting spousal violence by men. *Journal of Family Violence*, 3, 15-27.
- Hubbard, F. O. A. y Van Izendoorn, M. H. (1990). Responsiveness to infant crying: Spoiling or comforting the baby? A descriptive longitudinal study in a normal Dutch sample. En W. Koops, H. J. G. Soppe, J. L. Van der Linden, P. C. M. Molenaar y J. J. F. Schroot (Eds.), *Developmental Psychology behind the dikes: An outline of developmental psychological research in the Netherlands*. Delft: Uitgeverij Eburon.
- Huesmann, L. R. (1982). Television violence and aggressive behavior. En D. Pearl, L. Bouthilet y J. Lazar (Eds.), *Television and behavior: Ten years of programs and implications for the 80's* (pp. 126-137). Washington, D.C., U.S.: Government Printing office.
- Huesmann, L. R. (1998). La conexión entre la violencia en el cine y la televisión y la violencia real. En J. Sanmartín, J. S. Grisolia y S. Grisolia (Eds.), *Violencia, televisión y cine* (pp. 87-132). Barcelona: Ariel.
- Huesmann, L. R. y Eron, L. D. (1984). Cognitive processes and the persistence of aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 10, 243-251.
- Huesmann, L. R. y Eron, L. D. (1986). *Television and the Aggressive Child: A Cross-National Comparison*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., Berkowitz, L. y Chaffee, S. (1991). The effects of television violence on aggression: A reply to a skeptic. En P. Suedfeld y P. Tetlock (Eds.), *Psychology and Social Policy* (pp. 191-200). Nueva York: Hemisphere.

- Huesmann, L. R., Eron, L. D. y Dubow, E. F. (2002). Childhood predictors of adult criminality: Are all risk factors reflected in childhood aggressiveness? *Criminal Behaviour and Mental Health*, 12(3), 185-208.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M. y Walder, L. O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 1120-1134.
- Huesmann, L. R. y Miller, L. S. (1994). Long term effects of repeated exposure to media violence in childhood. En L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 151-204). Nueva York: Plenum Press.
- Huesmann, L. R., Moise-Titus, J., Podolski, C. L. y Eron, L. D. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977-1992. *Developmental Psychology*, 39(2), 201-221.
- Hughes, J. N., Boodoo, G., Alcalá, J., Maggio, M. C., Moore, L. Y Villapando, R. (1989). Validation of a Role-Play Measure of Children's Social Skills. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17(6), 633-646.
- Hughes, H. M., Parkinso, D. y Vargo, M. (1989). Witnessing spouse abuse and experiencing physical abuse: A "double whammy"? *Journal of Family Violence*, 4, 197-209.
- Hughes, J. N. y Hall, R. J. (1987). A proposed model for the assessment of children's social competence. *Professional School Psychology*, 2, 247-260.
- Hughes, J. N., Hart, M. T. y Grossman, P. B. (1993). *Development and validation of an interview measure of social cognitive skills*. Paper presented at annual meeting of the American Psychological Association, Toronto.

- Huizinga, D. (1995). Developmental sequences in delinquency: Dynamic typologies. En L. J. Crockett y A. C. Crouter (Eds.), *Pathways through adolescence* (pp. 15-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of Behavior: An Introduction to Behavior Theory*. Nueva York: Appleton Century Crofts.
- Trianes, M. V. (2000). La violencia en contextos escolares. En Monográficos Aljibe. Aljibe, Archidona (Málaga).
- Humphrey, L. L. (1982). Children's and teachers' perspectives on children's self-control: The development of two rating scales. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 50*, 624-633.
- Husman, B. F. y Silva, J. M. (1984). Aggression in sport: Definitional and theoretical considerations. En J. M. Silva y R. S. Weinberg (Eds.), *Psychological foundations of sport* (pp. 246-260), Champaign, IL, Human Kinetics.
- Hynd, G. W., Horn, K. L., Voeller, K. K. y Marshall, R. M. (1991). Neurobiological basis of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *School Psychology Review, 20*, 174-186.
- Ialongo, N. S., Vaden-Kiernan, N. y Kellam, S. (1998). Early peer rejection and aggression: Longitudinal relations with adolescent behavior. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 10*(2), 199-213.
- Ianni, F. A. J. (1978). The social organization of the high school: School specific aspects of school crime. En E. Wenk y N. Harlow (Eds.), *School crime and disruption*. Davis, CA: Responsible Action.
- Inciardi, J. A., Horowitz, R. y Pottieger, A. E. (1993). *Street drugs, street crime*. Belmont, California: Wadsworth.

- Inglés, C. J., Hidalgo, M. D., Méndez, F. X. e Inderbitzen, H. M. (2003). The Teenage Inventory of Social Skills: reliability and validity of the Spanish translation. *Journal of Adolescence*, 26, 505-510.
- Izard, C. E. (1993). Organizational and motivational functions of discrete emotions. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 631-642). New York: The Guilford Press.
- Jackson, D. N. (1976). *Jackson Personality Inventory manual*. Research Psychologists Press. New York: Goshen.
- Jacobs, G. A., Phelps, M., y Rohrs, B. (1989). Assessment of anger expression in children: The pediatric anger expression scale. *Personality and Individual Differences*, 10(1), 59-65.
- Jacobson, E. (1964). *Anxiety and tension control*. Philadelphia: Lippencott.
- Jaffe, P. G., Wolfe, D. A., y Wilson, S. K. (1990). *Children of battered women*. Sage Publications: Newbury Park.
- Jaffe, P., Wolfe, D., Wilson, S. K., y Zak, L. (1985). Critical issues in the assessment of children's adjustment to witnessing family violence. *Canada's Mental Health*, 33(4), 459-506.
- Jaffe, P., Wolfe, D., Wilson, S. K. y Zak, L. (1986). Family violence and child adjustment: A comparative analysis of girls "and boys" behavioral symptoms. *American Journal of Psychiatry*, 143, 74-77.
- Jantz, R. (1975). Moral thinking in male elementary pupils as reflected by perception of basketball rules. *Research Quarterly*, 46, 414-421.
- Janus, M. D., McCormack, A., Burgess, A. W. y Hartman, C. (1987). *Adolescent runaways*. Toronto: Lexington Books.

- Jaureguizar, J. e Ibabe, I. (2012). Conductas violentas de los adolescentes hacia las figuras de autoridad: el papel mediador de las conductas antisociales. *Revista de Psicología Social*, 27(1), 7-24.
- Javaloy, F. (1996). Hinchas violentos y excitación emocional. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(10) 93-102.
- Jesness, C. F. (1972). *The Jesness Inventory: Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Jiménez, M. (1994). Competencia social: Intervención en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21-48.
- Jiménez, P. y Durán, J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts*, 76, 25-29.
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 105-117.
- Johnston, L. D., O'Malley, P. M. y Bachman, J. G. (1993). *Monitoring the future study for goal 6 of the national education goals: A special report for the National Education Goals Panel*. Ann Arbor, MI: University of Michigan, Institute for Social Research.
- Jones, F. H. y Miller, W. H. (1974). The effective use of negative attention for reducing group disruption in special elementary school classrooms. *Psychological Record*, 24, 435-448.
- Jouriles, E. N. y LeCompte, S. H. (1990). Husbands' aggression toward wives and mothers "and fathers" aggression toward children: Moderating effects of child gender. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 190-192.

- Juárez, F., Galindo, B. C. y Santos, Y. (2009). Influencia del consumo de sustancias psicoactivas en los patrones de comportamiento violento. *Psicología y Salud, 19*(2), 223-235.
- Kagan, J. (1988). Temperamental contributions to social behavior. *American Psychologist, 44*, 668-674.
- Kallestad, J. H. y Olweus, D. (2003). Predicting Teachers' and Schools' Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A Multilevel Study. *Prevention and Treatment, 6*.
- Kandel, E. (1992). Biology, violence and antisocial personality. *Journal of Forensic Sciences, 37*, 912-918.
- Kane, M. J. (1988). The female athletic role as a status determinant within the social systems of high school adolescents. *Adolescence, 23*, 253-264.
- Kanfer, F. H. (1980). Self-management methods. En F. H. Kanfer y A. P. Goldstein (Eds.), *Helping people change: A textbook of methods* (2nd ed.), 271-280.
- Kanfer, F. H. y Phillips, J. S (1976). *Principios de aprendizaje en la terapia del comportamiento*. México: Trillas.
- Katsurada, E. y Sugawara, A. I. (1998). The relationship between hostile attributional bias and aggressive behavior in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(4), 623-636.
- Kaufman, G. y Jasinki, J. L. (1995). Prevention of teen dating violence: Evaluation of a multidimensional model. Paper presented at the 4th International Family Violence Research Conference. Durham, N.H.
- Kaufman, J. y Zigler, E. (1987). Do abused children become abusive parents?. *American Journal of Orthopsychiatry, 57*, 186-192.

- Kazdin, A. E. (1973). Covert modeling and the reduction of avoidance behavior. *Journal of Abnormal Psychology, 81*, 87-95.
- Kazdin, A. E. (1993). Adolescent mental health, prevention and treatment programs. *American Psychologist, 48*, 127-141.
- Kazdin, A. E., Esveldt-Dawson, K y Loar, L. L. (1983). Correspondence of teacher ratings and direct observations of classroom behavior of psychiatric inpatient children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 11*, 549-564.
- Kazdin, A. E, Rodgers, A., Colbus, D. y Siegel, T. (1987). Children's Hostility Inventory: Measurement of aggression and hostility in psychiatric inpatient children. *Journal of Clinical Child Psychology, 16*, 320-8.
- Kempe, C. H., Silverman, F. N., Steele, B. F., Droegemueller, W. y Silver, H. K. (1962). The battered child syndrome. *Journal of the American Medical Association, 181*, 17-24.
- Kendall, P. C. y Dobson, K. S. (1993). *Psychopathology and cognition*. Nueva York: Academic Press.
- Kerr, J. J. (1994). *Understanding football holliganism*. Buckingham: Open University Press.
- Kerr, M. y 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.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. En D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480). Chicago: Rand McNally.

- Klapp, O. E. (1972). *Currents of unrest, an introduction to collective behavior*. En Actas del Segundo Congreso Internacional sobre Psicología del Deporte. Nueva York: Rinehart y Winston.
- Kleiber, D. A. y Roberts, G. C. (1981). The effects of sport experience in the development of social character: A preliminary investigation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 3, 114-122.
- Knack, J. M., Iyer, P. A. y Jensen-Campbell, L. A. (2012). Not Simply “In Their Heads”: Individual Differences Associated With Victimization and Health. *Journal of Applied Social Psychology*. doi: 10.1111/j.1559-1816.2012.00898.x
- Knop, P. (1993). *El Papel de los Padres en la Práctica deportiva infantil*. Unisport: Junta de Andalucía, Málaga.
- Knutson, J. F., Fordyce, D. J. y Anderson, D. J. (1980). Escalation of irritable aggression: Control by consequences and antecedents. *Aggressive Behavior*, 6, 347-359.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. En D. A. Goslin (Ed.), *Handbook to socialization theory and research* (pp. 347-480). Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1973). *Collected papers on moral development and moral education*. Cambridge: Center for Moral Education, Harvard University.
- Kokko, K. y Pulkkinen, L. (2005). Stability of aggressive behavior from childhood to middle age in women and men. *Aggressive Behavior*, 31, 485-497.
- Koubovi, D. (1992). *Bibliotherapy: Literature, education and mental health*. Jerusalem: Magness Press.
- Kovacs, M., Paulauskas, S., Gatsonis, C. y Richards, C. (1988). Depressive disorders in childhood III: A longitudinal study of comorbidity with and risk for conduct disorders. *Journal of Affective Disorders*, 15, 205-217.

- Kowalski, R. M. y Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health, 41*, 22-30.
- Kratcoski, P. (1985). Youth violence directed toward significant others. *Journal of Adolescence, 8*(2), 145-157.
- Kreidler, W. (1984). *Creative Conflict Resolution*, Glenwood (III), Scott, Foresman.
- Kreuz, A. (1997). Emotional effects of violence in the family. En J.S. Grisolia, J. Sanmartín, J. L. Luján y S. Grisolia (Eds.), *Violence: From Biology to Society* (pp. 131-139). Amsterdam: Elsevier.
- Kroneman, L., Loeber, R. y Hipwell, A. E. (2004). Is Neighborhood Context Differently Related to Externalizing Problems and Delinquency for Girls Compared With Boys? *Clinical Child and Family Psychology Review, 7*(2), 109-122.
- Kufeldt, K. y Nimmo, M. (1987). Kids on the street they have something to say: Survey of runaway and homeless youth. *Journal of Child Care, 3*, 53-61.
- Kulik, J. A., Stein, K. B. y Sarbin, T. R. (1968). Dimensions and patterns of adolescent antisocial behavior. *Journal of Consulting & Clinical Psychology, 32*(4), 375-382.
- Kupersmidt, J. B., DeRosier, M. E. y Patterson, C. P. (1995). Similarity as the basis for children's friendships: The roles of sociometric status, aggressive and withdrawn behavior, academic achievement and demographic characteristics. *Journal of Social and Personal Relationships, 12*(3), 439-452.
- Lackey, C. y Williams, K. R. (1995). Social bonding and the cessation of partner violence across generations. *Journal of Marriage and the Family, 57*, 295-305.
- Laible, D. J. y Carlo, G. (2004). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescent social competent, self-worth, and sympathy. *Journal of Adolescent Research, 19*, 759-782.

- Ladd, G. W. (1983). Social networks of popular, average, and rejected children in school settings. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 283-308.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.
- Ladd, G. W. y Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.
- Ladd, G. W., Price, J. M. y Hart, C. H. (1988). Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors. *Child Development*, 59, 986-992.
- Ladd, G. W., Price, J. M. y Hart, C. H. (1990). Preschoolers' behavioral orientations and patterns of peer contact: Predictive of peer status? En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 90-114). New York: Cambridge University Press.
- Ladd, G. W. y Profilet, S. M. (1996). The child behavior scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6), 1008-1024.
- Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K. y Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11 to 12 year old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.
- Laible, D. J. y Carlo, G. (2004). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescent social competence, self-worth, and sympathy. *Journal of Adolescent Research*, 19, 759-782.
- Lane, D. (1990). *The impossible child*. Exeter: Trentham Books.
- Lang, K. y Lang, G. E. (1961). *Collective dynamics*. Nueva York: Crowell.
- Lansford, J. E., Wager, L. B., Bates, J. E., Pettit, G. S. y Dodge, K. A. (2012). Forms of spanking and children's externalizing behaviors. *Family Relations*, 61(2), 224-236.

- Lease, A. M., Kennedy, C. A. y Axelrod, J. L. (2002). Children's social constructions of popularity. *Social Development*, 11(1), 87-109.
- Le Blanc, M., Côté, G. y Loeber, R. (1991). Temporal paths in delinquency: Stability, regression and progression analyzed with panel data from an adolescent and a delinquent sample. *Canadian Journal of Criminology*, 33, 23-44.
- Leckman, J. F., Weissman, M. M., Merikangas, K. R., Pauls, D. L. y Prusoff, B. A. (1983). Panic disorder and major depression: Increased risk of depression, alcoholism, panic and phobic disorders in families of depressed probands with panic disorder. *Archives of General Psychiatry*, 40, 1055-1060.
- Lee, M. J., O'Donoghue, R. y Hodson, D. (1990). *Ethical issues in sport II: The measurement of values in sport; a review of methods for a proposed trans-european project*. Strasbourg: Consejo de Europa.
- Lemerise, E. A. y Dodge, K. A. (1993). The development of anger and hostile interactions. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 537-546). New York: The Guilford Press.
- Lemos, S., Fidalgo, A., Calvo, P. y Menendez, P. (1992a). Estructura factorial de la prueba YSR y su utilidad en psicopatología infanto-juvenil. *Análisis y Modificación de Conducta*, 18, 883-905.
- Lemos, S., Fidalgo, A., Calvo, P. y Menendez, P. (1992b). Validación de la escala de psicopatología infanto-juvenil YSR. *Clínica y Salud*, 2, 183-194.
- León, E. M. (2009). *Motivación de conductas prosociales en la escuela a través del deporte*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.
- León del Barco, B., Gozalo, M. y Polo, M. I. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 23-35.

- LeUnes, I. D. y Nation, J. R. (1989). *Sport psychology: An introduction*. Illinois: Nelson Hall.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Lewis, C. E. (1991). Neurochemical mechanisms of chronic antisocial behavior (psychopathy): A literature review, *Journal Nervous Mental Disorders*, 179, 720-727.
- Little, T. D., Brauner, J., Jones, S. M., Nock, M. K. y Hawley, P. H. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 343-369.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133.
- Lochman, J. E. y Lampion, L. B. (1986). Situational social problem-solving skills and self-esteem of aggressive and nonaggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14, 605-617.
- Loeber, R. (1982). The stability of antisocial and delinquent child behavior. *Child Development*, 53, 1431-1446.
- Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, 10, 1-42.
- Loeber, R. y Burke, J. D. (2011). Developmental Pathways in Juvenile Externalizing and Internalizing Problems. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 34-46.
- Loeber, R. y Dishion, T. J. (1983). Early predictors of male delinquency: A review. *Psychol. Bull*, 94, 68-99.

- Loeber, R. y Dishion, T. J. (1984). Boys who fight at home and in school: Family conditions influencing cross-setting consistency and discontinuity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 759-768.
- Loeber, R., Green, S. M., Keenan, K. y Lahey, B. B. (1995). Which boys will fare worse? Early predictors of the onset of conduct disorder in a six-year longitudinal study. *Journal American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34(4), 499-509.
- Loeber, R. y Hay, D. H. (1994). Developmental approaches to aggression and conduct problems. En M. Rutter y D. H. Hay (Eds.), *Development through life: A handbook for clinicians* (pp. 488-515). Oxford: Blackwell.
- Loeber, R., Keenan, K. y Zhang, Q. (1997). Boys' experimentation and persistence in developmental pathways toward serious delinquency. *Journal of Child and Family Studies*, 6, 321-357.
- Loeber, R. y Schmaling, K. B. (1985). The utility of differentiating between mixed and pure forms of antisocial child behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 337-352.
- Loeber, R. y Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency. En N. Morris y M. Tonry (Eds.), *Crime and justice: An annual review of research*. Vol. 7, (pp. 29-149). Chicago: University of Chicago Press.
- Loeber, R. y Stouthamer-Loeber, M. (1998). Juvenile Aggression at Home and at School. En D. S. Elliott, B. A. Hamburg y K. R. Williams (Eds.), *Violence in American Schools: A new perspective* (pp. 94-126). Cambridge: University Press.
- Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M. y Green, S. M. (1991). Age at onset of problem behavior in boys, and later disruptive and delinquent behavior. *Criminal Behavior and Mental Health*, 1, 229-246.

- Loeber, R., Tremblay, R. E., Gagnon, C. y Charlebois, P. (1989). Continuity and desistance in disruptive boys' early fighting in school. *Development and Psychopathology*, 1(9), 39-50.
- Loeber, R., Wung, P., Keenan, K., Giroux, B., Stouthamer-Loeber, M. y Van Kammen, W. B. (1993). Developmental pathways in disruptive child behavior. *Developmental and Psychopathology*, 5, 101-132.
- López, V. M., Monjas, R. y Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: Inde.
- López, C., Sánchez, A., Pérez-Nieto, M. A. y Fernández, M. P. (2008). Impulsividad, autoestima y control cognitivo en la agresividad del adolescente. *EduPsykhé*, 7(1), 81-99.
- Lorenz, K. (1963). *Das sogenannte Böse: Zur naturgeschichte der aggression*. Wenen: Borotha-Schoeler; (1966). *On Aggression*. Nueva York: Harcourt, Brace y World.
- Lorenz, K. (1966). *On aggression*. New York: Harcourt, Brace and Worl.
- Lorenz, K. (1978). *Sobre la agresión, el pretendido mal*. Madrid: Siglo XXI.
- Lorenzo, M. (2012). Nuevas formas de violencia entre pares: del bullying al cyberbuying. *Revista Médica del Uruguay*, 28(1), 48-53.
- Lorien, R. P., Cowen, E. L. y Caldwell, R. A. (1975). Normative and parametric analyses of school maladjustment. *American Journal of Community Psychology*, 3, 291-301.
- Lösel, F., Beelmann, A. y Stemmler, M. (1998). *Förderung von Erziehungskompetenzen und sozialen Fertigkeiten in Familien: Eine kombinierte Präventions- und Entwicklungsstudie zu Störungen des Sozialverhaltens*. Projektantrag an das Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend. Universität Erlangen-Nürnberg. Institut für Psychologie.

- Lösel, F. y Bender, D. (2003). Resilience and protective factors. En D. P. Farrington and J. Coid (Eds.), *Prevention of adult antisocial behavior* (pp. 130-204). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lovaas, O. J. (1961). Effect of exposure to symbolic aggression on aggressive behavior. *Child Development*, 32, 37-44.
- Lowenstein, L. F. (1977). Who is the bully? *Home and School*, 11, 3-4.
- Lowenstein, L. F. (1978). Who is the bully? *Bulletin of the British Psychological Society*, 31, 147-149.
- Loy, J. W. y Ingman, A. G. (1973). Play, games, and sport in the psychosocial development of children and youth. En G. L. Rarick (Ed.), *Physical activity: Human growth and development* (pp. 257-302). New York: Academic Press.
- Lozano, F. J., Olmedilla, A. y Garcés de Los Fayos, E. J. (2001). ¿Fair-Play? Sanciones y categorías competitivas en fútbol base. En J. F. Campos, S. Llanas y R. Aranda (Coors.), *Nuevas aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte*. II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (pp. 813-826). Valencia: Marí Montañana.
- Lynch, J. P. (1991). Victim behavior and the risk of victimization: Implications of activity-specific victimization rates. En G. Kaiser, H. Kury y H. J. Albrecht (Eds.), *Victims and Criminal Violence* (pp. 543-566). Freiburg, Eigenverlag Max-Planck-Institute.
- Lyman, D. R. (1996). Early identification of chronic offenders: Who is the fledgling psychopath? *Psychological Bulletin*, 120, 209-234.
- Maccoby, E. E. y Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Maccoby, E. E. y Jacklin, C. N. (1980). Sex differences in aggression. A rejoinder and reprise. *Child Development*, 51, 964-980.
- Maccoby, E. E. y Martín, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. Hetherington y P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology: vol 4. Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- MacDonald, N. (1973). The biological factor in the etiology of war: A medical view. *IX th International Congress of Anthropology y Ethnology*, 138.
- MacEvoy, J. P. y Asher, S. R. (2012). When Friends Disappoint: Boys` and girls` responses to transgressions of friendship expectations. *Child Development*, 83(1), 104-119.
- Mackal, P. K. (1983). *Teorías psicológicas de la agresión*. Madrid: Pirámide.
- Magnusson, D. (1981). *Toward a psychology of situations: An interactional perspective*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Magnusson, D., Duner, A. y Zetterblom, G. (1975). *Adjustment: A Longitudinal Study*. Stockholm: Almqvist and Wiksell.
- Main, M. y Goldwyn, R. (1984). Predicting rejection of her infant from mother's representation of her own experience: Implications for the abused-abusing intergenerational cycle. *Child Abuse Neglect*, 8(2), 203-217.
- Marín, D. (2011). *Adaptación e implementación de un programa de intervención en la escuela a través de la educación física: El programa de responsabilidad personal y social*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Markman, H. J. y Leonard, D. J. (1985). Marital Discord and Children at Risk. En W. K. Frankenburg (Ed.), *Early Identification of children at risk* (pp. 59-77). New York: Plenum Publishing.

- Marriage, K., Fine, S., Moretti, M. y Haley, G. (1986). Relationship between depression and conduct disorder in children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 25, 687-691.
- Marsh, P. Rosser, E. y Harre, R. (1978). *The rules of disorder*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Marti, J. y Pinto, L. (1986). El absentismo escolar: Constantes, problemática y proyecto. *Educación*, 9, 67-84.
- Martin, R. P., Hooper, S. y Snow, J. (1986). Behavior rating scale approaches to personality assessment in children and adolescents. En H. M. Knoff (Ed.), *The Psychological Assessment of Child and Adolescent Personality* (pp. 309-351). Nueva York: Guilford.
- Martin, M. J., Schumm, W. R., Bugaighis, M. A., Jurich, A. P. y Bollman, S. R. (1987). Family Violence and Adolescents' Perceptions of Outcomes of Family Conflict. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 165-171.
- Martin, J. P., Stack, D. M., Serbin, L. A., Schwartzman, A. E. y Ledingham, J. (2012). Social problem solving in high-risk mother-child dyads: An intergenerational study. *Social Development*, 21(1), 47-67.
- Martínez-de-Salazar, A. (2007). Agresividad y violencia en el desarrollo. En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, A. J. Cangas y N. Yuste (Eds.), *Situación actual y características de la violencia escolar* (pp. 231-235). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Martínez-Roig, A. y De Paúl, J. (1993). *Maltrato y abandono en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.

- Martorell, M. (1992). *Técnicas de evaluación psicológica (Vol. III). Socialización, hiperactividad, autoconcepto y retraso mental en niños y adolescentes*. Valencia: Promolibro.
- Martorell, M. C. y Silva, F. (1993). ASB. Escala de conducta antisocial. En F. Silva y M. C. Martorell (Eds.), *EPIJ. Evaluación Infanto-Juvenil* (pp. 83-110). Madrid: MEPSA. (Adaptación española de la prueba de Allsopp, J. F. y Feldman, M.).
- Martens, R. (1978). *Joy and sadness in children's sports*. Champaign, Illinois, Human Kinetics.
- Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en las familias*. Madrid: IDEA-FUHEM.
- Martínez, A. E., Inglés, C., Piqueras, J. A. y Oblitas, L. A. (2010). Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente. *Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá (Colombia)*, 28(1), 74-84.
- Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 295-318.
- Mathias C. W., Stanford M. S., Marsh D. M., et al. (2007). Characterizing aggressive behavior with the Impulsive/Premeditated Aggression Scale among adolescents with conduct disorder. *Psychiatry Research*, 151, 231-242.
- Matson, J. L., Rotatori, A. F. y Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research and Therapy*, 21, 335-340.
- Mayberry, M. L. y Espelage, D. L. (2007). Associations Among Empathy, Social Competence y Reactive/Proactive Aggression Subtypes. *Journal Youth Adolescence*, 36, 787-798.

- McCarthy, B. y Hagan, J. (1992). Mean streets: The theoretical significance of situational delinquency among homeless youths. *American Journal of Sociology*, 98, 597-627.
- McConaughy, S. H., Stanger, C., y Achenbach, T. M. (1992). Threeyear course of behavioral/emotional problems in a national sample of 4- to 16-year-olds: I. Agreement among informants. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 932-940.
- McCord, J. (1979). Some child-rearing antecedents of criminal behavior in adult men. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1477-1486.
- McCord, J. (1983). A forty-year perspective on effects of child abuse and neglect. *Child Abuse and Neglect*, 7, 271-278.
- McCord, J. (1991). Family relationships, juvenile delinquency, and adult criminality. *Criminology*, 29(3), 397-417.
- McCord, J. (1997a). On Discipline. *Psychological Inquiry*, 8(3), 215-217.
- McCord, J. (1997b). *He Did It Because He Wanted To...* En W. Osgood (ed.), Nebraska Symposium on Motivation, vol. 44. Lincoln NE: University of Nebraska Press.
- McCord, J. (2000). Contribuciones psicosociales a la violencia y la psicopatía. En A. Raine y J. Sanmartín (Eds.), *Violencia y psicopatía* (pp. 207-233). Barcelona: Ariel.
- McCord, J. y Ensminger (1997). Multiple risks and comorbidity in an African-American population. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 7, 339-352.
- McCord, J. y McCord, W. (1958). The effects of parental role models on criminality. *Journal Social Issues*, 14, 66-75.
- McCord, J., McCord, W. y Howard, A. (1961). Familial correlates of aggression in nondelinquent male children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62, 79-93.
- McCord, W., McCord, J. y Zola, I. (1959). *Origins of crime: A new evaluation of the Cambridge-Somerville youth study*. Nueva York: Columbia University Press.

- McDonald, R. y Jouriles, E. N. (1991). Marital aggression and child behavior problems: Research findings, mechanisms, and intervention strategies. *The Behavior Therapist*, 189-192.
- McGee, T. R., Hayatbakhsh, M. R., Bor, W., Cerruto, M., Dean, A., Alati, R. et al., (2011). Antisocial behaviour across the life course: An examination of the effects of early onset desistence and early onset persistent antisocial behaviour in adulthood. *Australian Journal of Psychology*, 63(1), 44-55.
- McGee, T. R., Silva, P., y Williams, S. (1983). Parents' and teachers' perceptions of behaviour problems in seven year old children. *The Exceptional Child*, 30, 151-161.
- McGibbon, A. y Kelly, L. (1989). *Abuse of Women in the Home: Advice and Information*. Londres: London Borough of Hammersmith and Fulham.
- McGinnis, E. y Goldstein, A. P. (1984). *Skillstreading the elementary school child*. Champaign, IL: Research Press.
- McHugh, E. (1995). Going 'beyond the physical': Social skills and physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance (JOPERD)*, April, 18-21.
- McManus, M. (1995). *Troublesome behaviour in the classroom*. Londres: Routledge.
- Mcneill, S. K. (2002). The relation between parental discipline practices, gender, and children's overt and relational aggression. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62, 11-A, 3701.
- Mead, G. H. (1982). *Espíritu, Persona y Sociedad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Meakin, D. (1981). Physical education: an agency of moral education? *Journal of Philosophy of Education*, 15, 241-253.
- Meichenbaum, D. y Jaremko, M. E. (1987). *Prevención y reducción del estrés*. Bilbao: DDB.

- Melendro, E. M. (1997). Adolescentes en dificultad social: factores asociados a situaciones de riesgo y desamparo. *Bienestar y Protección Infantil, 1*, FAPMI.
- Meltzoff, A. N. (1988). Imitation of televised models by infants. *Child development, 59*, 1221-1229.
- Merrell, K. W. (1994). *Preschool and kindergarten behavior scales*. Austin, TX: PRO-ED.
- Merrell, K. W. (2003). *Preschool and kindergarten behavior scales, second edition: Spanish language version*. Austin, TX: PRO-ED.
- Messer, S. C. y Gross, A. M. (1994). Childhood depression and aggression: A covariance structure analysis. *Behavioral Research Theory, 32*(6), 663-677.
- Mestre, V., Samper, P., Frías, M. D. y Tur, A. M. (2009). Are Women More Empathetic than Men? A Longitudinal Study in Adolescence. *The Spanish Journal of Psychology, 12*(1), 76-83.
- Mestre, V., Tur, A., Samper, P. y Latorre, A. (2010). Inestabilidad emocional y agresividad: factores predictores. *Ansiedad y estrés, 16*(1), 33-45.
- Meyer, J. M, Rutter, M., Silberg, J. L., Maes, H. H., Simonoff, E, Shillady, L. L., Pickles, A., Hewitt, J. K. y Eaves, L. J. (2000). Familial aggregation for conduct disorder symptomatology: the role of genes, marital discord and family adaptability. *Psychological Medicine, 30*(4), 759-774.
- Miller, N. E. (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review, 48*, 337-342.
- Miller, L. C. (1967). Louisville Behavior Checklist for males 6-12 years old. *Psychological Reports, 21*, 885-889.
- Miller, S., Bredemeier, B. y Shields, D. (1997). Sociomoral education through physical education with at risk children. *Quest, 49*, 114-129.

- Miller, P. A. y Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.
- Miller, L. E., Grabell, A., Thomas, A., Bermann, E. y Graham-Bermann, S. A. (2012). The associations between community violence, television violence, intimate partner violence, parent-child aggression and aggression in sibling relationships of a sample of preschoolers. *Psychology of Violence*, 2(2), 165-178.
- Miller, T. Q., Heath, L., Molcan, J. R. y Dugoni, B. L. (1990). Imitative violence in the real world: A reanalysis of homicide rates following championship prize fights. *Aggressive Behavior*, 17, 121-134.
- Miller, T. R., Handal, P. J., Gilner, F. H. y Cross, J. F. (1991). The relationship of abuse and witnessing violence on the Child Abuse Potential Inventory with Black adolescents. *Journal of Family Violence*, 6, 351-363.
- Mischel, W. (1968). *Personality and assessment*. New York: Wiley.
- Mischel, W. (1984). Delay of gratification as process and as person variable in development. En D. Magnusson y P. Allen (Eds.), *Human development: An interactional perspective* (pp. 149-166). New York: Academic.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-cycle-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychology Review*, 100, 674-701.
- Moffitt, W., Caspi, A., Rutter, M. y Silva, X. (2003). Sex differences in antisocial behaviour. *International Journal of Behavioral Developmental*, 27(2), 190-191.
- Molen van der, E., Hipwell, A. E., Vermeiren, R. y Loeber, R. (2011). Maternal characteristic predicting Young girls` disruptive behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(2), 179-190.
- Monge, L. (1992). *Proyecte d'intervenció en l'absentisme escolar*. Barcelona: Direcció General D'Atenció a la infància.

- Monks, C. P., Palermi, A., Ortega, R. y Costabile, A. (2011). A Cross-National Comparison of Aggressors, Victims and Defenders in Preschools in England, Spain and Italy. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 133-144.
- Montero, I. y León, O. G. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Moore, T. E. y Pepler, D. J. (1998). Correlates of adjustment in children at risk. En G. W. Holden, R. Geffner, y E. N. Jouriles (Eds.), *Children exposed to marital violence. Theory, research and applied issues*. American Psychological association.
- Morales, J. M. y Costa, M. (2001). La prevención de la violencia en la infancia y la adolescencia. Una aproximación conceptual integral. *Intervención Psicosocial*, 10(2), 221-239.
- Moreno, C. y Del Barrio, V. (1991). CBCL Child Behavior Check-List en niños de 4-5 años. Barcelona: *Actas del III Congreso de Evaluación Psicológica*.
- Moreno, D., Ramos, M. J., Martínez, B. y Musitu, G. (2010). Agresión manifiesta y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Summa Psicológica UST*, 7(2), 45-54.
- Morgan, W. P. y Goldston, S. E. (1987). *Exercise and mental health*. Washington, DC: Hemisphere.
- Mosquera, M. J. (2004). *No violencia en el deporte y en la vida. Guía para docentes y personas interesadas*. A Coruña: Xunta de Galicia.
- Mrug, S., Madan, A. y Windle, M. (2012). Temperament alters susceptibility to negative peer influence in early adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 201-209.
- Mullender, A. (2000). *La violencia doméstica. Una nueva visión de un viejo problema*. Barcelona: Paidós.

- Muñiz, J. y Fernández-Hermida, J. R. (2010). La opinión de los psicólogos españoles sobre el uso de los tests. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 108-121.
- Murphy, G. (1947). *Personality: A biosocial approach to origins and structure*. New York: Harper.
- Murray, H. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Musitu, G., Veiga, F. H., Lila, M., Martínez, B., Herrero, J. y Estévez, E. (2003). Conductas disruptivas y actitudes hacia la autoridad Institucional en adolescentes: el rol de la escuela. En M. F. Patrício (Ed.), *Por uma Escola sem Violência: A escola Cultural. Uma resposta* (pp. 649-658). Porto: Porto Editora.
- Naples, R. J. (1987). *The discussion of sport-specific dilemmas to enhance the moral development of club sport participants*. Tesis Doctoral. Temple University.
- Navarro, A. M., Peiró, R., Llacer, M. D. y Silva, F. (1993). Escala de Problemas de Conducta. En F. Silva y M. C. Martorell (Eds.), *Evaluación de la personalidad infantil y juvenil*. Madrid: MEPSA.
- Nelson, J. D., Gelfand, D. M. y Hartmann, D. P. (1969). Children's aggression following competition and exposure to an aggressive model. *Child Development*, 40, 1085-1097.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. y Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Newman, F. y Oliver, D. (1970). *Clarifying public issues: An approach to reaching social studies*. Boston: Little Brown.
- Nihira, K., Foster, R., Shellhaas, M. y Leland, H. (1974). *AAMD Adaptive Behavioral Scale*. Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.

- Nickerson, A., Mele, D. y Princiotta, D. (2008) Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology, 46*, 687-70.
- Nije-Bijvank, M., Konijn, E. A. y Bushman, B. J. (2012). "We don't need no education": Video game preferences, video game motivations, and aggressiveness among adolescent boys of different educational ability levels. *Journal of Adolescence, 35*, 153-162.
- Nye, F. I. (1980). A theoretical perspective on running away. *Journal of Family Issues, 1*, 274-299.
- O'Brien, M., Margolin, G., John, R. S., y Krueger, L. (1991). Mothers' and sons' cognitive and amotional reactions to simulated marital and family conflict. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59*, 692-703.
- O'Connell, P., Pepler, D. y Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence, 22*(4), 437-452.
- O'Keefe, M. (1994). Linking marital violence, mother-child/father-child aggression, and child behavior problems. *Journal of Family Violence, 9*, 63-78.
- O'Keefe, M. (1995). Predictors of child abuse in maritally violent families. *Journal of Interpersonal Violence, 10*, 3-25.
- O'Keefe, N. K., Brockopp, K. y Chew, E. (1986). Teen dating violence. *Social Work, 31*, 465-468.
- Okun, L. (1986). *Woman Abuse; Facts Replacing Myths*. Albany (Nueva York): State University of New York Press.
- Oldfield, R. R. (1982). The effects of meditation on selected measures of human potential. *Dissertation Abstracts International, 42-11A*, 4717.

- Oliva, A y Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico* (pp. 96-123). Madrid: Pearson. Prentice-Hall.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I. y López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23, 49-56.
- Ollendick, T. G., Francis, G. y Baum, G. (1991). Sociometric status: Its stability and validity among neglected, rejected and popular children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(3), 525-534.
- Ollendick, T. H. y Greene, R. (1990). Behavioral assessment of children. En G. Goldstein y H. Hersen (Eds.), *Handbook of psychological assessment* (2ª. Ed.). Nueva York: Pergamon.
- Ollendick, T. H. y Meador, A. E. (1984). Behavioral assessment of children. En G. Goldstein y M. Hersen (Eds.), *Handbook of Psychological Assessment*. Nueva York: Pergamon.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and Whipping Boys*. New York: Wiley.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: a review. *Psychological Bulletin*, 86, 852-875.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: a causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660.
- Olweus, D. (1984). Aggressors and their victims: bullying at school. En N. Frude y H. Gault (Eds.), *Disruptive behavior in schools* (pp. 57-76). Chichester, England: John Wiley y Sons.

- Olweus, D. (1986). *The Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Mimeo. Bergen, Norway: University of Bergen.
- Olweus, D. (1987). School-yard bullying: Grounds for intervention. *School Safety*, 6, 4-11.
- Olweus, D. (1988). *Development of a multifaceted aggression inventory for boys. Reports from the Institute of Psychology*, 6. Bergen: Norway University of Bergen.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Some basic facts and effects of a school-based intervention program. En D. J. Pepler y K. H. Rubin (Eds.), *The Development and treatment of childhood aggression*. (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Mimeo. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion (HEMIL Center), University of Bergen.
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7-27). Londres: Routledge.
- Olweus, D., Mattesson, A, Schalling D. y Low, H. (1988). Circulating testosterone levels and aggression in adolescent males a causal analysis. *Psychosomatic Medicine*, 50, 261-269.
- Organización Mundial de la Salud: CIE-10 (1992). *Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Meditor.

- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación, 304*, 253-280.
- Ortega, R. (2000). *Educación para la convivencia para prevenir la violencia*. Navalmorales (Madrid), A. Machado Libros.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre iguales. *Revista de Educación, 313*, 7-27.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Minerva.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar: Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R. y Fernández, V. (2000). Un proyecto educativo para prevenir la violencia (pp. 95-112). En R. Ortega (Eds.), *Educación para la convivencia para prevenir la violencia*. Navalmorales (Madrid): Antonio Machado Libros.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación, 313*.
- Ortiz, M. J., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. y López, F. (2011). Papel de los padres y madres en la regulación moral de los niños y en la conducta prosocial y agresiva con los compañeros. *Infancia y Aprendizaje, 34*(3), 365-380.
- Orue, I. y Calvete, E. (2010). Elaboración y validación de un cuestionario para medir la exposición a la violencia en infancia y adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 10*(2), 279-292.
- Orue, I. y Calvete, E. (2012). La justificación de la violencia como mediador de la relación entre la exposición a la violencia y la conducta agresiva en infancia. *Psicothema, 24*(1), 42-47.

- Otero-López, J. M., Castro, C., Villardefrancos, E. y Santiago, M. J. (2009). Job dissatisfaction and burnout in secondary school teacher: student`s disruptive behaviour and conflict management examined. *European Journal of Education and Psychology*, 2(2), 99-111.
- Owens, L., Shute, R. y Slee, P. H. (2000). "Guess what I just heard": Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26(1), 67-83.
- Page, R. A. y Moss, M. K. (1976). Environmental influences on aggression. The effects of darkness and proximity of victim. *Journal of Applied Social Psychology*, 6, 126-133.
- Page, R. M. y Tucker, L. A. (1994). Psychosocial discomfort and exercise frequency: an epidemiology study of adolescents. *Adolescence*, 29(113), 183-191.
- Pagelow, M. D. (1984). *Family violence*. New York: Praeger.
- Pahl, J. (1982). Men who assault their wives: what can health visitors do to help? *Health Visitor*, 55, 528-560.
- Pahl, J. (1985). *Private Violence and Public Policy: The Needs of Battered Women and the Response of the Public Services*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Paik, H. y Comstock, G. (1994). The effects of television violence on anti-social behavior: A meta-analysis. *Communication Research*, 21, 516-546.
- Palenski, J. E. (1984). *Kids who run away*. Saratoga, California: R. y E. Publishers.
- Palmero, F. y Fernández-Abascal, E. G. (2002). Emociones básicas II (ira, tristeza y asco). En F. Palmero, E. G. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (Eds.). *Psicología de la Motivación y la Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Paniagua, J. L. (1981). *El equilibrio cuerpo-mente*. Ediciones Miraguano.

- Paquette-Boots, D., Wareham, J. y Weir, H. (2011). Gendered Perspectives On Depression and Antisocial Behaviors. An Extension of the Failure Model in Adolescents. *Criminal Justice and Behavior*, 38(1), 63-84.
- Parker, J. y Asher, S. R. (1987). Peer acceptance and later personal adjustment: are low-accepted children “at risk”? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Parke, R. D., Ewel, W. y Slaby, R. G. (1972). Hostile and helpful verbalisations as regulators of non-verbal aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 243-246.
- Parke, R. D. y Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. En P. Mussen y E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 547-642). New York: Wiley.
- Parkhurst, J. T. y Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peerperceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *Journal of Early Adolescence*, 18, 125-144.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. Nueva York: Free Press of Glencoe.
- Pastore, N. (1952). The role of arbitrariness in the frustration-aggression hypothesis. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 728-731.
- Patrick, J. C. (2000). Emociones y psicopatía. En A. Raine y J. Sanmartín (Eds.), *Violencia y psicopatía* (pp. 89-118). Barcelona: Ariel.
- Patrick, J. C. y Lang, A. R. (1999). Psychopathic traits and intoxicated states: Affective concomitant and conceptual links. En M. E. Dawson, A. M. Schell y A. H. Boehmelt (Eds.), *Startle modification: Implications for clinical science, cognitive science, and neuroscience* (pp. 209-230). New York: Cambridge University Press.
- Patrick, C. J. y Zempolich, K. A. (1998). Emotion and aggression in the psychopathic. *Aggression and Violent Behavior*, 3, 303-338.

- Patterson, G. R. (1975). A three-stage functional analysis of children's coercive behaviors: A tactic for developing a performance theory. En B. C. Etzel, J. M. LeBlanc, D. M. Baer (Eds.), *New developments in behavioral research: Theory, methods and applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Patterson, G. R. (1976). The aggressive child: victim and architect of a coercive system. En E. J. Mash, L. A. Hamerlynck, y L. C. Handy (Eds.), *Behavior modification and families, Vol. 1. Theory and research* (pp. 267-316). New York: Brunner/Masel.
- Patterson, G. R. (1977). A performance theory for coercive family interaction. En R. Cairns (Ed.), *Social interaction: Methods, analysis and illustration* (pp. 59-79). Chicago: Society for Research in Child Development Monograph.
- Patterson, G. R. (1982). *A social learning approach, Vol. 3: Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.
- Patterson, G. R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, 41, 432-444.
- Patterson, G. R. (1992). Developmental changes in antisocial behavior. En R. De V. Peters, R. J. McMahon y V. L. Quinsey (Eds.), *Aggression and violence throughout the life span* (pp. 55-82). Londres: Sage.
- Patterson, G. R. y Bank, L. (1986). Bootstrapping your way in the nomological thicket. *Behavioral Assessment*, 8, 49-73.
- Patterson, G. R. y Capaldi, D. M. (1990). A mediational model of boys' depressed mood. En J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. H. Neuchterlein, y S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 141-163). Boston, MA: Cambridge.
- Patterson, G. R. y Stouthamer-Loeber, M. (1984). The correlation of family management practices and delinquency. *Child Development*, 55, 1299-1307.

- Patterson, G. R., Capaldi, D. y Bank, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. En D. Pepler y K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 139-168). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D. y Ramsay, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-355.
- Patterson, G. R., Dishion, T. J. y Bank, L. (1984). Family interaction: a process model of deviancy training. *Aggressive Behavior*, 10, 253-268.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., y Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys: a social interaction approach, Vol. 4*. Eugene, OR: Castalia.
- Paz, M. y Carrasco, M. A. (2006). Intervención psicológica en agresión: Técnicas, programas y prevención. *Acción Psicológica*, 4(2), 83-105.
- Pearl, D. (1987). Family, peer and television influences on aggressive and violent behaviour. En D. Crowell, I. M. Evans y O'Donnell, C. R. (Ed.), *Childhood aggression and violence*. New York: Plenum Press.
- Pekarit, E., Prinz, R., Leibert, C., Weintraub, S. y Neale, J. (1976). The Pupil Evaluation Inventory: a sociometric technique for assessing children's social behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 4, 83-97.
- Pelegrín, A. (2001a). La participación deportiva en la infancia y la juventud: Desarrollo psicológico y social. En A. Pelegrín y E. J. Garcés de Los Fayos (Eds.). *Encuentro profesional de psicología del deporte: I Jornadas Técnicas* (pp. 17-44). Beniel: Ayuntamiento de Beniel.
- Pelegrín, A. (2001b). *Conductas agresivas en deportistas: Estudio de la influencia de variables de personalidad, sociodemográficas y deportivas*. Tesis de Licenciatura no publicada. Murcia: Universidad de Murcia.

- Pelegrín, A. (2004). *El comportamiento agresivo y violento: Factores de riesgo y protección como mediadores de inadaptaciones y adaptaciones en la socialización del niño y el adolescente*. Tesis Doctoral no publicada. Murcia: Universidad de Murcia.
- Pelegrín, A. (2005). Detección y valoración de la incidencia de las actitudes antideportivas durante la competición. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5, 127-136.
- Pelegrín, A. y Garcés de Los Fayos, E. J. (2007). *Agresión y violencia en el deporte*. Sevilla: Wanceulen.
- Pelegrín, A. y Garcés de Los Fayos, E. J. (2008). Variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento violento del niño. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 5-20.
- Pelegrín, A. y Garcés de Los Fayos, E. J. (2009). Análisis de las variables que influyen en la adaptación y socialización: El comportamiento agresivo en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés*, 15, 119-289.
- Pelegrín, A., Garcés de Los Fayos, E. J. y Cantón, E. (2010). Estudio de conductas prosociales y antisociales. Comparación entre niños y adolescentes que practican y no practican deporte. *Informació Psicològica*, 99, 64-78.
- Pelegrín, A., Garcés de Los Fayos, E. J., Jara, P. y Martínez, F. (2003). *Estudio de las variables agresivas y violentas en deportistas profesionales: Propuesta para el establecimiento de control de estos comportamientos*. Memoria de investigación. (Número de Referencia 06/UPB20/02). Madrid: Centro de Alto Rendimiento y de Investigación en Ciencias del Deporte. Consejo Superior de Deportes.
- Pelegrín, A., Olmedilla, A. y Garcés de Los Fayos, E. J. (2001). Propuesta para el desarrollo de estrategias de intervención y prevención de la agresividad en el deporte infantil. En V. Carratalá, J.F. Guzmán y M.A. Fuster (Eds.), *Nuevas aportaciones al*

- estudio de la actividad física y el deporte*. II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Valencia: Universidad de Valencia.
- Pelham, W. E., Gnagy, E. M., Greenslade, K. E., y Milich, R. (1992). Teacher ratings of DSM-III-R symptoms for the disruptive behavior disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 210-218.
- Pennebaker, J. W. (1989). Confession, inhibition and disease. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 22 (pp. 211-244). New York: Academic Press.
- Pepitone, E. A. (1985). Children in cooperation and competition: Antecedents and consequences of self-orientation, En R. Slavin (Ed.), *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press.
- Pepler, D., Craig, M. y Roberts, W. L. (1998). Observation of aggressive and nonaggressive children on the school playground. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44(1), 55-76.
- Pepler, D., Craig, M., Ziegler, S. y Charach, A. (1993). A school-based anti-bullying intervention: Preliminary evaluation. En D. Tattum, (Ed.), *Understanding managing bullying*. Heinemann Books.
- Pepler, D. J. y Slaby, R. G. (1994). Theoretical and developmental perspectives on youth and violence. En L. D. Eron, J. H. Gentry y P. Schlegel (Eds.), *Reason to hope: a psychological perspective on violence and youth*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pepler, D. y Rubin, K. H. (1991). *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pérez, J. (1984). *Variables de personalidad y delincuencia*. Universidad Autónoma de Barcelona.

- Pérez-Fuentes, M. C., Álvarez-Bermejo, J. A., Molero, M. M., Gázquez, J. J. y López-Vicente, M. A. (2011). Violencia Escolar y Rendimiento Académico (VERA): aplicación de realidad aumentada. *European Journal of Investigation in Health, Education and Psychology*, 1(2), 71-84.
- Pérez, M. C. y Gázquez, J. J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 427-437.
- Pérez de Albéniz, A. y De Paúl-Ochotorena, J. (2002). Empatía y maltrato físico infantil. *Intervención Psicosocial*, 11(1), 57-69.
- Pérez, M. A., Redondo, M. M. y León, L. (2008). Aproximaciones a la emoción de ira: De la conceptualización a la intervención psicológica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 11(28). Extraído el 29 Marzo, 2012 de <http://reme.uji.es>
- Pertegal, M. A., Oliva, A. y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22(1), 53-66.
- Pervin, L. (1986). Persons, situations, interactions: Perspectives on a recurrent issue. En A. Campbell y J. J. Gibbs (Eds.), *Violent transactions: The limits of personality* (pp. 15-39). Oxford: Blackwell.
- Peterson, D. R. (1961). Behavior problems of middle childhood. *Journal of Consulting Psychology*, 25, 205-209.
- Pettit, G. S., Bates, J. E. y Dodge, K. A. (1993). Family interaction patterns and children's conduct problems at home and school: a longitudinal perspective. *School Psychology Review*, 22, 403-420.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S. y Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.

- Piqueras, J. A., Ramos, V., Martínez, A. E. y Oblitas, L. A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2), 85-112.
- Piquero, A. R., Carriaga, M. L., Diamond, B., Kazemian, L. y Farrington, D. P. (en prensa). Stability in aggression revisited. *Aggression and Violent Behavior*.
- Pollack, G., Gilmore, C., Stewart, J. y Mattison, S. (1989). A follow-up of aggressive behaviour in children. *Educational Review*, 41, 263-270.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21, 453-458.
- Powers, C. J. y Bierman, K. L. (2012). The multifaceted impact of peer relations on aggressive-disruptive behavior in early elementary school. *Developmental Psychology*, 30.
- Prat, M. y Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte*. Barcelona: Inde.
- Preddy, T. M. y Fite, P. J. (2012). Differential associations between relational and overt aggression and children`s psychosocial adjustment. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 34(2), 182-190.
- Premack, D. (1959). Toward empirical behavior laws. *Psychological Review*, 68, 219-223.
- Preston, D. (1979). *A moral education program conducted in the physical education and health curriculum*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia.
- Prinstein, M. J. y Cillessen, A. H. N. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 310-342.
- Prinzle, P., Onghena, P., Hellinckx, W., Grietens, H., Ghesquiere, P. y Colpin, H. (2004). Parent and Child Personality Characteristics as Predictors of Negative Discipline and

- Externalizing Problem Behaviour in Children. *European Journal of Personality*, 18(2), 73-102.
- Provenzo, E. (1991). *Video kids: Making sense of Nintendo*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Puig-Antich, J. (1982). Major depression and conduct disorder in prepuberty. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 21, 118-128.
- Pulkkinen, L. y Tremblay, R. E. (1992). Patterns of boys' social adjustment in two cultures and at different ages: a longitudinal perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 527-553.
- Quay, H. C. (1977). Measuring dimension of deviant behavior: The Behavior Problem Checklist. *Journal of Abnormal Psychology*, 5, 277-288.
- Quay, H. C. y Parson, L. (1971). *The differential behavioral classification juvenile offender*. Washington, DC: Bureau of Prisons.
- Quay, H. C. y Peterson, D. R. (1967). *Manual for the Behavior Problem Checklist*. Champaign, Illinois, Children's Research. Illinois. Center University of Illinois
- Quay, H. C. y Peterson, D. R. (1979). *Manual of the Behavior Problem Checklist*. Coral Glabes, Florida: University of Miami.
- Quay, H. C. y Peterson, D. R. (1983). *Revised Behavior Problem Checklist*. Coral Glabes, Florida. University of Miami.
- Radford, J. L., King, A. J. C. y Warren, W. K. (1989). *Street youth and AIDS*. Ottawa: Health and Welfare Canada.
- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C. y Chapman, M. (1983). Children's prosocial dispositions and behavior. En P. Mussen y E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 469-546). New York: Willey.

- Raine, A. (2000). Psicopatía, violencia y neuroimagen. En A. Raine y J. Sanmartín (Eds.), *Violencia y psicopatía* (pp. 59-88). Barcelona: Ariel.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M., y Liu, J. (2006). The Reactive-Proactive Aggression Questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32(2), 159-171.
- Ramsey, E., Patterson, G. R. y Walker, H. M. (1990). Generalization of the antisocial trait from home to school settings. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11, 209-223.
- Rasclé, O., Coulomb, G. y Pfister, R. (1998). Aggression and goal orientations in handball: Influence of institutional sport context. *Perceptual and Motor Skill*, 86, 1347-1360.
- Raths, L. E. y Simon, S. B. (1969). Helping Children Clarifying Values. *Today's Education*, 56(7), 12-15.
- Ray, G. E., Cohen, R., Secrist, M. E. y Duncan, M. K. (1997). Relating aggressive and victimization behaviors to children's sociometric status and friendships. *Journal of social and personal relationships*, 14(1), 95-108.
- Reid, J. B. (1978). The development of specialized observation systems. En J. B. Reid (Ed.), *A social learning approach to family intervention. II. Observation in home settings* (pp. 43-49). Eugene, OR: Castalia.
- Reid, W. J. y Crisafulli, A. (1990). Marital discord and child behavior problems: a meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 105-117.
- Renfrew, J. W. (2004). *La aggression y sus causas*. Sevilla: Trillas.
- Renfrew, J. W. (2010). *Agresión: Naturaleza y control*. Madrid: Síntesis.

- Rest, J. R. (1984). The major components of morality. En W. Kurtines, J. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 24-40). New York: Wiley.
- Rey, R. y Ortega, R. (2001). El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla antiviolencia escolar. *Revista de Educación*, 326, 297-310.
- Reynolds, C. R. y Kamphaus, R. W. (1998). *Behavioral assessment system for children-Manual*. Circle Pines, MN, US: American Guidance Service.
- Rigby, K. (1998). The relationship between reported health and involvement in bully/victim problems among male and female secondary schoolchildren. *Journal of Health Psychology*, 3(4), 465-476.
- Rivers, I. y Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359-368.
- Robins, L. N. (1978). Study childhood predictors of adult antisocial behavior: replications from longitudinal studies. *Psychological Medicine*, 8, 611-622.
- Robins, E. y Guze, S. (1972). Classification of affective disorders: the primary-secondary, the endogenous-reactive, and the neurotic-psychotic concepts. En T. A. Williams, M. A. Katz y J. A. Shields (Eds.), *Recent advances in the psychobiology of depressive illnesses*. Washington, DC: NIMH.
- Robinson, E. H. y Eyberg, S. M. (1981). The dyadic parent-child interaction coding system: Standardization and validation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, 245-250.
- Robles, Z. y Romero, E. (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de Psicología*, 27(1), 86-101.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R. y Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36, 14-24.

- Rodríguez, J. A., Mirón, L. y Rial, A. (2012). Análisis de la relación entre grupo de iguales, vinculación familiar y escolar, autocontrol y conducta antisocial, en una muestra de adolescentes venezolanos. *Revista Psicología Social*, 27(1), 25-38.
- Rogers, C. R. (1931). *Inventario de Adaptación Personal*. Nueva York: Association Press.
- Rogosch, F. A., Cicchetti, D. y Aber, J. L. (1995). The role of child maltreatment in early deviations in cognitive and affective processing abilities and later peer relationship problems. *Development and Psychopathology*, 7, 591-609.
- Rojas-Marcos, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Rolan, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44(1), 55-67.
- Romance, T. J. (1984). *A program to promote moral development through elementary school physical education*. Tesis Doctoral. University of Oregon.
- Romance, T. J., Weiss, M. R. y Bockowen, J. (1986). A program to promote moral development through elementary school physical education. *Journal of Teaching Physical Education*, 5, 125-136.
- Root, C. A. y Jenkins, J. M. (2005). Maternal appraisal styles, family risk status and anger biases of children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 193-204.
- Roscoe, B. y Kelsey, T. (1986). Dating violence among high school students. *Psychology*, 23, 53-59.
- Rosenblatt, J. y Furlong, M. J. (1997). Assessing the reliability and validity of student self-reports of campus violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 187-201.
- Rosenberg, M. S. (1987). Children of battered women: the effects of witnessing violence on their social problem-solving abilities. *The Behavior Therapist*, 4, 85-89.

- Rosenberg, M. S. y Rossman, B. B. R. (1990). The child witness to marital violence. *In Treatment of family violence*. New York: John Wiley y Sons.
- Rothman, J. (1991). *Runaway and Homeless Youth*. New York: Longman.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Roversi, A. (1998). Fútbol, afición y violencia. El gamberrismo futbolístico en Italia. *Política y Violencia en el Fútbol*, (pp. 45-104). Madrid: CSD.
- Rubin, K. H. (1985). Socially withdrawn children: an “a risk” population? En B. Schneider, K. Rubin y J. Ledingham (Eds.), *Children’s peer relations: Issues on assessment and intervention* (pp. 125-139). New York: Springer-Verlag.
- Rubin; K. H. y Daniels-Bierness, T. (1983). Concurrent and predictive correlates of sociometric status in kindergarden and grade one children. *Merrill Palmer Quarterly*, 29, 337-351.
- Rubin, K. H. y Mills, R. S. L. (1988). The many faces of social isolation in childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 916-924.
- Rubin, K. H. y Asendorpf, J. B. (1993). *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rubin, K. H., LeMare, L., y Hollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: developmental pathways to peer rejection. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 217-252). New York: Cambridge University Press.
- Rubin-Vaughan, A., Pepler, D., Brown, S. y Craig, W. (2011). Quest for the Golden Rule: An effective social skills promotion and bullying prevention program. *Computers & Education*, 56(1), 166-175.

- Runions, K. C. y Keating, D. P. (2010). Anger and inhibitory control as moderators of children`s hostile attributions and aggression. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*(5), 370-378.
- Rutter, M. (1967). A children`s behavior questionnaire for completion by teachers: Preliminary findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 8*, 1-11.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children`s responses to stress and disadvantage. En M. W. Kent y J. E. Rolf (Eds.), *Social competence in children*, (pp. 49-74). Hanover, NH: University Press of New England.
- Rutter, M. (1985). Aggression and the family. *Series Paedopsychiatric Fasc.*, 6, 11-25.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. En J. Rolf, A. E. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein y S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 118-214). New York: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1994). Family discord and conduct disorder: Cause, consequence, or correlate? *Journal of Family Psychology, 8*, 170-186.
- Rutter, M. y Giller, H. (1983). *Juvenile delinquency: trends and perspectives*. Middlesex, England: Penguin.
- Ryan, N. D., Puig-Antich, J., Ambrosini, P., Rabinovich, H., Robinson, D., Nelson, B., Iyengar, S. y Twomey, J. (1987). The clinical picture of major depression in children and adolescents. *Archives of General Psychiatry, 44*, 854-861.
- Safran, J. S. y Safran, S. P. (1985). A developmental view of children`s behavioral tolerance. Behavioral tolerance. *Behavioral Disorders, 10*(2), 87-94.
- Sage, G. (1998). Character Development. Does Sport Affect Character Development in Athletes? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 69*(1), 15-18.

- Salekin, R., Rogers, R. y Sewell, K. (1996). A review and metaanalysis of the Psychopathy Checklist and Psychopathy Checklist-Revised: predictive validity of dangerousness. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3, 203-215.
- Salmivalli, C., Voeten, M. y Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668-676.
- Savin-Williams, R. C. (1979). Dominance hierarchies in groups of early adolescents. *Child Development*, 50(4), 923-935.
- Sameroff, A. (1975). Transactional models in early social relations. *Human Development*, 18, 65-79.
- Samper, P., Tur, A. M., Mestre, V. y Cortés, M. T. (2008). Agresividad y afrontamiento en la adolescencia. Una perspectiva intercultural. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 431-440.
- Samuelson, L. (1988). *The out of school experiences of dropouts: labour market success and criminal behavior*. Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Alberta.
- Sánchez, M. C. y Cantón, E. (1999). La práctica deportiva como herramienta de ajuste psicosocial. Actas del VII Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte. Murcia: 19-22 Octubre.
- Sánchez, L. y Damián, M. (2009). Detección e intervención a través del juego del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 12(4), 156- 170.
- Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de *Bullying*. *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82.

- Sánchez, A. M., Rivas, M. T. y Trianes, M. V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 4(9), 353-370.
- Sánchez, B. y Ureña, P. (2011). Complejo ira-hostilidad y mecanismos de afrontamiento en pacientes que han sufrido un evento cardiovascular. *Revista Costarricense de Cardiología*, 13(1), 13-18. Extraído el 17 Mayo, 2012, de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/rcc/v13n1/a03v13n1.pdf>
- Sandoval, L. E. y Barón, D. (2008). Una revisión al estudio de la delincuencia y criminalidad. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 16(1), 105-117.
- Sanmartín, J. (1998). Violencia: factores biológicos y ambientales, con especial referencia al cine y la televisión. En J. Sanmartín; J. S. Grisolía y S. Grisolía (Eds.), *Violencia, televisión y cine* (pp. 11-29). Barcelona: Ariel.
- Sanmartín, J. (2002). *Violencia contra niños*. Barcelona: Ariel.
- Sanmartín, J., Grisolía, J. S. y Grisolía, S. (1998). *Violencia, televisión y cine*. Barcelona: Ariel.
- Santisteban, C. y Alvarado, J. M. (2009). The Aggression Questionnaire for Spanish Preadolescents and Adolescents: AQ-PA. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 320-326.
- Stanford, M. S., Houston, R. J., Mathias, C. W., Villemarette-Pittman, N. R., Helfritz, L. E. y Conklin, S. M. (2003). Characterizing aggressive behavior. *Assessment*, 10, 183-190.
- Schaal, B. (1988). Olfaction in infants and children: developmental and functional perspectives. *Chemical Senses*, 13(2), 145-190.

- Schaal, B., Tremblay, R. E., Soussignan, R. y Susman, E. J. (1996). Male pubertal testosterone linked to high social dominance but low physical aggression in early adolescence. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 34, 1322-1330.
- Schachar, R., Rutter, M. y Smith, A. (1981). The characteristics of situationally and pervasively hyperactive children: Implications for syndrome definition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 375-392.
- Seisdedos, N. (1987). *Cuestionario A-D, Conductas Antisociales-Delictivas*. Madrid: TEA Ediciones.
- Seltzer, J. A. y Kalmuss, D. (1988). Socialization and stress explanations for spouse abuse. *Social Forces*, 67, 473-491.
- Serbin, L., Marchessault, K., McAffer, V., Peters, P. y Schwartzman, A. (1993). Patterns of social behavior on the playground in 9-to 11-year old girls and boys: relation to teacher perceptions of aggression, withdrawal, and likability. En C. Hart (Ed.), *Children on playgrounds: Research perspectives and applications* (pp. 162-183). Albany, NY: SUNY Press.
- Serbin, L. A., Peters, P. L., McAffer, V. J. y Schwartzman, A. E. (1991). Childhood aggression and withdrawn as predictors of adolescent pregnancy, early parenthood, and environmental risk for the next generation. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 23(3), 318-331.
- Serrano, I. (1996). *Agresividad infantil*. Madrid: Pirámide.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Schwartz, M. y O'Leary, S. G. (1996). Physical aggression in a high school dating population: A study of interpersonal conflict. Unpublished manuscript, State University of New York at Stony Brook, New York.

- Shapiro, E. S., Lentz, F. E. y Sofman, R. (1985). Validity of rating scales in assessing aggressive behavior in classroom settings. *Journal of School Psychology, 23*, 69-80.
- Sharp, S. (1996). Self-esteem, response style, and victimization. *School Psychology International, 17*, 347-357.
- Shea, E. (1978). *Ethical decisions in physical education and sport*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
- Shechtman, Z. (2006). The contribution of bibliotherapy to the counseling of aggressive boys. *Psychotherapy Research, 16*(5), 645-651.
- Shechtman, Z. y Nachshol, R. (1996). A school-based intervention to reduce aggressive behavior in maladjusted adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology, 17*(4), 535-552.
- Sherif, M. y Sherif, C. W. (1953). *Groups in harmony and tension*. New York: Harper and Brothers.
- Shields, D. L. y Bredemeier, B. J. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Shigetomi, C.C., Hartmann, D.P. y Gelfand, D.M. (1981). Sex differences in children's altruistic behavior and reputations for helpfulness. *Developmental Psychology, 17*, 434-437.
- Siegel, L. J. y Senna, J. J. (1994). *Juvenile delinquency: Theory, practice and law*. New York: West.
- Silva, J. M. (1983). The perceived legitimacy of rule violating behavior in sport. *Journal of Sport Psychology, 5*, 438-448.
- Silva, F. y Martorell, C. (1983). *BAS-1.2. Bateria de Socialización (para profesores y padres)*. Madrid: TEA.

- Silva, F. y Martorell, C. (1987). *BAS-3: Batería de Socialización (Autoevaluación)*. Madrid: TEA.
- Silva, F. y Moro, M. (1994). Evaluación conductual en niños y adolescentes. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud* (pp. 715-742). Madrid: Pirámide.
- Silvern, S. B. y Williamson, P. A. (1987). The effects of video game play on young children's aggression, fantasy and prosocial behaviour. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8, 453-462.
- Sinclair, D. (1985). *Understanding Wife Assault: A Training Manual for Counsellors and Advocate*. Toronto, Ontario (disponible a través de Ontario Government Bookstore, Publications Services Section, 880 Bay Street, Toronto, Ontario M7A1N8).
- Slavin, R., Sharan, S., Kagan, S., Hertz-Lazarowitz, R., Webb, C. y Schmuck, R. (1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press.
- Slee, P. T. y Rigby, K. (1994). Peer victimisation at school. *Australian Journal of Early Childhood*, 19(1), 3-10.
- Smart, R. G., Adlaf, E. M., Porterfield, K. M. y Canale, D. C. (1990). *Drugs, youth and the street*. Toronto: Addictions Research Foundation.
- Smith, L. (1989). *Domestic Violence: An Overview of the Literature. Home Office Research Study 107*. Londres: HSMO.
- Smith, T. W. (1994). Concepts and methods in the study of anger, hostility, and health. En A. W. Siegman y T. W. (Eds.). *Anger, hostility and heart* (pp. 23-42). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, P. K. y Boulton, M. (1990). Rough-and-tumble play, aggression and dominance: Perception and behavior in children's encounters. *Human Development*, 33, 271-282.

- Smith, D. C., Furlong, M., Bates, M., Laughlin, J. D. (1998). Development of the multidimensional school anger inventory for males. *Psychology in the Schools*, 35, 1-15.
- Smith, P. K. y Levan, S. (1995). Perceptions and experiences of bullying in younger pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 489-500.
- Smith, P. K. y Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, C. y Thornberry, T. P. (1995). The relationship between childhood maltreatment and adolescent involvement in delinquency. *Criminology*, 33, 451-477.
- Spence, M. J. y DeCasper, A. J. (1987). Prenatal experience with low-frequency maternal-voice sounds influences neonatal perception of maternal voice samples. *Infant Behavior and Development*, 10, 133-142.
- Spence, J. C., McGannon, K. y Poon, P. (2005). The effect of exercise on global self-esteem: A quantitative review. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 311-334.
- Spielberger, C. D. Jacobs, G. A., Russell, S. F. y Crane, R. S. (1990). Assessment of anger: The State-Trait Anger scale. En J. N. Butcher y C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in personality assessment* (Vol. 2, pp. 161-189). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spielberger, C. D., Krasner, S. S. y Solomon, E. P. (1988). The experience, expression and control of anger. En M. P. Janisse (Ed.), *Health psychology: Individual differences and stress* (pp. 89-108). New York: Springer-Verlag.
- Spielberger, C. D., Jacobs, G., Russell, S. y Crane, R. S. (1983). Assessment of anger: The state-Trait Anger Scale. En J. N. Butcher y C. D. Spielberger (Eds.). *Advances in personality assessment* (pp. 159-187). Hillsdale, NJ: LEA.

- Stattin, H. y Magnusson, D. (1989). The role of early aggressive behavior in the frequency, seriousness, and types of later crimes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 57*, 710-718.
- Stein, K. B., Sarbin, T. R. y Kulik, J. A. (1971). Further validation of antisocial personality types. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 36*(2), 177-182.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence, 11*, 1-19.
- Stenberg, C. R. y Campos, J. J. (1990). The development of anger expressions in infancy. En N. Stein, B. Leventhal y T. Trabasso (Eds.), *Psychological and biological approaches to emotion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stephens, T. M. (1978). *Social skills in the classroom*. Columbus, Ohio: Cedars Press.
- Stephens, R. D. (1988). The risk and the response. *School Leader, Jan/Feb*: 22-25.
- Stephenson, P. y Smith, D. (1989). Bullying in the junior school. En D. Tattum y D. Lane (Eds.), *Bullying in Schools*. Stoke on Trent. Trentham Books.
- Stepp, S. D., Burke, J. D., Hipwell, A. E. y Loeber, R. (2012). Trajectories of attention of Deficit Hyperactivity Disorder and Oppositional Defiant Disorder symptoms as precursors of Borderline Personality Disorder symptoms in adolescent girls. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40*(1), 7-20.
- Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Greenbaum, C., Cicchetti, D., Dawud, S., Cortes, R. M., Krispin, O. y Lorey, F. (1993). Effects of domestic violence on children's behavior problems and depression. *Developmental Psychology, 29*, 44-52.
- Stith, S. M. y Farley, S. C. (1993). A predictive model of male spousal violence. *Journal of Family Violence, 8*, 183-201.
- Stokols, D. y Altman, I. (1987). *Handbook of environmental psychology*. New York: Wiley.

- Storashak, E. A., Bellanti, C. J. y Bierman, K. L. (1996). The quality of sibling relationships and the development of social competence and behavior control in aggressive children. *Developmental Psychology*, 32, 79-89.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J. y Lengua, L. J. (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(1), 17-29.
- Storr, A. (1968). *La Agresividad humana*. Madrid: Alianza.
- Strassberg, Z., Dodge, K. A., Pettit, G. S. y Bates, J. E. (1994). Spanking in the home and children's subsequent aggression toward kindergarten peers. *Development and Psychopathology*, 6, 445-461.
- Straus, M. A. (1979). Measuring intrafamily conflict and violence: The Conflict Tactics (CT) Scales. *Journal of Marriage and the Family*, 41, 75-88.
- Straus, M. A. (1985). Family training in crime and violence. En A. J. Lincoln and M. A. Straus (Eds.), *Crime and the family*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- Straus, M. A. (1991). Discipline and deviance: Physical punishment of children and violence and other crime in adulthood. *Social Problems*, 38, 133-154.
- Straus, M. A., Gelles, R. J. y Steinmetz, S. (1980). *Behind closed doors: violence in the american family*. Garden City, New York: Anchor/Doubleday Press.
- Strayer, J. y Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development*, 13(1), 1-13.
- Suinn, R. M. (2001). The terrible twos: Anger and anxiety. *American Psychologist*, 56, 27-36.
- Sukhodolsky, D. G., Golub, A. y Cromwell, E. N. (2001). Development and validation of the anger rumination scale. *Personality and Individual Differences*, 31, 689-700.

- Sukhodolsky, D. G., Solomon, R. M. y Perine, J. (2000). Cognitive-behavioral angercontrol intervention for elementary school children: A treatment-outcome study. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 10, 159-170.
- Swogger, M. T., You, S., Cashman-Brown, S. y Conner, K. R. (2010). Childhood physical abuse, aggression, and suicide attempts among criminal offenders. *Psychiatry Research*, 185(3), 363-367.
- Tannenbaum, P. H. y Zillmann, D. (1975). Emotional arousal in the facilitation of aggression thorough communication. *Advances in Experimental Social Psychology*, 8, 149-192.
- Tassi, F. y Schneider, B. H. (1997). Task-oriented versus other-referenced competition: Differential implications for children`s peer relations. *Journal of Applied Social Psychology*, 27(17), 1557-1580.
- Taylor, C. Sallis, J. y Needle, R. (1985). The relation of physical activity and exercise to mental health. *Public Health Reports*, 100, 195-202.
- Tedeschi, J. T. (1983). Social influence theory and aggression. En R. I. Geen y E. I. Donnerstein (Eds), *Aggression: Theoretical and Empirical Reviews. Volume 1: Theoretical and Methodological Issues* (pp. 135-162). New York: Academic Press.
- Tellegen, A. (1982). *Brief manual for the Multidimensional Personality Questionnaire*. Minnesota, MN: University of Minnesota Press.
- Tenenbaum, G., Stewart, E., Singer, R. N. y Duda, J. (1996). Aggression and violence in sport: An ISSP position stand. *International Journal Sport Psychology*, 27, 229-236.
- Tenenbaum, G., Stewart, E., Singer, R. N. y Duda, J. (1997). Aggression and violence in sport: An ISSP position stand. *The Sport Psychologist*, 11, 1-7.
- Terry, A. A. (1998). Teachers as targets of bullying by their pupils: a study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 255-268.

- Terry, P. C. y Jackson, J. J. (1985). The determinants and control of violence in sport. *Quest*, 37, 27-37.
- Thayer, L. y Beeler, K. D. (1975). *Activities and exercises for affective education*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Thirer, J. y Wright, J. B. (1985). Sport and social status for adolescent males and females. *Sociology of Sport Journal*, 2, 164-171.
- Thoman, E. B., Korner, A. F. y Benson-Williams, L. (1977). Modification of responsiveness to maternal vocalization in the neonate. *Child Development*, 48, 563-569.
- Thomas, J. D., Presland, I. E., Grant, M. D. y Glynn, T. L. (1978). Natural rates of teacher approval and disapproval in grade 7 classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 91-94.
- Thornberry, T. P. y Christenson, R. L. (1984). Unemployment and criminal involvement. *American Sociological Review*, 49, 398-411.
- Toldos, M. P. (2005). Sex and age differences in self-estimated physical, verbal and indirect aggression in Spanish adolescents. *Aggressive Behavior*, 31(1), 13-23.
- Toomey, B. G. y Christie, D. J. (1990). Social stressors in childhood: poverty, discrimination and catastrophic events. En L. E. Arnold (Ed.), *Childhood stress* (pp. 423-458). New York: Wiley & Sons.
- Torío, S., Peña, J. V. y Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20, 62-70.
- Torregrosa, M., Inglés, C., Estévez-López, E., Musitu, G. y García-Fernández, J. M. (2011). Evaluación de la conducta violenta en la adolescencia: Revisión de cuestionarios, inventarios y escalas en población española. *Aula Abierta*, 39(1), 37-50.

- Tieger T. (1980). On the biological basis of sex differences in aggression. *Child Development*, 5, 943-948.
- Tinbergen, N. (1985). *El estudio del instinto*. México: Siglo XXI.
- Trachtenberg, S. y Viken, R. J. (1994). Aggressive boys in the classroom: Biased attributions or shared perceptions? *Child Development*, 65, 329-333.
- Train, A. (2001). *Agresividad en niños y niñas. Ayudas, tratamientos, apoyos en la familia y en la escuela*. Madrid: Narcea.
- Tremblay, R. E. (2000). Origins of youth violence. *Canadian Journal of Policy Research*, 1, 19-24.
- Tremblay, R. E. y Craig, W. M. (1995). Developmental prevention of crime. En N. Morris y M. Tonry (Eds.), *Building a safer society: Strategic approaches to crime prevention* (p. 151-236). Chicago: University of the Chicago Press.
- Trepato, D. (1995). La educación en valores a través de la iniciación deportiva. En Blazquez, D. (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, (pp. 95-112). Barcelona: INDE.
- Trianes, M. V. (1996). *Educación y Competencia Social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Trianes, M. V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Bower.
- Trianes, M. V. y Muñoz, A. (1989). Análisis de la percepción social en edad preescolar referida al sociométrico. En Jiménez, A. y Lou, M. A. (Eds.). *Actas del II Congreso Educación y Sociedad* (pp. 119-128). Granada: Colegio Oficial de Doctores y Licenciados.

- Trianes, M. V., Sánchez, A. y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.
- Troy, M. y Sroufe, L. A. (1987). Victimization among preschoolers: role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 166-172.
- Trulson, M. E. (1986). Martial arts training: A novel "cure" for juvenile delinquency. *Human Relations*, 39(12), 1131-1140.
- Ttofi, M. M. y Farrington, D. P. (2012). Risk and protective factors, longitudinal research, and bullying prevention. *New Directions for Youth Development*, 133, 85-98.
- Tuero, C. y Márquez, S. (2006). Beneficios psicológicos de la actividad física. En E. Garcés, A. Olmedilla y P. Jara (Eds.). *Psicología y Deporte* (pp. 447-460). Murcia: DM.
- Tur-Porcar, A., Mestre, V., Samper, P. y Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿Es diferente la influencia del padre y de la madre? *Psicothema*, 24(2), 284-288.
- Turner, C. W. y Goldsmith, D. (1976). Effects of toy guns and airplanes on children's antisocial free play behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 21, 303-315.
- Udry, J. R., Billy, O. G., Morris y Groff, T. R. (1985). Androgenic hormones motivate sexual behavior in adolescent boys. *Fertil Sterile*, 43, 90-94.
- Ulrich, R.E. (1966). Pain as a cause of aggression. *American Zoologist*, 6, 643-662.
- Urra, J. (1998). Violencia y medios de comunicación. En J. Sanmartín, J. S. Grisolia y S. Grisolia (Eds.), *Violencia, televisión y cine* (pp. 133-145). Barcelona: Ariel.

- U.S. Department of Justice: Office of Justice Programs (1996). *National Crime and Victimization Survey 1994* (Publication No. NCJ-151657). Washington D.C., U.S. Government Printing Office.
- Vallés, A. (1986). *Dificultades lectoescritoras en la enseñanza básica. Prevención y tratamiento*. Alcoy: Marfil.
- Vallés, A. (1990). *Modificación de la conducta problemática en el alumno*. Alcoy: Marfil.
- Vandervoort, D. (2006). Hostility and health: Mediating Effects of Belief Systems and Coping Styles. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 25(1), 50-66.
- Van Kammen, W. B. y Loeber, R. (1995). *Adolescents and their guns: Relationship to delinquency and victimization*. Presentation at the meeting of the American Society of Criminology, November 1995, Boston, MA.
- Verhalst, F. C., Akkerhuis, G. W. y Althaus, M. (1985). Mental health in Dutch children: A cross-cultural comparison. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 72.
- Vigil-Colet, A., Lorenzo-Seva, U., Codorniu-Raga, M. J. y Morales-Vives, F. (2005). Factor structure of the aggression questionnaire among different samples and languages. *Aggressive Behavior*, 31, 601-608.
- Vondracek, F. W., Stein, A. H. y Friedrich, L. K. (1973). A non-verbal technique for assessing frustration response in pre-school children. *Journal of Personality Assessment*, 37, 355-362.
- Vreeman, R. C. y Carroll, A. E. (2007). A Systematic Review of School-Based Interventions to Prevent Bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent*, 161(1), 78-88.

- Waasdorp, T. E., Bradshaw, C. P. y Leaf, P. J. (2012). The Impact of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports on Bullying and Peer RejectionA Randomized Controlled Effectiveness Trial. *Archives of Pediatrics & Adolescent, 166*(2), 149-156.
- Walder, L. O., Abelson, R. P., Eron, L. D., Banta, T. J. y Laulicht, J. H. (1961). Development of a peer-rating measure of aggression. *Psychological Reports, 9*, 497-556.
- Walker, H. M., Shinn, M. R., O'Neill, R. E. y Ramsey, E. (1987). A longitudinal assessment of the development of antisocial behavior in boys: rationale, methodology and first-year results. *Remedial and Special Education, 8*(7), 16-27.
- Walters, G. D. (2000). Disposed to aggress?: In search of the violence-prone personality. *Aggression and Violent Behavior, 5*(2), 177-190.
- Wandzilack, T. (1985). Values development through physical education and athletics. *Quest, 37*(2), 176-185.
- Wandzilak, T., Carroll, T. y Anson, C. J. (1988). Values development through physical activity: Promoting sportmanlike behaviors, perceptions, and moral reasoning. *Journal of Teaching in Physical Education, 8*(1), 13-22.
- Wann, D. L., Culver, Z., Akanda, R., Daglar, M., De Divitiis, C. y Smith, A. (2005). The Effects of Team Identification and Game Outcome on Willingness to Consider Anonymous Acts of Hostile Aggression. *Journal of Sport Behavior, 28*, 282-294.
- Warash, B. G. y Markstrom, C. A. (2001). Parental perceptions of parenting styles in relation to academic self-esteem of preschoolers. *Education, 121*, 485-493.
- Warr, M. (1996). Organization and instigation in delinquent groups. *Criminology, 32*, 11-37.
- Webber, M. (1991). *Street kids: The tragedy of Canada's runaways*. Toronto: University of Toronto Press.

- Webster-Stratton, C. (1988). Mothers' and fathers' perceptions of child deviance: Roles of parent and child behaviors and parent adjustment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*, 909-915.
- Webster-Stratton, C. y Hammond, M. (1988). Maternal depression and its relationship to life stress, perceptions of child behavior problems, parenting behaviors, and child conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology, 16*, 299-315.
- Webster-Stratton, C. y Reid, M. J. (2003). The incredible years parents, teachers and children training series: A multifaceted treatment approach for young children with conduct problems. En A. E. Kazdin (Ed.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (pp. 224-240). New York: Guilford Press.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. y Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*(1), 105-124.
- Weigman, O. y Van Schie, E. G. M. (2011). Video game playing and its relations with aggressive and prosocial behaviour. *British Journal of Social Psychology, 37*(3), 367-378.
- Weinberg, R. S. y Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Weinberg, R. y Gould, D. (2010). *Fundamentos de Psicología del Deporte y del Ejercicio Físico* (4ª edición). Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*, 548-573.
- Weiner, B., Graham, S. y Chandler, C. (1982). Pity, anger and guilt: An attributional analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin, 8*, 226-232.

- Weinstock, M. (1997). Does prenatal stress impair coping and regulation of hypothalamic-pituitary-adrenal axis? *Neuroscience Biobehavioral Reviews*, 21, 1-10.
- Weiser, M., Kutz, I. K., Kutz, S. J. y Weiser, D. (1995). Psychotherapeutic aspects of the martial arts. *American Journal of Psychotherapy*, 49(1), 118-127.
- Weiss, G., Hachtman, L., Milroy, T. y Perlman, T. (1985). Psychiatric status of hyperactives as adults: a controlled prospective 15-years follow-up of 63 hyperactive children. *Journal American Academic Child Psychiatry*, 24, 211-220.
- Weiss, B., Dodge, K. A., Bates, J. E. y Pettit, G. S. (1992). Some consequences of early harsh discipline: Child aggression and a maladaptive social information processing style. *Child Development*, 63, 1321-1335.
- Werner, E. (1986). Resilient offspring of alcoholics: A longitudinal study from birth to age 18. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 47, 34-40.
- Werthamer-Larsson, L., Kellam, S. G. y Wheeler, L. (1991). Effect of first-grade classroom environment on child shy behaviour, aggressive behaviour, and concentration problems. *American Journal of Community Psychology*, 19, 585-602.
- White, M. A. (1975). Natural rates of teacher approval and disapproval in the classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 367-372.
- White, S. A. y Duda, J. L. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 4-18.
- White, H. R., Tice, P. C. Loeber, R. y Stouthamer-Loeber, M. (2002). Illegal acts committed by adolescents under influence of alcohol and drugs. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 39(2), 131-152.
- Whitney, I. y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.

- Widom, C. S. (1989). Child abuse, neglect, and violent criminal behavior. *Criminology*, 27, 251-271.
- Wiggins, J. S. y Winder, C. L. (1961). The Peer Nomination Inventory: An empirically derived sociometric measure of the adjustment in preadolescent boys'. *Psychological Reports*, 9, 643-677.
- Wilczenski, F. L., Steegmann, R., Braun, M., Feeley, F., Griffin, J., Horowitz, T. y Olson, S. (1997). Children as victims and victimisers. Intervention to promote <<Fair Play>>, *School Psychology International*, 18, 81-89.
- Wilson, E. O. (1980). *Sociobiología. La nueva Síntesis*. Barcelona: Omega.
- Wilson, B. J., Kunkel, D., Linz, D., Potter, W. J., Donnerstein, E., Smith, S. L., Blumenthal, E. y Berry, M. (1998). Violence in television programming overall. University of California, Santa Bárbara; *National Television Violence Study*, 2, *Scientific Papers* (pp. 3-204). Newbury Park, CA: Sage.
- Wilson, H. W., Smith-Stover, C. y Berkowitz, S. J. (2009). Research Review: the relationship between childhood violence exposure and juvenile antisocial behavior: a meta-analytic review. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(7), 769-779.
- Williams, T. S., Connolly, J., Pepler, D., Craig, W. y Laporte, L. (2008). Risk models of dating aggression across different adolescent relationships: A developmental psychopathology approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(4), 622-632.
- Winkel, M., Novak, D. M. y Hopson, H. (1987). Personality factors, subject gender, and the effects of aggressive video games on aggression in adolescents. *Journal of Research in Personality*, 21, 211-223.

- Winsler, A., Madigan, A. L. y Aquilino, S. A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly, 20*, 1-12.
- Wirt, R. D., Lachar, D., Klinedinst, J. K. y Seat, P. D. (1977). *Manual for Personality Inventory for Children (PIC)*. Los Ángeles, California: Western Psychological Services.
- Wolfe, D. A., Scott, K., Reitzel-Jaffe, D., Wekerle, C., Grasley, C. y Pittman, A. L. (2001). Development and validation of the conflict in adolescent dating relationships inventory. *Psychological Assessment, 13*, 277-293.
- Wood, W., Wong, T. Y. y Chachere, J. G. (1991). Effects of media violence on viewers' aggression in unconstrained social interaction. *Psychological Bulletin, 109*, 371-383.
- Woolfson, R. (1989). Bullying at school: the bully and victim, *Health at School, 4*, 174-175.
- Worchel, S. (1974). The effect of three types of arbitrary thwarting on the instigation to aggression. *Journal of Personality, 42*, 301-318.
- Worchel, S., Andreoli, V. A. y Folger, R. (1977). Intergroup cooperation and intergroup attraction: The effect of previous interaction and outcome of combined effort. *Journal of Experimental Social Psychology, 13*, 131-140.
- Wright, J. C., Giammarino, M. y Parad, H. W. (1986). Social status in small groups: individual-group similarity and the social "misfit". *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 523-536.
- Xie, H., Dravick, D. A. G. y Chen, D. (2011). Developmental trajectories of aggression from late childhood through adolescence: Similarities and differences across gender. *Aggressive Behavior, 37*, 387-404.

- Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin*, 115(1), 28-54.
- Yung, T. J. (1992). Locus of control and perceptions of human aggression. *Perceptual and Motor Skills*, 74, 1016-1018.
- Zaidi, L. y Knutson, J. F. y Mehm, J. G. (1989). Transgenerational patterns of abusive parenting: Analog and clinical tests. *Aggressive Behavior*, 15, 137-152.
- Zainuddin, R. y Taluja, H. (1990). Aggression and locus of control among undergraduate students. *Journal of Personality and Clinical Studies*, 6, 211-215.
- Zarbatany, L., Hartmann, D. P., Gelfand, D. M. y Vinciguerra, P. (1985). Gender differences in altruistic reputation: Are they artifactual? *Developmental Psychology*, 21, 97-101.
- Zarbatany, L., Hartmann, D. P. y Rankin, D. B. (1990). The psychological functions of preadolescents peer activities. *Child Development*, 61, 1067-1080.
- Zillmann, D. (1978). Cognition-excitation interdependencies in the escalation of anger and angry aggression. En M. Potegal y J. R. Knutson (Eds.), *The dynamics of aggression: Biological and social processes in dyads and groups* (pp. 45-71). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



Anexos

Lee cada frase y marca con un aspa (X) la respuesta que mejor describa **CÓMO TE SIENTES HABITUALMENTE.**

| | CASI NUNCA | A VECES | CASI SIEMPRE |
|---|------------|---------|--------------|
| 1. Tengo mal genio | | | |
| 2. Me irrito fácilmente | | | |
| 3. Me enfurece retrasarme por culpa de otros | | | |
| 4. Me enfurece que no se reconozca que trabajo bien | | | |
| 5. Exploto fácilmente | | | |
| 6. Digo cosas desagradables | | | |
| 7. Me enfurece que me corrijan delante de otros | | | |
| 8. Me enfurece hacer bien un examen y tener mala nota | | | |

A continuación aparecen reacciones que tiene la gente cuando está enfadada.

Lee cada frase y marca aquella respuesta que mejor describa **QUÉ SUELES HACER CUANDO ESTÁS ENFADADO.**

| | CASI NUNCA | A VECES | CASI SIEMPRE |
|---|------------|---------|--------------|
| 9. Demuestro mi enfado | | | |
| 10. Escondo mis sentimientos | | | |
| 11. Tengo ganas de llorar | | | |
| 12. Prefiero estar solo | | | |
| 13. Doy portazos | | | |
| 14. Discuto | | | |
| 15. Siento rabia pero me lo callo | | | |
| 16. Cuando pierdo el control, sé dominarme | | | |
| 17. Me tranquilizo antes que los otros | | | |
| 18. Controlo mi furia | | | |
| 19. Me enfrento directamente con lo que me enfada | | | |
| 20. Controlo mis sentimientos de ira | | | |
| 21. Respiro profundamente para tranquilizarme | | | |
| 22. Hago cosas que me tranquilizan | | | |
| 23. Trato de relajarme | | | |
| 24. Hago cosas que me calman | | | |

REALIZAMOS NOSOTROS LAS NORMAS DE CLASE

OBJETIVO:

Elaborar un listado de normas generales para la clase que propondrán los propios alumnos.

METODOLOGÍA:

- En pequeños grupos (5 alumnos), uno de ellos será el responsable que recogerá por escrito, las normas de clase que propongan sus compañeros y él mismo.
- También, pondrán un nombre a su grupo para que los identifiquen.
- Una vez propuestas las normas, las dirán al grupo clase, donde la profesor/a irá anotando las que no se repitan y sean más factibles, quedando claro que ninguna está mal o es rechazada.
- Entre los responsables de cada grupo, votará las normas finales que consideran más adecuadas para su clase.
- Las normas que finalmente hayan quedado aprobadas por la mayoría de los alumnos, serán escritas por los responsables de cada grupo, en una cartulina grande y bien decorada y se colorará en un lugar visible en la clase.

TEMPORALIZACIÓN

Se llevará a cabo en quince minutos de una clase de E. F. cuando el profesor lo crea oportuno.

INSTRUCCIONES PARA EL AUTORREGISTRO DE LA ASAMBLEA

OBJETIVOS:

1. Aprender a resolver conflictos a través de la asamblea (técnicas de comunicación y de escucha activa).
2. Potenciar la deportividad a través del juego.
3. Conocer y ampliar las actitudes cooperativas y la motivación a través de la actividad física.
4. Desarrollar el sentido de la responsabilidad, el liderazgo, la confianza, la motivación y la resolución de conflictos a través del deporte.

ACTIVIDADES:

Se realizará una asamblea para tratar los conflictos transcurridos a lo largo de la clase y se intentará solucionarlos. El profesor supervisará y mediará si fuera necesario entre los implicados.

METODOLOGÍA:

- En cada pequeño grupo, con su responsable de esa semana, se juntarán los cinco minutos antes de terminar la clase o cuando lo indique el/la profesor/a y se anotará en la hoja de autorregistro si ha surgido algún conflicto, problema, en el transcurso de los juegos o actividades a lo largo de ese día, en el patio o en clase.
- El alumno responsable irá rotando cada semana. Dicho alumno señalará con una cruz (X) en las casillas ¿qué ha sucedido?, ¿qué alumnos están implicados? y ¿cómo se ha solucionado? o escribirá otras aclaraciones que crea oportunas. Él también puede estar implicado en algún incidente y lo anotará y comentará con sus compañeros de grupo lo sucedido.
- El/la profesor/a será el/la mediador/a para que los conflictos que hayan surgido se recojan y se intenten resolver. Poco a poco, esta supervisión será cada vez menor, para dejar que ellos mismos resuelvan adecuadamente sus conflictos.
- Si no hubiera surgido ningún conflicto tanto en el pequeño grupo como en el grupo clase, no será necesario rellenar ninguna hoja.

EVALUACIÓN

Los pequeños grupos que no hayan tenido ningún conflicto o que hayan ayudado a los otros a resolverlo, serán premiados al final de cada trimestre con un diploma y el reconocimiento de sus compañeros y profesor/a.

TEMPORALIZACIÓN

Habrà una recogida de autorregistros semanalmente y mensualmente se observará la eficacia o fracaso de alguno y/o de todos los ítems del autorregistro para realizar los cambios pertinentes.

REGISTRO DE LA ASAMBLEA

Nombre del responsable:

semana: del _____ al _____

| ¿QUE HA SUCEDIDO? | ¿QUÉ ALUMNOS ESTÁN IMPLICADOS? | ¿CÓMO SE HA SOLUCIONADO? |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Gritar <input type="checkbox"/> Palabrotas <input type="checkbox"/> Burlarse <input type="checkbox"/> Insultar <input type="checkbox"/> Amenazar <input type="checkbox"/> Empujar <input type="checkbox"/> Hacer trampas <input type="checkbox"/> Molestar <input type="checkbox"/> Manotazos <input type="checkbox"/> Provocar <input type="checkbox"/> No respetar las normas <input type="checkbox"/> Otras <p style="text-align: center;">Cosas que aclarar....</p> |  <p>NOMBRES:</p> | <input type="checkbox"/> Han hablado uno por uno <input type="checkbox"/> Han pedido perdón <input type="checkbox"/> Se han dado la mano todos <input type="checkbox"/> Se han abrazado <input type="checkbox"/> Vuelven a ser amigos sin rencor <input type="checkbox"/> Otros <input type="checkbox"/> No se resolvió lo sucedido <p style="text-align: center;">¿Por qué no se resolvió?</p> |

PASOS DE LA RELAJACIÓN

1. LUGAR:

- En nuestra habitación y sin ruido
- Con temperatura agradable



2. MOMENTO

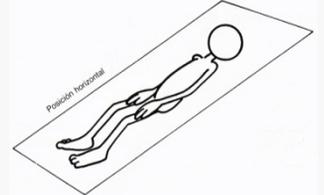
ADECUADO:

- Antes de la siesta
- Antes de irnos a dormir



3. POSICIÓN:

- Acostado en la cama boca arriba
- Sin cruzar ni piernas ni brazos
- Cerramos los ojos



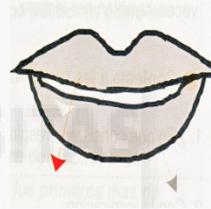
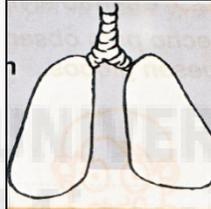
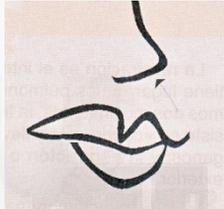
4. TIEMPO DEDICADO:

- 10 minutos y de dos a tres veces por semana

PASOS:

1. RESPIRACIÓN

Repetir 3 veces los 4 pasos.



| | | | |
|--------------------------------------|---|--|------------------------------|
| <p>1. Tomamos aire por la nariz.</p> | <p>2. Mantenemos unos instantes el aire en los pulmones</p> | <p>3. Expulsamos el aire poco a poco por la boca</p> | <p>4. Pausa sin respirar</p> |
|--------------------------------------|---|--|------------------------------|

2. BRAZOS DE SPAGUETTIS

Primero con un brazo y después con el otro.



| | | |
|--|-------------------------------------|---|
| <p>1. Tensamos el brazo doblándolo y apretando el puño como para sacar bola.</p> | <p>2. Mantenemos unos instantes</p> | <p>3. Aflojamos poco a poco el brazo, relajándolo</p> |
|--|-------------------------------------|---|

3. PIERNAS DE ACERO



Primero con un pie y después con el otro.

| | | |
|--|------------------------------|---|
| 1. Estiramos la pierna todo lo que podemos | 2. Mantenemos unos instantes | 3. Aflojamos poco a poco la pierna, relajándola |
|--|------------------------------|---|

4. ESTÓMAGO DURO COMO UNA PIEDRA

| | | |
|---|------------------------------|--|
| 1. Apretamos el estómago como si fuera alguien a golpearte. | 2. Mantenemos unos instantes | 3. Aflojamos poco a poco la tensión del estómago |
|---|------------------------------|--|



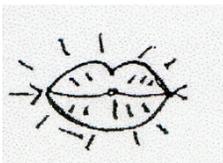
5. CARAS DIVERTIDAS



| | | |
|---|---------------------------|-------------------|
| Arrugamos la frente todo lo que podemos | Mantenemos unos instantes | Relajamos la cara |
|---|---------------------------|-------------------|



| | | |
|---|---------------------------|--------------------|
| Apretamos los ojos cerrándolos con fuerza | Mantenemos unos instantes | Relajamos los ojos |
|---|---------------------------|--------------------|



| | | |
|----------------------------------|---------------------------|-------------------|
| Apretamos con fuerza los labios. | Mantenemos unos instantes | Relajamos la boca |
|----------------------------------|---------------------------|-------------------|

HOJA DE AUTORREGISTRO PARA LA RELAJACIÓN MUSCULAR

| NOMBRE: | | GRUPO: | | CLASE: | |
|--|--|--|--|--|--|
| Fecha: | | Fecha: | | Fecha: | |
| Hora: | | Hora: | | Hora: | |
| No me relajado nada, pensaba en otras cosas, estaba nervio@ <input type="checkbox"/> Me he relajado un poco, <input type="checkbox"/> Me he relajado bastante, notaba como los músculos se dormían <input type="checkbox"/> Me he relajado mucho, casi me duermo <input type="checkbox"/> | No me relajado nada <input type="checkbox"/> Me he relajado un poco <input type="checkbox"/> Me he relajado bastante <input type="checkbox"/> Me he relajado mucho <input type="checkbox"/> | No me relajado nada <input type="checkbox"/> Me he relajado un poco <input type="checkbox"/> Me he relajado bastante <input type="checkbox"/> Me he relajado mucho <input type="checkbox"/> | No me relajado nada <input type="checkbox"/> Me he relajado un poco <input type="checkbox"/> Me he relajado bastante <input type="checkbox"/> Me he relajado mucho <input type="checkbox"/> | No me relajado nada <input type="checkbox"/> Me he relajado un poco <input type="checkbox"/> Me he relajado bastante <input type="checkbox"/> Me he relajado mucho <input type="checkbox"/> | |

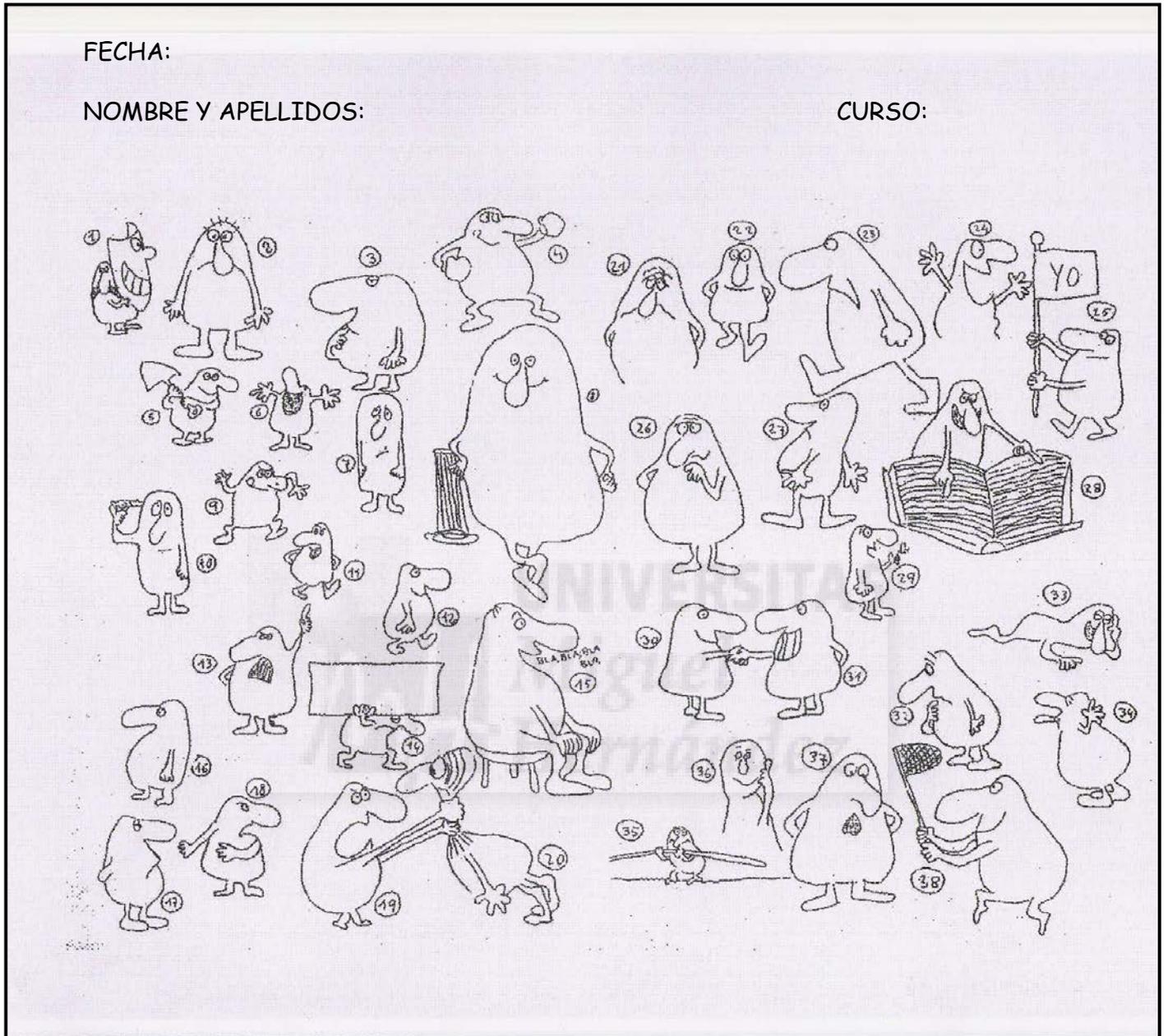
Nada: pensaba en otras cosas, estaba nervioso/a **Bastante:** notaba como los músculos se dormían **Mucho:** casi me duermo

ACTIVIDAD ¿QUIÉN SOY?

FECHA:

NOMBRE Y APELLIDOS:

CURSO:



Rodea con un círculo ○ QUIÉN ERES de los personajes del cuadro.

Rodea con un cuadrado □ CÓMO TE VEN LOS DEMÁS.

Rodea con un triángulo △ con qué personaje TE GUSTARÍA SER.

Tacha con una cruz X qué personaje NO QUIERES SER.

NOMBRE:

CURSO:

FECHA:

"COMO SOY"



| ¿QUÉ ES LO QUE MÁS ME GUSTA DE MÍ? | ¿QUÉ ES LO QUE MENOS ME GUSTA DE MÍ? |
|---|--|
| <p data-bbox="124 584 635 629">PORQUE SOY/ME GUSTA...</p> <p data-bbox="124 741 472 786">DIVERTIDO/A <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="124 819 472 864">RESPONSABLE <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="124 898 347 943">ALEGRE <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="124 976 373 1021">LISTO/A <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="124 1055 373 1099">GUAPO/A <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="124 1133 434 1178">ATLÉTICO/A <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="124 1211 392 1256">MIS OJOS <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="124 1290 357 1335">MI CARA <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="124 1368 351 1413">MI PELO <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="124 1447 338 1491">FUERTE <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="124 1525 341 1570">ALTO/A <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="124 1603 446 1648">CARIÑOSO/A <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="124 1682 373 1727">BUENO/A <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="124 1760 386 1805">VALIENTE <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="124 1839 427 1883">TRANQUILO <input type="checkbox"/></p> | <p data-bbox="790 584 1369 629">PORQUE SOY/NO ME GUSTA...</p> <p data-bbox="790 730 995 775">LENTO <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="790 808 1011 853">TRISTE <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="790 887 1120 931">DESPISTADO <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="790 965 989 1010">TORPE <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="790 1043 1069 1088">ABURRIDO <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="790 1122 1008 1167">TONTO <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="790 1200 1034 1245">MI CARA <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="790 1279 1139 1323">MI ESTATURA <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="790 1357 1069 1402">MIS OJOS <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="790 1435 1069 1480">TRAVIESO <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="790 1514 1075 1559">NERVIOSO <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="790 1592 1056 1637">MIEDOSO <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="790 1671 1171 1715">DESOBEDIENTE <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="790 1749 1184 1794">VERGONZOSO/A <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="790 1827 1078 1872">MI CUERPO <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="790 1906 1024 1951">MI PELO <input type="checkbox"/></p> |

"COMO ME VEN"



| ¿QUÉ CREES QUE LE GUSTA MÁS A TUS AMIGOS DE TÍ? | ¿QUÉ CREES QUE LE GUSTA MENOS A TUS AMIGOS DE TÍ? |
|--|---|
| <p data-bbox="98 607 778 672">PORQUE SOY/LES GUSTA...</p> <p data-bbox="98 761 778 817">DIVERTIDO/A <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="98 840 778 896">RESPONSABLE <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="98 918 778 974">ALEGRE <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="98 996 778 1052">LISTO/A <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="98 1075 778 1131">GUAPO/A <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="98 1153 778 1209">ATLÉTICO/A <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="98 1232 778 1288">MIS OJOS <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="98 1310 778 1366">MI CARA <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="98 1388 778 1444">MI PELO <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="98 1467 778 1523">FUERTE <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="98 1545 778 1601">ALTO/A <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="98 1624 778 1680">CARIÑOSO/A <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="98 1702 778 1758">BUENO/A <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="98 1780 778 1836">VALIENTE <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="98 1859 778 1915">TRANQUILO <input type="checkbox"/></p> | <p data-bbox="778 607 1439 672">PORQUE SOY/NO LES GUSTA...</p> <p data-bbox="778 761 1439 817">LENTO <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="778 840 1439 896">TRISTE <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="778 918 1439 974">DESPISTADO <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="778 996 1439 1052">TORPE <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="778 1075 1439 1131">ABURRIDO <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="778 1153 1439 1209">TONTO <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="778 1232 1439 1288">MI CARA <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="778 1310 1439 1366">MI ESTATURA <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="778 1388 1439 1444">MIS OJOS <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="778 1467 1439 1523">TRAVIESO <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="778 1545 1439 1601">NERVIOSO <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="778 1624 1439 1680">MIEDOSO <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="778 1702 1439 1758">DESOBEDIENTE <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="778 1780 1439 1836">VERGONZOSO/A <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="778 1859 1439 1915">MI CUERPO <input type="checkbox"/></p> <p data-bbox="778 1937 1439 1993">MI PELO <input type="checkbox"/></p> |

ACTIVIDAD 1: INVENTAMOS UN JUEGO

HACEMOS GRUPOS DE 5 Y ENTRE TODOS INVENTAMOS UN JUEGO QUE NUNCA HAYAMOS JUGADO. **EJEMPLO: BALONCESTO SOBRE PATINES.**

1. PRIMERO PENSAREMOS EN QUE VA A CONSISTIR EL JUEGO. (NUMERO DE JUGADORES, NORMAS, LOS MATERIALES QUE VAMOS A NECESITAR: COMO PELOTAS DE BALONCESTO, DE FUTBOL, DE BALONMANO, DE VOLEYBOL, CANASTAS, PORTERIAS, CUBOS, PICAS, PATINES...).
2. LE PONDREMOS UN NOMBRE A NUESTRO JUEGO.
3. CUANDO TENGAMOS CLARO COMO VA A SER EL JUEGO, ESCRIBIREMOS EN UN FOLIO LAS NORMAS FUNDAMENTALES DE NUESTRO JUEGO. (NO MÁS DE 10 NORMAS).
4. UNA VEZ REALIZADO VAMOS A CONTARLO A LA CLASE.
5. ENTRE TODOS SORTEAMOS EL JUEGO. (SEGÚN EL NUMERO DE JUGADORES LO REALIZAREMOS POR TURNOS).

ACTIVIDAD 2: ELEGIMOS RESPONSABLES

1. ELEGIREMOS UN **CAPITAN** DE CADA EQUIPO PARA QUE INTENTE SOLUCIONAR POSIBLES CONFLICTOS O PELEAS QUE SURJAN EN SU EQUIPO.
2. TENEMOS QUE ELEGIR UN **ÁRBITRO** ENTRE TODOS. SE HARÁ POR SORTEO. SE ENCARGARÁ DE QUE LAS NORMAS DEL JUEGO SE CUMPLAN Y DE QUE CUANDO SURJAN SE APLIQUE LA SANCIÓN QUE CORRESPONDA, SEGÚN SE COMETA UNA FALTA LEVE O GRAVE. SIEMPRE SE DIRIJIRÁ AL CAPITAN DEL EQUIPO PARA QUE ÉL SE ENCARGUE DE QUE LA SANCION SE CUMPLA, SINO SERÁ PENALIZADO TODO EL EQUIPO SIN JUGAR UNA PARTIDA.
3. ELEGIMOS A UN **RESPONSABLE** POR SORTEO, QUE VAYA RECOGIENDO LOS PROBLEMAS DE CADA EQUIPO EN UNA FICHA. NO JUGARÁ, SOLO OBSERVARÁ DESDE FUERA. LOS RESPONSABLES SE TURNARÁN Y SERÁ EL CAPITÁN QUIÉN DECIDA EL ORDEN.

HOJA DE REGISTRO DEL BALONCESTO SOBRE PATINES

NOMBRE DE LOS EQUIPOS:

CAPITAN 1:

CAPITAN 2:

ARBITRO:

CONFLICTOS

FALTAS LEVES

- Gritar.
- Palabrotas.
- Burlarse.
- Hacer trampas.
- Molestar.
- Manotazos.
- Provocar.
- Molestar (p.e. quitar de las manos un balón).
- Corregir errores negativamente.
- Hacer payasadas.
- Acostarse en el suelo cuando piensan que el otro equipo no está a su nivel.
- Abuchear.
- "Chupar" balones.
- Protestar por todo.
- "Picarse".

FALTAS GRAVES

- Faltar el respeto al ARBITRO (p.e. desafiar, ignorar, reírse, murmurar, gritarle,...).
- Pegar.
- Humillar.
- Escupir el balón.
- Poner en peligro a los demás.
- Culpabilizar.
- Echar del equipo.
- Reírse de los compañeros.
- No respetar el material.
- Mostrar una actitud agresiva, en general.
- No dejar jugar a las niñas.
- Amenazar.
- Empujar.
- No respetar las normas.
- Insultar.

SANCIONES LEVES:

- Tarjeta amarilla 1 minuto expulsado
- 2 minutos expulsado
- Tiro libre 2 tiros libres
- 1 punto en contra

SANCIONES GRAVES:

- Balón para el contrario
- Tarjeta roja
- 1 punto en contra 2 puntos en contra
- 2 tiros libres
- 3 minutos expulsado 4 minutos expulsado

HOJA DE REGISTRO DEL FUTBOL SALA (ATADAS LAS MANOS)

NOMBRE DE LOS EQUIPOS:

CAPITAN 1:

CAPITAN 2:

ARBITRO:

CONFLICTOS

FALTAS LEVES

- Gritar.
- Palabrotas.
- Burlarse.
- Hacer trampas.
- Molestar.
- Manotazos.
- Provocar.
- Molestar (p.e. quitar de las manos un balón).
- Corregir errores negativamente.
- Hacer payasadas.
- Acostarse en el suelo cuando piensan que el otro equipo no está a su nivel.
- Abuchear.
- "Chupar" balones.
- Protestar por todo.
- "Picarse".

FALTAS GRAVES

- Faltar el respeto al ARBITRO (p.e. desafiar, ignorar, reírse, murmurar, gritarle,...).
- Pegar.
- Humillar.
- Escupir el balón.
- Poner en peligro a los demás.
- Culpabilizar.
- Echar del equipo.
- Reírse de los compañeros.
- No respetar el material.
- Mostrar una actitud agresiva, en general.
- No dejar jugar a las niñas.
- Amenazar.
- Empujar.
- No respetar las normas.
- Insultar.

SANCIONES LEVES:

- Tarjeta amarilla
- Balón para el contrario
- Saque de puerta del contrario
- Medio minuto sin portero
- Falta cerca del área sin barrera
- Penalti en contra
- 30 segundo expulsado

SANCIONES GRAVES:

- Gol en contra Tarjeta roja
- 1 punto en contra 2 penaltis en
- contra
- 2 minutos expulsado 1 minuto soltadas
- las manos de un 1 minuto sin
- defender contrario

HOJA DE REGISTRO (JUEGOS DE 3º Y 4º)

NOMBRE DE LOS EQUIPOS:

NOMBRE DEL JUEGO:

CAPITAN 1:

CAPITAN 2:

ARBITRO:

CONFLICTOS**FALTAS LEVES**

- Gritar.
- Palabrotas.
- Burlarse.
- Hacer trampas.
- Manotazos.
- Hacer payasadas.
- Abuchear.
- Protestar.
- "Picarse".

FALTAS GRAVES

- Faltar el respeto al ARBITRO (p.e. desafiar, ignorar, reírse, murmurar, gritarle,...).
- Pegar.
- Culpabilizar.
- Echar del equipo.
- Reírse de los compañeros.
- No respetar el material.
- No dejar jugar a las niñas.
- Amenazar.
- Empujar.
- No respetar las normas.
- Insultar.

SANCIONES LEVES:

- 1 minuto expulsado
- Balón para el contrario

SANCIONES GRAVES:

- Eliminado
- 3 minutos expulsado
- 1 punto en contra

¿CÓMO HA SIDO ABORDADO EL TEMA DE EXPRESION CORPORAL?

TERCERO:

Han tenido un comportamiento desde el principio muy participativo. En el juego de confianza de la primera sesión, se mostraron muy seguros del compañero, realizando esta actividad primero en parejas y después en gran grupo, donde esa confianza costaba un poco más. Pero en general, la gran mayoría la realizaba correctamente.

En la actividad de representar una acción, mi intención era ver el grado de imaginación e interpretación que tenían así como también ver como solucionaban ellos el tema de organizar el grupo y atribuir tareas, si llegaban a un acuerdo entre todos, si uno era el que dirigía todo, etc. y en la mayoría de los grupos, he tenido que ser yo quien les aportaba una pequeña idea desde la cual ellos continuaban aportando ideas propias. Finalmente la actividad ha tenido éxito en lo que se refiere a la ejecución de los movimientos y a la obligación de realizar la acción totalmente en silencio para lograr transmitir sentimientos y sensaciones de forma no verbal.

En la actividad de movernos libremente expresando los sentimiento indicados he podido observar que la gran mayoría realizaba las acciones sin fijarse en el compañero, realizando directamente lo primero que sentían, cumpliendo así el objetivo de la individualidad, incluso en la acción de bailar, donde chicos y chicas han permanecido juntos en todo momento, facilitando así también la actividad de reconocimiento facial donde he observado que el grupo estaba muy unido, mostrando un compañerismo general, sin repugnas hacia el sexo contrario.

En la tercera sesión donde hemos trabajado la imitación de un objeto, si he podido observar como se fijaban los unos a los otros e imitaban sus movimientos, resaltándome este caso ya que en la sesión anterior había mostrado una capacidad

imaginativa amplia. La conclusión a la que llegue para dar una explicación a este acto, fue la colocación de los alumnos durante la actividad. Durante esta actividad los alumnos debían permanecer en estático y en círculo, mientras que en la anterior, cada uno se desplazaba como quería y hacía donde quería.

También he querido trabajar con ellos el tema de los equilibrios y colocación de la espalda en determinadas posiciones por lo que incluí el tema del acrosport, un tema totalmente nuevo para ellos, por lo que su comportamiento ha sido bastante bueno mostrándose en todo momento atento y participativo, logrando con éxito mis objetivos: trabajar los equilibrios, confianza, fuerza,... aunque también debo mencionar que a estas edades, debemos elegir muy bien cuales son las figuras a realizar, conociendo en todo momento cuales son las características físicas del alumnado.

Como resumen decir que el tema de expresión corporal en 3º ha sido abordado de manera satisfactoria, mostrando interés en todo momento y un comportamiento adecuado para poder llevar a cabo las sesiones sin problemas. Y resaltar también que ha edades tan tempranas no muestran todavía el rechazo o timidez a realizar ciertas actividades con compañeros del sexo contrario.

CUARTO:

Con este curso he encontrado mayores dificultades para llevar a cabo las sesiones de expresión corporal, por el horario que tiene establecido, realizando solamente una hora a la semana de educación física.

(4ª A) Con respecto a la sesión de confianza, se ha ejecutado con mucho éxito, a comentar solamente un caso de una de las parejas, donde el chico no confiaba en su compañera porque esta siempre insultaba y empujaba. He logrado resolver esta situación sacando a esta pareja como ejemplar para mostrar la actividad permaneciendo

en todo momento cerca de esta pareja para transmitirle al alumno una mayor confianza, y separándome poco a poco hasta que han logrado realizarla por cuenta propia.

Comentar como ha estas edades ya empiezan ha observarse pequeños indicios de timidez a la hora de realizar actividades en parejas mixtas y más aun al contacto con un compañero de distinto sexo, llegando incluso a bajarse las mangas para no tener un contacto directo. Para solucionar este caso recurrí a que todos tenían que remangarse las mangas, para así evitar que alguna prenda se interpusiera por medio de la pareja.

Salvo en 2 ó 3 alumnos donde he encontrado una mayor dificultad a la hora de que se centraran en el trabajo, el comportamiento de los alumnos ha sido el adecuado para poder llevar a cabo las sesiones sin problemas.

Han sabido trabajar las expresiones correctamente, solamente un punto a comentar relacionado con el tema del trabajo en parejas mixtas; en la actividad de “nos movemos expresando”, este curso ha mostrado un mayor distanciamiento en el trabajo en gran grupo, mostrando en todo momento dos grupo, cada uno en una de las esquinas de la pista, donde podía distinguirse con total facilidad un grupo de chicas y otro de chicos.

QUINTO:

En este curso me he encontrado con alumnos muy trabajadores, aunque como en toda clase también hay alumnos que les cuesta más centrar la atención, pero solamente con una pequeña llamada de atención volvían rápidamente a su tarea.

He podido observar en este curso que las relaciones establecidas entre los compañeros eran estupendas, dejando bastante apartado el tema de la separación de género y encontrando menores dificultades a la hora de realizar parejas, incluso no

mostraban decepción cuando les tocaba con alumnos a los que les costaba más llevar a cabo las tareas, integrándolos en todo momento.

En la tarea de representar acciones, he notado un gran entusiasmo por su parte y además he podido observar la gran capacidad que tiene para resolver estas situaciones, asignando personajes de manera ordenada y poniéndose de acuerdo para realizar los movimientos y expresar los sentimientos acordes con la acción.

Han tenido presente en cada una de las sesiones cual era la posición correcta de la espalda y la han sabido mantener en las actividades, mostrando así una gran capacidad para realizar acciones teniendo en cuenta otras cosas, también muy importantes relacionadas con cualquier tipo de actividad.

Han sabido resolver cada una de las situaciones novedosas que les iba proponiendo, y lo que más me ha gustado es que no se fijaban los unos a los otros, lo solucionaban de una manera autónoma y correcta.

El tema del acrosport con este curso funcionó bastante bien, en estas edades el tono muscular de los alumnos es mayor y nos amplía bastante la lista de figuras a realizar. Han sabido mantener un buen equilibrio tanto de una manera individual, de pareja y en grupo, mostrando a su vez gran confianza hacia la otra persona.

En la actividad de crear cada uno su propio espacio, ha habido de todo. Desde alumnos que sabían crear un espacio propio, mostrando cada uno de los detalles y manteniéndolo fijo a pesar de los cambios que sucedían fuera hasta alumnos que cambiaban constantemente su espacio, ya que se fijaban en los movimientos que realizaban sus compañeros e intentaban imitarles, pero en general han sabido identificar el objetivo de la actividad.

SEXTO:

He encontrado dificultades a la hora del trabajo en parejas mixtas, teniendo que organizar yo las parejas ya que por ellos mismos no se atrevían o tardaban demasiado y no podía permitir una pérdida de tiempo tan amplia por ese motivo.

Han acogido muy bien el tema de la expresión corporal. En la primera sesión, antes de mi explicación, mostraban aburrimiento por que ellos querían deportes, pero tras ir viendo el transcurso de las clases se han ido animando más.

El tema del *acrosport* lo han trabajado muy bien, equilibrando correctamente las fuerzas entre parejas y en grupo.

Les ha costado bastante mantener el espacio creado por ellos mismos, parece que no se lo toman tan en serio, mi opinión es que no dejan que la imaginación salga de ellos.

En las últimas sesiones me han demostrado que han interiorizado los contenidos transmitidos en las sesiones anteriores, sabiendo emplear todo tipo de movimientos y expresiones en relación a la tarea a desarrollar. Les ha costado crear el eje principal de la obra, aunque rápidamente, con solo aportarles pequeñas ideas, han sabido elegir el tema y a partir de esa idea, los demás iban aportando nuevos papeles para la obra, llegando finalmente a un acuerdo común.