



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

“Propuesta de una guía para padres de familia para la prevención y detección del bullying”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGIA

PRESENTA

Mariana Hernández Alcántara

Directora:

Mtra. María Cristina Bravo González

Dictaminadores

Lic. José Esteban Vaquero Cázares
Dra. Rocío Tron Álvarez



Los Reyes Iztacala, Estado de México, 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS

A mis padres, Juan y Marina, por el apoyo y ejemplo que me han brindado en cada momento de la vida; por los cuidados, amor, comprensión y consejos que me han orientado y motivado a seguir adelante. Por compartir alegrías, tristezas, éxitos y fracasos; por toda la confianza y paciencia que han tenido conmigo. Gracias por la ayuda recibida que ha hecho más ligero mi camino.

A mi hermano Marco, quien es una chispa de alegría en mi vida.

A mis abuelos Luis y Elvira, por todos aquellos momentos de amor, cuidado y aprendizaje que me dieron; por enseñarme que el tiempo y la edad no son obstáculos cuando se quiere aprender. Y aunque físicamente ya no están conmigo, los tengo presentes en mi corazón.

A mis tías Angelita y Oti, por el apoyo incondicional, su interés en la realización de mis proyectos y por los momentos que hemos compartido a lo largo de nuestras vidas.

A cada uno de los profesores que conformaron la Comisión Dictaminadora de este trabajo les agradezco su tiempo y voto de confianza, en especial a la Maestra María Cristina Bravo por la dirección y apoyo; sus conocimientos, comentarios y sugerencias enriquecieron esta investigación.

ÍNDICE

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
1. EL COMPORTAMIENTO AGRESIVO Y VIOLENTO	14
1.1. Antecedentes históricos de la agresión y la violencia	14
1.2. Definición del término agresividad	19
1.2.1. Diferencia entre violencia y agresión	21
1.2.2. Clasificación de la agresividad y violencia	26
1.3. La agresión en el ciclo vital humano	28
1.4. Diferencias de agresión entre sexos	32
2. CAUSAS DE LA AGRESIVIDAD Y VIOLENCIA EN EL NIÑO	38
2.1. Base neurofisiológica de la agresividad	40
2.2. Base etológica de la agresividad	45
2.3. Teoría psicoanalítica: pulsión de muerte	51
2.3.1. Heteroagresividad y autoagresividad	57
2.3.2. La técnica de juego en la terapia psicoanalítica	60
2.4. Teoría del aprendizaje: el comportamiento agresivo	67
2.4.1. Adquisición del comportamiento agresivo	69
2.4.2. Instigadores de la agresión	74
2.4.3. Mantenimiento de la conducta agresiva	75
2.4.4. Tratamiento terapéutico del comportamiento agresivo	78
3. LA PROBLEMÁTICA DEL ACOSO EN LOS CENTROS ESCOLARES	84
3.1. ¿Qué se entiende por <i>bullying</i> ?	84

3.2. Características de las personas que participan en el acoso escolar	88
3.2.1. Características del agresor	89
3.2.2. Características de la víctima	91
3.2.3. Características de los espectadores	94
3.3. Factores de riesgo y protección que intervienen en el acoso escolar	95
3.3.1. Estilos de educación en la familia y <i>bullying</i>	99
3.4. Consecuencias del <i>bullying</i>	104
3.5. Incidencia del acoso en los centros educativos de México	107
4. DISEÑO DE LA PROPUESTA: GUÍA PARA PADRES DE FAMILIA PARA LA PREVENCIÓN Y DETECCIÓN DEL <i>BULLYING</i>	117
4.1. Justificación	117
4.2. Relevancia del proyecto	118
4.3. Objetivo general y objetivos específicos	120
4.4. Estructura y características de la guía	120
4.5. ¿A quién va dirigido?	122
CONCLUSIONES	123
BIBLIOGRAFÍA	125
ANEXO	141

RESUMEN

Delimitar conceptualmente una conducta, como lo es el *bullying*, permite especificar cuáles son las características particulares que lo definen así como los roles que juegan las personas involucradas. Asimismo, para comprender cómo se origina cualquier conducta agresiva y violenta se hace necesario conocer desde las diversas teorías psicológicas, biológicas y etológicas las situaciones que incitan y mantienen este tipo de comportamientos. A la vez, se hace hincapié en el papel que los padres tienen en el proceso de desarrollo de sus hijos así como en la implicación del surgimiento de conductas violentas ya que se considera a la familia como uno de los agentes implicados en el acoso escolar; por ello, los objetivos del presente trabajo consisten en: 1) realizar una revisión teórica acerca de la problemática actual del acoso escolar desde una perspectiva psicológica y social; y, 2) diseñar una guía para padres de familia, como una herramienta auxiliar que permita a los adultos informarse acerca de las conductas características de las personas involucradas en una situación de *bullying* y cómo pueden intervenir eficazmente para disminuir y prevenir esta problemática. Se concluye que un proyecto pedagógico en contra del acoso escolar requiere la participación de todas las personas que están involucradas con el proceso educativo del infante y, el incorporar a padres y madres para minimizar esta situación es un factor determinante para combatir esta situación garantizando así un mejor desarrollo psicológico, emocional y social en el niño.

Palabras clave: Agresividad, violencia, *bullying*, padres de familia, información, detección, intervención, prevención.

INTRODUCCIÓN

La agresión y violencia han existido desde la antigüedad y los hombres se han enfrentado entre sí por diversos motivos: para sobrevivir, castigar, controlar el poder, sublevarse contra la dominación, entre otros. La historia de la humanidad es una historia de guerras y conquistas, donde el más fuerte se impone al más débil.

Actualmente la pobreza, la exclusión social, la violencia con bases religiosas y políticas, el escaso acceso de los ciudadanos a la educación, la falta de infraestructura para desarrollar programas educativos y de salud, las relaciones interpersonales a través de modelos agresivos, la aceptación y exaltación sistemática de antivalores, la violencia y agresiones transmitidos en los medios masivos de comunicación, el uso de la tecnología para la creación y utilización de armas de destrucción, etcétera, han condicionado y fomentado un clima de inseguridad y una cultura de maltrato y violencia que ha trascendido e irrumpe, de manera inevitable, en los distintos contextos sociales.

La agresividad se define como una conducta cuya intención es herir o perjudicar a otro ser vivo pudiéndole causar algún daño y quien, a su vez, trata de evitarlo (Baron, 1989, en Huertas, López-Ibor y Crespo, 2005; Baron y Richardson, 1994 en Grieff, Gaviria y Restrepo, 2004; Bushman y Anderson, 2001, en Pedroza, 2006); asimismo, el término violencia hace referencia al uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en forma de amenaza o llevando a cabo la acción, contra uno mismo, otra persona, grupo o comunidad y, que cause o tenga probabilidades de causar alguna lesión, muerte, trastornos del desarrollo o privaciones (Informe Mundial sobre Violencia y Salud, 2002, en Castro, 2005; Horno, 2009).

La agresión es una característica natural que ayuda a los seres vivos en su lucha por la supervivencia y le sirve al hombre para enfrentar situaciones desfavorables,

sin embargo, cuando ésta no se logra controlar puede generar problemas de violencia y convivencia social, por ello, la violencia se considera un comportamiento esencialmente humano y cultural que se da mediante un desequilibrio de poder. A la vez, de manera indistinta, la agresión y violencia se pueden expresar de forma física, verbal, psicológica, sexual y social y, en función del principal objeto, ésta se diferencia entre agresión emocional e instrumental.

La conducta agresiva forma parte del desarrollo evolutivo del hombre pues se considera un rasgo normal en la infancia, no obstante, la persistencia de este comportamiento en otras etapas del desarrollo humano y una incapacidad para dominarla genera diversos problemas para lograr un adecuado proceso de socialización. Asimismo, hombres y mujeres difieren en la forma de manifestar su agresividad: los varones tienden a hacer uso de métodos más directos tales como la agresión física mientras que las mujeres utilizan formas indirectas como la agresión social.

En lo que se refiere a los enfoques teóricos explicativos del comportamiento agresivo y violento, éstos se engloban en teorías activas y reactivas. Las teorías activas o innatas fundamentan que el origen de la agresión y violencia se encuentra en los impulsos internos de la persona y conciernen a este grupo la teoría etológica y psicoanalítica; por el contrario, las teorías reactivas expresan que el origen de este tipo de comportamientos se encuentra en el medio ambiente que rodea a la persona y, pertenece a este grupo la teoría del aprendizaje social (Ballesteros, 1983, en Serrano, 1996; Bassas, Batle, Bielsa, Blanco et al., 2007). De igual forma, diversos estudios neurofisiológicos han destacado que las conductas agresivas y violentas dependen de neurotransmisores y circuitos complejos que abarcan diversas estructuras cerebrales, las cuales son capaces de inhibir o activar dichos comportamientos (Ajuriaguerra, 2005; Moya, 2004, en Halsband y Barenbaum, 2008).

La teoría etológica, fundamentada principalmente por Lorenz (2003), considera que la agresión es una reacción innata e instintiva que se basa en impulsos inconscientes biológicamente adaptados en los seres vivos y que se han ido desarrollando con la evolución de la especie, por ello, su principal finalidad es la supervivencia del individuo y de la propia especie.

En cuanto a la teoría psicoanalítica, Freud (1999b) distingue dos clases de pulsiones básicas: pulsión de vida y pulsión de muerte. La pulsión de vida consiste en la conservación de unidades vitales existentes, más amplias y en la ligazón de unidades orgánicas de organización cada vez más complejas; dentro de esta pulsión se encuentran las pulsiones sexuales y las pulsiones del Yo. En cuanto a su contraparte, la pulsión de muerte tiende a la reducción completa de las tensiones, es decir, disuelve al ser vivo a un estado de materia inorgánica, a la destrucción de las unidades vitales; de igual forma, las pulsiones de muerte se pueden dirigir hacia el interior tendiendo a la autodestrucción y en un segundo momento hacia el exterior. Asimismo, Melanie Klein atribuye un papel fundamental a las pulsiones de muerte desde los comienzos del desarrollo humano, no sólo en la medida en que están orientadas hacia el objeto exterior, sino también en cuanto operan en el organismo y dan lugar a la angustia de ser desintegrado y aniquilado (Ajuriaguerra, 2005; Dot, 1988; Money-Kyrle, 1979).

En la terapia psicoanalítica, la técnica del juego proporciona una vía de acceso al material inconsciente del niño y los juguetes son los instrumentos que permiten al psicoterapeuta conocer las fantasías o angustias del paciente a través de la representación simbólica. Klein empleó el juego como sustituto de la verbalización para comunicarse con los niños, sin embargo, cuando el niño ya posee la habilidad del expresarse a través de las palabras y ha desarrollado una relación terapéutica satisfactoria, ésta deberá trasladarse del juego a las interacciones verbales.

Por otra parte, la teoría del aprendizaje social, propuesta por Bandura (1978), enfatiza que el comportamiento agresivo y violento en el humano son producto de determinados estímulos ambientales de un aprendizaje social previo. En concreto, se afirma que estas conductas se pueden adquirir mediante la observación de modelos agresivos o por experiencia directa y, las circunstancias sociales son las que determinarán en gran parte si se pondrán en práctica o no. En cuanto a los instigadores, las influencias del modelamiento y la estimulación aversiva son los elementos que los activan y canalizan. Respecto a las condiciones que las mantienen, la conducta agresiva y violenta están controladas por sus consecuencias distinguiéndose así tres formas de control de reforzamiento: directo, vicario u observado y autoreforzamiento.

En cuanto al tratamiento terapéutico, la terapia cognitivo-conductual se enfoca en modificar los pensamientos y la conducta problema de la persona mediante la aplicación de diversas técnicas conductuales que incrementen la frecuencia de conductas asertivas y disminuyan la ocurrencia de conductas inapropiadas.

Todo ello ayuda a comprender el tema de la violencia en los centros educativos, el cual se ha convertido en uno de los problemas sociales más preocupantes. La violencia escolar está dada por la acción u omisión dañina intencional que se ejerce entre miembros de una comunidad educativa (ya sean alumnos, padres de familia, profesores o personal subalterno) y que se produce en las instalaciones escolares o en otros espacios directamente relacionados con la escuela.

El *bullying* (también llamado acoso escolar o maltrato entre iguales) se define como un conjunto de comportamientos que un alumno o grupo de alumnos, de forma hostil y abusando de un poder real o imaginario, dirigen contra un compañero o compañeros de manera repetida y duradera con la intención de causarle daño (Olweus, 2004, 2006). Puede expresarse de diferentes formas que con frecuencia aparecen de manera simultánea, encontrándose que las más comunes son el maltrato verbal, físico, psicológico, social y sexual. Sin embargo,

las nuevas tecnologías de la información han creado una manera de intimidar denominada *cyberbullying* (acoso cibernético o acoso digital), que se caracteriza por el uso de internet, teléfonos celulares y consolas de videojuegos para amenazar, hostigar, humillar o molestar a otra persona (Castillo y Pacheco, 2008; Manson, 2008, en Del Río et al., 2009; Rigby, 2008; Roldán, 2008).

En la dinámica del acoso escolar, son los propios alumnos quienes desempeñan diferentes roles. El agresor o *bully* es aquella persona que abusa y maltrata a otro estudiante; suelen ser fuertes físicamente, impulsivos, dominantes y poco empáticos. Se distinguen dos tipos de agresores: el agresor activo y agresor pasivo. La víctima es la persona que recibe las agresiones; suelen ser tímidas, inseguras, con ansiedad y baja autoestima. Se destacan dos tipos de víctimas: la víctima típica y víctima provocadora. Los espectadores son estudiantes que observan el acoso, ya sea apoyando al agresor de manera pasiva, participando activamente, rechazando pasivamente la agresión o interviniendo para tratar de auxiliar a la víctima.

Por esta razón se ha intentado identificar y describir los diversos elementos asociados con la manifestación o inhibición de conductas intimidatorias entre iguales, destacándose así factores individuales, escolares, socioculturales y familiares. Un déficit en habilidades sociales, consumo de drogas, impulsividad, inestabilidad emocional, ambiente hostil al interior de la escuela donde no se sancionan las conductas violentas, proyección de imágenes violentas en los medios de comunicación, conflictos familiares y violencia intrafamiliar, son factores de riesgo que potencializan la aparición de conductas violentas en las personas. Por el contrario, una mayor empatía y habilidades sociales, fomentar conductas prosociales, un clima escolar con normas justas, la transmisión de normas y valores así como una buena comunicación y apoyo entre padres e hijos se consideran factores protectores para prevenir alguna situación de violencia.

La familia constituye el lugar por excelencia en donde los niños aprenden a comportarse consigo mismos y con los demás, se considera un agente de socialización infantil y el tipo de educación que ésta aplica al niño influirá en el desarrollo y adquisición de comportamientos asertivos o violentos. Un niño que crece en un hogar donde las dificultades y diferencias se solucionan con gritos, castigos, golpes y de manera autoritaria, aprende que es a través de estas vías como puede manejar su agresividad y hacer frente a cualquier situación desfavorable. Un estilo educativo permisivo, basado en la inconsistencia de estructura, límites y reglas no favorece en el niño la confianza en sí mismo y lo predispone a ser violento; asimismo, los padres que muestran conductas de indiferencia, rechazo y desapego emocional hacia sus hijos produce en él baja autoestima, ansiedad, escasa empatía y falta de apego afectivo que se asocia con comportamientos violentos y delictivos. No obstante, una educación, por parte de los padres, basada en el afecto, respeto, democracia y comunicación desarrolla en el niño habilidades asertivas y de cooperación que utilizan favorablemente en sus relaciones interpersonales.

En cuanto a las consecuencias del acoso escolar, en el agresor las conductas de intimidación pueden hacerse crónicas y convertirse en una manera de socializar con su entorno derivando en conductas delictivas y violencia familiar. En la víctima se halla un deterioro de la autoestima, depresión, ansiedad, fracaso escolar e intentos de suicidio. Por su parte, los espectadores corren el riesgo de insensibilizarse ante las agresiones cotidianas, llegando a convertirse en protagonistas directos de violencia.

Desde una perspectiva educativa, la violencia introduce riesgos potenciales que amenazan los objetivos de la educación escolar. Esta problemática se comporta como un factor de riesgo lo que se traduce en un incremento de los problemas de salud, que afectan el aprendizaje de los estudiantes y, por ende, la calidad de la educación. En México las investigaciones sobre el *bullying* son escasas, a pesar de que se tiene conciencia del fenómeno desde hace tiempo; sin embargo, el

incremento, en los últimos años, de situaciones de acoso escolar ha generado que diversas instituciones gubernamentales así como especialistas estén reportando estudios, estadísticas y programas de intervención en los distintos niveles educativos del país (Muñoz, 2008; Ortega, 2005; Prieto, 2005).

A pesar de que se han producido cambios en la sociedad así como en la dinámica familiar, se debe resaltar que la mayor parte de las acciones contra el *bullying* deben comenzar en casa ya que los adultos tienen la importante labor de preparar a sus hijos para que confronten adecuadamente los diversos problemas a los que pueden estar expuestos en la vida cotidiana. El o los adultos encargados del cuidado de los niños tienen el compromiso de contar con la información y las herramientas necesarias que les permitan identificar e intervenir correctamente ante cualquier síntoma que indique una situación de acoso escolar, a la vez de llevar a cabo acciones que minimicen el riesgo de que un niño se involucre en esta situación.

Por tal motivo, los objetivos del presente trabajo consisten en: 1) realizar una revisión teórica acerca de la problemática actual del acoso escolar desde una perspectiva psicológica y social; y, 2) diseñar una guía para padres de familia, como una herramienta auxiliar que permita a los adultos informarse acerca de las conductas características de las personas involucradas en una situación de *bullying* y cómo pueden intervenir eficazmente para disminuir y prevenir esta problemática.

Para ello, los aspectos que se abordarán se han estructurado de la siguiente manera: en el primer capítulo se hará mención de cómo la humanidad se ha desarrollado a lo largo de los siglos a través del empleo de la agresión y violencia, se definirán estos conceptos y su clasificación, también, se explicará que la agresión se encuentra presente y evoluciona durante el desarrollo humano como parte del proceso madurativo y, se hará una distinción de dicho comportamiento empleado entre hombres y mujeres.

El segundo capítulo explica el origen de la agresividad y violencia a través de diversas posturas teóricas tales como la etológica, neurofisiológica y psicológica. Asimismo, dentro de las teóricas psicológicas que se aborden, se mencionarán los tratamientos terapéuticos de intervención empleados para reducir estos comportamientos.

El tercer capítulo se enfocará en la problemática del acoso en el contexto escolar desarrollando el concepto del *bullying*, las características de las personas que participan, los diversos factores de riesgo y protección que actúan en el acoso destacando el contexto familiar así como los estilos de educación que imparten a los miembros que la conforman. Se describirán las consecuencias que se generan en las distintas personas que se hallan involucradas en la intimidación y, se expondrá la investigación y estadísticas llevadas a cabo en México sobre este tema.

El cuarto capítulo estará conformado por el diseño de una propuesta, la cual consiste en la elaboración de una guía para padres de familia donde se les explique a los adultos el término de acoso escolar, las conductas y síntomas característicos de este comportamiento, y se les oriente acerca de cómo deben actuar asertivamente, asimismo, se les informará acerca de algunas medidas que pueden prevenir esta conducta mediante el empleo de estrategias apropiadas que se pueden llevar a cabo dentro del contexto familiar.

1. EL COMPORTAMIENTO AGRESIVO Y VIOLENTO

1.1. Antecedentes históricos de la agresión y la violencia

Parece evidente que la agresión y violencia no son un fenómeno exclusivo de la actual sociedad postmoderna, tecnológica y televisiva, ya que la mayoría de las civilizaciones próximas a la nuestra se han amparado en la fuerza física para subsistir o imponer su voluntad a las culturas o civilizaciones vecinas. Ciertamente es que la historia ha buscado, y encontrado, a partir de argumentos morales y éticos, justificación al comportamiento violento y al uso de la fuerza (Petrus, 2007).

No cabe duda de que el problema de la agresión y violencia se remonta al origen del hombre (Rillaer, 1978). Las culturas primitivas han exhibido muchas expresiones de agresión humana en ritos de sacrificio, ceremonias de iniciación, rituales de mutilaciones, cacería de cabezas y cultos caníbales (Carthy y Ebling, 1986).

Petrus (2007) hace mención de que en los coliseos de Roma, centenares de enfervorizados espectadores se reunían para gozar del violento enfrentamiento de gladiadores y con la matanza de los cristianos por las fieras. A la salida de los espectáculos, si éstos no habían sido del agrado de los espectadores, los disturbios podían durar varios días.

La Edad Media fue también época de continuas situaciones de violencia, de la que, además, se hacía gala ante la sociedad. La Inquisición y la caza de brujas son ejemplo de cómo la violencia ha sido moneda de cambio en nuestra cultura. El Renacimiento, a pesar de ser el umbral de una nueva civilización y de nuevos valores, no fue obstáculo para que miles de aborígenes desaparecieran como consecuencia de la conquista de nuevos mundos. En París, cuna de las modernas democracias, existía un enorme teatro situado en las plazas públicas, donde miles de ciudadanos se congregaban para contemplar la violencia hecha espectáculo a

través de la guillotina, y la sacrosanta “razón” era suficiente para justificar estos actos violentos (Petrus, 2007).

Comportamiento análogo se encuentra, también, en gran abundancia, en los anales del crimen; asimismo, la crueldad humana se despliega de manera prominente en las torturas, mutilaciones y otros castigos de excesiva severidad que en otro tiempo eran rasgo sobresaliente de los procesos judiciales y que, en algunas comarcas, perduran aun (Vidal, 1963, en Carthy y Ebling, 1986). Es decir, la violencia prohibida en el delito, es recomendada y tolerada en la sanción (Hacker, 1973).

Desde la Ilustración, las grandes teorías revolucionistas del siglo XIX (Marxismo, Anarquismo, Socialismo, etcétera), las teorizaciones neocapitalistas de la sociedad competitiva y el Estado del Bienestar, hasta las luchas ideológicas, producto de la Guerra Mundial y la Guerra Fría, las reflexiones sobre la amenaza nuclear y los movimientos pacifistas que surgieron a partir de los años 60 o las teorías contemporáneas sobre la posibilidad de una sociedad convivencial, todo ello ha girado alrededor de la violencia estructural en sus distintas vertientes (Ballesteros, Sáinz, Sánchez y Hens, 1990).

Es así como la historia de los pueblos se confunde con las guerras, invasiones, matanzas, genocidios, rapiñas, agresiones, asesinatos y secuestros. En el origen de estos hechos se halla el poder, ejercido o apetecido con su ilimitada pretensión de dominar a los demás y decidir sobre sus vidas y pertenencias. Los grupos políticos dominan a los disidentes en vez de convivir con ellos y los parlamentos ejercen el poder de las mayorías sobre las minorías (Carthy y Ebling, 1986; Izquierdo, 1999; Storr, 1973). La dominación política es ejercida mediante el poder, la fuerza, la autoridad o la violencia (Hacker, 1873) y el desarrollo del poderío militar va haciendo cada vez más mortíferos los conflictos armados entre las naciones (Rillaer, 1978).

A la vez, existen diversas formas de violencia arraigadas culturalmente que se producen desde tiempo inmemorial: el racismo, la violencia contra la mujer y el niño, contra los discapacitados, las personas mayores y en general contra los más débiles en algún sentido (físico, psicológico, social, económico, etcétera) (Brites y Müller, 2002).

Desde lo macrosocial, existen situaciones que producen intensa violencia: el narcotráfico, la corrupción de los agentes de seguridad y del orden jurídico, las medidas económicas descontroladas que aumentan la pobreza y el desempleo, extendiendo la marginalidad y la exclusión social, los regímenes políticos dictatoriales con represión sangrienta de disidentes, la tortura, la desaparición forzada de personas así como el tráfico y explotación de las mismas (Brites y Müller, 2002).

Igualmente, algunas situaciones de riesgo que favorecen la violencia pueden ser los lazos familiares frágiles o inexistentes que llevan a carecer de contención afectiva (el caso de los chicos de la calle o “en la calle”), el autoritarismo doméstico y educativo así como el machismo. También el aislamiento de niños y adolescentes frente a medios de comunicación que transmiten masivos modelos violentos y perentorios así como el modelado psicológico que estos realizan en ausencia de adultos que transmitan valores; y a la vez, otras causas se vinculan con la crisis ética y el abuso del alcohol y las drogas (Brites y Müller, 2002).

Al respecto, Izquierdo (1999) comenta que los grandes estallidos de violencia que han marcado nuestro siglo tienen su origen en el nacionalismo, la superioridad de la raza, la dictadura del proletariado, el colonialismo, el liberalismo económico, el terrorismo, entre otros. El niño que viene al mundo entra en este clima de violencia y agresiones. Educado en una cultura particular, está más o menos llamado a comprometerse con las luchas de su medio ambiente, y cuando él crezca, experimentará la violencia. Asimismo, está presente en todos los ámbitos: en las relaciones familiares, laborales o entre pueblos.

Pero la violencia no es solo un hecho macrosocial que debe cubrir de vergüenza el patrimonio histórico. La condición humana tiene un sustrato violento. Desde la infancia se debe aprender a resolver los conflictos y a convivir pacíficamente. En el mundo actual todavía quedan rastros del primitivismo de aquellas sociedades, cuyos conflictos tratan de resolverse amenazando al adversario, atemorizando a los disidentes y excluyendo a quienes piensan de distinta forma. Se sustituye el diálogo, la negociación y la práctica democrática por el atropello de los derechos elementales, inherentes al ser humano, como el derecho a la vida y a la libertad. En ocasiones esta agresión y violencia se asocian a la exaltación o humillación de razas, etnias o grupos culturales incapaces de resolver los conflictos por medios pacíficos o democráticos (Izquierdo, 1999).

A la vez, este autor considera que son observables en la sociedad actual nuevas causas de violencia. La escasa comunicación de las personas, las crisis de valores, la desvalorización de algunos sectores de la dimensión religiosa, la difícil convivencia en una sociedad poco tolerante, entre otros, favorece comportamientos agresivos y marginales.

De igual manera, la existencia de armas electrónicas, atómicas, biológicas y químicas cambia radicalmente los datos cuantitativos y cualitativos del problema (Rillaer, 1978). En la moderna sociedad industrial, la agresión se vuelve además una agresión técnica debido a que el blanco de ésta ya no es destruido directamente por el hombre, sino por un objeto o máquina: un misil, un cohete, un auto (Denker, 1973). Actualmente, se asiste a la extrema violencia del terrorismo, que con el apoyo de argumentos religiosos, morales y económicos, convierte la violencia en el gran principio moral e ideológico (Corsi, 2003; Petrus, 2007) empleando en su accionar una estrategia y armamento centrado en operaciones puramente emocionales para implantar miedo, ansiedad, dolor y terror (Corsi, 2003). Incluso los Estados más poderosos se hallan indefensos ante los secuestros aéreos y tienen que someterse a la violencia extorsionadora de grupos muy pequeños. Cada día hay centenares de personas amenazadas por

explosiones de bombas. Fascinadas por la violencia, las guerrillas urbanas asestan sus golpes indiscriminadamente, sin consideración a las personas (Hacker, 1973).

Los terroristas, las guerrillas y los revolucionarios, así como los vigilantes, cuyo único programa de un nuevo orden es la destrucción del viejo, tienen en común (a pesar de lo diametralmente contrapuesto de sus opiniones políticas) la convicción de que el sistema por ellos rechazados (comunismo, fascismo, democracia o dictadura militar) no es capaz de cambiar ni desea hacerlo, y de que la violencia gubernamental de la industria, la policía, las cárceles y los ejércitos sólo puede combatirse con la violencia. Lo que no puede reformarse, debe ser destruido. En este sentido, se predica que la violencia es un acto creador (Hacker, 1973).

Con estos antecedentes, no se debe extrañar que la agresión y violencia vendan: videojuegos, cine, juguetes, música, libros, comics; a pesar de que estos han sido persistentemente criticados por el contenido de sus iconografías (Petrus, 2007; Vidal, 2008). Todas estas situaciones hacen importante indicar que la conducta agresiva constituye uno de los problemas más importantes con los que se presenta el mundo actualmente. Esto obedece a que la agresión y la violencia han aumentado a tal grado que no es extraño escuchar diariamente en los medios masivos de comunicación reportajes sobre asaltos, asesinatos, suicidios, peleas callejeras, etcétera (Aguilar y Rivera, 2004). De hecho, no se puede llegar a reseñar todas las nuevas formas de agresión y violencia que se pueden observar ya que, hoy como ayer, los conflictos y la crueldad forman parte del escenario cotidiano en la sociedad (Rillaer, 1978). Se observa violencia en los diversos ámbitos sociales, así como en las relaciones interpersonales, una epidemia cuyas consecuencias pueden afectar el desarrollo físico y emocional y alterar las relaciones interpersonales futuras, perturbando gravemente la convivencia (Brites y Müller, 2002).

1.2. Definición del término agresividad

De igual importancia es explicar que la agresión es una conducta sumamente compleja y heterogénea y por lo tanto difícil de definir y/o explicar ya que son diversos los factores, momentos y ambientes en los cuales se presenta, además la aceptación de la agresión varía de país en país, de región a región, de un barrio a otro en una misma ciudad, así como entre las clases sociales, razas, sexos y edades (Aguilar y Rivera, 2004), es decir, la agresión humana es un fenómeno multicausal y multidimensional en el que intervienen factores biológicos, individuales y sociales, entre otros (Grieff, Gaviria y Restrepo, 2004).

En una perspectiva científica, el proceso de definir un fenómeno es de fundamental importancia para los desarrollos posteriores, ya que no sólo limita el tipo de eventos observados, sino también sirve de guía para formular modelos teóricos. Sin embargo, el proceso de definición reviste una gran complejidad, pues, por una parte, supone una concepción epistemológica y, por otra, está determinado por el interés particular del autor. Especialmente en el caso de la Psicología, el problema de las definiciones ha sido motivo de grandes controversias teóricas que determinan diversos enfoques metodológicos y tendencias que van a establecer distintas formas de analizar un fenómeno. Estas diferencias conceptuales llevan a los investigadores no sólo a producir métodos y modelos de estudio diferentes, sino además a que sus definiciones del concepto sean discrepantes y aun opuestas (Grieff, Gaviria y Restrepo, 2004). Es así como la agresividad no es un concepto unitario ni simple, y por ello difícil de delimitar. En la actualidad, se carece de una definición satisfactoria aceptada de forma universal por la comunidad científica, originando que éste sea uno de los mayores problemas con que se encuentra la investigación de la agresividad humana: la definición de agresión (Volavka, 2002, en Huertas, López-Ibor y Crespo, 2005).

Teniendo en cuenta lo anterior, es preciso revisar algunas conceptualizaciones sobre este fenómeno. Haciendo una revisión a lo largo de los numerosos escritos

que tratan sobre agresividad, se observa que son muchos los autores que han proporcionado definiciones del término, sin embargo, se puede expresar que éstas, en su mayoría, giran en torno a tres criterios de definición de la conducta agresiva: el de intencionalidad, daño o lesión y el de evitación. A continuación se explican.

Anderson y Bushman (2002, en Pedroza, 2006), Bandura (1973, en Serrano, 1996), Buss (1961, en Pedroza, 2006), Mergargee (1976, en Aguilar y Rivera, 2004), Renfrew (2006), Ribes (1972, en Aguilar y Rivera, 2004), Manning (1984) y Selg (1968, en Rillaer, 1978) han insistido en el hecho de hacer daño como parte de la definición expresando que la agresión es cualquier conducta que está dirigida por un organismo hacia un blanco y que resulta en daño. Sin embargo, algunos autores como Berkowitz (1996), Corsi (2006), Feshback (1970, en Grieff, Gaviria y Restrepo, 2004), Goldstein y Keller (1991, en Aguilar y Rivera, 2004) así como Shaffer (2002) consideran que esta característica es necesaria pero no suficiente para definir la conducta agresiva y sostienen que para que un acto sea clasificado como agresivo debe involucrar la intención de daño señalando así que la agresividad es aquella conducta cuya intención es producir daño físico o psicológico a otras personas. De igual forma, la agresión también se ha definido como cualquier conducta dirigida hacia la meta de dañar o lesionar a otro ser vivo que está motivado para evitar dicho trato (Baron, 1989, en Huertas, López-Ibor y Crespo, 2005; Baron y Richardson, 1994 en Grieff, Gaviria y Restrepo, 2004; Bushman y Anderson, 2001, en Pedroza, 2006), es decir, además de los criterios anteriores, esta definición centra su atención en el componente motivacional de evitación y aversión.

Asimismo, en la literatura se pueden encontrar otras definiciones que explican este comportamiento, por lo que se considera importante retomar a aquellos autores que dan una definición pero no hacen mención a algunos de los criterios señalados anteriormente. Por ejemplo, Freud (1973, en Ajuriaguerra, 2005), dentro

de la teoría psicoanalítica, menciona que la agresividad está concebida por el instinto de muerte y destrucción.

Por otra parte, Lolas (1991, en Corsi, 2006) considera la agresividad como una estructura compleja y la ha definido como un constructo teórico en el que cabe distinguir tres dimensiones: a) una dimensión conductual (en el sentido de conducta manifiesta) que recibe el nombre de agresión; b) una dimensión fisiológica (en el sentido de concomitantes viscerales y autonómicos) que forma parte de estados afectivos; c) una dimensión vivencial o subjetiva que califica la experiencia del sujeto, a la que se llama hostilidad.

Para esta investigación el concepto que se utilizará será aquel que toma en cuenta los tres criterios de definición, es decir, la agresión se considerara como cualquier comportamiento cuyo propósito es herir o perjudicar a otro ser vivo causándole algún daño y quien, a su vez, trata de evitarlo; debido a que esta definición precisa los elementos que conlleva necesariamente la dinámica de una conducta agresiva: la intención que tiene una persona para atacar, la lesión como tal y, finalmente, que en todo acto agresivo la otra persona hace lo posible por no recibir el daño.

1.2.1. Diferencia entre violencia y agresión

Para definir adecuadamente el término agresión se hace necesario determinar cuáles son las características o cualidades propias de este tipo de conducta que las diferencian de otros comportamientos. Cuando se busca una definición del término violencia, consultar a los autores de disciplinas u opiniones diferentes puede llevar a un amplio abanico de respuestas, sin embargo, las discrepancias no se refieren al concepto, pues sobre este punto las definiciones se parecen, sino a la distinción entre violencia y agresividad, por lo que resulta oportuno remarcar la diferencia existente entre ambos conceptos debido a que, en muchas ocasiones, las personas utilizan estos términos de forma aleatoria, aun cuando no son sinónimos.

Antes de nombrar las diferencias existentes de los conceptos, como primer punto será necesario establecer lo que se entiende por violencia. Según Celina (2004), Rojas (1996, en Petrus, 2007), Ostrosky-Solís (2008) y Vidal (2008) el término violencia refiere el uso intencional de la fuerza física en contra de un semejante con el propósito de herir, abusar, robar, humillar, dominar, ultrajar, torturar, destruir o causar la muerte. De igual forma, la definición de violencia que presenta la Organización Mundial de la Salud (OMS), a través del Informe Mundial sobre Violencia y Salud (2002, en Castro, 2005; Horno, 2009), refiere el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. Esta definición, según la OMS, comprende tanto la violencia interpersonal como el comportamiento suicida y los conflictos armados.

Pero ¿cómo llega una persona a hacer uso de una conducta agresiva o violenta? Para responder esta pregunta se debe comenzar por explicar lo que antecede este tipo de comportamiento: el conflicto.

Cuando se habla de conflicto se hace referencia a un aspecto inherente a la interacción humana. Como señalan Corsi (2006), Fernández y Martín (2003), Horno (2009) y Ortega (2005, en Navarro y Yubero, 2007) el conflicto es un proceso legítimo y estimulante de confrontación de motivos, puntos de vista y discursos que debe cursar un diálogo y resolución práctica. Sin embargo, el problema se encuentra en no saber aprovechar esas características positivas de confrontación para mejorar las relaciones entre los agentes que intervienen, ya que, si no es afrontado adecuadamente o su resolución se aborda de manera superficial, puede reiterarse y agravarse, derivando en una conducta agresiva que puede transformarse en violencia (Fernández y Martín, 2003; Navarro y Yubero, 2007) debido a que no resulta difícil comprender la diferencia entre un conflicto resuelto mediante la puesta en juego de conocimientos, aptitudes y habilidades comunicativas, y otro que se resuelve mediante el ejercicio del poder y de la

autoridad (Corsi, 2006; Horno, 2009; Muñoz, 2008). Por tanto, como señala Castro (2005), más que eliminar el conflicto, de lo que se trata es de encararlo creativa y constructivamente de forma no violenta.

Es así como la literatura especializada resalta la diferencia conceptual existente entre los términos agresividad y violencia.

La Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría (1995, en Castro, 2005) afirma que la agresividad es una condición ínsita de la materia viva. Este concepto implica que la agresividad es una cualidad vital imprescindible para la supervivencia de los seres vivos, esto es, una condición de adaptación al medio que no conlleva necesariamente destrucción ni violencia, y que en determinadas circunstancias (convivencia comunitaria) supone más bien un perfil de características defensivas. Es decir, tal y como lo señalan Corsi (2003) y Navarro y Yubero (2007) el ser humano es agresivo por naturaleza, pero es pacífico o violento según su propia historia individual y la cultura a la que pertenece. De este modo, la agresividad es una potencialidad de todos los seres vivos, mientras la violencia es un producto esencialmente humano. Así, el que la violencia sea patrimonio de la humanidad no significa que tenga justificación o que sea inevitable. Por el contrario, como plantea Sanmartín (2002, en Corsi, 2003) inevitable es la agresividad, pero perfectamente evitable es la violencia.

En este sentido, Navarro y Yubero (2007) sugieren que la agresión es una dimensión que se podría definir como consustancial, entendiendo que no siempre representa un proceso de mala adaptación a la sociedad, sino que incluye rasgos tanto negativos como positivos, con un fin que, en muchas ocasiones, es adaptativo. Por consiguiente, la agresividad se define como una disposición dirigida a defenderse o afirmarse frente a alguien o algo (Rillaer, 1978). El hombre tiene un potencial de agresividad, lo cual no tiene porque considerarse negativo, ya que permite a las personas vencer dificultades y abrirse camino en la vida. Es más, la agresividad de autodefensa o de subsistencia ha jugado y juega un rol

esencial en la evolución humana, pero es la cultura la que juega un papel vital en la transformación de los potenciales agresivos, en ese producto final llamado violencia, que siempre resulta de la interacción entre naturaleza y cultura. En este sentido, se puede definir la violencia como una modalidad cultural, conformada por conductas destinadas a obtener el control y la dominación sobre otras personas (Corsi, 2003; Vidal, 2008) e implica una búsqueda para eliminar los obstáculos que se oponen al propio ejercicio del poder, mediante el control de la relación obtenido a través del uso de la fuerza (Corsi, 2006). De esta manera, para que la conducta violenta sea posible, tiene que darse una condición: la existencia de un cierto desequilibrio de poder, permanente o momentáneo, que puede estar definido culturalmente, por el contexto o producido por maniobras interpersonales de control de la relación (Brites y Müller, 2002; Celina, 2004; Corsi, 2006).

De igual forma, Aguilar y Rivera (2004) así como Rillaer (1978) apoyan la idea de Hacker (1973) quien menciona que la violencia es una forma de manifestación abierta, desnuda y casi siempre física de la agresión. A la vez, Del Barrio (2003, en Navarro y Yubero, 2007) sitúa a la violencia dentro de las conductas antisociales, describiéndola como una conducta agresiva caracterizada por una alta intención destructiva, y Castro (2005) indica que la violencia tiene relación con la agresividad pero no equivale sólo a una agresión, ya que debe ser recurrente y parte de un proceso. Tartar-Goddet (2005) señala que la agresividad está presente en todos los humanos y no necesariamente se transforma en actitudes o conductas violentas, es decir, la agresividad antecede a la violencia. Esta expresión coincide con lo expuesto por Dot (1988) quien destaca que la violencia no se da sin agresividad pero que la agresividad se da sin violencia y es más domeñable.

Además, Luna (2006) comenta que la agresión no implica de manera necesaria el uso de la fuerza física ni para iniciar la agresión ni para consumarla, pero sí un determinado tipo de lenguaje y ciertos gestos que indican a una persona que está siendo agredida y, por el contrario, en la violencia está presente la fuerza física o

la amenaza de usarla como medio para lograr que una persona sea sometida en contra de su voluntad. Asimismo, para numerosos autores (Sanmartín, 2001 y Volavka, 2002, en Huertas, López-Ibor y Crespo, 2005) existe una diferencia importante entre agresividad y violencia, reservando el segundo término para designar la agresión extrema entre seres humanos. En este sentido, se considera que la violencia es una forma patológica de conducta agresiva.

Al respecto, Moreno, Vacas y Roa (2006) y Ostrosky-Solís (2008) coinciden con Fromm (2004) quien distingue en el hombre dos tipos de agresión enteramente diferentes. La primera, que comparte con todos los animales, es un impulso filogenéticamente programado para atacar o huir cuando están amenazados intereses vitales; esta *agresión benigna*, defensiva, está al servicio de la supervivencia del individuo, es biológicamente adaptativa y finaliza cuando cesa la amenaza. En cambio, la *agresión maligna* (también llamada violencia), es decir la crueldad y destructividad, es específica de la especie humana, implica una propensión a destruir, al poder absoluto, no tiene ninguna finalidad y su satisfacción es placentera.

Del mismo modo, se considera necesario precisar algunas nociones que se relacionan con la agresividad y violencia, pero que no son sinónimas. Las emociones o afectos (ira, cólera, rabia, furia, enojo) son estados de ánimo intensos y de aparición brusca, producidos casi siempre por un estímulo exterior y que se acompañan de una activación autonómica, por lo que la agresión y violencia se consideran una conducta y no una emoción (Huertas, López-Ibor y Crespo, 2005). El odio es un afecto cuya intencionalidad es perjudicar a otro o destruirle. Implica una disposición agresiva, pero lo contrario no es evidente. Un individuo puede mostrarse agresivo frente a otro sin que por ello tenga que experimentar odio hacia él, es decir, desear, a fin de cuentas, su desgracia o desaparición (Rillaer, 1978). A la vez, la hostilidad es una actitud negativa desfavorable hacia una o más personas, y ésta va normalmente acompañada por

el deseo de ver sufrir de alguna forma al objeto que da origen a dicha actitud (Berkowitz, 1996).

1.2.2. Clasificación de la agresividad y violencia

Si se revisan algunas de las clasificaciones efectuadas sobre este tema, se pueden establecer diferentes formas en que el hombre expresa la conducta agresiva. Sin pretender hacer un listado exhaustivo, Corsi (2006), Prado y Amaya (2007) así como Sanmartín (2006) comentan que la agresión y violencia se pueden manifestar a través de:

- Ψ Agresión psicológica / violencia psicológica: consiste en acciones (tales como ignorar, aislar, excluir o evitar) que atentan contra la autoestima de la persona.
- Ψ Agresión verbal / violencia verbal: implica la utilización de insultos para denigrar a la víctima mediante sobrenombres descalificantes, resaltar defectos físicos, menosprecios en público, amenazas de agresión física, gritos, etcétera.
- Ψ Agresión física / violencia física: se logra a través del uso de golpes, empujones, patadas, puñetazos, cachetadas y el uso de objetos para lastimar a la persona o sus pertenencias.
- Ψ Agresión sexual / violencia sexual: incluye conductas sexuales tales como manoseo, actos obscenos o lascivos, mencionar chistes o hacer bromas con contenido sexual así como cualquier acción en la que una persona es utilizada para obtener estimulación o gratificación sexual.

En este punto cabe aclarar que, comparando los textos revisados y a pesar de que el término agresividad y violencia son dos conceptos que difieren en su significado, se utiliza tanto la clasificación de la agresión como de la violencia de manera indistinta (específicamente a la clasificación que hacen los autores citados en el párrafo anterior), por ejemplo, si se habla de agresión física o violencia física

se está haciendo mención, en ambos casos, a un comportamiento que se da mediante el uso de la fuerza física (golpes, empujones, etcétera).

Asimismo, Buss (1961, en Serrano, 1996) clasifica el comportamiento agresivo atendiendo a tres variables:

1. Según la modalidad, puede tratarse de agresión física (por ejemplo, un ataque a un organismo mediante armas o elementos corporales) o verbal (como una respuesta vocal que resulta nocivo para otro organismo, tales como amenazar o rechazar).
2. Según la relación interpersonal, la agresión puede ser directa (por ejemplo, en forma de amenaza o ataque) o indirecta (que puede ser verbal, como divulgar un chisme, o física, como el destruir la propiedad de alguien).
3. Según el grado de actividad implicada, la agresión puede ser activa (que incluye todas las conductas hasta aquí mencionadas) o pasiva (por ejemplo, impedir que el otro pueda alcanzar su objetivo o ser negativista). La agresión pasiva normalmente suele ser directa, pero a veces puede manifestarse indirectamente.

Galen y Underwood, (1997, en Navarro y Yubero, 2007) al igual que Muñoz (2008) definen la agresión social como un comportamiento dirigido a dañar las relaciones interpersonales, el estatus social y la autoestima, que puede adoptar formas directas como la agresión verbal o formas más indirectas como los rumores o la exclusión social.

De la misma forma, la literatura revisada recalca, en función del principal objeto de la agresión, la diferencia entre agresión emocional (también conocida como agresión reactiva u hostil) y agresión instrumental (llamada también agresión proactiva o fría).

La agresión emocional es aquella cuya finalidad fundamental es causar daño (física o psicológicamente, destruyendo sus trabajos o posesiones) a una persona, normalmente está acompañada de un estado afectivo (tal como el enojo y la ira) y el ataque es la respuesta a una amenaza o provocación real o percibida. Por el contrario, en la agresión instrumental el propósito es la obtención de un recurso específico (tal como aprobación social, objetos materiales o incremento de la autoestima) más allá del daño infligido en la víctima, sin embargo, en este tipo de conducta, que se inicia por un objeto deseado que posee la víctima, no existen reacciones emocionales ya que el agresor actúa movido por el deseo de ganar algo (Berkowitz, 1996; Chaux, 2003; French, 2008; Grieff, Gaviria y Restrepo, 2004; Loza, 2010; Navarro y Yubero, 2007; Pedroza, 2006; Prado y Amaya, 2007; Serrano, 1996; Shaffer, 2002). Además, Berkowitz (1996) sugiere que aunque es importante reconocer la diferencia entre agresión emocional e instrumental también se debe ser consciente de que la agresión muchas veces es una mezcla de ambos tipos.

En general, se puede decir que la clasificación de la agresión y violencia tiene como finalidad el poder distinguir de manera más precisa cómo el ser humano ha encontrado la manera de exteriorizar este tipo de comportamientos y, a la vez, resulta eficaz desde el punto de vista del estudio analítico y descriptivo ya que permite delimitar de manera más objetiva la conducta de estudio.

1.3. La agresión en el ciclo vital humano

La agresividad es una parte esencial del desarrollo humano y tiene diversas formas de manifestarse según el momento del desarrollo evolutivo (Cerezo, 2002), sin embargo, lo que crea problemas es lo desproporcionado del nivel agresivo en relación con la edad (Train, 2003). Por lo tanto, la valoración de la presencia de un comportamiento antisocial debe tener en cuenta el nivel de desarrollo de la persona, ya que algunos comportamientos agresivos son propios de un momento o edad y pueden parecer inapropiados en otra (Cerezo, 2002; Loza, 2010). Esta

situación ha originado que distintos investigadores observen y describan el comportamiento agresivo a través de las diversas etapas del ciclo vital humano, las cuales se describen a continuación.

Cuando un niño nace, sólo está preocupado por sus propias necesidades y lo único que es real para él es su persona. Tiene necesidades corporales, sensaciones físicas y pensamientos. Al nacer, su actividad es casi sinónimo de agresión (Train, 2003). En el niño menor de un año las rabietas y los arranques de agresividad suelen ser provocadas por la ausencia de cuidados, por lo que, actúan y llaman la atención con el propósito satisfacer sus necesidades de protección, alimentación o compañía y reducir así la tensión generada en el momento (Cerezo, 2002; McCandless, 1984).

A los doce meses, el niño manifiesta los primeros estallidos de agresividad instrumental (Serrano, 1996; Train, 2003), dirigida hacia los compañeros y en general se refiere a los juguetes y propiedades. Comienza a imponerse sobre su entorno. Su centro de atención empieza a desplazarse hacia los objetos de su ambiente. En cierto sentido, ve sus objetos como una parte de sí mismo, cualquiera que intente llevárselos es considerado como una amenaza a su identidad y el resultado es un estallido de agresión (Manning, 1984; Train, 2003). A partir de esta edad se muestran algunas conductas de agresión física como morder, pegar y patear, las cuales se van incrementando hacia los 2 años y es a esta edad cuando se presenta el pico más alto de comportamiento agresivo (Loza, 2010; Serrano, 1996); sin embargo Manning (1984) y Cerezo (2002) apoyan la idea de Goodenough, quien en 1931, expresó que la conducta agresiva alcanza su punto culminante hacia el año y medio, a partir del cual, a medida que el infante crece aprende a regular y disminuir este comportamiento.

Durante el tercer año de vida aparecen rabietas (cuya finalidad es el control o dominio del objeto frustrante) causadas por conflictos con la autoridad, especialmente los padres, quienes les han frustrado o regañado debido a la

formación de los buenos hábitos y la internalización de las normas morales (Cerezo, 2002; Dot, 1988; McCandless, 1984; Shaffer, 2002).

Cuando un niño se acerca a su quinto año de edad, cambian las características de su agresividad. Resulta menos probable que utilice la agresividad física para lograr sus objetivos, y reaccionará con ira sólo si piensa que está siendo atacado de manera intencional (Herbet, 1985 en Serrano, 1996; Shaffer, 2002; Train, 2003). Asimismo, Cerezo (2002) y Manning (1984) sugieren que a esta edad abundan los juegos con un contenido agresivo.

Entre los 2 y los 5 años, se observa un declive gradual en la agresión instrumental, al tiempo que se observa un incremento en la agresión hostil (Hartup, 1974, en Serrano, 1996). La aparición de ademanes de amenaza y el enfocar la agresión hacia objetos específicos es también más común en esta edad (Maccoby, 1980, en Serrano, 1996). Entre los 6 y 8 años se observa una menor agresión que en edades anteriores, sin embargo, hay una proporción más alta de agresividad hostil que instrumental. Otros estudios sugieren una mayor probabilidad de que los niños mayores usen otras formas de agresión, por ejemplo, de tipo verbal, que los más jóvenes (Olweus, 1979, en Serrano, 1996; Shaffer, 2002).

En el transcurso de la infancia intermedia, la agresión física y otras formas de conducta antisocial manifiesta (por ejemplo, la desobediencia) continúan descendiendo a medida que los niños se van haciendo más competentes al resolver sus disputas de una manera más amigable. Sin embargo, la agresión hostil, en especial entre los chicos, muestra un ligero incremento con la edad, aun cuando la agresión instrumental y otras formas de conducta se hacen menos frecuentes, esto, debido a que los niños mayores son más capaces de adoptar la perspectiva de otros y por tanto están mejor capacitados para inferir los motivos y las intenciones de otras personas (Shaffer, 2002).

De igual forma, entre los seis y catorce años van apareciendo diversas formas de agresión, como el enojo, fastidio, disgusto, envidia, celos, censura, etc. El objeto de las agresiones se amplía de los padres a los hermanos, e incluso hacia el propio sujeto. La finalidad ahora es ganar, competir, asegurar la "justicia", dominar los sentimientos, asimismo, la racionalidad y el autocontrol cobran cada vez mayor eficacia (Bolman, 1974, en Cerezo, 2002).

A partir de la adolescencia se va configurando la agresividad que conformara la edad adulta y que incluye toda la gama de sentimientos modificados de agresión que se experimentan sobre todo en relación con las actividades, el trabajo y los deportes. El objeto recurrente en esta etapa es uno mismo, y la finalidad es mantener el equilibrio emocional, en especial con relación a la autoestima (Bolman, 1974, en Cerezo, 2002). Así, tal y como lo señala Tartar-Goddet (2005) la agresividad participa plenamente en todos los procesos de cambio, sean individuales, como la adolescencia o sociales, como los conflictos profesionales.

Dicho de otra manera, para que los niños puedan llegar a ser adultos socializados, deben abandonar en cierta medida su comportamiento agresivo y aprender nuevos modos de expresión. Se considera que la agresividad es relativamente deseable en el proceso de socialización, entendiéndola como cierta dosis de combatividad, gracias a la cual el individuo puede conseguir pequeños logros. Pero también es preciso decir que esa dosis de combatividad no debe pasar los límites aceptables para que se le considere como adaptativa (Serrano, 1996).

La expresión manifiesta de la agresividad se va inhibiendo a medida que avanza la socialización, lo que implica el desarrollo de controles internos y de formas más eficaces y más aceptables, desde el punto de vista social, de resolver los conflictos, en parte gracias a la incorporación de las reglas que rigen el derecho de los otros y de la propiedad ajena. Esto no quiere decir que de manera invariable todos los niños necesariamente exhiban conductas agresivas semejantes; por el contrario, el abanico de posibilidades e intensidad es muy amplio (Cerezo, 2002).

Sin embargo, el comportamiento agresivo que muestran algunos niños complica sus relaciones sociales y dificulta su correcta integración en cualquier ambiente. Además, según se puede concluir de varios estudios retrospectivos y longitudinales (Roff y Wirt, 1984, en Serrano, 1996), un comportamiento excesivamente agresivo en la infancia puede ser un claro predictor de un intenso comportamiento agresivo en la edad adolescente y adulta. Por otro lado, se ha encontrado que la conducta agresiva durante la infancia predice una alta probabilidad de fracaso académico y de psicopatologías en la edad adulta (Wilson, 1984, en Serrano, 1996).

De aquí la importancia de que los adultos tengan conocimiento del desarrollo de conductas agresivas que pueden presentarse dentro del ciclo vital humano con la finalidad de poder saber si un niño está presentando problemas de autorregulación con respecto a su comportamiento o es el entorno el que influye en la conducta agresiva.

1.4. Diferencias de agresión entre sexos

Las diferencias sexuales en la agresión humana han sido objeto de estudio durante los últimos años ya que se ha intentado establecer si existe una tendencia a que los varones sean más propensos que las mujeres a la agresividad o, por el contrario, si esta diferencia no es tan significativa. A continuación se presentan los fundamentos teóricos que detallan la diferencia en la manera de expresar las conductas agresivas, así como los planteamientos que intentan explicar la diferencia de estas conductas entre hombres y mujeres.

En lo referente a la existencia de una diferencia sexual en cuanto al comportamiento agresivo, Cerezo (2002), Serrano (1996) y Train (2003) señalan que entre los aspectos evolutivos de la agresión cabe destacar que ya desde el segundo año de vida (o tercer año según McCandless, 1984) los varones son, en términos generales, más agresivos que las niñas, y que existen diferencias en el

modo en que ambos sexos expresan la hostilidad. Los varones suelen manifestar su agresividad mediante ataques físicos, mientras que las niñas suelen hacerlo a través del ataque verbal.

Los trabajos realizados señalan que los tipos de agresión observados en las escuelas son más destacados en varones. Los estudios revelan que los niños son más activos, abiertamente agresivos y combativos que las niñas, y provocan respuestas más agresivas de otros niños (Pettersson, 1982, en Vargas, 2001; Train, 2003). También las investigaciones realizadas en infantes muestran más conductas agresivas como peleas, juegos violentos e imitación de modelos agresivos entre los niños. Además, en la psicopatología se encuentran cuadros agresivos, como el trastorno de la personalidad antisocial, más frecuentemente en los varones (Renfrew, 2006).

En el reconocido estudio de 1974 sobre la investigación de la conducta infantil, Eleanor Maccoby y Carol Jacklin señalaban que la esperada diferencia de sexos en la agresividad ha sido encontrada repetidamente en los estudios que datan desde 1930. Con solo relativamente pocas excepciones, en las investigaciones de campo así como en los experimentos de laboratorio y empleando diferentes medidas, se han encontrado que los chicos son típicamente más agresivos que las chicas. Además, esta diferencia existe en las distintas clases sociales y en muchas culturas (Berkowitz, 1996).

No obstante, Cerezo (2002), Eagly y Steffen (1986, en Berkowitz, 1996), Loza (2010), McCandless (1984), Renfrew (2006), Serrano (1996), Shaffer (2002), Train (2003) y Vargas (2001) creen que las diferencias están causadas principalmente por los roles sociales y culturales que tradicionalmente se han asignado a los hombres y a las mujeres. Al respecto, Navarro y Yubero (2007) comentan que mientras que el sexo es una realidad biológica, el género es una construcción social que hace referencia al conjunto de creencias compartidas dentro de una cultura, sobre los atributos que poseen hombres y mujeres, y a pesar de los

cambios actuales, el género continua siendo un aspecto importante a considerar dentro de las conductas humanas. Para el hombre: dureza, egoísmo, valentía, agresividad y fuerza; para la mujer sensibilidad, compasión, ternura y sumisión. Todo ello deriva en la adquisición de los roles y es así como el niño y la niña van aprendiendo a través de diferentes modelos aquellas conductas que socialmente le son características, y que les enseñan cómo deben comportarse para llegar a ser “hombres” y “mujeres”, construyéndose así su identidad de género. Es así como la predominancia masculina observada ha promovido una imagen más agresiva en los chicos en las relaciones interpersonales; lo cual ha producido un mayor número de investigaciones en los factores vinculados a la agresión entre los varones, descuidando aquellos relacionados con la agresividad en las mujeres.

Kaj Björkqvist (2001, en Navarro y Yubero, 2007) junto a su equipo de la Universidad de Finlandia representan el comienzo del estudio sistemático de las diferencias de la agresión entre los sexos. De alguna manera, esta división hizo que comenzara a hablarse de la existencia de un tipo de agresión femenina (agresión indirecta) y otra masculina (agresión física). Lagerspetz, Björkqvist y Peltonen, en 1988, investigaron la noción de agresión indirecta en chicos y chicas de 11-12 años. Sus datos revelaban un mayor uso de dichas estrategias en el grupo de mujeres, mientras que los varones utilizaban un mayor número de estrategias directas, entre las que destaca la agresión física.

En los estudios que siguieron al ya mencionado, Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen (1992, en Grieff, Gaviria y Restrepo, 2004; Navarro y Yubero, 2007) investigaron diferentes grupos de edad comprendidos entre los 8 y 18 años, encontrando que las chicas comienzan a utilizar antes que los chicos conductas de agresión más sociales e indirectas como la exclusión, los varones utilizan un número más elevado de agresión física directa que el grupo de las mujeres y, ambos sexos utilizan en igual medida la agresión verbal aunque su inicio parece más precoz en las chicas. Por consiguiente, la evidencia demuestra que los varones se comprometen más en agresión directa (en especial la agresión física)

que las mujeres, quienes utilizan ampliamente estrategias de agresión indirecta (Grieff, Gaviria y Restrepo, 2004; Loza, 2010; Renfrew, 2006).

Estos mismos autores argumentan que las diferencias en el uso de estrategias de agresión pueden deberse a tres razones:

- 1) Las chicas utilizan formas de agresión indirectas, porque aprenden que las formas de agresión directas son mal vistas por los adultos. Coincide con esta opinión Simmons (2002, en Navarro y Yubero, 2007) cuando habla de la influencia de socialización de género y cómo en las chicas se da mayor énfasis en las emociones y en los eventos interpersonales, por lo que se inhiben los comportamientos agresivos directos.
- 2) La estructura social de los grupos de chicas es más reducida, más íntima en comparación con los chicos. Este hecho hace que la agresión indirecta sea más efectiva.
- 3) Las chicas a la edad de 9 y 11 años poseen una inteligencia social más avanzada, lo que está relacionado con un mayor uso de estrategias de manipulación, dentro de las relaciones interpersonales. De igual forma los estudios realizados por Postigo y colaboradores (2009, en Loza, 2010) en cuanto a las diferencias de género del comportamiento agresivo en jóvenes adolescentes plantean la hipótesis que las mujeres mostrarían mayor desarrollo social-cognitivo que los adolescentes varones. De este modo, las mujeres adolescentes tendrían facilidad en el uso de estrategias relacionales, presentando menores problemas de conducta que los adolescentes varones.

Owens, Slee y Shute (2000, en Navarro y Yubero, 2007) en una serie de estudios cualitativos en los que describen la medida en que las propias chicas perciben la agresión indirecta como perjudicial, mencionan que éstas se ven implicadas en el acoso entre iguales por diferentes motivos: deseo de conservar amistades íntimas,

buscar la aceptación del grupo, falta de actividades e iniciativas en su tiempo libre, excitación que produce el hablar, entre otros.

Sin embargo, investigaciones más recientes, no encuentran un uso diferencial claro de las formas de agresión para uno y otro sexo (Salmivalli y Kaukianen, 2004, en Navarro y Yubero, 2007; Serrano, 1996). Concluyen que los dos sexos no difieren significativamente en lo que respecta al uso de la agresión indirecta en los diferentes grupos de edad. Los chicos utilizan en mayor medida que las chicas cualquiera de los tipos de agresión y sólo en grupos de chicas con una alta participación en conductas de acoso entre iguales, se produce un mayor uso de la agresión indirecta. Los datos de estas investigaciones reabren el debate acerca de la mayor agresividad del género masculino.

Al respecto, Aguilar y Rivera (2004) realizaron un proyecto en el que uno de sus objetivos fue evaluar si existían diferencias entre hombres y mujeres en cuanto al nivel de agresión en una población de menores infractores. La investigación fue de tipo longitudinal con una duración de cinco meses, en una escuela de readaptación social. Participaron 120 sujetos (112 hombres y 18 mujeres), con edades entre los 12 y 18 años y escolaridad secundaria. Para ello se empleó una batería integrada por cinco pruebas. Los resultados, en cuanto a la distribución por sexo y considerando que las mujeres tienen una menor frecuencia debido a la muestra de sujetos que participaron, señalaron que en cuanto al género las mujeres tuvieron un mayor número de conductas agresivas aunque la diferencia con los hombres no fue relevante, concluyendo las autoras que en el estudio no se hallaron diferencias significativas en cuanto al nivel de agresión generada en ambos sexos.

En cualquier caso, parece claro que no se pueden vincular determinados tipos de agresión a uno u otro sexo, sino que deberían hablarse de preferencias en el uso de unas u otras formas de agresión, según el género; de otro modo, se estaría contribuyendo a la simplificación del fenómeno (Navarro y Yubero, 2007). Así

pues, a pesar de que muchos estudios apuntan a la existencia de una mayor agresividad en los hombres que en las mujeres, la agresividad no es un problema exclusivamente de los varones, también existe en las mujeres. Por tal motivo, para entender mejor el problema de la agresión es necesario considerarlo en relación con los dos sexos (Renfrew, 2006).

En resumen, la agresión se define como cualquier conducta cuya intención es herir o perjudicar a otro ser vivo causándole algún daño y quien está motivado para evitar dicho trato; y el término violencia refiere el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. Ambos conceptos difieren en cuanto al hecho de que la agresividad es una potencialidad de todos los seres vivos, mientras la violencia es un producto esencialmente humano y cultural que se da mediante un cierto desequilibrio de poder: asimismo, la agresión y violencia comúnmente se clasifican en física, verbal, psicológica y sexual y, en función del principal objeto de la agresión, ésta se diferencia entre agresión emocional e instrumental. No obstante, el comportamiento agresivo es una parte esencial del desarrollo humano y tiene diversas formas de manifestarse según el momento del desarrollo evolutivo; a la vez, existen preferencias en el uso de unas u otras formas de agresión según el género: los hombres tienden a emplear métodos más directos como la agresión física mientras las mujeres utilizan formas indirectas como la agresión social.

Ahora bien, una vez que se ha dejado en claro lo que es la agresión y violencia, se hace necesario explicar a través de diversos enfoques teóricos qué da origen a este tipo de comportamientos en el humano, así como los posibles tratamientos de intervención que permiten una reducción y control en estas conductas.

2. CAUSAS DE LA AGRESIVIDAD Y VIOLENCIA EN EL NIÑO

La agresión y violencia han sido un tema ampliamente estudiado por los teóricos de diversas corrientes (Cesar, 1990; Johnson, 1976). Al respecto, se hace necesario precisar que los textos revisados utilizan de manera indistinta las diversas teorías existentes para explicar tanto la conducta agresiva como el comportamiento violento, por ello, en este capítulo se empleará de la misma manera los diversos enfoques explicativos para describir ambos tipos de comportamiento, aun cuando dichos conceptos difieren en su significado.

Las teorías formuladas sobre la agresión varían respecto de la importancia que otorgan a los factores biológicos en comparación con factores psicológicos, tales como el aprendizaje. Revisando las diversas explicaciones, se encontró cierta controversia herencia-ambiente. Lorenz y Freud defienden que la agresión es un comportamiento innato, mientras Bandura señala que se trata de un comportamiento adquirido a lo largo del desarrollo de una persona, como consecuencia de la influencia ambiental (Serrano, 1996).

De acuerdo con Ballesteros (1983, en Serrano, 1996; Bassas, Batle, Bielsa, Blanco et al., 2007), las teorías que se han formulado para explicar la agresión se dividen en:

- Ψ Teorías activas. Son aquellas que ponen el origen de la agresión en los impulsos internos. Así pues, la agresión es innata por cuanto viene con el individuo en el momento del nacimiento y es consustancial con la especie humana. Estas teorías son las llamadas teorías biológicas. Pertenecen a este grupo las psicoanalíticas y las etológicas, principalmente. La teoría psicoanalítica postula que la agresión se produce como resultado del instinto de muerte, y en este sentido la agresividad es una manera de dirigir el instinto hacia fuera, hacia los demás, en lugar de dirigirlo hacia uno

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

Ψ Teorías reactivas. 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 se clasifican en teorías del impulso y teoría del aprendizaje social. Las teorías del impulso comenzaron con la hipótesis de frustración-agresión de Dollard y Miller y posteriormente han sido desarrolladas por Berkowitz y Feshbach entre otros. Según esta hipótesis, la agresión es una respuesta natural predominante a la frustración y afirma que ésta activa un impulso agresivo que sólo se reduce mediante alguna forma de respuesta agresiva. Por otra parte, la teoría del aprendizaje social, expuesta por Bandura y sus colaboradores, afirma que las conductas agresivas pueden aprenderse por imitación u observación de la conducta de modelos agresivos y hace un énfasis en aspectos tales como el aprendizaje observacional y el reforzamiento, entre otros.

A pesar de esta clasificación, también se considera indispensable tomar en cuenta aquellos estudios que tienen una base neurofisiológica y plantean que la agresividad está dada por déficits muy concretos en alguna estructura del cerebro.

A continuación se describe de manera más detallada algunas de las teorías mencionadas anteriormente.

2.1. Base neurofisiológica de la agresividad

Desde hace mucho tiempo se ha venido investigando, especialmente en estudios con animales, la posible relación entre determinadas áreas cerebrales y la agresividad. Como en las primeras investigaciones prevalecía la óptica localizacionista, se buscaba el núcleo cerebral específico responsable de la agresividad, para lo cual se lesionaban distintas áreas del cerebro y se observaban los resultados. Estos estudios, al principio muy rudimentarios, fueron encontrando el papel de regiones como el hipotálamo, la amígdala y la corteza frontal. Actualmente se considera que las conductas no dependen de regiones específicas sino de circuitos complejos que abarcan varias áreas (Ajuriaguerra, 2005; Moya, 2004, en Halsband y Barenbaum, 2008). Los principales nodos del circuito de la agresividad son algunas regiones de la corteza frontal, la amígdala, el hipocampo, el hipotálamo, la corteza cingulada anterior, la corteza insular, el estriado ventral, el septum y otras áreas involucradas en el procesamiento emocional (Davidson, Putnam y Larson, 2000, en Halsband y Barenbaum, 2008; French, 2008; Huertas, López-Ibor y Crespo, 2005; Worchel, Cooper, Goethals y Olson, 2003).

Marcelli y Ajuriaguerra (1996) afirman que ante la evidencia de diversos trabajos se constata que la agresividad está relacionada con una expresión emocional (por ejemplo, reacción de cólera o estrés) o con una conducta de ataque. Si bien la agresividad impulsiva compromete mucho más la actividad de este circuito que la agresividad premeditada, se sabe que, por distintas vías, la corteza orbitofrontal inhibe ambas (Heinz, Higley, Gorey y Saunders, 1998, en Halsband y Barenbaum, 2008).

Al respecto, Ostrosky-Solís (2008) refiere que el sistema límbico, los ganglios basales y la corteza cerebral son las estructuras que producen las conductas complejas, como las emociones. Describe que el sistema límbico, también conocido como el cerebro emocional, incluye un gran número de estructuras como

el hipotálamo, la amígdala, el tálamo y la corteza anterior del cíngulo. Este sistema es muy importante porque interviene tanto en los procesos de memoria y aprendizaje como en la conducta emocional y en la agresión. Conjuntamente, el cerebro emocional está formado por estructuras que se desarrollaron muy temprano en la evolución, es por ello que las emociones son más primitivas que las habilidades cognoscitivas.

Por tal motivo, el rol de las estructuras cerebrales involucradas en la agresividad es complejo. Por ejemplo, el hipotálamo tiene varios núcleos, cada uno de los cuales interviene de un modo diferente. El hipotálamo medial se relaciona con la agresividad afectiva o impulsiva, mientras que el hipotálamo lateral, más próximo a los circuitos de la alimentación, se vincula con la agresividad predatoria. El hipotálamo es la estructura que con más constancia se relaciona con la agresividad al estudiar el comportamiento de diferentes especies animales (Bear, Connors y Paradiso, 1998, en Halsband y Barenbaum, 2008). En humanos, Weiger y Bear (1988, en Huertas, López-Ibor y Crespo, 2005) indicaron que las tumoraciones en la región ventromedial del hipotálamo facilitan la aparición de agresividad descontrolada e hiperfagia.

La amígdala es otra estructura cuya función es central y compleja. La amígdala basolateral estimula la agresividad defensiva y las lesiones de este núcleo disminuyen dicha conducta (French, 2008; Herbert, 1993, en Calcedo, Molina y Arango, 1994). El núcleo central tiene una función estimulante de la agresividad afectiva ya que activa el hipotálamo medial y la sustancia gris periacueductal (estructura directamente activante). La amígdala corticomedial, en cambio, inhibe el hipotálamo y estimula el septum, que es otra estructura inhibitoria (Miczek, Almeida y Kravitz, 2007, en Halsband y Barenbaum, 2008). Ostrosky-Solís (2008) expresa que la amígdala es la encargada de evaluar lo que sucede en el mundo exterior y de atribuirle un significado emocional (amor, afecto, amistad, desconfianza, miedo, etcétera) a los estímulos ambientales. En humanos, se ha observado un incremento de conductas violentas en pacientes con lesiones en el

núcleo amigdalario y en pacientes con epilepsia de origen témporo-límbico (Van Elst, 2000, en Huertas, López-Ibor y Crespo, 2005).

Es así como las áreas del sistema límbico con actividad agresiva est n reguladas por la corteza prefrontal, orbital y medial, de manera que la pérdida de la inhibición cortical frontal sobre las estructuras mesolímbicas produce un incremento significativo de la respuesta agresiva de tipo impulsivo o afectiva (Best, 2002, en Huertas, López-Ibor y Crespo, 2005; French, 2008; Gil et al., 2002). También, la corteza orbitofrontal es el principal freno a la conducta agresiva, tanto impulsiva como predatoria, y ejerce su función inhibitoria sobre el hipotálamo como la amígdala (Halsband y Barenbaum, 2008). Pietrini y colaboradores (2000, en Huertas, López-Ibor y Crespo, 2005) demostraron en un experimento realizado en voluntarios sanos, que la activación imaginaria de situaciones de agresión inminente se acompañaba de una reducción en la actividad metabólica de las áreas orbitofrontales.

A la vez, la neocorteza tiene un control inhibitorio sobre las conductas emocionales e irracionales, incluida la agresividad. En casos de daño cerebral en la corteza, se ha producido un aumento de agresividad. Los lóbulos frontales y temporales se han asociado, respectivamente, con la inhibición y la producción de agresión. Una disminución de la actividad en los lóbulos frontales se da en algunos chicos con trastorno de conducta. El daño en la parte media anterior ha sido acompañado por una agresividad creciente (Renfrew, 2006).

Lewis y colaboradores (1986, en Huertas, López-Ibor y Crespo, 2005) encontraron en una población de reclusos sentenciados a pena de muerte por crímenes violentos, que en todos ellos podía encontrarse historia de daño cerebral traumático, frecuentemente secundario a maltrato infantil. Y recientemente, varios autores como Greve, en el 2001 y Tateno, en el 2003, han confirmado una alta prevalencia de agresividad impulsiva en la población de pacientes con historia de traumatismo craneoencefálico.

Asimismo, dentro de la enorme complejidad del fenómeno, se ha implicado a sistemas diferentes de neurotransmisión en la modulación de la conducta agresiva.

La dopamina está involucrada en la llamada “saliencia motivacional” que es la capacidad de un estímulo para poner en marcha una acción. También interviene en el filtrado de estos estímulos, que cuando falla puede dar lugar a conductas agresivas (Bassas, Batle, Bielsa, Blanco et al., 2007; Halsband y Barenbaum, 2008), como puede suceder en las esquizofrenias. Se considera que el receptor D2 es el que está implicado en la agresividad, que puede ser exacerbada por sus agonistas, como la amfetamina, y atenuada por los bloqueantes D2, es decir, los antipsicóticos. La dopamina estaría implicada, entonces, en el comienzo y desencadenamiento del acto agresivo (Calcedo, Molina y Arango, 1994; Gil et al., 2002; Halsband y Barenbaum, 2008).

La noradrenalina está también ligada a la agresividad, particularmente a la irritabilidad facilitada por el estrés. En humanos la evidencia no es mucha y es más bien indirecta, por ejemplo, correlación entre elevados niveles plasmáticos de noradrenalina e irritabilidad y hostilidad. Los betabloqueantes, en muchos casos, pueden tener un efecto antiagresivo en algunos trastornos psiquiátricos (Volavka, 1999, en Halsband y Barenbaum, 2008). Al respecto, Calcedo, Molina y Arango (1994) comentan que la agresión afectiva parece modularse por la noradrenalina ya que la inhibe. Del mismo modo, Bassas, Batle, Bielsa, Blanco et al. (2007) explican que este neurotransmisor participa en la activación anormal del estado de alerta, a menudo relacionado con la impulsividad.

El ácido gamma-amino-butírico (GABA) tiene, en general, un efecto inhibitorio de la agresión. Esto lo demuestran experiencias con animales en las que niveles bajos de GABA y Glutamato Descarboxilasa (GAD) se correlacionan con mayor agresividad. Los agonistas GABA, como algunos anticonvulsivos, tienen una acción antiagresiva y así se les utiliza clínicamente (Calcedo, Molina y Arango,

1994; Halsband y Barenbaum, 2008), es decir, un aumento de su actividad podría estar implicado en la actuación de los fármacos anticonvulsivos que a menudo se utilizan para el tratamiento de la agresividad y la impulsividad que aparecen asociadas a diversos trastornos psiquiátricos (Bassas, Batle, Bielsa, Blanco et al., 2007). Al respecto, las benzodiacepinas y el etanol también lo tienen, pero este efecto estaría ligado a la sedación, y depende de la dosis y de las características clínicas y neuroquímicas de los individuos (Almeida, Ferrari y Parmigiani, 2005, en Halsband y Barenbaum, 2008).

Sin embargo, de todos los neurotransmisores que intervienen en la agresividad, el más implicado y mejor estudiado, es la serotonina (5-HT). El ácido 5-hidroxi-indolacético (5-HIAA) es el principal metabolito de la serotonina. Bajas concentraciones de este metabolito, que reflejan bajos niveles de 5-HT en el Sistema Nervioso Central, han sido asociados con conducta agresiva, actos violentos y criminales, caracterizados como impulsivos (Bassas, Batle, Bielsa, Blanco et al., 2007; Gil et al., 2002; Halsband y Barenbaum, 2008). Los bajos niveles de 5-HIAA en el líquido cefalorraquídeo de individuos suicidas y con agresividad impulsiva es uno de los hallazgos más replicados (Lee y Coccaro, 2004, en Halsband y Barenbaum, 2008; Virkumen, 1989, en Bassas, Batle, Bielsa, Blanco et al., 2007). Las proyecciones serotoninérgicas normalmente llegan a la corteza prefrontal, que es un área del cerebro de fundamental importancia en la regulación de emociones y conductas (Felthous y Barrat, 2003, en Halsband y Barenbaum, 2008).

Aunado a lo anterior, hay evidencia de que la 5-HT inhibe la conducta agresiva (Renfrew, 2006; Summers, 2005, en Halsband y Barenbaum, 2008), y de que en la regulación de la agresividad impulsiva está implicada la corteza prefrontal, inervada por mecanismos serotoninérgicos (Lee y Coccaro, 2003, en Halsband y Barenbaum, 2008). La actividad central serotoninérgica está disminuida en los trastornos de personalidad con historia de suicidio y/o conducta agresiva impulsiva (Blair, 2004, en Halsband y Barenbaum, 2008).

De igual forma, es discutida la relación de las hormonas sexuales con la agresividad. Goldstein (1974, en Calcedo, Molina y Arango, 1994) y Renfrew (2006) han señalado que un mayor nivel de testosterona se asocia con una mayor tendencia a la agresividad que, dependiendo de procesos cognitivos y ambientales, podría o no desembocar en su manifestación abierta. Al respecto, Gil et al. (2002) y Renfrew (2006) afirman que se ha encontrado una mayor agresividad en hombres y adolescentes varones con altos niveles de testosterona, ya sea de manera natural o mediante inyecciones y, Banks y Dabbs (1996, en Halsband y Barenbaum, 2008) han hallado elevados niveles de testosterona en alcohólicos violentos.

Es así como, según Calcedo, Molina y Arango (1994), aunque hay evidencias sugerentes de la relación entre determinados tipos de agresión, en la neurotransmisión y cambios hormonales, la identificación de específicos subsistemas se ve oscurecida por las diversas interacciones entre sus partes (sistema límbico, corteza frontal, gónadas, etcétera) que dan una idea de la complejidad del fenómeno.

2.2. Base etológica de la agresividad

Para Huertas, López-Ibor y Crespo (2005) la etología se dedica al análisis sistemático de la conducta animal utilizando la observación de las distintas especies para explicar el comportamiento humano. Esta metodología de investigación se basa en la premisa del origen filogenético de este último. De igual forma, Marcelli y Ajuriaguerra (1996) consideran que el etólogo estudia al individuo (humano o animal), en la medida de lo posible, en su medio natural y en sus interacciones con los otros individuos de la misma o diferente especie.

Como disciplina científica, la etología nace a mediados del siglo XX con los trabajos de Konrad Lorenz. Este autor defendió la hipótesis de que muchas tendencias animales y humanas se basan en pautas genéticas fijadas por el

proceso evolutivo. Al igual que la selección natural elige las características anatómicas que ayudan a los animales a sobrevivir, también escoge las pautas de comportamiento que sirven al mismo fin, por lo que determinadas respuestas conductuales, como la agresión, muestran un patrón motor automático. Estas respuestas, una vez encendidas por los llamados *estímulos clave o mecanismos innatos de liberación* (Tinbergen, 1951, en Huertas, López-Ibor y Crespo, 2005), se mantienen activas independientemente de los factores ambientales.

Konrad Lorenz fue uno de los investigadores pioneros de la agresividad humana. Para él, la agresión deriva del “instinto de lucha” que los seres humanos comparten con muchos otros organismos vivos.

Al respecto, Denker (1973) comenta que el primer investigador que encaró en forma desapasionada el fenómeno de la agresión fue Carlos Darwin. En su obra *El origen de las especies* introdujo un término clave: lucha por la vida. Dicho texto describe en detalle la necesidad de la lucha por la vida en la economía de la naturaleza como corolario forzoso de la tendencia a multiplicarse, que se encuentra fuertemente desarrollada en todos los seres vivos argumentando que, puesto que nacen más individuos que los que pueden sobrevivir, es inevitable que sobrevenga una lucha por la existencia, ya sea entre individuos de una misma especie o de especies diferentes, o entre los individuos y las condiciones de vida externas. Darwin insiste en la agresión intraespecífica, según la terminología de la moderna investigación del comportamiento expresando que, como regla general (no siempre) las especies de un género suelen tener costumbres, necesidades y ante todo una estructura corporal muy similares, la lucha que se establece entre ellas, cuando entran en competencia, es de ordinario más violenta que entre especies de distinto género. Lo único que se puede hacer es recordar siempre que todo ser vivo tiende a multiplicarse y que cada uno debe luchar por su existencia en determinada etapa de su vida, en cierta época del año, en determinada generación, etcétera, hallándose expuesto a fuertes influencias aniquiladoras.

De este modo, Lorenz (2003) argumenta que en realidad, la lucha a que Darwin se refería y que hace progresar la evolución es en primer lugar la competencia entre parientes cercanos, aunque cierto es que se producen también encuentros belicosos entre especies diferentes.

En su principal obra: *Sobre la agresión: el pretendido mal*, Lorenz (2003) designa a la agresión como un instinto, el cual se halla en los animales y en el hombre; y por instinto se entiende un mecanismo innato del comportamiento biológicamente determinado que tiene su origen en la evolución filogenética y se ha transmitido hereditariamente. De igual forma, existe pues en los seres vivos un impulso innato que les lleva a agredir a sus congéneres (agresión intraespecífica, y es ésta la que constituye el objeto principal de estudio), y que determina toda una amplia gama de conductas destructivas y agresivas.

Pero el influjo de Darwin es todavía más perceptible. En efecto, al analizar las causas de la existencia de determinantes innatos del comportamiento, Lorenz (2003) trata de buscar siempre una función conservadora de la especie. Parte de la hipótesis darwiniana según la cual las formas superiores de vida proceden de una evolución a partir de las formas inferiores, siendo el motor del mecanismo evolutivo la lucha intraespecífica, que ha hecho siempre que sobrevivan y perduren las especies mejor dotadas, y que las menos dotadas hayan mutado para mejorar y poder conservarse, por lo que, en ese juego de "selecciones naturales" y de "mutaciones" han surgido las nuevas especies. La tesis es que el instinto agresivo ha surgido precisamente en el curso de la evolución, de tal manera que los mecanismos evolutivos han provocado que ese instinto exista en un gran número de animales y el hombre, y así, cada nuevo ser humano, cuando nace, posee esa característica destructiva heredada de sus antepasados.

Semejante punto de partida hace que autores como Ajuriaguerra (2005), Denker (1973), Marcelli y Ajuriaguerra (1996), Moser (1992) así como Storr (2004) concuerden con Lorenz (2003) cuando no considera la agresividad como algo

intrínsecamente malo, sino que cumple una importante función conservadora de la especie argumentando que la maldad sirve para algo bueno ya que cumple diversas funciones tales como:

- Ψ La distribución regular y equitativa de todos los animales de la misma especie por todo el espacio vital disponible. El peligro de que en una parte del biotopo disponible se instale una población demasiado densa, que agote todos los recursos alimenticios y padezca hambre, mientras otra parte queda sin utilizar, se elimina del modo más sencillo si los animales de una misma especie sienten aversión unos por otros.
- Ψ La agresión sirve al propósito de la defensa del territorio. En los animales, la agresividad se desencadena al acercarse un animal de la misma especie al territorio de otro. Huertas, López-Ibor y Crespo (2005) afirman que los minuciosos trabajos de observación de la conducta animal realizados por Lorenz demostraron que la agresión entre los miembros de la misma especie es frecuente, pero raramente lleva a la muerte del rival, ni siquiera a la producción de heridas de consideración. Aunque los animales se atacan entre sí, parece existir un cierto equilibrio entre la tendencia hacia la lucha y la tendencia hacia la huida. La propensión al combate es mayor cuando el animal se encuentra en el centro de su territorio, mientras que la tendencia a huir es mayor si está situado en la periferia del mismo.
- Ψ Selección natural de los más fuertes efectuada por los combates entre rivales. Tales luchas hacen que sobrevivan los más fuertes, y esto es mejor para la conservación de la especie cuando ésta tiene que enfrentarse con animales de otras especies.
- Ψ Defensa de la familia. En los animales, la función conservadora de la especie que cumple la defensa del rebaño ha contribuido a favorecer los combates entre rivales por selección. La defensa de la familia dio origen a los duelos entre rivales, y esto, a su vez, a los machos belicosos. Esto es importante, pues la selección de un campeón presupone otra función de la agresión intraespecífica: la defensa de los hijos.

- Ψ Establecimiento de una jerarquía dentro de la sociedad animal organizada. Cada uno de los individuos que viven en una sociedad sabe quién es más fuerte y quién más débil que él, y así puede retirarse sin presentar combate delante del más fuerte y esperar que a su vez el más débil se retire ante él si se lo topa en su camino.

Asimismo, Lorenz (2003) recalca que la agresión intraespecífica es parte esencial en la organización conservadora de la vida de todos los seres y que, naturalmente, a veces puede funcionar indebidamente y destruir alguna vida, aunque esté destinada a favorecer el gran suceso de la vida orgánica. De igual forma, agrega que en sus investigaciones de campo no llegó a observar que el objetivo de la agresión fuera el aniquilamiento de los congéneres, aunque en algunas ocasiones presenciara algunos accidentes en las peleas.

Es así como, al referirse a la eventualidad de que la agresión se transforme en muerte cuando aparece un arma, que Lorenz (2003) hace referencia a una cuestión de importancia: la mayor peligrosidad que el instinto de agresión presenta en los hombres en comparación con el resto de los animales, esto debido a que el humano está particularmente expuesto a los nefastos efectos de la selección intraespecífica. Para él, no hay diferencia alguna entre los animales y el hombre por lo que se refiere a la existencia del instinto agresivo, sin embargo, la diferencia viene dada por el hecho de que, mientras que en los animales existen mecanismos de inhibición de la agresividad, que tienen como fin impedir que la agresión intraespecífica perjudique gravemente a la supervivencia, sin por ello descartar sus indispensables funciones, en el hombre tales mecanismos de inhibición no existen porque el humano ha desarrollado un pensamiento conceptual, el cual proveyó de nuevos medios técnicos de gran utilidad, como el hacha de piedra o el fuego, los cuales comenzaron a servir para asesinar a sus iguales. Sin embargo, gracias a esos medios técnicos el hombre fue capaz de dominar el medio exterior y de evitar en lo fundamental todo peligro extraespecífico. Y esta es la segunda razón de la peligrosidad del instinto agresivo

entre los hombres, ya que, cuando en un determinado momento un instinto deja de cumplir una función conservadora de la especie frente a otras, puede volverse inútil y peligroso, operándose a partir de ese momento la selección únicamente por la competencia entre congéneres.

Aunado a lo anterior, Lorenz (2003) estima que existen medios para evitar que la agresividad se torne peligrosa. Estos son ante todo la reorientación y ritualización de la agresión, el establecimiento de vínculos personales y el encauzamiento del entusiasmo militante, ya que la agresividad puede descargarse sobre objetos sustitutivos y ritualizarse evitando el daño del contrario sin acabar con la combatividad.

Con estos planteamientos, Lorenz no pretendía justificar las consecuencias indeseables para la sociedad de las conductas agresivas, sino sentar las bases biológicas objetivas de su génesis, y mediante su comprensión encontrar los caminos para mitigar sus efectos negativos. Esto lo llevó a recibir el Premio Nobel de Fisiología y Medicina en 1973, junto con Karl von Frisch y Nikko Tinbergen (Huertas, López-Ibor y Crespo, 2005).

Storr (2004), discípulo de Lorenz, apoya la opinión de que la agresividad posee una función positiva que tiende hacia la conservación de la especie y del individuo, y que la parte agresiva de la naturaleza humana no es solamente una salvaguarda necesaria contra los ataques, es también 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.

Eibl-Eibesfeldt (1983) es considerado el más representativo estudioso de la etología humana. Según este autor (quién también fue discípulo de Lorenz) el factor hereditario codetermina parte del comportamiento del ser humano. Desde el nacimiento ya se poseen aptitudes y actitudes que vienen dadas por la naturaleza humana (queda claro, entonces, que se debe a elementos hereditarios

únicamente, pues en el momento de nacer no ha habido tiempo de adquirir esos comportamientos por medio de la experiencia) por lo que el factor hereditario se entiende como el resultado de variaciones filogenéticas adaptativas. Sin embargo, esto no indica que todas las formas de comportamiento se deban a dichos factores ya que las normas que establece el propio ser humano dentro de su sociedad limitan, en parte, la variabilidad de esos comportamientos. Además, agrega que la territorialidad, la competencia, la ambición de propiedad y la agresividad se desarrollaron presuntamente sólo como resultado de la invención de la agricultura y alcanzaron su exageración patológica en las modernas sociedades industriales. Asimismo, diversos estudios y observaciones llevadas a cabo en África le permitieron establecer que por encima de las enormes diferencias en los modos de vida y en los ideales culturales existen controles de la agresión. Una cultura podrá ser pacífica o belicosa, pero siempre podrá advertirse la tendencia a ritualizar las agresiones.

2.3. Teoría psicoanalítica: pulsión de muerte

El término pulsión refiere un concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático, un representante psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma, una medida de la exigencia de trabajo que es impuesta a lo anímico a consecuencia de su trabazón con lo corporal (Freud, 2000). De igual forma, se llaman pulsiones a las fuerzas que se suponen tras las tensiones de necesidad del Ello. Representan los requerimientos que hace el cuerpo a la vida anímica. Se puede distinguir un número indeterminado de pulsiones, pero es sustantiva la posibilidad de que todas esas múltiples pulsiones se puedan reconducir a unas pocas pulsiones básicas (Freud, 1999a).

En la obra *Pulsiones y destinos de pulsión*, escrita en 1915, Freud (2000) propone distinguir dos grupos de pulsiones primordiales: las pulsiones yoicas o de autoconservación y las pulsiones sexuales. Sin embargo, Ajuriaguerra (2005), Castañón (1997), Heimann (1986), Van Rillaer (1978) y Vidal (1994) coinciden en

expresar que, la introducción, en 1920, de las pulsiones de muerte constituye, en la historia de la doctrina freudiana, la segunda gran reelaboración que repercute sobre todo el conjunto. Cuando parecía que el psicoanálisis había encontrado su plenitud teórica en los escritos metapsicológicos de 1915, Freud se decide, algunos años más tarde, a modificar las coordenadas del sistema debido a que los esquemas anteriormente expuestos no lograban ya explicar de modo satisfactorio un cierto número de fenómenos importantes.

Freud (1999b) en su obra *Más allá del principio de placer*, elaborada en 1920, refiere que en la vida anímica existe una “compulsión de repetición” que se instaura más allá del principio de placer. Las exteriorizaciones de una compulsión de repetición que se han descrito en las tempranas actividades de la vida anímica infantil, así como en las vivencias de la cura psicoanalítica, muestran en alto grado un carácter pulsional y donde se encuentran en oposición al principio de placer (por ejemplo, los sueños de pacientes que sufrían de neurosis traumáticas, donde, en contraste con la realización de deseos de los sueños, se repite el suceso traumático doloroso; también el juego de los niños que repite una experiencia displacentera una y otra vez). Es así como la conclusión obtenida hasta ese momento, que determina una oposición entre las pulsiones yoicas y las pulsiones sexuales, y según la cual las primeras se esfuerzan en el sentido de la muerte y las segundas en el de la continuación de la vida, resultaban ya insatisfactorias. Por tal motivo, a partir de este escrito, Freud acepta dos clases de pulsiones básicas: *Eros y pulsión de destrucción* (la oposición entre pulsión de conservación de sí mismo y de conservación de la especie, así como la otra entre amor yoico y amor de objeto, se sitúan en el interior de Eros). La meta de la primera es producir unidades cada vez más grandes y conservarlas, es decir, una ligazón; la meta de la otra es, al contrario, disolver nexos y destruir las cosas del mundo. Respecto a la pulsión de destrucción, se puede pensar que aparece como su meta última transportar lo vivo al estado inorgánico; por eso también se llama pulsión de muerte. Si se parte del supuesto de que lo vivo advino más tarde que lo inerte y se generó desde esto, la pulsión de muerte responde a la fórmula consignada, a

saber, que la pulsión aspira al regreso de un estado anterior (Freud, 1999a). Igualmente, a partir de la gran oposición entre dichas pulsiones, el propio amor de objeto enseña una segunda polaridad de esta clase, la que media entre amor (ternura) y odio (agresión).

Fue así como la teoría de los dos instintos básicos llegó a una nueva clasificación. Actualmente se considera a los instintos sexuales y los de autoconservación como representantes del instinto de vida (Heimann, 1986), y a la vez, se distinguen dos teorías de pulsión en la historia del pensamiento freudiano: las de sexualidad-autoconservación y las de pulsiones de vida-pulsiones de muerte. Estas dos teorías no se reemplazan una a la otra, sino que se complementan: la segunda viene a modificar y a reequilibrar la primera teoría (Castañón, 1997).

La expresión psicológica del instinto de vida se encuentra en el amor, en las tendencias constructivas y en la conducta cooperativa, todos los cuales brotan del impulso a la unión. El instinto de muerte se expresa por odio, destructividad, angustia, envidia, culpa, apatía, sentimiento de vacío, aburrimiento y tendencias negativas, esto es, todas esas formas de conducta que se oponen a hacer o mantener conexiones, tanto intrapsíquicamente como socialmente (Castañón, 1997; Heimann, 1986).

En relación con lo anterior, Van Rillaer (1978) afirma que Freud trata de explicar las repeticiones mórbidas, el apetito de la muerte y los fenómenos de destrucción, postulando un dinamismo interno que llama “pulsión de muerte” y para ello considera que las figuras de dicha pulsión se hallan en la compulsión de repetición, la regresión y la destrucción. Asimismo, Castañón (1997) puntualiza que la pulsión de muerte es una metáfora: se trata de una muerte psíquica y física. De igual forma, comenta que Freud pone el acento en la destructividad del instinto de muerte y que casi siempre opera de manera silenciosa en el cuerpo.

En el curso de los años siguientes a la aparición de *Más allá del principio de placer*, se realizan una serie de modificaciones en el concepto de la pulsión de muerte. Desde el punto de vista metodológico, se acentúan más los hechos clínicos que la especulación. En lo que se refiere a temas de reflexión, el interés por la biología se ve reemplazado por el estudio de las expresiones culturales (Van Rillaer, 1978).

En la obra *Psicología de las masas y análisis del yo*, Freud (2004b) relaciona la agresividad con el Yo indirectamente por ciertas consideraciones dedicadas a la identificación. Refiere que el psicoanálisis reconoce la identificación como la más temprana exteriorización de una ligazón afectiva con otra persona (forma de vínculo afectivo con el objeto). A la vez, la identificación puede ayudar a comprender al otro y reducir la agresividad frente a él, debido a que los individuos no manifiestan gran agresividad con respecto a aquellos con los que se identifica (el jefe y los demás miembros del grupo) recayendo toda agresividad en objetos exteriores.

De la misma manera, en *El malestar en la cultura*, Freud (2004a) escribe que el ser humano no es un ser manso, amable, a lo sumo capaz de defenderse si lo atacan, sino que es lícito atribuir a su dotación pulsional una buena cuota de agresividad. En consecuencia, el prójimo no es solamente un posible auxiliar y objeto sexual, sino una tentación para satisfacer en él la agresión, explotar su fuerza de trabajo sin resarcirlo, usarlo sexualmente sin su consentimiento, desposeerlo de su patrimonio, humillarlo, infligirle dolor, martirizarlo y asesinarlo.

La inclinación agresiva es una disposición pulsional autónoma, originaria, del ser humano, y la cultura encuentra en ella su obstáculo más poderoso. A la cultura se opone la pulsión agresiva natural de los seres humanos, la hostilidad de uno contra todos y de todos contra uno. Esta pulsión de agresión es el retoño y el principal subrogado de la pulsión de muerte que se ha descubierto junto a Eros. Y es así como ha dejado de resultar oscuro el sentido del desarrollo cultural: se

enseña la lucha entre Eros y muerte, pulsión de vida y pulsión de destrucción, tal como se consume en la especie humana. Esta lucha es el contenido esencial de la vida en general, y por eso el desarrollo cultural puede caracterizarse sucintamente como la lucha por la vida de la especie humana (Freud, 2004a).

La existencia de esta inclinación agresiva que se registra en el hombre es un factor que perturba los vínculos con el prójimo y que compele a la cultura a realizar su gasto de energía. La cultura tiene que movilizarlo todo para poner límites a las pulsiones agresivas de los seres humanos, para sofrenar mediante formaciones psíquicas reactivas sus exteriorizaciones. De ahí el recurso a métodos destinados a impulsarlos hacia identificaciones y vínculos amorosos de meta inhibida; la limitación de la vida sexual y, también, el mandamiento ideal de amar al prójimo como a sí mismo. Sin embargo, a pesar de todos los empeños, este afán cultural no ha conseguido gran resultado hasta ahora (Freud, 2004a).

En relación con lo expuesto anteriormente, Van Rillaer (1978) considera que después de 1930, Freud ya no va mucho más allá de la proposición de que la pulsión de agresividad es la heredera y representante principal de la pulsión de muerte. Considera que no se puede identificar simplemente pulsión de agresión y pulsión de muerte ya que no toda agresividad se reduce a la pulsión de muerte, ni tampoco la pulsión de muerte es reducible a la agresión. Para volver a una expresión que Freud utilizó solamente en el cuadro de la primera teoría pulsional, se dirá que la pulsión de agresión aparece, de algún modo, como una pulsión parcial de la pulsión de muerte. Asimismo, este autor se cuestiona sobre qué ventaja tiene la homogeneización derivada de la expresión “pulsión de muerte”, concluyendo que Freud, al hacer esto, enseña que en el hombre existe una potencia negativa y negadora. Concretamente, cree que quiere llamar la atención sobre las relaciones que existen entre estos diversos aspectos de la negatividad humana: compulsión repetitiva, tentación de la regresión, tendencia a la autodestrucción y a la agresión.

Todo esto sentó las bases para que el Psicoanálisis valorara la importancia de la agresividad en el desarrollo. Para profundizar más acerca de este punto se recomienda revisar la obra literaria de Dolto (1991) e Islas (2002). Brevemente se puede decir que, para Dolto (1991) el principio pulsional que apunta en la infancia a la excitación de numerosas zonas erógenas no difiere de aquel que, más tarde, se liga a la vida sexual genital del adulto y cuyas manifestaciones resultaron incomprensibles hasta Freud. Dentro de la teoría psicoanalítica se distinguen diversas etapas de desarrollo (etapa oral, anal, fálica, de latencia y genital) y es la historia de estas etapas de organización las que permiten comprender las bases del comportamiento ulterior de los individuos. Se considera que no hay mejor criterio objetivo del desarrollo humano que el criterio afectivo, es decir, el comportamiento del individuo en relación con los objetos de su amor. Por su parte, Islas (2002) comenta que el niño muestra la agresión como proceso vital desde que da las primeras patadas en el vientre materno. Para que un niño se desarrolle de manera adecuada desde el momento de su nacimiento, hay que dejarlo expresar su agresión con la confianza de que su madre la contiene. El que la tolerancia de la agresión por parte de los padres sea una de las claves para el desarrollo del niño implica, a su vez, la capacidad que tengan los padres para enfrentarla, poniendo límites que le darán al niño la confianza de la libertad.

Money-Kyrle (1979) considera que mientras que muchos analistas no son capaces de seguir a Freud y aceptar esta teoría, Melanie Klein va más allá. No solo acepta el instinto de muerte, sino que cree que el temor a la muerte está en la raíz de la ansiedad persecutoria, y así, indirectamente, de todas las ansiedades. Ahora bien, la teoría de Freud sobre el instinto de muerte y el criterio de Klein de que existe también un miedo básico a la muerte, son conceptualmente distintos. La primera postula un impulso primario que busca la muerte y el segundo un impulso primario de temer y evitar la muerte.

Melanie Klein acepta la existencia primera de sentimientos de amor y odio que luchan en el espíritu del niño. Cuando un niño se siente frustrado por el pecho, lo

ataca imaginativamente con la agresividad de sus fantasmas, ansiosos de morder y despedazar a su madre. Estos fantasmas destructores equivalen a los deseos de muerte y una de sus particularidades consiste en que el niño tiene el convencimiento de que aquello que desea en sus fantasmas ocurre realmente: la seguridad de haber destruido el objeto de sus instintos de destrucción y de continuar destruyéndolos. En sus fantasmas agresivos, el lactante ha causado daño a su madre, mordiéndola y destrozándola, pero no tardará en elaborar el fantasma para recomponer sus fragmentos y repararlos; no obstante, con ello no logra disipar del todo su temor de haber destruido el objeto. Además, entre los factores de vital importancia en la dinámica de los procesos psíquicos, destacan la polaridad e interacción de los instintos de vida y muerte. Hay un lazo indisoluble que une, y en gran parte, somete la libido a las tendencias destructivas; pero el círculo vicioso generado por el instinto de muerte que pretende que la agresividad engendre la angustia, y que ésta a su vez refuerce la agresividad, se romperá cuando la libido adquiera la fuerza suficiente y es así como el instinto de vida deberá luchar en las primeras etapas del desarrollo para mantenerse frente al instinto de destrucción (Ajuriaguerra, 2005; Dot, 1988).

Es así como se puede decir que los diversos escritos de Freud dieron paso a que se expandiera el conocimiento y comprensión de la teoría psicoanalítica mediante nuevos enfoques como el expuesto por Melanie Klein quien aportó al psicoanálisis una nueva perspectiva acerca del desarrollo y psique infantil.

2.3.1. Heteroagresividad y autoagresividad

La pulsión de muerte tiene una función liberadora de las tensiones y conflictos del individuo, estando dirigida inicialmente contra el propio sujeto y desplazada secundariamente hacia el exterior y hacia los otros (Baron, 1989, en Huertas, López-Ibor y Crespo, 2005). Los impulsos agresivos externalizados originan las conductas antisociales y el sadismo, mientras que los impulsos agresivos introyectados son causa de la culpa, los estados depresivos y la autoagresión

suicida (Ruiz, 1982, en Huertas, López-Ibor y Crespo, 2005). De igual forma, si la pulsión de muerte no se desplaza hacia el exterior, hacia los demás, provoca la autodestrucción.

Al respecto, Heimann (1986) y Cesar (1990) coinciden con Freud (1999a) cuando explica que la pulsión de destrucción mientras produce efectos en lo interior como pulsión de muerte, permanece muda y sólo comparece ante los hombres cuando es vuelta hacia afuera como pulsión de destrucción. Que esto acontezca parece una necesidad objetiva para la conservación del individuo. Con la instalación del superyó, montos considerables de la pulsión de agresión son fijados en el interior del yo y allí ejercen efectos autodestructivos. Es uno de los peligros para la salud que el ser humano toma sobre sí en su camino de desarrollo cultural. Retener la agresión es en general insano, produce un efecto patológico. El tránsito de una agresión impedida hacia una destrucción de sí mismo por vuelta de la agresión hacia la persona propia suele ilustrarlo una persona en el ataque de furia, cuando se jala los cabellos y se golpea el rostro con los puños, lo cual hace evidente que ella habría preferido infligir ese tratamiento a otro. Una parte de destrucción de sí permanece en lo interior, sean cuales fueran las circunstancias, hasta que al fin se consigue matar al individuo, quizá sólo cuando la libido de éste se ha consumido o fijado de una manera desventajosa. Así, se puede conjeturar, en general, que el individuo muere a raíz de sus conflictos internos, es decir, en palabras de Freud (2004a), si la agresión hacia afuera es limitada, trae por consecuencia un incremento de la autodestrucción.

Asimismo, Ajuriaguerra (2005) así como Marcelli y Ajuriaguerra (1996) afirman que el niño, valiéndose de su cuerpo, se expresa y comunica, llama o protesta. Desde muy pronto presenta descargas psicomotoras con una nota heteroagresiva como patear, arrojar objetos y golpear a las personas. De una manera general la reacción heteroagresiva se manifiesta en peleas y choques, aunque raramente llega al homicidio, el cual tiene sus inicios durante la adolescencia. Refieren que en lo concerniente a la autoagresividad, se puede distinguir a grandes rasgos, por

una parte, las automutilaciones evolutivas, y por la otra las automutilaciones persistentes. En lo referente a las automutilaciones evolutivas se puede hablar de dos tipos de comportamiento: el automutilador primario (por ejemplo: morderse, arañarse, pellizcarse, arrancarse pellejos y costras, rascarse hasta sangrar, darse cabezazos, golpearse y tirarse al suelo) y la automutilación estructurada y orientada (como la onicofagia, que va evolucionando progresivamente).

De igual forma, la autoagresividad persistente o de aparición tardía se ha descrito en lactantes faltos de los cuidados maternos en niños internos en alguna institución sin un trastorno importante y especialmente en niños retrasados o psicóticos. En ellos se pueden observar una espectacular conducta automutiladora: cabezazos contra las paredes y/o los muebles, con heridas graves que a la larga ocasionan severos daños físicos, así como mordeduras en la lengua, labios, puños y dedos, hasta extremos que llevan a la mutilación de dichos órganos. Son trastornos más o menos permanentes; normalmente suelen producirse por accesos y bajo una especie de ataques de furor autodestructivo. El niño asiste a sus actos impasible e indiferente, mientras que su acción autodestructora provoca el pánico de las personas que se encuentran a su alrededor. Bassas, Batle, Bielsa, Blanco et al. (2007) consideran que el instinto de muerte autodirigido puede conducir al suicidio. El suicidio representa la hostilidad inconsciente dirigida hacia el objeto amado que ha sido previamente introyectado, por regla general, de forma ambivalente, por lo que el suicidio sería un homicidio invertido, resultado de una rabia o ira contra otra persona, que se dirige hacia el interior o se utiliza como una excusa para el castigo. Asimismo, Dot (1988) comenta que el sentimiento de culpabilidad impulsa sin cesar al niño a cometer actos negativos para autocastigarse, un castigo que debería aliviarlo de su sentimiento de culpa, pero que en realidad no sirve más que para fortalecer la angustia, con lo que se inicia un encadenamiento de actos reprobables que cierra el círculo de la eterna culpa.

2.3.2. La técnica de juego en la terapia psicoanalítica

El juego es, por excelencia, la actividad de la infancia (Dot, 1988). Es un elemento esencial en el desarrollo sano de los niños, es el medio por el cual pueden no sólo fortalecer sus destrezas motrices, sociales y cognitivas, sino simbolizar y expresar aquello que no podían manifestar con palabras. La terapia de juego se vale de estos principios para trabajar con los niños y retoma ingeniosamente el arduo trabajo de la psicoterapia infantil bajo una forma lúdica. Ya que los niños piensan y actúan de manera distinta a los adultos, el acercamiento al trabajo con ellos debe reflejar esta diferencia. La terapia de juego ha adaptado sus métodos para adecuarse al mundo infantil, usando el juego como un medio para comunicarse simbólicamente con el niño (Webb, 1991). A través de la actividad lúdica el niño manifiesta sus conflictos y de este modo se puede reconstruir su pasado, así como en el adulto se hace a través de las palabras. Esta es una prueba convincente de cómo el juego es una de las formas de expresar los conflictos pasados y presentes (Aberastury, 2007; Vidal, 1994).

Se considera un método psicoterapéutico, basado en principios psicodinámicos y de desarrollo, que tiene como propósito ayudar a aliviar el sufrimiento emocional de los niños por medio de una variedad de materiales imaginativos y expresivos. La suposición es que los niños expresarán y trabajarán sus conflictos emocionales mediante la metáfora del juego (Reid, 1986, en Webb, 1991). Asimismo, el propósito de la terapia de juego es ayudar a niños con problemas a través del juego en el contexto de una relación terapéutica. Amster (1943, en Webb, 1991) subraya que los seis propósitos de la terapia de juego son: 1) comprensión diagnóstica, 2) establecer la relación terapéutica, 3) proveer un medio para manejar las ansiedades y defensas, 4) auxiliar en la verbalización de sentimientos, 5) ayudar a externar material inconsciente y aliviar tensiones, e 5) incrementar los intereses del juego fuera de la terapia.

De igual forma, se debe considerar que la situación de cada niño es única, y por lo tanto, el trabajo con cada niño tendrá diferentes énfasis, dependiendo de la valoración específica de la situación del problema (Webb, 1991). Cabe destacar que todo lo que se ha escrito desde el punto de vista psicoanalítico acerca del juego se relaciona con niños que padecen conflictos o tienen serias enfermedades (Aberastury, 2007).

Freud fue el primero en pensar que el juego reequilibra el psiquismo del niño, cuando éste se ha visto perjudicado. Su teoría se basa en la hipótesis de que para sobrevivir, un organismo viviente necesita conservar su equilibrio interno. En el ser humano, el displacer y el dolor rompen el equilibrio; por lo tanto, el sujeto tiene que encontrar los medios para restablecer su estado anterior. Así, los conflictos y las tensiones se resuelven gracias a las fantasías y a la vida imaginaria que el niño proyecta en los juegos: de esa manera consigue dominar los hechos que le perturban, ganando sobre ellos. La necesidad de jugar es parte de la pulsión tendiente a restablecer un estado estable (Dot, 1988). Asimismo, Aberastury (2007) afirma que, para Freud, un niño juega no sólo para repetir situaciones placenteras sino también para elaborar las que le resultaron dolorosas o traumáticas.

Aunado a lo anterior, el juego ha sido empleado en la terapia infantil desde la década de 1920, con analistas infantiles como Anna Freud y Melanie Klein (Webb, 1991). Al respecto, Klein (1979) refiere que una precondition para el psicoanálisis de un niño es comprender e interpretar las fantasías, sentimientos, ansiedades y experiencias expresadas por el juego o, si las actividades del juego están inhibidas, las causas de la inhibición. De igual forma, es importante decidir qué juguetes son más adecuados para la técnica psicoanalítica del juego (son principalmente: pequeños hombres y mujeres de madera, usualmente de dos tamaños, autos, carretillas, hamacas, trenes, aviones, animales, árboles, casas, cercas, tijeras, un cuchillo, lápices, tizas o pinturas, pelotas, plastilina y cuerdas). Se puede emplear el juego con muñecos o marionetas, narración de cuentos,

juegos de mesa y técnicas de arte como el garabato, dibujar personas, entre otros. Conjuntamente, otros materiales de terapia de juego, menos novedosos, incluyen el uso de juguetes de construcción como bloques, piezas de Lego, teléfonos de juguete, animales de granja y “pueblitos” miniatura (Webb, 1991). Debe considerarse esencial tener juguetes pequeños porque su número y variedad permiten al niño expresar una amplia serie de fantasías y experiencias. Es importante para este fin que los juguetes no sean mecánicos y que las figuras humanas, variadas solo en tamaño y color, no indiquen ninguna ocupación en particular. Su misma simplicidad permite al niño usarlos en muchas situaciones diferentes, de acuerdo con el material que surge en su juego (Klein, 1979). Es decir, en palabras de Aberastury (2007), todos aquellos juguetes que por su sencillez facilitan la proyección de fantasías son los que tendrán más posibilidades de ayudar al niño en la función específica del juego, que es la de elaborar la situaciones traumáticas.

El juguete posee muchas de las características de los objetos reales, pero por su tamaño, por su condición de juguete, por el hecho de que el niño ejerce dominio sobre él, se transforma en el instrumento para hacer activo lo que sufrió pasivamente, tolerar papeles, dominar situaciones penosas, difíciles y traumáticas que se le crean en la relación con los objetos reales. Al jugar el niño desplaza al exterior sus miedos, angustias y problemas internos, dominándolos mediante la acción. Por otra parte, el juguete es reemplazable y le permite repetir a voluntad situaciones que le resultaron placenteras o dolorosas pero que no puede reproducir por sí solo en el mundo real. Por que todas las situaciones de cambio despiertan ansiedad en el niño, el juego le ofrece por varios caminos la posibilidad de elaborarlas (Aberastury, 2007; Vidal, 1994). Es decir, en situaciones de crisis, el niño se siente indefenso y temeroso y, por medio de la recreación de la experiencia él transforma la pasividad e impotencia que experimentó en actividad y poder. En lugar de ser el paciente herido, se convierte en el administrador del dolor, en la fantasía. Mishne (1983, en Webb, 1991) considera que la tensión dolorosa del trauma original, es revivida en condiciones de algún modo más

favorables (por ejemplo, en el juego) que están bajo el control del niño. El terapeuta de juego bien entrenado emplea una variedad de materiales y técnicas terapéuticas al trabajar con niños en crisis. Es importante que una variedad de opciones estén disponibles para el niño y el analista debe estar suficientemente familiarizado con los materiales para mantenerse enfocado en el infante y su comunicación por medio del juego.

Ante una situación traumática, el niño la puede imaginar, la puede pensar, puede quitarle el sueño, provocarle temores, aun es posible que desarrolle una fobia, pero no puede condicionar esa nueva situación en el mundo externo. Puede, sí, repetir muchas veces esa experiencia, puesto que el psiquismo dispone de una capacidad denominada “compulsión de repetición” que impulsa al sujeto a reiterar las situaciones no elaboradas y tiende a que pueda llevarlas cada vez más a la conciencia. Por ejemplo, los celos que se despiertan por el nacimiento de un hermano pueden ser jugados con juguetes, porque éstos personifican los objetos reales y la acción sobre ellos puede realizarse sin la angustia y la culpa que sobrevendría si la descarga de sentimientos agresivos y celosos recayese sobre los objetos reales. No hay que olvidar que el niño no sólo rechaza a su hermano, madre y padre sino que también los ama, necesita y quiere conservarlos (Aberastury, 2007).

Asimismo, Vidal (1994) coincide con Klein (1979) cuando comenta que la agresividad se expresa de varios modos en el juego del niño, directa o indirectamente. A veces rompe un juguete o, cuando el niño es más agresivo, ataca con un cuchillo o tijeras la mesa o pedazos de madera; desparrama agua o pintura y generalmente la habitación se convierte en un campo de batalla. Es esencial permitir que el niño deje surgir su agresividad; pero lo que cuenta más es comprender por qué en este momento particular de la situación de transferencia aparecen impulsos destructivos y observar sus consecuencias en la mente del niño. Pueden seguir sentimientos de culpa poco después de que el niño ha roto, por ejemplo, una figura pequeña. La culpa aparece no sólo por el daño real

producido, sino por lo que el juguete representa en el inconsciente del niño, por ejemplo, un hermano pequeño, o uno de los padres. En ocasiones se puede desprender de la conducta del niño culpa y ansiedad persecutoria como secuela de estos impulsos destructivos y a los que él teme la represalia.

El analista no debiera mostrar desaprobación si el niño rompe un juguete; sin embargo, no debe incitar al niño a expresar su agresividad, o sugerirle que el juguete puede ser reparado. En otras palabras, debe permitir que el niño experimente sus emociones y fantasías tal como ellas aparecen. El analista debe restringirse al procedimiento psicoanalítico que consiste en comprender la mente del paciente y transmitirle qué es lo que ocurre en ella (Klein, 1979).

La variedad de situaciones emocionales que pueden ser expresadas por las actividades del juego son ilimitadas: por ejemplo, sentimientos de frustración, rechazo, celos de alguno de los padres o hermanos, placer por tener un compañero y aliado contra los padres, sentimientos de amor y odio hacia un bebé recién nacido o que está por nacer, así como la ansiedad resultante, sentimientos de culpa y la urgencia de reparación. También se halla en el juego del niño la repetición de experiencias reales y detalles de la vida de todos los días, frecuentemente entrelazados con sus fantasías (Dot, 1988; Klein, 1979; Vidal, 1994). Asimismo, hay muchos niños que se encuentran inhibidos para jugar; tal inhibición no siempre les impide jugar completamente, pero muy pronto puede interrumpir sus actividades lúdicas.

También hay otros modos por los que el analista puede reunir material para la interpretación. Cualquier actividad, tal como usar papel para garabatear, o para recortar, y todo detalle de la conducta, como cambios en la postura o en la expresión facial, pueden dar una clave acerca de lo que pasa en la mente del niño, posiblemente en conexión con lo que el analista ha sabido por sus padres, acerca de sus dificultades (Klein, 1979).

De igual forma, se debe hacer uso completo del lenguaje simbólico del juego que es parte esencial del modo de expresión del niño. Como se ha visto, el ladrillo, la pequeña figura, el auto, no sólo representan cosas que interesan al niño en sí mismas, sino que en su juego con ellas, siempre tienen una variedad de significados simbólicos que están ligados a sus fantasías, deseos y experiencias. Se debe considerar el uso de los símbolos de cada niño en conexión con sus emociones y ansiedades particulares y con la situación total que se presenta en el análisis. El análisis del juego ha mostrado que el simbolismo permite al niño transferir no sólo intereses, sino fantasías, ansiedades y sentimientos de culpa a objetos distintos de las personas, de ese modo experimenta un gran alivio jugando (Johnson, Rasbury y Siegel, 1986, en Webb, 1991; Klein, 1979). También Klein (1979) afirma que una severa inhibición de la capacidad de formar y usar símbolos y, así, de desarrollar la fantasía, es señal de una perturbación resultante en la relación con el mundo externo y con la realidad.

En cuanto al rol del terapeuta de juego, éste interviene de acuerdo a las necesidades del cliente y a las metas específicas del tratamiento en cada caso. Dependiendo de las necesidades manifiestas del niño, el terapeuta debe tomar un rol pasivo-observador o uno activo-participativo. A la vez, puede escoger, según Webb (1991), entre los siguientes roles alternativos:

- Ψ Participar. El terapeuta juega con el niño, siendo cuidadoso de seguir al niño y no adelantarse.
- Ψ Limitar. El terapeuta sirve como un yo auxiliar, tratando de fortalecer el yo propio del niño, por medio de reglas enfatizadas, motivando la tolerancia a la frustración y estableciendo límites.
- Ψ Interpretar. El terapeuta gentilmente hace conexiones entre el juego simbólico del niño y su propia vida. Esta aproximación debe ser usada cuidadosamente y solo después de que se ha establecido una relación de tratamiento positiva.

También, Enzer (1989, en Webb, 1991) enumera las siguientes funciones del terapeuta de juego (las cuales se pueden dar de manera simultánea, selectiva o secuencialmente), que también aplica a otras formas de psicoterapia: desarrollar una alianza terapéutica, ayudar al cliente con su entendimiento, hacer una conexión entre los entendimientos y el razonamiento, reducir los sentimientos problemáticos, trabajar con las defensas y, encontrar modos más aceptables de expresar afecto. Sin embargo, debe dejarse en claro que el papel del terapeuta de juego consiste en mucho más que sólo ser un compañero de juego.

Al respecto, Winnicott (2001) comenta que la psicoterapia se da en la superposición de dos zonas de juego: la del paciente y la del terapeuta. Está relacionada con dos personas que juegan juntas. Si este último no sabe jugar, no está capacitado para la tarea. Si el que no sabe jugar es el paciente, hay que hacer algo para que pueda lograrlo, después de lo cual comienza la psicoterapia. El motivo de que el juego sea tan esencial consiste en que en él el paciente se muestra creador. El corolario de ello es que cuando el juego no es posible, la labor del terapeuta se orienta a llevar al paciente, de un estado en que no puede jugar a uno en que le es posible hacerlo. En este sentido, Dot (1988) e Islas (2002) concuerdan con Winnicott (2001) cuando expresa que un rasgo importante del juego es que en él el niño o adulto están en libertad de ser creadores.

Igualmente, Winnicott (1971, en Webb, 1991) afirma que el niño no siempre posee la capacidad de lenguaje que puede expresar una infinidad de sutilezas, que hay que encontrar en el juego. El juego, sin embargo, nunca debe convertirse en la finalidad misma de la terapia de juego. Cuando el niño pueda hablar de sus ansiedades, se le debe alentar a expresarlo con palabras. Jugar sirve como un refugio seguro cuando la ansiedad se presenta y el niño necesita alejarse de las conexiones verbales de su propia vida.

A la vez, es importante conocer y trabajar el autoconcepto del niño, sus defensas, su temperamento y estilo de afrontamiento, los cuales incorporados a su historia

personal, permitirán al terapeuta conocer sus fortalezas y debilidades y hacer un pronóstico y posible tratamiento adecuados. Es así que, por su dependencia, el trabajo con niños incluye inevitablemente el trabajo con adultos, y un enfoque familiar es frecuentemente esencial. El terapeuta debe ser capaz de relacionarse de una manera provechosa con padres y cuidadores así como con los niños ya que, con frecuencia, una falla en el tratamiento se traduce en una falla en la alianza con los padres en el tratamiento del niño. Transmitirles a los padres que servirán como un aliado esencial del terapeuta, forma la base para la alianza padre-terapeuta. El trabajo con niños no es un trabajo aislado, los familiares deben hacerse partícipes de sus progresos y compartir con él esta experiencia, valerse de otras personas cercanas resulta de gran ayuda; del mismo modo en que es indispensable contar con la presencia de apoyos psicosociales para que la terapia sea exitosa (Webb, 1991).

2.4. Teoría del aprendizaje: el comportamiento agresivo

La teoría del aprendizaje social parte del supuesto de 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, gritarle o cualquier otro tipo de manifestación de la conducta agresiva. Por tanto, si no nacen con esta habilidad, deben aprenderla, ya sea directa o vicariamente. Para los investigadores conductistas, la agresividad es una conducta adquirida (no innata) mediante el aprendizaje social, y que sólo aparece en los ambientes donde se premia la violencia o donde su uso conlleva beneficios. Dicho aprendizaje social parece resultar decisivo para potenciar o inhibir la agresión en los sujetos (Huertas, López-Ibor y Crespo, 2005; Luna, 2006; Vargas, 2001). Es así como, para Bandura y Walters (1977, en Animaca, 1996), la conducta agresiva es siempre producto de un aprendizaje social previo. Es decir, la agresión no es una conducta innata sino que responde al tipo de educación que imparte el grupo social.

Diversos autores como Bassas, Batle, Bielsa, Blanco et al. (2007), Berkowitz (1996), Johnson (1976), Kazdin (1988), Luna (2006), Renfrew (2006) y Serrano (1996) señalan que para explicar este proceso de aprendizaje del comportamiento agresivo se recurre a las siguientes variables:

- Ψ Modelado: la imitación tiene un papel fundamental en la adquisición y el mantenimiento de las conductas agresivas en los niños. Según la teoría del aprendizaje social, la exposición a modelos agresivos debe conducir a comportamientos agresivos por parte de los niños. Esta opinión está respaldada por estudios que muestran un aumento de la agresión después de la exposición a modelos violentos, aun cuando el individuo puede no sufrir frustraciones.
- Ψ Reforzamiento: desempeña un papel muy importante en la expresión de la agresión ya que si un niño descubre que puede ponerse en primer lugar de la fila mediante su comportamiento agresivo, o que le agrada herir los sentimientos de los demás, es muy probable que siga utilizando estos métodos si no lo controlan otras personas.
- Ψ Los factores situacionales también pueden controlar la expresión de la conducta agresiva ya que ésta varía con el ambiente social, los objetivos y el papel desempeñado por el agresor.
- Ψ Los factores cognoscitivos tienen un papel importante en la adquisición y mantenimiento de la conducta agresiva ya que pueden ayudar al niño a autorregularse. Por ejemplo, puede anticipar las consecuencias alternativas a la agresión ante la situación problemática, reinterpretar la conducta o las intenciones de los demás, o aprender a observar, recordar y ensayar mentalmente el modo en que otras personas se enfrentan a las situaciones difíciles.

Aunado a lo anterior, la mayoría de las ocasiones en que un niño emite una conducta agresiva, lo hace normalmente como reacción a una situación conflictiva:

1) problemas de relación social con otros niños o con los mayores, respecto de

satisfacer los deseos del propio niño, 2) problemas con los adultos surgidos por no querer cumplir las órdenes que éstos le imponen y, 3) problemas con adultos cuando éstos les castigan por haberse comportado inadecuadamente, o con otro niño cuando éste le arremete.

Sea cual sea el conflicto, el hecho es que provoca en el niño un cierto sentimiento de frustración u otras emociones negativas a las que posteriormente responderá. Si se observan las reacciones de multitud de infantes ante situaciones como las citadas anteriormente, se verá que algunos niños despliegan conductas de retirada y resignación, algunos se hacen dependientes y buscan ayuda, otros simplemente se esfuerzan por superar constructivamente los obstáculos a los que se enfrentan y determinados niños responderán agresivamente. Es decir, las diferentes reacciones varían a lo largo de un continuo, en uno de cuyos extremos encontramos el comportamiento pasivo, mientras que en el otro extremo encontramos el comportamiento agresivo (Serrano, 1996).

La reacción que cualquiera de estos hechos provoca en el niño, depende de su experiencia previa particular y en función de cómo haya aprendido a reaccionar a estas situaciones conflictivas tenderá a comportarse de cierto modo. De acuerdo con la teoría del aprendizaje social, se debe distinguir entre adquisición de la conducta agresiva y mantenimiento de la misma (Bandura, 1978; Moser, 1992).

2.4.1. Adquisición del comportamiento agresivo

Según Bandura (1978), las personas pueden adquirir estilos agresivos de conducta, ya sea por observación de modelos o por la experiencia directa del combate.

Las conductas que las personas muestran son aprendidas por observación, sea deliberada o inadvertidamente, a través de la influencia del ejemplo. Observando las acciones de otros, se forma en la persona la idea de la manera cómo puede

ejecutarse la conducta y, en ocasiones posteriores, la representación sirve de guía para la acción; también se pueden aprender estrategias generales que proporcionen guías para acciones que trasciendan los ejemplos concretos modelados (Bandura, 1973, en Bandura, 1978, Kazdin, 1988; Moser, 1992; Worchel, et al., 2003). Sin embargo, la exposición a modelos agresivos no asegura automáticamente el aprendizaje por observación. Al respecto, Serrano (1996) comenta que el niño puede aprender a comportarse agresivamente mediante el modelamiento que los mismos padres, otros adultos o los compañeros le ofrecen. Cuando los padres castigan mediante violencia verbal o física, se convierten en modelos de conductas agresivas. El niño se da cuenta de que con esta agresividad el padre consigue sus propósitos, al menos momentáneamente, y ante otras situaciones de su vida cotidiana, puede imitar esta forma de actuar.

En la teoría del aprendizaje social se distingue entre adquisición de conductas con potenciales destructivo y lesivo y los factores que determinan si una persona ejecutará o no lo que ha aprendido. Esta distinción es muy importante porque, no todo lo que se aprende se realiza. Las personas pueden adquirir, retener y poseer la capacidad de actuar agresivamente, pero tal aprendizaje rara vez se expresará si la conducta no tiene valor funcional para ellas o si está sancionada de manera negativa. Si en lo futuro llegan a presentarse móviles adecuados, los individuos pondrán en práctica lo que han aprendido (Madsen, 1968, en Bandura, 1978). Al predecir la ocurrencia de la agresión debiera atenderse más a las condiciones que predisponen que a los individuos predispuestos. Dado que se hayan aprendido modos de conducta agresiva, las circunstancias sociales determinarán en gran parte si se pondrán en práctica o no. Es así como se puede hablar de que en una sociedad moderna hay tres fuentes principales de conducta agresiva que reciben atención en grados variables: 1) la influencia familiar, 2) la influencia subcultural y, 3) el modelamiento simbólico.

Asimismo, aunque las influencias del modelamiento están universalmente presentes, los patrones de conducta pueden ser modelados también por una

forma de aprendizaje más rudimentaria, que se fundamenta en recompensar y castigar las consecuencias de ejecuciones de ensayo y error (Bandura, 1978).

Otro factor referido con mucha frecuencia como causa de agresión ha sido el de los medios masivos de difusión, principalmente el de la televisión, ya que ésta es una de las fuentes más importantes de “socialización”. Ver televisión es relevante debido a que la violencia es uno de los temas favoritos de los programas y los especialistas de la teoría del aprendizaje social han demostrado que los niños exhiben una tendencia a imitarla (Bandura, 1973, en Santoyo, 1997; Berkowitz, 1996; Kazdin, 1988; Luna, 2006; Manzo y Reyes, 2008; Peña, Andreu y Muñoz, 1999; Worchel, et al, 2003).

Al respecto, León, Cantero y Gómez (1997) llevaron a cabo un estudio en el cual se formularon la siguiente hipótesis: las conductas agresivas de un modelo simbólico televisado son más imitadas y generan más agresividad cuando son calificadas por los observadores como permisibles que al clasificarlas como prohibidas. Para ello, se utilizó un diseño de tres grupos al azar. Se seleccionó aleatoriamente un grupo de tercer grado de un colegio público situado en un barrio de clase media. Los 24 niños (9 varones y 15 mujeres), de 8 y 9 años de edad, que componían el grupo presentaban un desarrollo intelectual normal. Los participantes fueron asignados de forma aleatoria y proporcional respecto al sexo a uno de tres grupos y a cada uno de éstos se le asignó al azar una de las tres condiciones del experimento: modelo permisible, prohibido o neutral. La tarea experimental fue introducida como una actividad del curso escolar y los sujetos desconocían el objetivo de la investigación. Después de visionar el modelo agresivo fueron observados en una situación de juego libre, durante la cual se registró la frecuencia con la que los niños emitieron los comportamientos agresivos del modelo. En cuanto a los resultados, el grupo expuesto al modelo permisible difirió significativamente de los grupos restantes, pero estos no difirieron entre sí. De igual forma, tomando como variable independiente el sexo, se efectuaron tres análisis de varianza con las diferentes medidas de la conducta

agresiva. Éstos no revelaron diferencias significativas entre varones y mujeres respecto a la agresividad, no obstante, los varones exhibieron más conductas agresivas prohibidas y las mujeres más conductas agresivas permisibles. Los resultados confirmaron que el modelo agresivo permisible fue más imitado y generó más agresividad que el resto de los modelos.

Por otra parte, Peña, Andreu y Muñoz (1999) realizaron una investigación donde el principal objetivo fue comprobar la influencia de la percepción de imágenes violentas ficticias de carácter justificado e injustificado en la conducta agresiva verbal y física infantil. Para este fin y teniendo en cuenta los efectos diferenciales que puede tener la observación de distintos tipos de escenas ficticias violentas, se seleccionaron tres montajes diferentes de films, cada uno con una duración de 15 minutos (carácter justificado, injustificado y neutro). La muestra se compuso de un total de 60 niños (30 mujeres y 30 varones) elegidos al azar, con edades comprendidas entre los 8 y 12 años. Para la realización de la tarea experimental, los sujetos fueron divididos en tres grupos, cada uno de los cuales observó uno de los films y al término de éste se elaboró un juego cooperativo. Los resultados obtenidos indicaron que la observación de la violencia televisada tuvo un efecto significativo en la conducta agresiva verbal y física manifestada por los sujetos cuando ésta se produce en un ambiente justificado y está seguida de consecuencias placenteras para el agresor.

Manzo y Reyes (2008) realizaron un estudio cuyo objetivo fue la comparación de dos tipos de animación con contenido violento y su posible efecto sobre la agresividad infantil. Para ello, se utilizó un diseño cuasiexperimental con preprueba y postprueba y se trabajó en una escuela primaria particular con dos grupos experimentales y uno control. A todos los participantes se les aplicó una preprueba, posteriormente a los grupos experimentales se les proyectó dibujos animados con contenido violento, uno de ellos estadounidense y otro japonés; en cambio, al grupo control se le presentó un programa cómico. La proyección tuvo una duración de 66 minutos; concluida esta, se aplicó una postprueba a los tres

grupos. El resultado fue estadísticamente significativo e indica que los dibujos animados norteamericanos y japoneses sí tuvieron efecto sobre el nivel de agresividad general en los niños de los grupos experimentales, siendo la agresión de tipo A la presentada con más frecuencia.

De igual forma, una cuestión sobre la que se ha debatido es si los medios de comunicación explotan la violencia. Bryant y Zillman (1983, en Gómez 2007) manifiestan que los medios de comunicación en la mayoría de las ocasiones son un enemigo del juego limpio ya que explotan la violencia en el deporte principalmente de tres formas: 1) a través de una carga excesiva en la recreación del juego violento en el sentido en que repiten una y otra vez aquellas escenas cargadas de este tipo de contenido, 2) gran cantidad de artículos de los periódicos deportivos glorifican la violencia y, 3) en muchas ocasiones se exhiben de manera reiterada actos violentos cometidos en distintos deportes en el pasado. Esto ha conllevado a que Gómez (2007) afirme que esto se puede remediar si la información y las imágenes pueden ser tratadas de forma que no animen a la violencia. Para este fin, se pueden utilizar los medios de comunicación como un canal para evitar o reducir la violencia en el deporte.

Trabajos como el de Huesmann y Miller (1994, en Santoyo, 1997), han llegado a la conclusión de que ver televisión no es el único factor que pueda considerarse como condición necesaria ni suficiente para producir conducta antisocial a largo plazo. No todos los niños que observan programas violentos en la televisión tienden a desplegar patrones de conducta agresiva. Así, diferencias ambientales, culturales, familiares, cognoscitivas y conductuales pueden exacerbar o mitigar los efectos a largo plazo. En concordancia con estos autores, León, Cantero y Gómez (1997) también afirman que los efectos de la violencia televisada dependen tanto del contenido, como del espectador y su contexto. Así, la clasificación que los niños hacen de los modelos simbólicos basándose en su experiencia puede tener gran importancia al asimilar y reproducir las conductas agresivas de éstos. El que los niños vean programas de televisión con un alto contenido de violencia no es

condición suficiente para explicar la conducta agresiva del espectador infantil, sino que además deben darse otras circunstancias, entre ellas que los actos agresivos que el niño observa en televisión sean considerados por éste como permisibles. Los niños no son receptores pasivos del contenido de los programas de televisión, sino agentes activos que interpretan lo que ven sobre la base de factores contextuales y de la estructura de la interacción social como los valores culturalmente normativos. Esto implica que los efectos de la televisión son limitados y actúan junto con otras influencias del contexto social y cultural.

2.4.2. Instigadores de la agresión

Una teoría debe explicar no únicamente la manera cómo se adquieren los patrones de agresión, sino también la forma en que se activan y canalizan. La mayor parte de los acontecimientos que hacen que la gente agrede, como son los insultos, los desafíos verbales, las amenazas en contra del estatus, el tratamiento injusto y las acciones provocadoras adquieren esta capacidad de activación a través de experiencias de aprendizaje (Bandura, 1978; Lion, 1995, en Huertas, López-Ibor y Crespo, 2005).

Gran parte de la conducta humana está bajo el control de estímulos de modelamiento. Una manera eficaz de que la gente sea inducida a agredir consiste en que haya otros que lo hagan. El poder suscitador de las influencias de modelamiento aumenta en condiciones en que los observadores están enojados, cuando la agresión modelada está justificada socialmente y cuando la víctima misma suscita el ataque por asociación previa con la agresión. La teoría del aprendizaje social distingue cuatro procesos mediante los cuales las influencias de modelamiento activan la conducta agresiva: 1) a través de la función discriminativa de las acciones modeladas, 2) la misma agresión modelada es mucho más eficaz cuando es socialmente legítima, 3) ver que otros agreden genera activación emocional en los observadores y, 4) el modelamiento agresivo puede incrementar la probabilidad de la conducta agresiva a través de sus efectos de intensificación

del estímulo. Es decir, las influencias del modelamiento, según su forma y contenido, pueden desempeñar funciones de enseñanza, productores, desinhibidores, acrecentadores de estímulo y excitadores emocionales (Bandura, 1978).

Del mismo modo, el tratamiento aversivo crea un estado general de activación emocional que puede facilitar toda una variedad de conductas, según los tipos y la eficacia de las respuestas que la persona haya aprendido para enfrentarse al estrés. Bajo el supuesto de que diferentes formas de estimulación aversiva tienen a menudo efectos conductuales distintos, en el análisis del aprendizaje social la conducta lesiva se relaciona con diferentes clases de antecedentes aversivos: ataques físicos, amenazas e insultos verbales. Es así como los antecedentes aversivos, aunque varíen en sus potenciales de activación son condiciones facilitadoras pero no necesarias ni suficientes de la agresión (Bandura, 1978).

2.4.3. Mantenimiento de la conducta agresiva

El tercer rasgo principal de modelo de aprendizaje social es el relativo a las condiciones que mantienen el responder agresivo. Se ha fundamentado que la conducta está controlada extensamente por sus consecuencias y este principio se aplica igualmente a la agresión. Los modelos agresivos de responder, como otras formas de conducta social, pueden ser inducidos, eliminados y restablecidos con sólo alterar los efectos que producen (Bandura, 1963, en Bandura, 1978). La teoría del aprendizaje social distingue tres formas de control de reforzamiento: el reforzamiento directo, el reforzamiento vicario u observado y el autorreforzamiento.

En cuanto al reforzamiento externo directo se dice que la agresión es fuertemente influida por sus consecuencias directas, las cuales adoptan muchas formas (entre las cuales se pueden mencionar: recompensas tangibles, sociales y de estatus, mitigación del tratamiento aversivo y expresiones del daño). Las recompensas

extrínsecas adquieren importancia especial en la agresión interpersonal porque tal conducta, por su propia naturaleza, origina comúnmente cierto precio doloroso. La persona que se lance a pelear sufrirá algunas lesiones aunque a la larga triunfe sobre su antagonista (Bandura, 1978).

De igual forma, observar que la agresión es un acto recompensado en otros incrementa la tendencia a conducirse de manera igualmente agresiva, de la misma forma que observar a aquellos que son castigados atenúa dicha tendencia (Bandura, 1965, en Bandura, 1978; Huertas, López-Ibor y Crespo, 2005; Johnson, 1976; Luna, 2006). Cuanto más consistentes sean las consecuencias de las respuestas observadas, tanto mayores serán los efectos facilitadores o inhibidores de los observadores.

El reforzamiento vicario produce sus efectos conductuales a través de varios mecanismos (Bandura, 1971, en Bandura, 1978). Las consecuencias de respuesta que se acumulan en los demás, transmiten a los observadores información sobre los tipos de acciones que probablemente sean aprobadas o reprobadas y las condiciones específicas en que es propio ejecutarlas. En el proceso de reforzamiento vicario, el niño observa cómo otro es premiado tras emitir la conducta agresiva. Si un niño observa cómo otra persona al utilizar la agresión consigue lo que desea, está aprendiendo vicariamente que ese comportamiento es aceptable. Todo ello puede incrementar tanto la frecuencia de sus actividades agresivas como la dureza con la que trata a los demás. De igual forma, mediante el proceso de reforzamiento directo es el mismo niño quien resulta gratificado tras emitir una conducta agresiva (Luna, 2006; Renfrew, 2006; Serrano, 1996). Hay diversos factores sociales que pueden alterar considerablemente los efectos habituales de las consecuencias observadas. Modelos y observadores difieren a menudo de maneras perceptibles, de modo que una conducta considerada aceptable por una persona, tal vez sea castigable para otra. Cuando la misma conducta produce consecuencias desiguales en personas diferentes, la

recompensa observada no elevará el nivel de agresividad por imitación (Thelen y Soltz, 1969, en Bandura, 1978).

En ciertas circunstancias, el castigo observado eleva en lugar de disminuir la agresión. Cuando los agentes sociales hacen mal uso de su poder para recompensar y castigar debilitan la legitimidad de su autoridad y originan fuertes resentimientos. Ver castigos injustos, en lugar de promover el cumplimiento, puede provocar que observadores exasperados dejen de censurar sus propias acciones y, con ello, se incrementan sus conductas agresivas. La forma en que un agresor responde a las consecuencias de su conducta puede influir también en la manera cómo los observadores reaccionan después, cuando sean recompensados por emitir respuestas semejantes (Bandura, 1978).

En lo referente al autorreforzamiento, Bandura (1978) dice que una teoría que considerase la ejecución de la agresión únicamente en términos de recompensas y castigos externos sería incompleta, pues los seres humanos pueden regular en cierto grado sus propias acciones por las consecuencias producidas por ellos mismos. Hacen cosas que les procuran satisfacciones y sentimientos de dignidad y se abstienen de conducirse de maneras que produzcan críticas a sí mismos o cualquier otra consecuencia de automenosprecio. Es así como pueden distinguirse varias maneras en que las consecuencias autogeneradas intervienen en la autorregulación de la conducta agresiva tales como el autocastigo por agresión y la neutralización de la autocondenación por agresiones.

Es así como puede decirse que las influencias del modelamiento y del reforzamiento operan conjuntamente en el aprendizaje social de la agresión en la vida cotidiana, es decir, los estilos de agresión son aprendidos en gran parte por observación y posteriormente perfeccionados a través de la práctica reforzada (Bandura, 1978; Renfrew, 2006).

2.4.4. Tratamiento terapéutico del comportamiento agresivo

La terapia de conducta o modificación de conducta se orienta directamente hacia las conductas problemáticas y su mejoramiento. Esta orientación es directa en el sentido de que los tratamientos están diseñados para alterar las conductas específicas que definen el problema y las técnicas conductuales se orientan directamente hacia la conducta manifiesta (Kazdin, 1988). Partiendo de la idea de que el objetivo final en todo tratamiento es lograr un cambio óptimo en el paciente, según la teoría conductual, el cambio es obtenido a partir de técnicas que potencializan los recursos conductuales. Asimismo, los cognitivos, defienden que dichos cambios pueden producirse incidiendo directamente sobre las cogniciones, es decir, los pensamientos de la persona. Bandura (1986, en Pedroza, 2006) menciona que es necesario considerar los estados mentales para explicar el comportamiento agresivo de los niños. La evaluación cognoscitiva que el niño realiza de los acontecimientos de su entorno y lo competente que éste se siente para responder de diferentes maneras ante estos acontecimientos, son determinantes de su comportamiento. Cerezo (1999, en Pedroza, 2006) afirma que los niños agresivos carecen en su repertorio cognoscitivo de respuestas conductuales no agresivas ante situaciones adversas.

Al respecto, las principales características de esta orientación radican en que: 1) el cambio conductual se produce a partir de las actividades cognitivas, 2) el pensamiento, el ambiente y la conducta son los tres elementos interactivos y esenciales para la creación de una conducta determinada, 3) la terapia está diseñada para ayudar al paciente a identificar y corregir creencias disfuncionales y, 4) la relación terapéutica debe lograr enfatizar el papel activo del paciente. De tal forma que, quienes abordan el cambio haciendo uso de la combinación de las dos corrientes descritas anteriormente, dan uso a lo que se conoce como tratamiento cognitivo-conductual (orientación que parte del supuesto de que la actividad cognitiva determina el comportamiento) (Bassas, Batle, Bielsa, Miguel et al., 2007; Huertas, López-Ibor y Crespo, 2005; Vargas, 2001).

Las técnicas pueden distinguirse según intenten incrementar la frecuencia de la conducta apropiada o disminuir la frecuencia de la conducta inapropiada, y a menudo estos procedimientos suelen combinarse (Kazdin, 1988). Es así como el tratamiento puede implicar procedimientos afines tales como el uso del modelado, refuerzo positivo y negativo, contrato conductual, economía de fichas, coste de respuesta, entrenamiento en habilidades sociales, relajación, desensibilización sistemática, extinción, tiempo fuera, resolución de conflictos, terapia racional emotiva y reestructuración cognitiva. A continuación solo se describen algunas técnicas que por su uso clínico, experimental y de mayor empleo por los investigadores han demostrado efectividad en el tratamiento de personas con comportamiento agresivo.

En cuanto al modelado, Mietzel (2003, en Bassas, Batle, Bielsa, Miguel et al., 2007) refiere que el comportamiento agresivo puede aprenderse mediante recompensas directas o mediante observación. De tal forma los modelos educativos vistos o vividos por los niños y adolescentes serán los que se reproduzcan por ellos sucesivamente. De igual forma, Myers (1999, en Bassas, Batle, Bielsa, Miguel et al., 2007) afirma que los padres de delincuentes juveniles suelen mantener una disciplina basada en la agresividad, fomentándola como medio de solución de problemas.

La utilización de refuerzos positivos y negativos se ha convertido en uno de los procedimientos más empleados. Concretamente, la primera condición que persiguen los programas cognitivos-conductuales en este marco es la desaparición de todo refuerzo positivo para la violencia. Esto es, que una agresión nunca, dentro de lo posible, dé consecuencias positivas para el agresor. Así no debe obtener ventajas ni mantener privilegios conseguidos con la conducta violenta (Calcedo, Molina y Arango, 1994; Kazdin, 1988; Macía, 2002). Por otra parte, el tiempo fuera se ha mostrado eficaz en casos tales como rabietas, peleas en la mesa, conductas destructivas y agresivas, negativismo y desobediencia (Bassas, Batle, Bielsa, Miguel et al., 2007; Renfrew, 2006).

Sin embargo, la técnica con mayor sustento teórico y práctico dentro de los programas cognitivos-conductuales es el entrenamiento en habilidades sociales (EHS). Ison y Rodríguez (1997) comentan que el término habilidad se utiliza para indicar que la competencia social no es un rasgo de la personalidad, sino un conjunto complejo de conductas verbales y no verbales adquiridas a través del aprendizaje; y que los niños con déficits en habilidades sociales desarrollan una de dos modalidades de comportamiento: la inhibición o la agresión.

Estas autoras realizaron una investigación donde el propósito del trabajo fue incrementar las destrezas sociales disminuidas en un grupo de niños con conductas problema de zonas urbano-marginales, por medio de la aplicación de un programa para el entrenamiento en habilidades sociales. Los participantes fueron niños de un nivel socio-económico-cultural bajo. Para la selección de los niños con y sin conductas problema, se administraron dos instrumentos de evaluación: la Escala de Autocontrol y la Guía de Observación Comportamental para niños. La muestra quedó conformada por 79 varones de siete a doce años de edad, 39 con conductas problema (CCP) y 40 sin conductas problema (SCP). Las conductas problemas consideradas en este trabajo fueron el comportamiento agresivo físico y verbal, impulsividad e hiperactividad. Posteriormente, se formaron 4 subgrupos: el grupo A (20 niños CCP) y el grupo B (22 niños SCP), los cuales recibieron entrenamiento en habilidades sociales. El grupo C (19 niños CCP) y el grupo D (18 niños SCP) permanecieron sin entrenamiento. Los resultados mostraron una disminución significativa de las conductas agresivas en el subgrupo de niños CCP que recibió entrenamiento en habilidades sociales (EHS) y no hubo diferencias significativas en el subgrupo sin tratamiento (grupo C). Estos resultados indican que el EHS no solo parece ser un abordaje terapéutico efectivo para atenuar los comportamientos disruptivos infantiles y promover conductas prosociales, sino también para aumentar aquellas habilidades poco desarrolladas en grupos de niños sin conductas problema.

De igual forma, en el proyecto realizado por Aguilar y Rivera (2004) (anteriormente mencionado) en el que se evaluó y determinó la relación entre la agresión y las habilidades sociales, los resultados permitieron observar que los menores infractores tienen un amplio repertorio de habilidades sociales, en comparación a la conducta agresiva que fue menor. Sin embargo, el 75% de los adolescentes refirieron no tener una buena imagen de sí mismos y por tanto presentaron actitudes de ansiedad, nerviosismo y agresión, lo que refiere que ellos cuentan con habilidades sociales pero hay determinadas situaciones que los hacen sentir inhábiles, por lo que estas autoras concluyen que es necesario realizar un entrenamiento en habilidades sociales en estas áreas para evitar que los adolescentes vuelvan a reincidir.

Asimismo, Animaca (1996) y Kazdin (1988) afirman que si la conducta agresiva es resultado de un proceso de aprendizaje social es obvio que, también mediante éste, se pueden aprender conductas prosociales que por su propia naturaleza de un modo intrínseco suponen la inhibición de la conducta agresiva.

Dentro de este contexto se ubica el desarrollo de programas psicológicos alternativos a la agresión, como los Programas de Entrenamiento de Sustitutos de la Agresión (Aggression Replacement Training: ART, de Goldstein y Glick, 1987, en Animaca, 1996) cuyo objetivo esencial es promover conductas prosociales y enseñar nuevas destrezas cognoscitivo-sociales para vivir en comunidad sin desarrollar conductas agresivas. Los programas de sustitutos de la agresión se sustentan en la teoría del aprendizaje social de Bandura; dan preferencia al aspecto preventivo y a la enseñanza de conductas prosociales más que a la rehabilitación como tal.

Animaca (1996) llevó a cabo un estudio en el que comparó dos grupos de menores en condiciones difíciles y de alto riesgo, donde a uno de los grupos se le aplicó el Programa de Sustitutos de la Agresión (ART). Para ello se seleccionó una muestra de manera no aleatoria conformada por 52 sujetos (26 varones y 26

mujeres), con edades de 12 a 16 años, que cursaban la educación secundaria y con un significativo nivel de comportamiento agresivo. Los resultados sugieren que hay diferencias significativas en cuanto al incremento de habilidades sociales, autocontrol, conductas prosociales y razonamiento moral en el grupo experimental comparado con el grupo control, asimismo las conductas agresivas e impulsividad disminuyeron en el grupo experimental. Por lo tanto, los hallazgos del estudio sugieren que el programa ART probó sus efectos al generar una serie de cambios en el comportamiento, las emociones y las cogniciones de las personas.

También, Sánchez-Queija, Oliva y Parr (2006) partiendo de la idea de que la empatía es la variable que mejor explica una regresión sobre la conducta prosocial y de que ambas se vinculan a las conductas problemáticas, llevaron a cabo un estudio para conocer la relación existente entre empatía y conducta prosocial con otras variables del contexto social tales como las relaciones familiares y sociales. Tomando una muestra de 513 adolescentes (221 chicos y 292 chicas), de edades comprendidas entre los 13 y 19 años, llenaron un cuestionario que incluía medidas sobre empatía, conducta prosocial y aspectos relacionados con las variables familiares y de relación entre iguales. Los resultados obtenidos destacaron la relación existente entre conducta prosocial y empatía, y entre estas dos variables y las relaciones con la familia y compañeros. Así mismo, se halló un mayor nivel de prosocialidad y empatía en las chicas.

En relación con lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que las diversas técnicas del enfoque cognitivo-conductual pueden emplearse ya sea de manera preventiva o como una forma para modificar conductas agresivas ya existentes en el humano.

En resumen, en la actualidad se conocen diversas teorías que intentan explicar las causas del comportamiento agresivo, las cuales se dividen en teorías activas o biológicas (teoría psicoanalítica y etológica) y reactivas (teoría del impulso y teoría

del aprendizaje social); igualmente, existen estudios que centran su atención en la neurofisiología.

Las investigaciones llevadas a cabo por la neurofisiología demuestran que las conductas agresivas dependen de neurotransmisores y circuitos complejos que abarcan diversas áreas, las cuales son capaces de inhibir o activar dicho comportamiento. A la vez, la etología designa a la agresión como un mecanismo innato del comportamiento biológicamente determinado que tiene su origen en la evolución filogenética y se ha transmitido hereditariamente. Respecto a las teorías psicológicas, el Psicoanálisis propone que la agresión (representante de la pulsión de muerte) es una disposición pulsional, autónoma, originaria y del ser humano, por lo que la terapia de juego ofrece la posibilidad de manifestar situaciones placenteras y elaborar aquellas que han resultado dolorosas o traumáticas. Por otra parte, la teoría del aprendizaje social parte del supuesto de que la conducta agresiva es producto de un aprendizaje social previo y la terapia se orienta al cambio a partir de técnicas que potencializan los recursos conductuales del paciente mediante un enfoque cognitivo-conductual.

Esto permite que una vez que se han abordado las diversas explicaciones teóricas acerca del fenómeno de la agresión y violencia humana, se de paso al análisis y comprensión de una de las nuevas problemáticas que están surgiendo en la sociedad como lo es la violencia y el acoso escolar en la población infantil.

3. LA PROBLEMÁTICA DEL ACOSO EN LOS CENTROS ESCOLARES

Los conflictos interpersonales de abuso y maltrato entre los alumnos es cada día un fenómeno más preocupante en el contexto escolar. La violencia ha aumentado en los últimos años, lo que ha originado que en los centros educativos se empiecen a mostrar síntomas de violencia de forma incontrolada (González y Santiuste, 2004).

Por ello, existe una necesidad de diferenciar de manera clara el concepto de acoso escolar (también conocido como *bullying*, maltrato entre compañeros o maltrato entre iguales) de otros sucesos que tienen que ver con problemas de violencia en la escuela, pero que no se pueden englobar bajo esta etiqueta, a pesar de que pueden estar relacionados (Roldán, 2008). De esta manera, dicha definición no resulta ser fácil ni satisfactoria para todos por lo que no ha habido un consenso absoluto sobre cómo el acoso debe ser definido y, no obstante, su definición es un asunto importante ya que permite precisar la problemática (Rigby, 2008).

3.1. ¿Qué se entiende por *bullying*?

Desde el punto de vista de la tradición científica psicoevolutiva, el *bullying* es una subcategoría de la agresividad (Navarro y Yubero, 2007, 2009; Pearce, 2008), sin embargo es algo más y distinto de la conducta agresiva. No es sólo, o no se puede identificar totalmente, con la agresividad, si se considera ésta un factor genérico del comportamiento humano, ya que no se trata de una pauta natural de conducta como sí puede serlo la agresividad, sino de la intención mantenida y ejecutada de intimidar, perseguir, hostigar y agredir de forma injustificada a otro u otros, es decir, de una conducta arbitraria y fríamente violenta en la que una persona es acosada de forma prolongada por otra persona o por un grupo (Ortega, 2008; Rigby, 2008).

Para poder definir lo qué es el acoso escolar y por tanto saber si un estudiante es víctima del mismo, es necesario diferenciarlo del concepto de violencia escolar. La violencia en los centros educativos es un fenómeno creciente que impide el normal desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero no toda conducta violenta que se produce en la escuela se puede considerar acoso escolar. Se puede considerar a la violencia escolar como cualquier acción u omisión intencional que, en la escuela, alrededores de la escuela o actividades extraescolares, daña o puede dañar a terceros (Contreras y Hernández, 2009; Miller y Kraus, 2008; Moreno, Vacas y Roa, 2006; Sanmartín, 2006; Serrano, 2006, en Roldán, 2008).

La violencia que se produce en la escuela puede ir dirigida a objetos o a personas. Por ejemplo, es violencia escolar la que perpetra un alumno cuando rompe material escolar en venganza por un castigo que se le ha impuesto por su mala conducta, o cuando daña propiedades de otro compañero para causarle dolor o intimidarlo (Sanmartín, 2006). A su vez, la violencia que se da entre personas puede manifestarse de tres formas distintas: del profesor contra el alumno, del alumno contra el profesor y el maltrato entre compañeros (Fernández, Pichardo y Arco, 2005; Moreno, 1997, en Luciano, Marín y Yuli, 2008; Prieto, Carrillo y Jiménez, 2005; Roldán, 2008; Sanmartín, 2006).

Olweus fue el primer científico que se centra en el tema y aporta datos científicos a la literatura. Es considerado un pionero del campo y ha generado interés en la investigación de los científicos de diversos países. En su libro *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* asienta las bases del marco conceptual sobre el tema y proporciona una definición que sirve de punto de partida para describir este fenómeno.

A pesar de la diversidad de definiciones y matices que se pueden hallar en la literatura (Cerezo, 2002; Harris y Petrie, 2006; Huertas, 2007; Loredó, Perea y López, 2008; Rigby, 2008; Suckling y Temple, 2001), la mayoría de las

investigaciones (Castillo y Pacheco, 2008; Castro, 2004; Del Rey y Ortega, 2008; Fernández, 2003; Galardi y Ugarte, 2005; González y Santiuste, 2004; Monclús, Oliva, Sánchez, Gonzalo y Barrigüete, 2004; Moreno, Vacas y Roa, 2006; Navarro y Yubero, 2007, 2009; Prieto, 2005; Sanders, 2004; Sanmartín, 2006; Trianes, 2000) toman como referencia la definición de acoso escolar que Olweus emplea. Este autor define una situación de acoso e intimidación cuando un alumno es agredido o se convierte en víctima al estar expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos (Olweus, 2004, 2006).

Una acción negativa es aquella en la que alguien inflige intencionalmente (o intenta infligir) un daño o malestar a otro (básicamente lo que está implícito en la definición de conducta agresiva). Las acciones negativas pueden consistir en contactos físicos, palabras, gestos crueles, o en la exclusión del grupo. La agresión puede ser obra de un solo individuo (el agresor) o de un grupo. Su objetivo también puede ser un único individuo (la víctima) o varios. Para considerar estas acciones como acoso escolar es necesario que exista un desequilibrio de fuerzas o poder, es decir, el *bullying* sólo se da en el marco de una relación asimétrica en la que la víctima tiene dificultades para defenderse, y en cierta medida se encuentra inerme ante el alumno o los alumnos que le acosan (Olweus, 2004, 2006). Hay que insistir en que no se emplean (o no se deberían emplear) los términos acoso o *bullying* cuando dos alumnos de edad y fuerza (física o psicológica) similares riñen o se pelean (Olweus, 2004).

De acuerdo con esta definición, ampliamente aceptada por los investigadores y profesionales del área, Castro (2004), Ma (2004) así como Prado y Amaya (2007) coinciden con Olweus (2006) quien precisa que el fenómeno del acoso escolar contiene como elementos básicos: 1) un comportamiento agresivo o intencionalmente dañino, 2) sucede durante un período prolongado de forma repetida, 3) en una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio real o

imaginario de fuerza o poder y, 4) en la mayoría de los casos, el acoso escolar se da sin que medie una provocación por parte de la víctima.

No obstante, el maltrato entre iguales se puede manifestar de diversas maneras, como lo sería el *sexual bullying*. Este término hace referencia al conjunto de comportamientos que adquieren tintes agresivos, como reflejo de los conflictos entre los géneros en la búsqueda de una identidad sexual. El rango de comportamientos va desde la agresión verbal con tintes sexuales, desvalorización del desempeño sexual, ridiculización de la apariencia física, rumores sobre la reputación sexual, hasta las conductas de abuso sexual (Lipson, 2001, en Ma, 2004; Navarro y Yubero, 2007; Rigby, 2008).

Asimismo, en los últimos años se está viviendo un rápido desarrollo de las nuevas tecnologías y el nacimiento de una generación interactiva compuesta por un público infantil y juvenil que comparten un grado significativo de posesión y uso de las tecnologías de la información y la comunicación. El acceso a estos dispositivos electrónicos (internet, teléfono móvil, computadora, etcétera) ha generado grandes oportunidades para la enseñanza, sin embargo, su popularidad dentro de las aulas han provocado que una nueva forma de intimidación y amenaza haya surgido entre los estudiantes: el *cyberbullying* (Buelga, Cava y Musitu, 2010; Del Río, Bringue, Sádaba y González, 2009).

El *cyberbullying* (también conocido como acoso digital o acoso cibernético) se define como la acción de un individuo o un grupo de individuos que intencionalmente hacen uso de la información y la comunicación relacionados con las tecnologías electrónicas para facilitar el acoso deliberado y repetido o amenazar a otra persona o grupo mediante el envío o publicación de textos crueles y/o gráficos dañinos utilizando los medios tecnológicos (Castillo y Pacheco, 2008; Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH], 2009; Manson, 2008, en Del Río et al., 2009; Rigby, 2008; Roldán, 2008).

Los criterios que caracterizan este tipo de conducta violenta son, al igual que en las formas tradicionales de acoso escolar, la intencionalidad, la repetición de la conducta dañina y el desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima. Y aunque el *cyberbullying* puede ser considerado como una nueva modalidad o subtipo del *bullying* (Campbell, 2005, en Buelga, Cava y Musitu, 2010; Del Río et al., 2009), el uso de medios electrónicos para cometer las agresiones hace que este tipo de acoso tenga características distintas y propias como el anonimato del agresor (la mayoría de las veces se utilizan pseudónimos o nombres falsos para acosar a la víctima) y el que las agresiones electrónicas puedan difundirse rápidamente a un gran número de personas, que, a su vez, pueden reproducirlas y reenviarlas un número indefinido de veces.

Respecto al tipo de agresiones electrónicas, Willard (2007, en Buelga, Cava y Musitu, 2010) propone una clasificación de las mismas según la conducta realizada por el agresor. Las principales categorías son: hostigamiento (envío y difusión de mensajes ofensivos o vulgares), persecución (envío de mensajes amenazantes), denigración (difusión de rumores sobre la víctima), violación de la intimidad (difusión de secretos o imágenes de la víctima), exclusión social (exclusión deliberada de la víctima de grupos en la red) y suplantación de la identidad (envío de mensajes maliciosos haciéndose pasar por la víctima).

Todo ello hace que el *bullying* se entienda como una conducta colectiva, donde los agresores y las víctimas ocupan un papel primordial en la configuración del acoso escolar, así como otros estudiantes también desempeñan un rol y exhiben diferentes actitudes y reacciones ante una situación de esta naturaleza.

3.2. Características de las personas que participan en el acoso escolar

Elaborar diferentes perfiles que definan el comportamiento y las características de los alumnos implicados en este fenómeno presenta, entre otras, la dificultad de que es prácticamente imposible incluir todos los comportamientos, situaciones,

características y actitudes de las personas que participan en el *bullying*. Cada alumno tiene unas características personales, particulares e intransferibles que no se pueden comparar con las de otro, de modo que se pueden encontrar alumnos agresores o víctimas que presenten matices comportamentales que no estén reconocidos en el perfil y, por otro lado, tampoco se debe pensar que estas personas deben manifestar todos los aspectos contemplados en él. Si bien es cierto que no hay unanimidad en las características de personalidad de agresores y víctimas, si existen ciertas tendencias o rasgos más frecuentes, que son los que se describen a continuación (Sevilla y Hernández, 2006, en Roldán, 2008).

3.2.1. Características del agresor

Un niño *bully* es aquella persona que abusa y maltrata física, verbal y emocionalmente a personas más débiles o indefensas (Prado y Amaya, 2007). En cuanto al género, se observa de forma repetida que el agresor es varón en la mayoría de los casos. Sin embargo, dado que las niñas tienden a utilizar elementos psicológicos para sus intimidaciones, (tales como la calumnia, propagación de rumores y manipulación de las relaciones de amistad en la clase), y debido a la dificultad de ejemplificar y explicitar dichas agresiones, sutiles y poco visibles, puede que los abusos por parte de ellas hayan sido menospreciados o ignorados (Fernández, 2003; Olweus, 2004). Al mismo tiempo, se debe insistir en que, actualmente, se sabe menos sobre las características típicas de las chicas que practican el acoso escolar (Olweus, 2004).

Olweus (2004), Roldán (2008) y Smith (2007) destacan dos tipos de agresores: 1) el agresor activo (es aquel alumno que actúa solo y agrede estableciendo relaciones directas con las víctimas) y, 2) el agresor pasivo, seguidor o secuaz (no actúa solo, participa en la intimidación pero normalmente no es quien la inicia).

Es así como el alumno que victimiza a otro compañero suele tener varias de las siguientes características generales (Castro, 2004; Cerezo, 2001, 2002;

Fernández, 2003; Galardi y Ugarte, 2005; González y Santiuste, 2004; Harris y Petrie, 2006; Huertas, 2007; Monclús et al., 2004; Moreno, Vacas y Roa, 2006; Olweus, 2004, 2006; Pearce, 2008; Prado y Amaya, 2007; Prieto, Carrillo y Jiménez, 2005; Rigby, 2008; Roldán, 2008; Ruiz, 2006; Trianes, 2000):

- Ψ Temperamento impulsivo, poco tolerante a la frustración, lo que dificulta el control de la agresividad y la ira.
- Ψ Con los adultos suele tener una actitud hostil y desafiante y puede llegar a atemorizarles (según sea la edad y la fuerza física del joven).
- Ψ Puede ser físicamente más fuerte que sus compañeros de clase y víctimas, así como de la misma edad o un poco mayor que ellas; físicamente eficaz en los juegos, los deportes y las peleas (sobre todo en el caso de los chicos).
- Ψ Deficientes habilidades sociales para comunicar y negociar sus deseos; rayan en la provocación.
- Ψ Siente una necesidad imperiosa de dominar y subyugar a otros alumnos, de imponerse mediante el poder y la amenaza, y de conseguir lo que se propone; puede jactarse de su superioridad real o imaginaria sobre otros alumnos.
- Ψ En cuanto a su autopercepción, es habitual que tengan una nula capacidad de autocrítica.
- Ψ Sesgos cognitivos que le lleva a interpretar las relaciones con los otros como una fuente de conflicto y agresión en su propia persona.
- Ψ No es ansioso ni inseguro y acostumbra a tener una opinión relativamente positiva de sí mismo (una autoestima normal o por encima de la media).
- Ψ Establece una dinámica relacional violenta con aquellos que considera débiles y cobardes y tiende a abusar de otras personas cuando no están los padres o adultos presentes.
- Ψ Se considera líder y sincero.
- Ψ Son personas con altos niveles de psicotismo y extroversión.
- Ψ Tienen poca empatía con las víctimas y carecen de sentimientos de culpa.

- Ψ Adopta conductas antisociales, incluso el robo, el vandalismo y la bebida, a una edad bastante temprana (en comparación con sus compañeros); tienen “malas compañías”.
- Ψ Su popularidad entre los alumnos de clase puede ser normal o estar por debajo de la media, pero lo más frecuente es que cuenten con el apoyo de al menos un número reducido de compañeros; en las escuelas de secundaria, el agresor suele ser menos popular que en los centros de primaria.
- Ψ Suele ser rechazado por parte de los compañeros que lo temen. Sin embargo, es seguido por otros alumnos, aunque quizá el componente principal de ese seguimiento es, en muchas ocasiones, el miedo más que el afecto. En algunos estudiantes produce admiración por su fortaleza o por las manifestaciones de poder al imponer sus decisiones a los demás.
- Ψ Su rendimiento académico puede ser normal, estar por encima o por debajo del rendimiento medio en educación primaria, mientras que en la educación secundaria por lo general, aunque no necesariamente, obtienen notas más bajas y desarrollan actitudes negativas hacia la escuela. Intentan copiar en los exámenes, obligando a veces a otros a que les “soplen”, o incluso haciéndolo de modo provocador hacia el profesorado.

3.2.2. Características de la víctima

Al igual que ocurre con los agresores, también se suele hablar de dos tipos básicos de víctima (Castro, 2004; CNDH, 2009; Cerezo, 2001, 2002; Fernández, 2003; Galardi y Ugarte, 2005; González y Santiuste, 2004; Harris y Petrie, 2006; Huertas, 2007; Ma, 2004; Monclús et al., 2004; Moreno, Vacas y Roa, 2006; Olweus, 2004, 2006; Roldán, 2008; Smith, 2007; Trianes, 2000).

La víctima típica (también se le conoce como víctima pasiva o sumisa), es el tipo más común y se caracteriza por ser una persona aislada, tener una escasa asertividad y visión positiva de sí mismo y de sus relaciones con los demás, tiende

a resaltar lo negativo en lugar de lo positivo. Muestra dificultades de comunicación y su popularidad entre compañeros es muy baja. Presenta una conducta pasiva, débil, insegura y vulnerable, con alta ansiedad e inseguridad en su toma de decisiones. No muestra una conducta agresiva ni ofensiva. Cuando se siente atacado, normalmente reacciona llorando (al menos en los cursos escolares inferiores) y alejándose. Destaca su baja autoestima y tiende a culpabilizarse de los problemas que le aquejan. Se relaciona mejor con personas adultas (padres, profesores) que con sus compañeros; no tienen amigos en clase y les resulta difícil hacerlos. Suelen ser más débiles físicamente que sus compañeros (sobre todo en el caso de los chicos). Presentan “ansiedad corporal”, miedo de que les hagan daño o de hacérselo ellos mismos. En los juegos, los deportes y en las peleas son ineficaces físicamente y tienen una coordinación física deficiente (en especial, en los chicos). Su rendimiento escolar puede ser bueno, normal o malo pero, en cualquier caso, es habitual (aunque no necesario) que saquen notas bajas en la educación secundaria.

Por el contrario, la víctima provocadora (llamada también víctima activa) se caracteriza por una combinación de modelos de ansiedad y de reacción agresiva. Este tipo de víctima logra el antagonismo y participa activamente en las situaciones de agresión. Suelen tener problemas de concentración y se comportan de forma que causan irritación y tensión a su alrededor. Algunos de ellos pueden caracterizarse como hiperactivos. Lo habitual es que provoque reacciones negativas en gran parte de sus compañeros. Al igual que las víctimas pasivas, las provocadoras pueden ser más débiles físicamente que sus semejantes (si son chicos) y tienen un bajo rendimiento escolar, son personas ansiosas, inseguras, infelices y depresivas, con una opinión negativa de sí mismos. Sin embargo, de cierto modo son más seguras de sí mismas y suelen tener mal genio e intentar pelear o responder cuando se les ataca o insulta, pero normalmente de forma ineficaz. Pueden ser inquietos, dispersos, ofensivos, torpes, inmaduros y de costumbres irritantes. Es posible que provoquen el disgusto activo de los adultos, incluidos los profesores y pueden intentar agredir a otros escolares más débiles.

Olweus (2004, 2006) precisa que la dinámica de los problemas de acoso en el aula con víctimas provocativas difiere en parte de las situaciones de acoso que se plantean con víctimas pasivas. Conjuntamente, algunos trabajos (Del Rey y Ortega, 2008; Galardi y Ugarte, 2005; Pearce, 2008; Trianes, 2000) destacan que la peor situación que se puede encontrar es la de los alumnos que son agresores y víctimas al mismo tiempo (denominados víctima-agresor), ya que son los que tienen mayores problemas de conducta, escolares y de relaciones sociales.

En relación con lo expuesto anteriormente, Monclús et al. (2004) explican que entre las características que hacen más vulnerable a una persona ser objeto de *bullying* se destacan:

- Ψ Aspectos físicos y de apariencia: como ser débil físicamente, ser “inútiles”, “torpes”, no ser agraciados físicamente, tartamudear, ser “gordos” o “flacos” (por tener apariencia de debilidad), porque consideran que van poco aseados o huelen mal, por el modo en que van vestidos (calidad o marca de la ropa, que se identifique con alguna de las tribus urbanas que consideran contrarias, etcétera) o por sufrir cualquier defecto físico o minusvalía.
- Ψ Aspectos psíquicos: porque se le saltan las lágrimas con facilidad y son cautos, sensibles, tranquilos, huidizos, sumisos, tímidos, “tontos” (por poseer, en opinión del agresor, baja inteligencia), alumnos estudiosos, “soplones” (especialmente los que comunican al profesorado que ellos mismos u otros han sido objetos de agresiones) o por sufrir algún tipo de deficiencia mental.
- Ψ Aspectos sociales: por pertenecer a determinadas etnias, barrios, grupos desfavorecidos o familias con las que el agresor o algún integrante de su familia tiene enemistad.
- Ψ Aspectos sexuales: por pertenecer, tener apariencia de pertenecer o se les atribuye pertenencia a una preferencia sexual diferente y, en el caso de agresiones de chicos hacia chicas, a veces les atribuyen actitudes de

provocación así como el no hacerles el caso que ellos consideran que se merecen.

3.2.3. *Características de los espectadores*

La inmensa mayoría de los alumnos en los centros educativos no son ni agresores ni víctimas, pero prácticamente todos han sido en alguna ocasión testigos de actos de violencia (Harris y Petrie, 2006; Monclús et al., 2004). Sin embargo, el papel de observador está menos estudiado que el de agresor o víctima (González y Santiuste, 2004); y solo los estudios más recientes se han interesado por comprender cómo los espectadores colaboran dentro de la dinámica del *bullying* (Trianes, 2000).

Estos alumnos constituyen un grupo heterogéneo, que tienen en común el hecho de que observan o conocen los episodios de maltrato, mostrando diferentes actitudes y reacciones hacia una situación de acoso. Según el grado y tipo de implicación se puede hablar de estudiantes que: 1) promueven y / o participan activamente en el acoso, 2) apoyan pasivamente al agresor, mediante el refuerzo indirecto, 3) rechazan pasivamente la intimidación o, 4) enfrentan activamente la situación ayudando a la víctima (Fernández, 2003; Smith, 2007; Trianes, 2000).

Algunos investigadores como Castro (2004), Cerezo (2002), Galardi y Ugarte (2005), Luciano, Marín y Yuli (2008), Olweus (1993, en Roldán, 2008), Rigby (2008), Sucklinmg y Temple (2001) así como Trianes (2000) interpretan la falta de apoyo de los compañeros a la víctima como el resultado de la influencia que ejercen el o los agresores sobre el grupo. En los casos de intimidación y maltrato entre alumnos, se observa una especie de contagio que lleva no sólo a inhibir la ayuda, sino también a participar en la agresión. Se conocen otras situaciones en las cuales el temor a ser incluido en el círculo de victimización y convertirse también en el centro de las agresiones, impide ofrecer la ayuda que debería prestar. Esta pasividad por parte de los compañeros favorece la dinámica del

acoso escolar. Asimismo, Monclús et al. (2004) comentan que algunos alumnos no se acercan al lugar de la agresión por indiferencia o a verse complicados en las consecuencias de la agresión cuando interviene el profesorado.

Es así como en una situación de acoso hacia un estudiante actúan ciertos mecanismos sociopsicológicos (tales como el contagio social, control e inhibición deficiente ante las tendencias agresivas, responsabilidad difusa y, cambios cognitivos graduales en la percepción del acoso y de la víctima) que pueden ayudar a comprender por qué algunos estudiantes que normalmente no son violentos participan en este tipo de situaciones (Olweus, 2006; Roldán, 2008).

Esto pone de manifiesto las diferentes maneras en las que la mayoría de los estudiantes en el aula o en otras dependencias de la escuela en situaciones de acoso se ven implicados o afectados (Olweus, 2001, en Olweus, 2006).

3.3. Factores de riesgo y protección que intervienen en el acoso escolar

Por definición, los factores de riesgo hacen referencia a aquellas características cuya presencia aumentan la probabilidad de que ocurra un determinado acontecimiento, como lo es el acoso escolar y, por el contrario, los factores de protección predicen una baja probabilidad de que éste ocurra (Farrington y Baldry, 2006; Roldán, 2008); lo que hace factible que un individuo desarrolle problemas de conducta, conforme aumenta el número de factores de riesgo y disminuye el número de factores protectores (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán, 2002).

Por esta razón se ha intentado identificar y describir los diversos factores asociados con la manifestación o inhibición de conductas intimidatorias entre iguales. Es así como la literatura hace referencia a factores individuales, escolares, socioculturales y familiares.

Entre las características personales que pueden ser factores de riesgo se mencionan: falta de empatía, déficit en habilidades sociales, dificultad para el autocontrol, consumo de alcohol y otras sustancias adictivas, rasgos de impulsividad e hiperactividad, inestabilidad emocional, disposición a respuestas de ira, diferentes rasgos físicos (minorías étnicas, raciales y culturales), algún tipo de discapacidad, depresión y baja autoestima (Ayala et al., 2002; Fajardo y Hernández, 2008; Farrington y Baldry, 2006; Mestre, Frías, Samper y Nácher, 2003; Monclús et al., 2004; Olweus, 2004; Ostrosky-Solís, 2008; Roldán, 2008; Smith, 2007; Trianes, 2000). Por el contrario, una mayor empatía y autoestima, bajos niveles de impulsividad (Mestre et al., 2003), así como poseer habilidades sociales y prosociales pueden ser un potente escudo frente a la violencia (O'Donnell et al., 1995, en Trianes, 2000).

Los estudios sobre la influencia de las características del centro escolar sugieren que las políticas educativas que no sancionan adecuadamente las conductas violentas, la falta de transmisión de normas y valores, la ausencia de planes de atención a la diversidad, racismo e intolerancia, falta de organización escolar, un ambiente hostil al interior de la institución, la transmisión de estereotipos sexistas en las prácticas educativas, la problemática del profesorado (vulnerabilidad psicológica, carencia de competencias para el control de la clase), la ausencia de la figura del maestro como modelo y autoridad, mala relación con el profesor y los compañeros de clase, fracaso escolar y alumnos repetidores y, en algunas ocasiones, el tamaño y estructura de la escuela, son factores que predisponen la aparición de conductas de acoso entre los alumnos (Avilés, 2000, en Roldán, 2008; Blaya, 2006; Hernández, Sarabia y Casares, 2002; Fernández, 2003; Monclús et al., 2004; Prieto, 2005; Roland y Galloway, 2002, en Ortega, Ramírez y Castelán, 2005; Serna y Larrañaga, 2007). Por ello, en lo que se refiere a las variables escolares que influyen positivamente en el clima escolar, se destacan: la cohesión interna de los profesores, la existencia de normas justas y coherentes que no permitan la violencia, el fomento de conductas prosociales, la capacitación de los docentes, una proporción de alumnos por profesor que facilite la

comunicación y vigilancia, política de inclusión de todos los alumnos así como de los padres de familia, etcétera (Blaya, 2006; González y Santiuste, 2004; Navarro y Yubero, 2009; Trianes, 2000), es decir, un ambiente escolar estimulante, cálido y seguro, es la base para impulsar la mejora académica, pero también para prevenir la violencia y combatir las adicciones (Ortega, Ramírez y Castelán, 2005).

En lo referente a los factores socioculturales se puede indicar que la proyección de imágenes violentas a través de los medios de comunicación y entretenimiento, una situación económica desfavorecida, el área geográfica donde se halla establecida la vivienda o el centro escolar, la prevalencia de estereotipos de masculinidad y feminidad instalados en la sociedad así como los valores y creencias culturales distorsionados acerca de la violencia (Cerezo, 2002; Navarro y Yubero, 2009; Palomero y Fernández, 2001, en Roldán, 2008; Prieto, 2005; Trianes, 2000) son variables que se encuentran implicadas en la etología del *bullying*. Aunque, como señala Trianes (2000), los factores contextuales son difíciles de tratar y modificar, no por ello se debe dejar de brindar ayuda que pueda aumentar la calidad de los mismos mediante orientaciones dirigidas a superar los estereotipos sexistas, comprender que la violencia engendra violencia, mentalizar que el problema de la violencia es de todos y por tanto todos deben luchar contra ella además de una educación basada en la tolerancia, justicia y solidaridad.

A la vez, entre los factores familiares que favorecen la probabilidad de que surjan conductas intimidatorias se destacan: los conflictos familiares (entre padres, padres e hijos y/o entre hermanos) así como la frecuencia y modos en que se manejan, violencia intrafamiliar, ausencia de uno de los progenitores (por divorcio, muerte o ser padres y madres solteros), una relación negativa de apego entre padres e hijo, problemas económicos y sociales, familia numerosa, uso del castigo físico y malos tratos, familias disfuncionales, prácticas de crianza deficientes (autoritarias, negligentes o permisivas), poco tiempo compartido en familia y una mala comunicación (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007; Ayala et al., 2002; Bailín, Tobeña y Sarasa, 2007; Buelga y Lila, 1999, en Musitu et al., 2007; Buendía, Ruiz

y Riquelme, 1999; Cerezo, 2002; CNDH, 2009; Fajardo y Hernández, 2008; Hernández, Sarabia y Casares, 2002; Holmes, 2004; Fernández, 2003; Huertas, 2007; Mestre et al., 2003; Monclús et al., 2004; Moreno, Vacas y Roa, 2006; Noroño, Cruz, Cadalso y Fernández, 2002; Olweus, 2004; Ortega, Ramírez y Castelán, 2005; Ostrosky-Solís, 2008; Rigby, 2008; Roldán, 2008; Ruiz, 2006; Smith, 2006, 2007; Trianes, 2000; Pearce, 2008; Prieto, 2005).

También, la falta de afecto entre cónyuges, confusión de valores dentro de la familia (Buelga y Lila, 1999, en Musitu et al., 2007; Holmes, 2004; Monclús et al., 2004; Moreno, Vacas y Roa, 2006), madres menos satisfechas con sus matrimonios (Curtner-Smith, 2000, en Holmes, 2004), padres sobreprotectores (Bailín, Tobeña y Sarasa, 2007; Olweus, 2004), problemas de alcoholismo (Noroño et al., 2002) y ciertas características de los padres tales como el grado de competencia con que se perciben, su estado de salud, incapacidad para desempeñar su rol como padre, depresión, irritabilidad y el poco apoyo familiar son variables que se deben considerar (Abidin, 1996, en Ayala et al., 2002; Mestre et al., 2003; Moreno, Vacas y Roa, 2006; Pearce, 2008).

No obstante, algunos de estos factores pueden causar la violencia infantil, pero también pueden ser el resultado de tener un niño violento. Por ejemplo, tener un niño insolente y difícil podría ser suficiente para volver irritable a cualquier padre, pero por otro lado es fácil ver cómo un padre colérico y hostil podría hacer que un niño se sintiera agredido, aprendiendo, a la vez, a ser agresivo con su entorno. Lo que sucede, en general, es que se crea un círculo vicioso entre el hijo y el padre, cada uno volviendo más violento al otro (Pearce, 2008).

Cuando en la familia existen, por el contrario, relaciones de apoyo entre padre e hijo, métodos positivos de disciplina, monitoreo y supervisión, familias dedicadas a sus hijos, padres que buscan información y apoyo así como vías para la expresión de los sentimientos, un ambiente no punitivo, que la disciplina no dependa del estado de ánimo de los padres, una buena comunicación, adecuada organización

familiar, calidad de las interacciones, nivel de autonomía, los padres dirimen en privado sus conflictos, se proporciona apoyo y estructura a los hijos, se desarrollan habilidades y actitudes de empatía, compasión y respeto, existe un nivel de recreación, se cuenta con una red social, se organizan las responsabilidades familiares, la probabilidad de comportamientos victimizadores es baja ya que se consideran los factores protectores más efectivos para promover la resiliencia contra la violencia (Ayala et al., 2002; Bailín, Tobeña y Sarasa, 2007; Cerezo, 2002; Holmes, 2004; Loredó, Perea y López, 2008; Mestre et al., 2003; Monclús et al., 2004; Moreno, Vacas y Roa, 2006; Musitu et al., 2007; Olweus, 2004; Pedroza, 2006; Prado y Amaya, 2007; Vargas, 2001).

Todo ello permite decir que los factores de riesgo y protección que potencialmente pueden intervenir en el *bullying* son muy numerosos y variados. Lo cierto es que en la mayoría de las ocasiones posiblemente interviene más de uno, pues existe una conexión muy estrecha entre factores sociales, familiares, escolares y personales en el origen del acoso escolar (Roldán, 2008).

3.3.1. Estilos de educación en la familia y bullying

La importancia de la familia es indiscutible, puesto que se trata del grupo social en el que las personas inician su desarrollo, permanecen durante largo tiempo y conforman un entramado de relaciones y significados que les acompañarán a lo largo de toda la vida; además, se halla vigente en todos los momentos vitales de la persona, desde la niñez hasta la vejez. El grado de apoyo, afecto y comunicación que la persona percibe en este contexto es un elemento que contribuye de modo significativo al bienestar psicosocial, así como al del resto de sus integrantes a través del desarrollo de la autoestima, autoconfianza y de un sentimiento de pertenencia. A la vez, la familia tiene el rol primordial de transmitir a los hijos creencias, valores y normas que les ayudarán a convivir en la sociedad de la que forman parte (Luna, 2006; Musitu, Estévez, Jiménez, y Herrero, 2007; Trianes, 2000); por ello es considerada el primer modelo de socialización para el niño

(Fernández, 2003; Monclús et al., 2004) e independientemente del tipo de familia en el que se crece, todo individuo pasa por esta institución social (Fernández, 2003).

La familia con hijos establece mecanismos de socialización y control del comportamiento de éstos a través de las prácticas educativas utilizadas por los padres. A través de la socialización, las personas aprenden los códigos de conducta de la sociedad, se adaptan a ellos y son respetados para el buen funcionamiento social (Luna, 2006; Paterna, Martínez y Vera, 2003, en Musitu et al., 2007). En este sentido, la familia se considera un contexto especialmente privilegiado para el aprendizaje de estos elementos sociales y culturales, aprendizaje que tiene lugar principalmente durante la infancia y la adolescencia.

La socialización comprende dos aspectos fundamentales: un aspecto de contenido o *qué* es lo que se transmite, y un aspecto formal o *cómo* se transmite. El aspecto de contenido hace referencia a los valores inculcados en la familia y el aspecto formal se conoce con el nombre de disciplina familiar y se refiere a las estrategias y mecanismos que utilizan los padres para transmitir los contenidos de la socialización. Estas estrategias y contenidos varían de una familia a otra, por lo que para su mejor comprensión, se han desarrollado distintas tipologías de estilos parentales de socialización (Musitu et al., 2007).

El estilo parental se define como una constelación de actitudes hacia el hijo que, consideradas conjuntamente, crean un clima emocional en el que se expresan las conductas de los padres (Darling y Steinberg, 1993, en Musitu et al., 2007). Estas conductas tienen como objetivo conseguir la meta de socialización, es decir, inculcar en el hijo un conjunto de valores, creencias, costumbres culturales, así como contribuir al desarrollo de habilidades sociales, pensamiento crítico, independencia, curiosidad, etcétera. Lógicamente, estos aspectos de la socialización familiar no son universales, sino que se encuentran íntimamente relacionados con el contexto cultural en el que se encuentra integrada la familia.

Aunque algunas investigaciones (Buendía, Ruiz y Riquelme, 1999) han propuesto una clasificación de los estilos de socialización, se considera que las propuestas realizadas por Baumrind (1967, en Smith, 2006), Musitu et al. (2007), Ostrosky-Solís (2008), Prado y Amaya (2007) así como Valenzuela (1999, en Luna, 2006) permiten una mejor comprensión de los estilos de familia que promueven o inhiben conductas violentas en sus hijos. Al respecto, se pueden identificar cuatro categorías de estilos educativos en la familia: 1) autoritario, 2) autoritativo, 3) permisivo y, 4) padres no involucrados.

En la familia autoritaria (también llamada familia inflexible-violenta) lo más importante es el control, la obediencia, el cumplimiento de las reglas y una jerarquía estricta de poder. Los niños son controlados, manipulados y sus sentimientos son ignorados y negados. Los padres los amenazan, les gritan e incluso abusan físicamente de ellos (Ostrosky-Solís, 2008; Prado y Amaya, 2007; Valenzuela, 1999, en Luna, 2006).

El padre es la única autoridad y siempre gana, por lo que los niños aprenden que quien manda tiene derecho a hacerlo sin cuestionamientos y no importa el respeto ni la integridad de las otras personas. Las reglas se cumplen a través de amenazas y castigos, siendo el castigo físico una de las conductas predilectas usada por los padres para controlar el mal comportamiento o desobediencia. Se emplea el uso de la humillación cuando los padres ridiculizan o se burlan para manipular la conducta de sus hijos y el amor es sobornado ya que para poder recibir afecto se necesita obedecer ciegamente a los padres. Los niños olvidan expresar sus sentimientos e ideas por miedo a ser reprendidos creándose así un ambiente familiar de temor y de tensión y, a la vez, se aprende que la única manera como se puede obtener lo que desea es estableciendo un contexto de miedo y pavor para doblegar a los demás. Esta clase de familia aparenta estar unida y en armonía, pero en el fondo existe enojo, rencor y frustración en los niños por el uso de la fuerza física e intimidación de sus padres; esto produce hijos menos tolerantes, más explosivos y abusadores (Prado y Amaya, 2007). En

general, los chicos que viven en hogares autoritarios presentan problemas de autoestima, baja competencia interpersonal, estrategias poco adecuadas para resolver conflictos, pobres resultados académicos y escasa interiorización de normas sociales (Loeber y colaboradores, 2000, en Musitu et al., 2007).

Los padres de familia autoritativa (conocida también como familia afectiva-estructurada) proporcionan consistencia, respeto, ternura, comunicación, firmeza y equidad, así como un ambiente ordenado y conciliador que los niños necesitan para desarrollar una personalidad estable y moral. Esta familia edifica sus relaciones a través de una libertad responsable, lo cual permite que, mediante un ambiente democrático, los niños desarrollen la responsabilidad y compasión hacia los demás (Ostrosky-Solís, 2008; Prado y Amaya, 2007; Valenzuela, 1999, en Luna, 2006).

Este tipo de familia desarrolla en sus hijos las habilidades y actitudes de optimismo, perseverancia y generosidad. Provee un ambiente creativo y constructivo, existe una disciplina con amor, establece reglas simples y claras, implementa consecuencias naturales y razonables frente a conductas irresponsables, provee de ambientes positivos, enseña a competir y colaborar. Conformar una familia afectiva-estructurada no es fácil, pues se trata de lograr un punto medio en donde el amor y la disciplina se combinen en armonía (Prado y Amaya, 2007). Los niños muestran personalidades más ajustadas, son asertivos, independientes, amigables, cooperativos y regulan su conducta apropiadamente, tanto en sus relaciones interpersonales como consigo mismos (Ostrosky-Solís, 2008). En este sentido, los niños cuyos padres utilizan un estilo autoritativo se implican en menor medida en actos delictivos y violentos, y muestran un mayor rendimiento académico y autoeficiencia en la escuela (Doyle y Markiewiez, 2005, en Musitu et al., 2007).

Por su parte, el estilo educativo permisivo aporta una retroalimentación inconsistente y muy laxa, carente de estructura, límites y reglas para los hijos. Se

caracteriza por que los castigos y premios son inconsistentes e injustificados, segundas y terceras oportunidades son dadas arbitrariamente y el amor es condicional (Baumrind, 1967, en Smith, 2006; Prado y Amaya, 2007). Hay sobreprotección y se aceptan indiscriminadamente las demandas del hijo con carencia de control y restricción. Este patrón no favorece en el niño la generación de confianza en sí mismo, y lo predispone a ser agresivo. Cuando los padres se cansan de tolerar las actitudes insolentes del hijo pueden llegar a castigarlo con dureza, lo cual les produce culpa, y de nuevo promueven la sobreprotección en un círculo vicioso (Valenzuela, 1999, en Luna, 2006). Respecto del estilo parental permisivo, aunque se ha destacado que éste se relaciona con problemas de control de los impulsos y de interiorización de las normas sociales en los hijos, otras investigaciones han señalado que estos niños presentan una elevada autoestima y autoconfianza y un ajuste social tan bueno como el de los hijos con padres autoritativos (Oliva y Parra, 2004, en Musitu et al., 2007).

Asimismo, los padres que no se involucran muestran desinterés en sus hijos, despliegan conductas de indiferencia y rechazo, tienen un desapego emocional total y perciben que su papel es únicamente aportar “techo, comida y ropa”. En su forma extrema, este estilo de paternidad produce abandono, que es una forma de abuso infantil (Maccoby y Martín, 1983, en Smith, 2006; Ostrosky-Solís, 2008; Valenzuela, 1999, en Luna, 2006). La falta de apego afectivo del padre hacia el niño produce individuos con desapego emocional y poco involucrados, lo que afecta el desarrollo físico y cognoscitivo (Ostrosky-Solís, 2008). Los chicos y chicas que viven en hogares negligentes son menos competentes socialmente y tienen problemas de autoestima, ansiedad, depresión y falta de empatía. Estas experiencias de negligencia y maltrato en edad infantil se han asociado con posteriores comportamientos violentos y delictivos, aunque también es cierto que no todos los niños que sufren estos problemas se convierten en delincuentes (Garrido y López, 1995, en Musitu et al., 2007).

En este sentido Musitu et al. (2007) explican que los estilos parentales orientados hacia el afecto y la implicación de los padres son más eficaces que los estilos orientados hacia la coerción para conseguir algo ya que la utilización del razonamiento conduce a una mayor interiorización de las normas que la mera imposición. Asimismo, es importante señalar que todos los padres y madres comparten algún rasgo de los cuatro estilos parentales descritos, aunque no existen “tipos puros” y, además, pueden producirse desplazamientos de un estilo a otro en una misma familia en función de las circunstancias, las necesidades, el estado de ánimo paterno y el momento evolutivo del hijo.

No obstante, la familia es un arma de doble filo: por un lado, puede ser fuente de bienestar, satisfacción y aprendizaje para todos sus integrantes, pero por el otro, puede constituir un factor de riesgo que predisponga al desarrollo de problemas de desajuste en sus miembros (Musitu et al., 2007).

3.4. Consecuencias del bullying

Las consecuencias de este tipo de violencia interpersonal pueden ser altamente nocivas para las distintas personas involucradas y, a la vez, estar estrechamente relacionadas entre sí.

En el agresor se refuerza un estilo violento de interacción, lo que representa un grave problema para su propio desarrollo, ya que le impide establecer relaciones positivas con el entorno que le rodea (Fernández, 2003; Roldán, 2008). Tiene dificultades en las relaciones con los iguales, lo que se traduce en una falta de amistades, rechazo y exclusión por parte de los compañeros (Navarro y Yubero, 2009). Existe una tendencia a comportarse disocialmente y la probabilidad de desarrollar una personalidad antisocial o convertirse en un agresor intrafamiliar (Galardi y Ugarte, 2005; Roldán, 2008). Además, hay una mayor probabilidad hacia el fracaso escolar, problemas de indisciplina, abandono de estudios y el

abuso de sustancias como el alcohol (Fajardo y Hernández, 2008; Galardi y Ugarte, 2005; Harris y Petrie, 2006).

Al respecto, Crick (1997, en Monclús et al., 2004) expresa que los acosadores hacen del maltrato una forma de vida y a partir de este momento siempre intentan abusar de los demás y no sólo de sus compañeros de clase, sino de la pareja, los amigos, los compañeros de trabajo, etcétera; causándoles este comportamiento graves problemas de integración social y en muchos casos conflictos con la justicia. Es por ello que se considera que un progresivo deterioro del desarrollo social puede ser la antesala de una futura conducta delictiva, debido a una interpretación errónea de la agresión como fórmula para la obtención de poder, y una sobrevaloración del hecho violento como socialmente aceptable (Castro, 2004; Fajardo y Hernández, 2008; Fernández, 2003; Harris y Petrie, 2006; Navarro y Yubero, 2009; Sucklinmg y Temple, 2001; Trianes, 2000).

Para la víctima, puede convertirse en motivos de trauma psicológico, riesgo físico, causa de profunda ansiedad, infelicidad y problemas de personalidad. Existen implicaciones escolares tales como fracaso escolar, fugas y pobre concentración (ya que rinden poco en las pruebas académicas), absentismo, sensación de enfermedad psicosomática debido al estrés que se manifiesta al llegar la hora de ir al colegio, además de problemas en el sueño que impiden un correcto reposo. A la vez, hay una mayor propensión a la depresión, escasa confianza, baja autoestima y trastornos de conducta y personalidad como síntomas de neurosis e histeria (Castro, 2004; Elliot, 2008; Fernández, 2003; Galardi y Ugarte, 2005; Harris y Petrie, 2006; Loredó, Perea y López, 2008; Monclús et al., 2004; Navarro y Yubero, 2009; Rigby, 2008; Roldán, 2008; Serna y Larrañaga, 2007; Smith, 2007; Sucklinmg y Temple, 2001).

Loredó, Perea y López (2008), así como Ortega (1998, en Roldán, 2008) señalan que algunas víctimas aprenden que la única forma de sobrevivir es convertirse en sujetos violentos y desarrollar actitudes de maltrato hacia otros, favoreciendo la

réplica del fenómeno. Por el contrario, Navarro y Yubero (2009) junto con Roldán (2008) afirman que el haber sido víctima de acoso por parte de los iguales durante el periodo escolar está relacionado con aprender a no hacerlo a otras personas, asimismo, la situación de victimización lleva al aislamiento social en la escuela y en la edad adulta (que se refleja en los sentimientos de soledad), sobre todo, si el tipo de maltrato sufrido fue la exclusión social, debido a que el acoso relacional parece ser el que tiene efectos más perniciosos ya que transmite a la víctima la idea de ser invisible a los otros. Por otra parte, el acoso verbal puede provocar la internalización de los aspectos negativos que se le atribuyen a los compañeros victimizados (Trianes, 2000). Si la situación se prolonga, se va minando la imagen que tienen de sí mismos pudiendo llegar en casos extremos a pensamientos suicidas o a la consumación del suicidio (Castro, 2004; Galardi y Ugarte, 2005; Harris y Petrie, 2006; Rigby, 2008; Roldán, 2008; Smith, 2007).

En los observadores, las situaciones de acoso escolar pueden producir, aunque en menor grado, problemas similares a los que se dan en la víctima o el agresor (Harris y Petrie, 2006; Roldán, 2008). Por otro lado, la observación de este tipo de conductas violentas contribuye a que aumente la falta de sensibilidad y solidaridad respecto a los problemas de los demás, así como a reprimir los sentimientos de empatía, características que aumentan el riesgo de que sean en el futuro protagonistas directos de la violencia (Fernández, 2003; Galardi y Ugarte, 2005; Harris y Petrie, 2006; Roldán, 2008; Trianes, 2000). Aprenden a no implicarse, a pasar por alto estos sucesos y a callar ante el dolor ajeno (Ortega, 1998, en Roldán, 2008). Además, estos estudiantes se socializan en un clima de temor e injusticia y terminan creyendo en la ley del más fuerte (Ortega, 2000, en Monclús et al., 2004). Sin embargo, Elliot (2008) describe que algunas veces la presión del grupo dificulta que el espectador brinde apoyo a la víctima llegando a sentirse culpable por no haber detenido al agresor.

En definitiva, los efectos a medio y largo plazo resultan contraproducentes y dañinos para los alumnos que se hallan involucrados en la dinámica del *bullying*

ya que se genera un desgaste físico y psicológico sobre todo por la pérdida en la capacidad de formar relaciones de amistad estables así como la confianza en los demás y en sí mismo. Por ello, no se debe olvidar que las consecuencias de este tipo de situaciones son complejas y, a la vez, todos estos factores se agravan si tanto los procesos de victimización como el estatus de los implicados se mantienen a lo largo de su historia educativa.

3.5. Incidencia del acoso en los centros educativos de México

Considerando que la investigación sobre el tema empezó sus acercamientos en Europa en la década de los setenta del siglo pasado, actualmente hay una importante producción en investigación internacional y se cuenta con valiosas aportaciones para la comprensión del fenómeno de la violencia escolar (Muñoz, 2008; Prieto, 2005). La violencia en la escuela es un fenómeno que empieza a presentarse cada vez más en las agendas de investigación de países desarrollados y, hoy en día, el tema se ha generalizado también en los países latinoamericanos ante el incremento de las manifestaciones conflictivas, agresivas o disruptivas en la escuela (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2005, en Ruiz, 2006). En la región iberoamericana destacan, por ejemplo, los trabajos de Miriam Abramovay (2005), en Brasil; los de Alfredo Furlan y Silvia Ortega, en México; así como los de Rosario Ortega, en Nicaragua y España (Del Rey y Ortega, 2008; Muñoz, 2008; Ortega, 2008).

Al respecto, la doctora Silvia Ortega ha señalado la incapacidad del hogar y la escuela para proporcionar a los niños y jóvenes un ambiente estimulante, cálido y seguro que sirva como protección ante riesgos como el de las adicciones y violencia. De igual forma, Alfredo Furlan ha subrayado la casi total ausencia en México de propuestas pedagógicas académicamente fundadas sobre aspectos de disciplina y violencia en la escuela y su débil presencia en los programas de formación inicial que se imparten a los profesores de educación básica (Ortega, 2005).

En nuestro país, las investigaciones relacionadas con la violencia escolar y el *bullying* son escasas, entre las que se hallan: la de Castillo y Pacheco (2008) en una muestra en estudiantes de secundaria en la Ciudad de Mérida, Prieto (2005) en una secundaria pública de la Ciudad de México situada en una localidad de riesgo y, el estudio de Prieto, Carrillo y Jiménez (2005) desarrollada a nivel medio superior en Guadalajara, por mencionar solo algunos. A la vez, se han llevado a cabo diversos proyectos a nivel nacional y en la capital del país por diversas instituciones del gobierno e investigadores que estudian el fenómeno del acoso escolar, los cuales se describen a continuación.

Silva y Corona (2010) consideran que, aunque varias investigaciones han tenido a la violencia escolar como tema central, poco se ha analizado el papel de las entidades públicas encargadas de atender quejas por conductas violentas ocurridas en las escuelas. Tales instancias se ocupan de brindar apoyo a la víctima, realizar estudios para esclarecer los hechos y llevar un control de los casos atendidos. Una de estas entidades, la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil (UAMASI), que pertenece a la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal (AFSEDF), atiende las quejas relacionadas con la comisión de conductas violentas en los planteles del Distrito Federal (DF).

La competencia de la UAMASI está limitada a casos de violencia escolar donde el presunto ofensor es un adulto que forma parte del personal escolar, o bien, un alumno de la escuela. Esta Unidad interviene en la escuela no sólo cuando lo solicita el director del plantel, sino otros actores o dependencias, ya sean alumnos, padres, docentes, inspectores, directores operativos, el Órgano Interno de Control de la SEP (Contraloría), la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación o el Buzón Escolar. La UAMASI surge en 1999 como una respuesta a la necesidad de crear un grupo especializado en tratar los casos que involucran ofensas del personal escolar en contra de los alumnos. Aunque el reconocimiento formal de la Unidad dentro del

organigrama de la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal se da hasta 2007, el trabajo desempeñado por este grupo especializado ha sido de gran trascendencia, pues ha permitido que los padres de familia y las autoridades educativas cuenten con el apoyo de personal especializado en este tipo de asuntos (Silva y Corona, 2010).

Tomando como punto de partida las quejas reportadas, esta Unidad sugiere que una proporción relativamente baja involucra ofensas realizadas por un alumno en contra de un compañero (11.10%) y un menor porcentaje está relacionado con conductas cometidas en contra de estudiantes fuera de la escuela (1.45%). De acuerdo con la delegación donde surge el conflicto, Iztapalapa (20.79%), Gustavo A. Madero (11.26%) y Coyoacán (8.95%), son las delegaciones con mayores quejas recibidas. En cuanto a la estadística por nivel educativo, la mayor parte provienen de escuelas primarias (59.41%), seguidas por las secundarias generales (18.54%), los planteles de preescolar (17.52%), de educación inicial (2.71%) y educación especial (1.82%). Sobre el tipo de motivo, el de mayor incidencia es el acoso sexual, que representa 66.94%, posteriormente se encuentra el maltrato físico y/o psicológico (26.94%) y, finalmente, los juegos sexuales con 6.11% (Silva y Corona, 2010).

En México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizó un estudio exploratorio para conocer las percepciones de alumnos y maestros sobre la violencia estudiantil, la ocurrencia de actos violentos dentro y fuera de la escuela, las formas de disciplina que se aplican en éstas y el consumo de sustancias nocivas entre los alumnos. El estudio se sustenta en información obtenida por medio de los cuestionarios de contexto que se aplicaron de forma conjunta a los Excale (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos) aplicados en 2005 a estudiantes de 6º de primaria y 3º de secundaria, así como a profesores de estos mismos grados. Participaron 2270 escuelas primarias (47858 alumnos y 22369 profesores) y 2397 escuelas secundarias (52251 alumnos y 6171 profesores); la información que se presenta proviene de las respuestas que

proporcionaron los alumnos de primaria y secundaria a los cuestionarios de contexto (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007). Se trata de un estudio eminentemente exploratorio cuyo valor principal radica en el alcance nacional de la muestra considerada (Ruiz, 2006).

El informe del INEE presenta diversos análisis de las manifestaciones de violencia en función de aspectos que son de distinto nivel de agrupación: los relativos al alumno, como género o edad; a la clase, como las sanciones que se reciben por faltarle el respeto al profesor; a la familia, como la frecuencia con que los padres saben en dónde se encuentra su hijo cuando no está en la escuela o la percepción de la conflictividad en las relaciones familiares que tiene el estudiante, entre otros. También hay datos correspondientes a la escuela, como el grado de exigencia académica y qué tan estricta considera el alumno la disciplina en la institución o, finalmente, relativos a la modalidad del centro escolar al que asiste. Es decir, proporciona datos puntuales sobre la magnitud de la violencia en las escuelas primarias y secundarias del país según la viven y la reportan los propios alumnos y docentes (Muñoz, 2008). Algunos de los resultados más sobresalientes de este estudio reflejan que (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007):

- Ψ A nivel primaria, el 19% de la población admite haber participado en peleas dentro y fuera de la escuela, el 10.9% participó en un grupo de alumnos que amenazó a otros compañeros y el 2.1% admitió haber robado algún objeto o dinero dentro del plantel. Por otra parte, a nivel secundaria el 11.1% de la población informó haber participado en peleas dentro y fuera de la escuela, el 6.8% participó en un grupo de alumnos que amenazó a otros compañeros y el 1.3% admitió haber robado algún objeto o dinero dentro del plantel.
- Ψ En cuanto al género, el análisis muestra una diferencia significativa entre hombres y mujeres en ambos niveles educativos. En primaria el promedio de participación en actos de violencia es más alto en los hombres que entre las mujeres (12.7% y 4.9% respectivamente). En secundaria, la diferencia

también es significativa; para los hombres el promedio estimado es de 8.3% y para las mujeres de 3.3%.

- Ψ Respecto al porcentaje de alumnos que han sido víctimas de violencia escolar, a nivel primaria, el 46.4% de los encuestados refirió que le han robado un objeto o dinero dentro de la escuela, el 17% ha sido lastimado físicamente por otro alumno o grupo de alumnos, 24.2% expresó que sus compañeros se burlan de ellos constantemente y al 2.5% le da miedo ir a la escuela. Asimismo, a nivel secundaria se tiene que al 43.6% de los participantes les han robado un objeto o dinero dentro de la escuela, el 14.1% ha sido lastimado físicamente por otro alumno o grupo de alumnos, 13.6% señaló que sus compañeros se han burlado de ellos constantemente y el 13.1% ha recibido amenazas de otro alumno o grupo de alumnos.
- Ψ En primaria el promedio estimado en cuanto a la violencia sufrida alcanza el valor de 21.6 para los varones y de 18.3 para las niñas. En secundaria la media de los hombres es de 20.0, mientras que asciende a 16.5 en el caso de las mujeres.
- Ψ En lo referente a la exploración de si los estudiantes padecían alguna dificultad física o de aprendizaje, se aprecia que los alumnos de escuelas primarias tienen dificultades de desplazamiento (30%), audición (30.7%), visión (29.7%), concentración (26.4%) y expresión oral (27%) y escrita (30%). En secundaria los porcentajes son los siguientes: dificultades de desplazamiento (30.2%), audición (31.7%), visión (28.5%), concentración (24.8%) y expresión oral (25%) y escrita (29.2%).
- Ψ Los alumnos de primaria (39.7%) y secundaria (54.4%) perciben que sus escuelas son estrictas.
- Ψ Por turno, hay diferencias estadísticamente significativas en la percepción que tienen los profesores sobre las manifestaciones de violencia. En primaria los docentes del turno vespertino tienen una media estimada de 9.0 mientras que para los del matutino la media estimada es de 5.8. En secundaria los profesores del turno vespertino perciben más violencia en sus escuelas que los del matutino (21.2% y 14.7% respectivamente).

- Ψ En lo concerniente al promedio del índice de violencia dentro de la escuela por nivel educativo, los profesores de escuelas de educación primaria reportan un promedio nacional de 6.6% y los de secundaria un promedio nacional de 15.9% en cuanto a la violencia estudiantil en el interior de las escuelas. Y de acuerdo con los profesores, el robo con violencia (95.7%) y la portación de armas de fuego (88.3%) son actos de violencia prácticamente inexistentes al interior de las escuelas primarias y secundarias mexicanas.
- Ψ En relación al promedio del índice de violencia fuera de la escuela por nivel educativo, los profesores de escuelas de educación primaria reportan un promedio nacional de 6.6% y los de secundaria un promedio nacional de 10.3% en cuanto a la violencia estudiantil fuera de los planteles escolares.
- Ψ El porcentaje de alumnos que han consumido alcohol alguna vez en su vida indica que el promedio nacional en primarias es de 15.9% y el de secundaria de 24.7%.
- Ψ Tres de cada 10 maestros de primaria y casi cuatro de cada 10 en secundaria afirman que los alumnos consumen alcohol en el entorno de las escuelas. De la misma manera, la venta y el consumo de drogas parece ser más frecuente en los alrededores de las escuelas, a juzgar por el mayor porcentaje de profesores que reconoce la existencia de este problema: 11% en primaria y 38% en secundaria.

Por consiguiente, el estudio del INEE es valioso, entre otras cosas, porque permite dimensionar (en el sentido de representar su incidencia) de manera general y con una perspectiva transversal el problema de la violencia en los planteles de educación básica de todo el país, además de que en la investigación educativa nacional sobre el tema no hay un antecedente que cumpla con esta importante característica en la exploración del fenómeno. Sin embargo, no ofrece datos sobre conductas más sutiles (como la violencia indirecta, exclusión y la utilización de internet y el teléfono celular), que son difícilmente registrables con el tipo de acercamiento que se utilizó, por ello es necesario enriquecer los instrumentos

utilizados, de tal forma que se obtenga información de una más amplia gama de manifestaciones violentas en la escuela (Muñoz, 2008).

Asimismo, en un Informe sobre los resultados de Excale 2009, en cuanto a las puntuaciones promedio de violencia escolar para cada entidad federativa, se observa que las entidades de Baja California, Baja California Sur, Distrito Federal, Durango, Michoacán, Quintana Roo, Estado de México y Chihuahua se encuentran entre los estados con mayores niveles de violencia, en opinión de los alumnos y, en el extremo opuesto (poca violencia) se hallan Campeche, Puebla, Veracruz, Oaxaca y Chiapas (Contreras y Hernández, 2009).

En relación con lo expuesto anteriormente, el estudio llevado a cabo por Del Río et al. (2009) donde exploraron la expansión del acoso digital a través de internet y el teléfono móvil entre 20941 escolares de siete países latinoamericanos, de los cuales la muestra representativa de México quedó conformada por un total de 7469 participantes (3557 hombres y 3912 mujeres de entre 10 y 18 años de edad), los resultados de la población mexicana describen que el 13.3% de los sujetos reconoció haber usado el teléfono móvil para ofender a alguien y el 7.2 % de escolares se han sentido perjudicados; de los usuarios de internet que juegan en la red el 4.3% ha sido engañado mientras practicaba esta actividad, de igual forma, el 3.8% de los participantes expresó haber usado el messenger para perjudicar a alguien y el porcentaje de escolares que se sintieron victimizados fue del 4.3%.

En lo concerniente a programas y manuales de intervención frente a la problemática del *bullying* y la violencia escolar, en Febrero de 2007, la Secretaría de Educación Pública (SEP) presentó el Programa “Escuela Segura”, que tiene como meta convertir a los centros escolares en espacios libres de violencia, delincuencia y adicciones. Su perspectiva es focalizarse, al menos de inicio, en los 45 municipios del país que concentran 58% de los índices delictivos, lo que implica claramente una asociación entre la conducta delictiva y las políticas de prevención

de la violencia en la escuela (Muñoz, 2008; Ortega, Ramírez y Castelán, 2005; Silva y Corona, 2010).

Recientemente, la Secretaría de Educación del Distrito Federal elaboró y presentó el manual *Escuelas Aprendiendo a Convivir: Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación escolar*, como un esfuerzo por generar alternativas para educar a los niños, niñas y jóvenes desde una perspectiva de respeto a los derechos humanos, donde sean capaces de dialogar y cooperar entre ellos, tejer redes solidarias y afectivas y romper el inmenso círculo de la violencia que ha generado altos índices de deserción escolar, adicciones, cuadros de depresión e intentos de suicidios, los cuales son producto del fenómeno creciente de maltrato e intimidación entre escolares; todo ello a través de la construcción de nuevas formas de convivencia, buen trato y acciones para proteger a los estudiantes de toda forma de discriminación, violencia y abuso de poder de unos sobre otros. Este manual es el resultado del esfuerzo desarrollado durante dos años a través de un macro estudio realizado en 31 escuelas de educación básica en la Ciudad de México y más tarde, en el diseño e implementación de una estrategia que respondiera a las necesidades detectadas en dicho estudio (Secretaría de Educación, 2010).

De igual forma, con base en el derecho a una educación sin violencia, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, a través de la Coordinación del Programa sobre Asuntos de la Mujer, la Niñez y la Familia, creó el *Programa Nacional para Abatir y Eliminar la Violencia Escolar*, con el objetivo de prevenir, proteger y disminuir la incidencia de conductas violentas en el entorno escolar. Este Programa busca difundir el conocimiento y reconocimiento del derecho de los niños y adolescentes (de 7 a 18 años de edad) a recibir una educación libre de violencia, así como de la responsabilidad que tienen los maestros, las autoridades escolares y los padres de familia al respecto y, sensibilizar a la población acerca de la problemática que implica la violencia escolar, así como sus alcances y consecuencias; mediante ciclos de conferencias y talleres dirigidos a la población

objetivo. Asimismo, se favorece su presentación a las Comisiones y Procuradurías Estatales de Derechos Humanos interesadas en llevarlo a cabo en su entidad federativa así como a las Secretarías de Educación, y a aquellas instituciones cuyas actividades se dirijan a la prevención y erradicación de la violencia escolar (CNDH, 2009).

Todo esto hace importante señalar que, a pesar de que la investigación en nuestro país tiene pocos años de haber iniciado, la creciente comprensión que se genere sobre la violencia y acoso en las escuelas mexicanas, proveniente tanto de la investigación como de la difusión de experiencias de intervenciones, deberá tomarse en cuenta para poder determinar la naturaleza de las intervenciones psicoeducativas que deben ponerse en marcha para mitigar esta problemática social.

En resumen, el *bullying* se define como una situación en la cual un alumno se convierte en víctima al estar expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos; en una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio real o imaginario de fuerza o poder. Recientemente, el rápido desarrollo de las nuevas tecnologías ha permitido el surgimiento del acoso entre iguales a través de los medios electrónicos, dando pauta a lo que se conoce como *cyberbullying* o acoso cibernético.

Dentro de esta dinámica se destacan diferentes tipos de agresores o *bullies*, víctimas y espectadores, cada uno de los cuales presenta características propias y por ende, generan distintos tipos de consecuencias dependiendo del rol que tomen. No obstante, existen diversos factores de riesgo y protección implicados en la generación o protección de conductas de acoso, entre los que se destacan los factores personales, familiares, socioculturales y escolares. Asimismo, en México, aunque la investigación sobre la problemática es reciente y escasa, diversos investigadores y organizaciones gubernamentales se han dado a la tarea de

generar información y proyectos que ayuden a comprender y erradicar el *bullying* en los centros escolares.

Es así como se da paso a la propuesta de la presente investigación, la cual contempla que el conocimiento e información de los padres acerca de esta problemática, vivenciada por sus hijos en las escuelas a las que asisten, es una herramienta que les permitiría poder actuar de manea oportuna y asertiva ante esta situación.

4. DISEÑO DE LA PROPUESTA: GUÍA PARA PADRES DE FAMILIA PARA LA PREVENCIÓN Y DETECCIÓN DEL *BULLYING*

4.1. Justificación

La familia es el principal pilar de la sociedad. Es el lugar donde los individuos nacen, reciben educación y se desarrollan, por ello, es considerada la primera escuela donde el niño aprende los diversos procesos culturales y valores. Por tal motivo, se hace imprescindible que los padres tomen en cuenta la importancia que tiene la familia en la formación de los futuros adultos dentro de una sociedad.

Sin embargo, en la actualidad los hijos están creciendo en hogares con poca supervisión y presencia de los adultos, de igual forma, dentro de nuestra sociedad la violencia se ha hecho presente en los diversos ámbitos de convivencia como lo es la escuela, por lo que esta situación hace que cualquier niño esté expuesto a ser objeto de acoso escolar. Todos estos factores favorecen la necesidad de contribuir a la prevención, detección y erradicación de la violencia que se ejerce en los diversos escenarios sociales y específicamente en los centros escolares, tomando como punto de partida la educación e intervención por parte de los miembros de la familia.

Tal y como señala Ortega (2008), la aproximación psicoeducativa no debe olvidar que cualquier tipo de violencia (sea física, verbal, psicológica, etcétera) tiene efectos muy perniciosos para el correcto desarrollo de los sujetos implicados y ésta debe ser intervenida tanto de forma preventiva como de forma paliativa, por tal motivo, los programas de detección y prevención deben implicar una política de detección precoz de las causas que producen el *bullying* a través del desarrollo de actividades que lo reduzcan y favorezcan relaciones interpersonales positivas, basándose en el principio de que el conflicto es inevitable y, por tanto, hay que

enseñar a los niños a saber reaccionar positivamente ante situaciones potencialmente conflictivas dentro y fuera de la escuela (Castro, 2004; Muñoz, 2008).

Dado que las experiencias escolares son parte significativa de lo que los estudiantes aprenden de los otros, es necesario intervenir sobre aquello que representa un riesgo negativo, sobre todo si se tiene en cuenta que los problemas de acoso entre iguales pueden ser la antesala a otro tipo de conductas delictivas en la adolescencia y edad adulta.

Es así como diversas investigaciones (Díaz-Aguado, 2006; Loza, 2010; Musitu et al., 2007; Pearce, 2008; Pedroza, 2006; Pérez, Yuste y Fajardo, 2008) han hecho hincapié en la necesidad de involucrar a los padres en las intervenciones y apoyarles en el desarrollo de herramientas y recursos adecuados que ayuden a sus hijos a ser personas saludables en las diferentes etapas de su vida, por lo que se sugiere que la mayor parte de las acciones preventivas contra el acoso escolar deben comenzar en casa ya que los adultos tienen la importante tarea de preparar a sus hijos para afrontar adecuadamente los diversos problemas a los que se pueden enfrentar en el mundo social. Asimismo, el conocimiento del problema, por parte de los adultos, y de unas medidas adecuadas que lo contrarresten es de vital importancia para la obtención de buenos resultados (Cerezo, 2002; Moreno, Vacas y Roa, 2006; Olweus, 2004; Trianes, 2000).

4.2. Relevancia del proyecto

Se han producido importantes cambios en nuestra sociedad que no han dejado de lado a la familia y a la escuela. La familia ha sido siempre el primer agente de socialización en la vida del niño hasta la edad escolar, donde la escuela, como institución, se encarga de proporcionar un contexto social más amplio a la vez que transmite las pautas culturales propias del entorno social del niño. Pero desde hace algunos años se han producido una serie de cambios que han modificado la

acción socializadora: el núcleo familiar es cada vez más reducido, se convive en espacios urbanos separados, ha aumentado considerablemente el número de familias monoparentales, un gran aumento de mujeres se han incorporado al mundo laboral y la asistencia de los hijos a la escuela a edades más tempranas han dificultado el rol de los padres para educarlos ya que la ausencia de herramientas necesarias para interactuar asertivamente con ellos ha sido un obstáculo para lograr su buen desarrollo psicosocial.

Por otra parte, se espera que la institución educativa ofrezca un ambiente cálido que brinde al niño la seguridad afectiva necesaria para desarrollar sus habilidades y capacidades y que el aula sea el lugar donde haya una convivencia armónica entre todos. No obstante, aquellos niños que desde temprana edad muestran comportamientos violentos y no reciben ayuda para corregirlos, suelen avanzar en los grados escolares con las mismas conductas pudiendo transformarse en niños que acosan y abusan de los más débiles y, a largo plazo, convertirse en personas adultas violentas en sus relaciones interpersonales llegando a generar violencia intrafamiliar o ser víctima de ella.

De aquí, que el o los adultos que estén al cuidado del menor deben estar conscientes de la importancia que tienen en el proceso de desarrollo de la personalidad de sus hijos, asimismo, tienen la responsabilidad de poder identificar si un niño está involucrado en una situación de *bullying* (específicamente en el rol de agresor o víctima), y de ser cierto, saber intervenir de manera oportuna y correcta. La detección e intervención temprana del acoso escolar es muy importante pues ayuda a determinar si se está hablando de un problema real o imaginario; evita que el caso se agudice y permite que el adulto pueda dar una atención adecuada a la persona involucrada en la intimidación (agresor o víctima); esto permitirá que el comportamiento violento y victimizado de los niños involucrados se minimice y no se generalice a otros contextos donde interactúa garantizando así un mejor desarrollo psicológico, emocional y social, es decir, el implemento de intervenciones específicas encaminadas no solamente a reducir los

factores de riesgo, sino a elaborar intervenciones que promuevan el desarrollo de factores protectores en la familia favorecerá la prevención del uso de comportamientos intimidatorios en el niño.

4.3. *Objetivo general y objetivos específicos*

El objetivo general de la guía consiste en que los adultos obtengan información acerca de las conductas que son características de las personas que están involucradas en una situación de acoso escolar y cómo pueden intervenir eficazmente para disminuir y prevenir esta problemática.

En este sentido, los objetivos específicos residen en que el adulto:

- Ψ Identifique en el niño las conductas que puedan indicar un posible caso de *bullying*.
- Ψ Identifique cuáles son las habilidades básicas que debe tener para auxiliar a un menor en situación de maltrato escolar.
- Ψ Obtenga información sobre los comportamientos dentro de la familia que minimizan la probabilidad de que un niño pueda ser víctima o agresor de *bullying*.
- Ψ Esté informado acerca de las instituciones donde puede acudir a hacer una denuncia de acoso escolar así como recibir apoyo y asesoría profesional.

4.4. *Estructura y características de la guía*

La guía, que de ahora en adelante será llamada “Contra el *bullying*”, está organizada en 12 subtemas distribuidos de la siguiente manera (en el anexo se presenta en extenso):

1. Definición del *bullying* y sus características.
2. Formas en que se puede presentar el acoso escolar.
3. Uso de los medios tecnológicos para intimidar.
4. Rol de los alumnos ante una situación de *bullying*.

5. Factores de riesgo que potencializan el acoso.
6. Características que presenta una víctima de acoso.
7. Características del agresor.
8. Cómo debe reaccionar asertivamente el adulto ante una situación de *bullying*.
9. Conductas que debe evitar hacer un adulto ante una situación de acoso escolar.
10. Acciones que debe implementar la familia para prevenir la intimidación.
11. Instituciones donde se puede solicitar ayuda y denunciar.
12. Recomendación de lecturas para que los adultos puedan obtener más información acerca del tema.

Esta estructura permite que una vez que el adulto esté informado acerca de lo que es el acoso escolar (cómo se puede presentar, quiénes son las personas que participan en esta situación y cuáles son sus características particulares) cuente con la información y las herramientas básicas necesarias para poder identificar tempranamente algún cambio en el comportamiento del niño e indagar sobre la situación que lo aflige teniendo el conocimiento de cómo debe intervenir adecuadamente y acudir a otras instituciones (escuela o centros de apoyo especializados en casos de *bullying*) para solicitar asesoría y ayuda profesional.

A la vez, el conocimiento por parte de los padres de familia o tutor de las diversas situaciones que pueden prevenir un caso de acoso escolar o evitar que se intensifique la problemática, les permite que puedan implementar medidas que los oriente a minimizar el riesgo de que un niño pueda ejercer el rol de agresor o víctima dentro del contexto escolar.

En lo concerniente a las características físicas, este material de divulgación impreso tendrá unas medidas de 22 centímetros de largo por 15 centímetros de ancho. El contenido estará redactado con letra legible, tamaño 14 e ilustrado con imágenes a color para facilitar la comprensión del texto y, a la vez, hacerlo más

atractivo visualmente y atraer el interés del lector. Asimismo, en un primer momento, se podrá tener acceso a la guía informativa mediante la consulta directa a este trabajo de investigación, sin embargo, la finalidad de “Contra el *bullying*” implica la posibilidad de que, mediante el diálogo, apoyo y un acuerdo con la junta directiva de las instituciones educativas, se ofrezca de manera impresa y gratuita a padres de familia, tutores y docentes de las escuelas.

4.5. ¿A quién va dirigido?

La propuesta está dirigida, en un primer plano, para el o los padres de familia y adultos que se encuentran al cuidado de un niño (abuelos, hermanos mayores, tíos, etcétera) ya que al ser la familia el primer grupo social y significativo donde se desarrolla una persona y se aprenden los primeros comportamientos y habilidades sociales, se considera que es a partir de aquí de donde se deben implementar medidas preventivas y correctivas para la eliminación de conductas problemáticas, como en el caso del acoso escolar.

Esta guía también está dirigida al público en general y puede ser utilizada, por ejemplo, por los profesores y cuerpo docente de las escuelas ya que, al ser el *bullying* un comportamiento que ocurre dentro del contexto escolar, cualquier persona que labore dentro de las instalaciones y esté interesado en este tema debe estar informado. Además, una mayor difusión de la información acerca de lo qué es la intimidación permitirá que las personas estén mejor preparadas y alertas para poder identificar un caso, actuar asertivamente o para fomentar conductas prosociales que prevengan la incidencia de situaciones de acoso entre los estudiantes.

CONCLUSIONES

La violencia se ha instalado en la vida del hombre y la ha asumido como una manera de ser y de estar en el mundo en que vive (la intolerancia a la diferencia, la exclusión, la ausencia del diálogo, la resolución de conflictos por medio de acciones violentas, etcétera) por lo que estas situaciones se han vuelto comportamientos habituales dentro de las relaciones interpersonales.

La violencia es una situación muy compleja que surge, se desarrolla y crece en los diversos climas sociales. Actualmente, el tema de la violencia escolar es una problemática que va en aumento, destacándose, sobre todo el maltrato entre estudiantes el cual cada vez afecta a más alumnos de menor edad por lo que se hace necesario intervenir para lograr un cambio positivo abordando el tema desde las etapas iniciales del desarrollo donde es más factible modificar la conducta y, dado que el acoso escolar es un problema grave que afecta de forma severa la salud física, psicológica y social de todas las personas implicadas (víctimas, agresores y testigos), el principal objetivo de los padres de familia o tutores, centros escolares y la sociedad en general debería ser, mediante un trabajo conjunto, el prevenir este tipo de situaciones. Para prevenir se necesitan minimizar los factores de riesgo de ser una víctima o agresor y, al mismo tiempo, maximizar aquellos factores de protección que permiten desarrollar las habilidades así como las competencias personales y sociales del niño.

En cuanto al ámbito familiar y como parte del proceso de socialización, el o los adultos encargados del cuidado del niño necesitan estar conscientes de la influencia que ellos ejercen sobre el niño a través de su ejemplo ya que, según la teoría del aprendizaje social, los niños aprenden formas de comportarse en base a la conducta de los padres, por ello, el vivir en un ambiente familiar libre de violencia potencializa que el niño aprenda a convivir a través de conductas asertivas y no violentas.

A la vez, se hace primordial que el o los adultos estén informados acerca de las características que favorecen el papel de agresor o de víctima así como las consecuencias adversas de las situaciones de intimidación y maltrato entre iguales. Asimismo, la constante supervisión de la conducta de los niños en el hogar así como en la escuela es importante al momento de averiguar si está o no ocurriendo algún caso de acoso escolar, tomando en cuenta que el estar atento y no dejar pasar alguna situación o pensar que lo que sucede es normal o se trata de una broma entre compañeros podría ser la clave para detectar de manera oportuna un caso. Cuando un niño se burla, amenaza o pega a otro niño, se debe intervenir para que esto no se agrave.

De igual forma, se hace necesario tomar en cuenta aquellas formas de violencia más sutiles y menos perceptibles a primera vista como lo es la exclusión social, ya que el hecho de que no sea una situación detectable en un primer momento, no por ello deja de ser perjudicial para la persona que lo padece. Además, el anonimato, la no percepción directa e inmediata del daño causado y la adopción de roles imaginarios en el uso de medios tecnológicos como el internet y los teléfonos celulares convierten al *cyberbullying* en un grave problema social al que se enfrentan los niños y jóvenes. Todo ello permite decir que a pesar de que los roles familiares han cambiado hoy en día y de que el mundo laboral y la situación económica y social han permitido que la familia se haya transformado, esto no es motivo para que los adultos dejen de estar atentos al cuidado del niño.

En definitiva, un proyecto pedagógico en contra del *bullying* requiere la participación de todas las personas que están involucradas con el proceso educativo del infante. La familia, más que ningún otro gran sistema social, es responsable y, a la vez, víctima de la inclusión de la violencia entre sus miembros. Sin embargo, el incorporar a padres y madres para minimizar esta situación es un factor determinante para combatir esta situación.

BIBLIOGRAFÍA

- Aberastury, A. (2007). *El niño y sus juegos*. México: Paidós.
- Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 833-864.
- Aguilera, M., Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México. México: INEE.
- Aguilar, A. y Rivera, N. (2004). *El nivel de agresión y las habilidades sociales en menores infractores*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. México.
- Ajuriaguerra, J. (2005). *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Masson.
- Animaca, J. (1996). Efectos de un programa ART de sustitución y prevención de la violencia en menores de alto riesgo. *Psicología Contemporánea*, 3 (2), 12-21.
- Ayala, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A. y Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25 (3), 27-40.
- Bailín, C., Tobeña, R. y Sarasa, D. (2007). Menores que agreden a sus padres: resultados de la revisión bibliográfica. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60 (1-2), 135-148.

- Ballesteros, L., Sáinz, A., Sánchez, L. y Hens, M. (1990). *Signos y cultura de la violencia. Una investigación en el aula*. España: Grupo Gestión Editorial.
- Bandura, A. (1978). Análisis del aprendizaje social de la agresión. En A. Bandura y E. Ribes (coordinadores). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia* (pp. 307-347). México: Trillas.
- Bassas, N., Batle, S., Bielsa, A., Blanco, I., Carretero, O., Molina, M., Moreno, M., Oliva, S., Rafael, A. y Tomás, J. (2007). La impulsividad. En J. Tomás y M. Casas (editores). *Impulsividad vs agresividad* (pp. 17-54). Barcelona: Laertes.
- Bassas, N., Batle, S., Bielsa, A., Miguel, M., Molina, M., Pérez, A., Prieto, S., Quiles, I., Rafael, A. y Tomás, J. (2007). Abordaje terapéutico. En J. Tomás y M. Casas (editores). *Impulsividad vs agresividad* (pp. 85-130). Barcelona: Laertes.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Blaya, C. (2006). Factores de riesgo escolares. En A. Serrano. (editora). *Acoso y violencia en la escuela*. Capítulo 7, pp. 165-185. Barcelona: Ariel.
- Brites, G. y Müller, M. (2002). *Prevenir la violencia. Convivir con la diversidad*. Buenos Aires: Bonum.
- Buelga, S., Cava, M. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema* [En red], 22 (4), 784-789. Documento recuperado el 01 de Octubre de 2011 de <http://www.psicothema.com/pdf/3802.pdf>

- Buendía, J., Ruiz, J. y Riquelme, A. (1999). Efectos del estrés familiar en niños y adolescentes. En J. Buendía (coordinador). *Familia y psicología de la salud*. Capítulo 7, pp. 181-202. Madrid: Pirámide.
- Calcedo, A., Molina, V. y Arango, C. (1994). Cuidados y tratamiento del paciente violento. En E. Echeburúa (coordinadores). *Personalidades violentas*. Capítulo 13, pp. 245-261. Madrid: Pirámide.
- Carthy, J y Ebling, E. (1986). *Historia natural de la agresión*. México: Siglo XXI.
- Castañon, V. (1997). La pulsión de muerte y sus manifestaciones clínicas. *Cuadernos de Psicoanálisis*, 30 (3-4), 203-209.
- Castillo, C. y Pacheco, M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la Ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (38), 825-842.
- Castro, A. (2005). *Desaprender la violencia. Un nuevo desafío educativo*. Buenos Aires: Bonum.
- Cesar, O. (1990). *Estudio exploratorio sobre la agresión en niños de la calle*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM. México.
- Celina, I. (2004). *Violencia en la institución educativa: una realidad cotidiana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17 (1), 37-43.
- Cerezo, F. (2002). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.

- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales* [En red]. Documento recuperado el 16 de Agosto de 2010 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/815/81501504.pdf>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2009). *Di no a la violencia escolar. Programa nacional para abatir y eliminar la violencia escolar*. México: CNDH.
- Contreras, C. y Hernández, E. (2009). Algunos elementos sobre contexto y aprendizaje. En A. Sánchez y E. Andrade (coordinadores). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados de Excale 09, aplicación 2008*. Capítulo 6, pp. 157- 177. México: INEE.
- Corsi, J. (2003). *Violencias sociales*. Barcelona: Ariel.
- Corsi, J. (2006). Una mirada abarcativa sobre el problema de la violencia familiar. En J. Corsi (compilador). *Violencia familiar*. Capítulo 1, pp. 15-63. México: Paidós.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (1), 39-50.
- Del Río, J., Bringue, X., Sádaba, Ch. y González, D. (2009). Cyberbullying: Un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Colombia, México, Perú y Venezuela. *V Congreso Internacional Comunicación y Realidad* [En red]. Documento recuperado el 11 de Agosto de 2011 de http://www.generacionesinteractivas.org/upload//libros/Cyberbullying_un%20análisis%20comparativo.pdf
- Denker, R. (1973). *Elucidaciones sobre la agresión*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Díaz-Aguado, M. (2006). Programas dirigidos a la familia. En A. Serrano (editora). *Acoso y violencia en la escuela*. Capítulo 9, pp. 215-241. Barcelona: Ariel.
- Dolto, F. (1991). *Psicoanálisis y pediatría*. México: Siglo XXI.
- Dot, O. (1988). *Agresividad y violencia en el niño y el adolescente*. México: Grijalbo.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1983). *El hombre preprogramado. Lo hereditario como factor determinante en el comportamiento humano*. Madrid: Alianza.
- Elliot, M. (2008a). Intimidadores y víctimas. En M. Elliot (editor). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. Capítulo I, pp. 39-55. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fajardo, V. y Hernández, L. (2008). Tratamiento cognitivo-conductual de la conducta agresiva infantil. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34 (2), pp. 371-389.
- Farrington, D. y Baldry, A. (2006). Factores de riesgo individuales. En A. Serrano (editora). *Acoso y violencia en la escuela*. Capítulo 5, pp. 107-133. Barcelona: Ariel.
- Fernández, F., Pichardo, M. y Arco, J. (2005). Diseño, aplicación y evaluación de un programa piloto para la prevención del maltrato entre compañeros. *Revista Mexicana de Psicología*, 22 (2), 375-384.
- Fernández, I. (2003). *Escuela sin violencia. Resolución de conflictos*. México: Alfaomega.
- Fernández, I. y Martín, E. (2003). *Escuela sin violencia*. Madrid: Narcea.

- French, W. (2008). The neurobiology of violence and victimization. En T. Miller (editor). *School violence and primary prevention*. Chapter 3, pp. 25-58. New York: Springer.
- Freud, S. (1999a). Esquema del psicoanálisis. En *Obras completas. Vol. XVIII* (pp.133-209). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1999b). Más allá del principio de placer. En *Obras completas. Vol. XVIII* (pp.1-62). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2004a). El malestar en la cultura. En *Obras completas. Vol. XXI* (pp.57-140). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2004b). Psicología de las masas y análisis del yo. En *Obras completas. Vol. XVIII* (pp.63-136). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2000). Pulsiones y destinos de pulsión. En *Obras completas. Vol. XIV* (pp.105-134). Buenos Aires: Amorrortu.
- Fromm, E. (2004). *Anatomía de la destructividad humana*. México: Siglo XXI.
- Galardi, M. y Ugarte, R. (2005). Maltrato entre iguales (bullying) en la escuela ¿Cuál es el papel de los pediatras de atención primaria?. *Revista Pediátrica de Atención Primaria*, 7 (25), 11-19.
- Gil, J., Pastor, J., Paz, F., Barbosa, M., Macías, J., Maniega, M., Rami, L., Boget, T. y Picornell, I. (2002). Psicobiología de las conductas agresivas. *Anales de Psicología*, 18 (2), 293-303.
- Gómez, A. (2007). La violencia en el deporte. Un análisis desde la psicología social. *Revista de Psicología Social*, 22 (1), 63-87.

- González, 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.
- Grieff, E., Gaviria, P. y Restrepo, S. (2004). La conducta agresiva y su relación con la conducta antisocial. En A. Silva (coordinador). *Conducta antisocial: un enfoque psicológico*. Capítulo 4, pp. 104-124. México: Pax México.
- Hacker, F. (1973). *Agresión*. México: Grijalbo.
- Halsband, S. y Barenbaum, R. (2008). Neurobiología de la agresividad. Papel del litio y los antidepresivos. En S. Halsband (compilador). *Agresividad. Manifestaciones clínicas y tratamiento psicofarmacológico*. Capítulo 1, pp. 19-32. Buenos Aires: Polemos.
- Harris, S. y Petrie, G. (2006). *El acoso en la escuela*. México: Paidós.
- Heimann, P. (1986). Notas sobre la teoría de los instintos de vida y de muerte. En M. Klein (coordinadora). *Obras completas III*. Capítulo X, pp. 277-289. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, T., Sarabia, B. y Casares, E. (2002). Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia "bullying" en el recinto escolar. *Psicothema* [En red], 14 (suplemento), 50-62. Documento recuperado el 01 de Octubre de 2011 de <http://www.psicothema.com/pdf/3474.pdf>
- Holmes, J. (2004). The bully in the family: Family influences on bullying. En Ch. Sanders y G. Phye (editores). *Bullying. Implications for the classroom* Capítulo 5, pp. 111-135. New York: Elsevier.

- Horno, P. (2009). *Amor y violencia. La dimensión afectiva del maltrato*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Huertas, D. (2007). *Violencia. La gran amenaza*. Madrid: Alianza.
- Huertas, D., López-Ibor, J. y Crespo, M. (2005). *Neurobiología de la agresividad humana*. México: Ars Medica.
- Islas, J. (2002). El desarrollo de la agresión y la violencia en el niño. *Cuadernos de Psicoanálisis*, 35 (1-2), 84-90.
- Ison, M. y Rodríguez, C. (1997). Desarrollo de habilidades sociales en el tratamiento de conductas problema infantiles. *Revista Mexicana de Psicología*, 14 (2), 129-137.
- Izquierdo, C. (1999). *Sociedad violenta: un reto para todos*. Madrid: San Pablo.
- Johnson, R. (1976). *La agresión en el hombre y en los animales*. México: El Manual Moderno.
- Kazdin, A. (1988). *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Klein, M. (1979). La técnica psicoanalítica del juego: su historia y significado. En M. Klein (coordinadora). *Obras completas IV*. Capítulo 1, pp. 21-39. Buenos Aires: Paidós.
- León, J., Cantero, F. y Gómez, T. (1997). Efectos de la clasificación del comportamiento del modelo simbólico televisado sobre la agresividad infantil. *Revista de Psicología Social*, 12 (1), 31-42.

- Loredo, A., Perea, A. y López G. (2008). "Bullying": acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *Acta Pediátrica de México*, 29 (4), 210-214.
- Lorenz, K. (2003). *Sobre la agresión: el pretendido mal*. Madrid: Siglo XXI.
- Loza, M. (2010). *Creencias docentes sobre conductas agresivas de los niños en la institución educativa de educación inicial*. Tesis de licenciatura. Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú. Documento recuperado el 16 de Agosto de 2010 de <http://tesis.pucp.edu.pe>
- Luciano, G., Marín, L. y Yuli, M. (2008). Violencia en la escuela: ¿un problema o un desafío para la educación?. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 13 (1), 27-39.
- Luna, L. (2006). *Agresividad infantil: producto del aprendizaje social y las emociones*. Tesis de Licenciatura. UAM Iztapalapa. México.
- Ma, X. (2004). Who are the victims? En Ch. Sanders y G. Phye (editores). *Bullying. Implications for the classroom*. Chapter 2, pp. 19-34. New York: Elsevier.
- Manning, M. (1984). La agresión en la infancia. En H. Schaffer (coordinador). *El mundo social del niño* (pp. 103-111). Madrid: Visor.
- Manzo, M. y Reyes, E. (2008). La violencia en los dibujos animados norteamericanos y japoneses: su impacto en la agresividad infantil. *Investigaciones Médicoquirúrgicas* [En red], 2 (11), 50-56. Documento recuperado el 26 de Mayo de 2011 de [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/cimeq/rev_invest_medicoquirurgicas_2008_vol_2\(10\)_50.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/cimeq/rev_invest_medicoquirurgicas_2008_vol_2(10)_50.pdf)

- Marcelli, D. y Ajuriaguerra, J. (1996). *Psicopatología del niño*. Barcelona: Masson.
- McCandless, B. (1984). *Conducta y desarrollo del niño*. México: Interamericana.
- Mestre, V., Frías, D., Samper, P. y Nácher, M. (2003). Estilos de crianza y variables personales como factores de riesgo de la conducta agresiva. *Revista Mexicana de Psicología*, 20 (2), 189-199.
- Miller, T. y Kraus, R. (2008). School-related violence: definition, scope and prevention goals. En T. Miller (editor). *School violence and primary prevention*. Chapter 2, pp. 15-24. New York: Springer.
- Monclús, A., Oliva, J., Sánchez, P., Gonzalo, V. y Barrigüete, M. (2004). *Bases para el análisis y diagnóstico de los conflictos escolares*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Money-Kyrle, R. (1979). Una contribución no definitiva a la teoría del instinto de muerte. En M. Klein (coordinadora). *Obras completas IV*. Capítulo 21, pp. 478-488. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno, M., Vacas, C. y Roa, J. (2006). Victimización escolar y clima socio-familiar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (6), pp. 1-20.
- Moser, G. (1992). *¿Qué sé? La agresión*. México: Publicaciones Cruz.
- Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (39), 1195-1228.

- Musitu, G., Estévez, E., Jiménez, T. y Herrero, J. (2007). Familia y conducta delictiva y violencia en la adolescencia. En S. Yubero, E. Larrañaga y A. Blanco (coordinadores). *Convivir con la violencia* (pp. 135-150). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- Navarro, R. y Yubero, S. (2007). La variable género en el conflicto y en la conducta agresiva dentro de los centros escolares. En S. Yubero, E. Larrañaga y A. Blanco (coordinadores). *Convivir con la violencia* (pp. 191-223). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Navarro, R. y Yubero, S. (2009). Intimidación y exclusión social en el contexto educativo. En S. Yubero, E. Larrañaga y F. Morales (coordinadores). *Exclusión: Nuevas formas y nuevos contextos* (pp. 171-187). Cuenca: Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha.
- Noroño, N., Cruz, R., Cadalso, R. y Fernández, O. (2002). Influencia del medio familiar en niños con conductas agresivas. *Revista Cubana Pediátrica*, 74 (2), 138-144.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2006). Una revisión general. En A. Serrano. (editora). *Acoso y violencia en la escuela*. Capítulo 4, pp. 79-106. Barcelona: Ariel.
- Ortega, R. (2008). Bullying: Una mirada hispana en el contexto europeo. En M. Elliot (editor). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (pp. 19-37). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega, S. (2005). Proteger de la violencia a las escuelas y su comunidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 865-878.

- Ortega, S., Ramírez, M. y Castelán, A. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 147-169.
- Ostrosky-Solís, F. (2008). *Mentes asesinas. La violencia en tu cerebro*. México: Hachette Filipachi.
- Pearce, J. (2008). ¿Qué se puede hacer con el agresor?. En M. Elliot (editor). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. Capítulo VII, pp.157-186. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pedroza, F. (2006). *Desarrollo y evaluación de un programa de entrenamiento conductual para padres de niños clasificados como agresivos*. Tesis de Doctorado. UNAM. México.
- Peña, M., Andreu, J. y Muñoz, M. (1999). Efectos de la visión de escenas violentas en la conducta agresiva infantil. *Psicothema* [En red], 11 (1), 27-36. Documento recuperado el 26 de Mayo de 2011 de redalyc.uaemex.mx/pdf/727/72711103.pdf
- Perez, M., Yuste, N. y Fajardo, I. (2008). Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1 (3), 39-47.
- Petrus, A. (2007). Violencia, sociedad y deporte. En S. Yubero, E. Larrañaga y A. Blanco (coordinadores). *Convivir con la violencia* (pp. 241-269). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Prado, E. y Amaya, J. (2007). *Hoy tirano, mañana caín*. México: Trillas.

- Prieto, M. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1005-1026.
- Prieto, M., Carrillo, J. y Jiménez, J. (2005). La violencia escolar: un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1027-1045.
- Renfrew, J. (2006). *Agresión: naturaleza y control*. Madrid: Síntesis.
- Rigby, K. (2008). *Children and bullying*. Australia: Blackwell Publishing.
- Rillaer, J. (1978). *La agresividad humana*. Barcelona: Herder.
- Roldán, M. (2008). Bullying: acoso moral y maltrato entre escolares. En A. García – Mina (coordinadora). *Nuevos escenarios de violencia*. Capítulo V, pp. 119-149. Madrid: Comillas.
- Ruiz, G. (2006). Violencia y disciplina en escuelas primarias y secundarias. En M. Aguilar y B. Cepeda (coordinadores). *La calidad de la educación básica en México. Informe anual 2006*. Capítulo 4, pp. 135- 162. México: INEE.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A. y Parr, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21 (3), 259-271.
- Sanders, Ch. (2004). What is bullying? En Ch. Sanders y G. Phye (editores). *Bullying. Implications for the classroom*. Chapter 1, pp. 1-16. New York: Elsevier.
- Sanmartín, J. (2006). Concepto y tipos. En A. Serrano. (editora). *Acoso y violencia en la escuela*. Capítulo 1, pp. 21-31. Barcelona: Ariel.

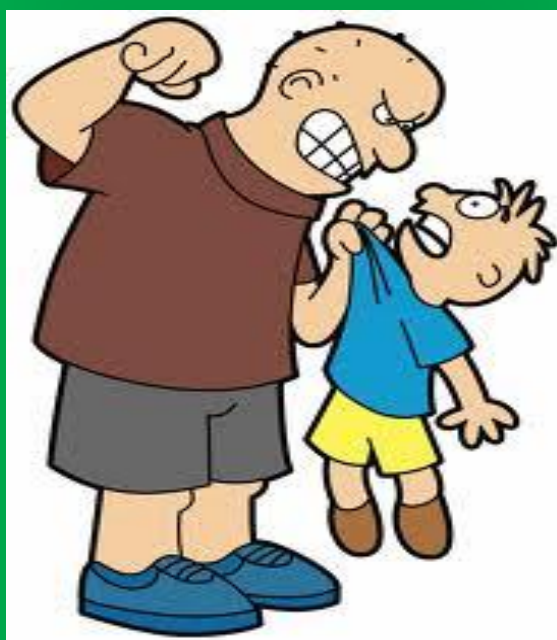
- Santoyo, C. (1997). Sobre el desarrollo de la conducta social: El caso del comportamiento agresivo y delictivo. *Psicología Contemporánea*, 4 (1), 38-45.
- Secretaría de Educación (2010). *Escuelas aprendiendo a convivir: un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares*. México: Secretaría de Educación del Distrito Federal.
- Serna, C. y Larrañaga, E. (2007). La violencia en las relaciones entre iguales como obstáculo para el éxito escolar. En S. Yubero, E. Larrañaga y A. Blanco (coordinadores). *Convivir con la violencia* (pp. 225-239). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Serrano, I. (1996). *Agresividad infantil*. Madrid: Pirámide.
- Shaffer, D. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. México: Thompson.
- Silva, J. y Corona, A. (2010). Violencia en las escuelas del Distrito Federal. La experiencia de la unidad para la atención al maltrato y abuso sexual infantil, 2001-2007. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (46), 739-770.
- Smith, P. (2006). Factores de riesgo familiares. En A. Serrano. (editora). *Acoso y violencia en la escuela*. Capítulo 6, pp. 135-163. Barcelona: Ariel.
- Smith, P. (2007). Investigación sobre “bullying en los centros educativos”: los primeros 25 años. En S. Yubero, E. Larrañaga y A. Blanco (coordinadores). *Convivir con la violencia* (pp. 165-190). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Storr, A. (1973). *Sobre la violencia*. Barcelona: Kairós.

- Storr, A. (2004). *La agresividad humana*. México: Alianza.
- Sucklinmg, A. y Temple, C. (2001). *Herramientas contra el acoso escolar*. Madrid: Morata.
- Tartar-Goddet, E. (2005). *Convivir con la violencia cotidiana*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Train, A. (2003). *Niños agresivos ¿qué hacer?*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Trianes, M. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Van Rillaer, J. (1978). *La agresividad humana*. Barcelona: Herder.
- Vargas, E. (2001). *Modelo de intervención en escuelas primarias para el manejo de conductas disruptivas en los alumnos a través de recreos dirigidos*. Tesis de maestría. Facultad de Psicología, UNAM. México.
- Vidal, F. (2008). Los nuevos aceleradores de la violencia remodelada. En A. García – Mina (coordinadora). *Nuevos escenarios de violencia*. Capítulo I (pp. 17-47). Madrid: Comillas.
- Vidal, G. (1994). *La terapia de juego en el tratamiento de niños agresivos: un enfoque psicoanalítico*. Tesis de Licenciatura. México: UNAM.
- Webb, N. (1991). *Play therapy with children in crisis: individual, group and family treatment*. New York: Guilford.
- Winnicott, D. (2001). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.

Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G. y Olson, J. (2003). *Psicología social*. México: Thomson.

ANEXO

Guía informativa para padres de familia



¿Cómo identificar, intervenir y
prevenir una situación de *bullying*?

Presentación

Ser padre o madre en una sociedad tan cambiante no es tarea fácil y, si los hijos se ven expuestos a un ambiente de acoso escolar (también conocido como *bullying* o maltrato entre iguales), esto dificulta más el rol de padres ya que en la mayoría de las ocasiones se carece de las herramientas necesarias para intervenir eficazmente.

Para ello, esta guía se presenta como un material de apoyo para los padres o cualquier persona que se encuentre al cuidado de un niño, brindando los conocimientos y habilidades básicas que permitan a los adultos tener una mejor comprensión del *bullying* y cómo se puede intervenir oportuna y acertadamente ante esta problemática.

En definitiva, el prestar atención a un fenómeno tan complejo como el acoso escolar es el primer paso para actuar y hacerle frente.

¿Qué es el bullying?

El acoso escolar o *bullying* se define como un comportamiento violento en el que un alumno es agredido cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. Esta acción negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede salir por sus propios medios.



El *bullying* sólo se da en el marco de una relación asimétrica de fuerza o poder en la que la víctima tiene dificultades para defenderse, y en cierta medida se encuentra indefenso ante el alumno o los alumnos que le acosan.

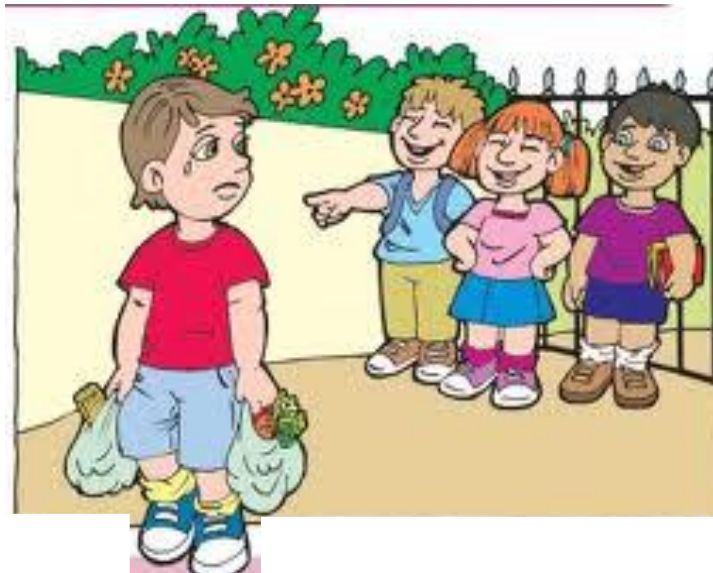
Tipos de acoso

La intimidación se puede presentar de forma:

- Verbal: utilización de insultos, sobrenombres, amenazas, gritos, etcétera para denigrar a la víctima.
- Psicológica: son acciones que atentan contra la autoestima, por ello, es la forma de agresión más difícil de detectar ya que se emplea cualquier comportamiento verbal o no verbal para afectar a la persona (como lo sería una mala palabra, señal obscena, gesto desagradable o ignorar a alguien).



- Física: uso de golpes, empujones, patadas y objetos para lastimar a la persona o sus pertenencias.
- Sexual: incluye conductas tales como manoseo, actos obscenos o lascivos, mencionar chistes o hacer bromas con contenido sexual así como cualquier acción en la que una persona es utilizada para obtener estimulación o gratificación sexual.
- Social: comportamiento dirigido a dañar las relaciones interpersonales mediante el uso de rumores o la exclusión social. Que un grupo de niños ignoren a un compañero dejándolo solo o evitando jugar con él en repetidas ocasiones es un ejemplo de esta forma de acoso.



Cyberbullying: el uso de la tecnología

El *cyberbullying* (acoso cibernético o acoso digital) se define como la acción de un individuo o grupo de individuos que intencionalmente hacen uso del internet, teléfonos celulares, consolas de juegos u otras tecnologías para humillar, amenazar u hostigar a otra persona mediante el envío o publicación de imágenes y/o textos dañinos.



Por ello, el uso de medios electrónicos hace que este tipo de acoso tenga características propias como el anonimato del acosador y que las agresiones se puedan difundir rápidamente a otras personas, que a su vez, pueden reproducirlas y reenviarlas en varias ocasiones.

¿Quiénes participan?



El **agresor** o niño *bully* es aquella persona que abusa y maltrata a personas más débiles o indefensas. Tiene por características:

- Un temperamento impulsivo y poco tolerante a la frustración.
- Escaso control de la agresividad y la ira.
- Una actitud hostil y desafiante.
- Físicamente más fuerte que sus compañeros de clase y víctimas, de la misma edad o un poco mayor que ellas.
- Tiene poca empatía con las víctimas y carece de sentimientos de culpa.
- Actúa cuando no están presentes los adultos.
- Puede provocar una situación de conflicto.

La **víctima** se caracteriza por ser una persona:



- Aislada, pasiva, sensible, tranquila y reservada.
- Introversa y tímida.
- Ansiosa, insegura y con baja autoestima.
- Con un concepto negativo de sí mismo.
- Se relaciona mejor con personas adultas que con sus compañeros; no tienen amigos en clase y le resulta difícil hacerlos.
- En el caso de los varones, normalmente son más débiles físicamente que sus compañeros.



Sin embargo, la mayoría de los estudiantes en la escuela son **observadores** de actos de maltrato. Estos alumnos pueden mostrar diferentes actitudes y reacciones y, según el grado y tipo de implicación, se puede hablar de estudiantes que:

- Promueven y/o participan activamente en el acoso.
- Apoyan pasivamente al agresor, mediante el refuerzo indirecto.
- Rechazan pasivamente la intimidación.
- Enfrentan activamente la situación ayudando a la víctima.



Con ello, se pone de manifiesto los tres diferentes roles (agresor, víctima u observador) en que los estudiantes se ven implicados o afectados en una situación de acoso escolar.

Factores de riesgo

Las causas por las que un niño se ve expuesto a ser víctima o agresor son complejas y múltiples, pudiendo influir los siguientes factores:

- Falta de empatía, dificultad para el autocontrol, impulsividad, diferentes rasgos físicos, algún tipo de discapacidad y baja autoestima.
- Los conflictos familiares, uso del castigo físico y malos tratos, padres sobreprotectores o muy autoritarios y agresivos que castigan en exceso.
- Ausencia de normas, valores y organización escolar así como un ambiente hostil al interior de la institución.
- Proyección de imágenes violentas a través de los medios de comunicación.



¿Cómo identificar si tu hijo es víctima de acoso?

Los padres deben estar atentos a las señales que indiquen que el menor está siendo víctima de acoso escolar. Algunos de los síntomas a tener en cuenta serían:

- Cambios en el estado de ánimo: se muestra triste, nervioso, irritable o con miedo.
- Pasa muchas horas solo y no frecuenta a sus amigos.
- Cambio de actitud hacia las tareas escolares. Evita ir al colegio, da excusas para faltar a clase, habla poco o nada de sus actividades escolares y su rendimiento escolar ha bajado.



- Alteraciones en el sueño (gritar, pesadillas) y del apetito (pierde el apetito o vuelve a casa con hambre porque le han quitado su comida).



- Comenta que se le pierden a menudo los útiles escolares o el dinero.
- Llega a casa con la ropa rota, desordenada o con los libros maltratados.
- Presenta moretones o heridas.
- Sale de casa con el tiempo justo para llegar al colegio o cambia continuamente el trayecto para ir y venir de clases.



¿Cómo saber si tu hijo intimida a otros niños?

Los padres deben poner atención a los siguientes comportamientos del niño:

- No es capaz de ponerse en el lugar del otro (falta de empatía) cuando se le pide reflexionar sobre su conducta.
- No acepta que es responsable de sus actos ni pide disculpas.
- No cumple las normas, quiere tener siempre la última palabra y es prepotente con sus hermanos o amigos.
- Tiene objetos que no son suyos y no sabe justificar de dónde proceden.
- Se burla y humilla a otros compañeros.
- Ha recibido varias llamadas de atención por peleas con sus compañeros.



¿Cómo pueden ayudar los padres?



Si se observan varios de los cambios en el comportamiento del niño o niña se debe sospechar de un posible caso de *bullying*. Por tal motivo, se hace necesario que:

- Investigue lo que está ocurriendo, platique con él, sus compañeros más cercanos y maestros.
- En caso de ser víctima, los adultos tienen que apoyar al menor, escucharlo y hacerle sentir que puede confiar en usted, así se sentirá cómodo para hablar.
- Si se tratase de un agresor, los padres deben explicarle que debe asumir la responsabilidad ante su comportamiento.

Y lo más importante:

No ignore la situación, mantenga la calma y busque la manera de ayudarlo.

Lo que no se debe hacer...

La mayoría de los padres, al enterarse de que su hijo está involucrado en una situación de acoso escolar, tienen poca claridad acerca de cómo ayudarlo recurriendo así a estrategias poco efectivas y negativas. Por tal motivo, se debe evitar:

- Instigar al niño a que se defienda brutalmente. Pretender que solucione la situación, por ejemplo, diciéndole "no te dejes pegar" o "tienes que ser más fuerte", produce siempre el efecto contrario, se sienten más débiles. Ya lleva tiempo no pudiendo enfrentar la situación, y le será aún más doloroso sentir que se le exige conducirse con violencia contra alguien que lo intimida, y frente al cual no ha podido defenderse hasta ahora.



- Hablar y amenazar al agresor de su hijo fuera de las instalaciones del colegio, por ejemplo, diciéndole "pobre de ti si vuelves a molestar a mi hijo".
- Irrumpir en la escuela, ocasionando un escándalo con el profesor o padres del niño agresor para tratar de "corregir" el problema.
- Sobreproteger a la víctima, y alejarlo permanentemente de situaciones conflictivas, incluso ausentándolo de clases o buscando cambiarlo rápidamente de salón o colegio. Con ello no se soluciona el problema.
- Negar la existencia de la situación, obligando al niño a que se someta a su agresor, con el argumento de que cuando éste se canse, dejará de molestarlo.



Acciones para prevenir el acoso escolar

Para prevenir desde el entorno familiar es preciso favorecer las siguientes condiciones:

1. Una comunicación saludable ayuda a la buena relación familiar y, como padres y educadores, se debe facilitar la expresión de sentimientos e ideas entre padres e hijos mediante una buena disposición a dedicar tiempo para dialogar y convivir, saber escuchar atentamente para comprender lo que se está diciendo, expresar y compartir sentimientos e ideas recíprocamente haciéndole saber que esto no significa que se esté de acuerdo con ello, reflexionar y brindar consejos así como cuidar el tono de voz y lenguaje corporal (sin gritar ni hacer gestos que indiquen poco interés por la conversación).

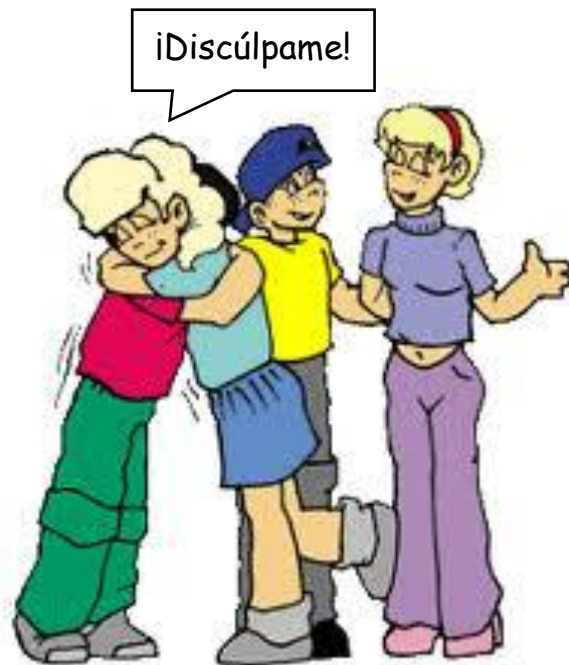


Para ello, se sugiere:

- Buscar alguna actividad para la convivencia (por ejemplo: la hora de comer, ir al parque).
- Un ambiente positivo basado en la comprensión y aceptación de ideas de las personas y no mediante imposiciones o interrogatorios.
- Ser honestos, respetuosos y evitar la violencia verbal.
- Evitar culpabilizar a alguien.
- Disculparse y admitir errores.
- Debe haber firmeza en lo dicho y pedido entre los integrantes de la familia.
- Los mensajes de la conversación serán claros y precisos, empleando un vocabulario que sea fácil de entender para todas las personas implicadas en el diálogo y tratando un tema a la vez.
- Que todos los involucrados exploren diversas alternativas de ideas y soluciones a un problema.

Esto ayudara al niño a sentir que es importante para usted y, a la vez, logrará conocer las necesidades de su hijo y estar cerca de él.





2. La familia es la principal fuente de amor y educación de los niños; a partir de ella el niño aprende a socializar basado en los valores, normas y comportamientos enseñados en casa. No deje de demostrarle amor a su hijo, pero también debe hacerle saber que existen reglas que se deben seguir, es decir, límites bien definidos sobre las conductas que se permiten y las que no, tal como el no agredir a otras personas. Enséñele a reconocer sus errores y a pedir disculpas a quienes les haya hecho daño y elogie esa buena acción, con ello aprenderá a distinguir una buena conducta de una inapropiada.

3. Los niños aprenden a través de palabras, regaños, consejos, reprimendas o consecuencias aplicadas por los adultos. Son los padres los primeros que determinan, a través de la disciplina y hábitos, valores como la convivencia, el respeto, el control de la impulsividad y la tolerancia hacia los demás.

Discipline a su hijo con el ejemplo: estar en un ambiente de aprendizaje seguro, libre de discriminación, malos tratos y violencia establece las pautas para que el niño se comporte de igual manera con otras personas. Si, por el contrario, usted pierde el control y lo disciplina por medio del castigo físico y verbal o imponiéndole lo que se debe hacer él aprenderá a reaccionar así con otras personas.



4. Los niños gustan de ver programas de acción y violencia en la televisión y, por tanto, éstos influyen de alguna manera en su comportamiento. Los adultos deben ser más conscientes de esta situación, y aunque la solución no está en prohibirles ver este tipo de programación, lo que si se debe hacer es platicar y analizar el contenido de lo que se transmite. Una manera de hacerlo es sentarse con ellos a ver la televisión y comentar acerca del contenido de lo que se está transmitiendo en la pantalla preguntando ¿qué te pareció el programa?, esto le permitirá conocer lo que piensa su hijo acerca de lo que observa por televisión y mediante el diálogo se podrá explicar que las escenas solo transmiten ficción y fantasía y que en la vida cotidiana no se debe socializar agresivamente con otras personas.



5. Los adultos tienen la responsabilidad de involucrarse y aprender a utilizar las nuevas tecnologías. Esto ayudará a saber qué hacen los menores y adolescentes cuando están conectados y los posibles riesgos a que se enfrentan. Fomentar el uso responsable del internet es de gran utilidad si se maneja correctamente, para ello, se debe explicar y concientizar a los hijos de: no aceptar ni agregar como contacto a personas desconocidas, ser cuidadosos con los datos personales que se proporcionan, evitar el envío de imágenes o vídeos a usuarios en los que no se confía y hacer uso responsable de la cámara web.



También es importante que la computadora se encuentre en algún sitio común en la casa, permitiendo de esta forma que los padres puedan conocer, en cierto modo, el uso que los menores

hacen de la web (utilización de servicios, acceso a determinados contenidos, frecuencia de conexión, duración de las sesiones) sin que esto implique una intromisión en la intimidad del menor.



Explíquese que estas medidas no son para inmiscuirse en su intimidad, ni ejercer un control o censura, por el contrario, evitarán que otras personas puedan hacer mal uso de la información que él proporciona mediante el teléfono celular, salas de chat, correo electrónico, messenger y en las diversas páginas de redes sociales como facebook y twitter.



¿Dónde puede solicitar ayuda?

Cuando se detecta un caso de *bullying*, los padres del niño deben ponerse en contacto con el maestro y las autoridades del centro escolar para avisarles lo



que está ocurriendo y trabajar en conjunto para resolver el problema de forma adecuada, mediante una comunicación fluida y continua. Asimismo, para una orientación y ayuda especializada, se sugiere acudir a las siguientes dependencias:

➤ Programa "Escuelas sin violencia"

Apoya, investiga y da seguimiento a denuncias de acoso escolar, así como a la prevención de dichos actos. Para solicitar asesoría e información se puede llamar a los teléfonos 50 80 57 05, 50 80 57 06 y 50 80 57 21 o escribir un correo electrónico a la dirección: escuelasinviolencia@gmail.com donde se brindan los servicios de asesoría jurídica y psicológica así como pláticas para las escuelas dirigidas a docentes, padres y estudiantes.

➤ **Comisión Nacional de los Derechos Humanos**



Transmite los derechos de los niños y adolescentes a recibir una educación libre de violencia escolar. Cuando se suscita una situación de *bullying* se tienen los siguientes teléfonos y correos electrónicos para pedir asesoría: 56 31 00 40, lada sin costo 01 800 869 0000, victoria_adato@cndh.org.mx y asuntosdelafamilia@cndh.org.mx

De igual forma, para interponer una queja, el procedimiento a seguir se puede consultar en la página: <http://www.cndh.org.mx/node/79>

En caso de requerir información adicional se debe acudir a las oficinas de esta dependencia, localizada en Periférico Sur 3469, Colonia San Jerónimo Lídice, Delegación Magdalena Contreras, C.P. 10200, México D.F. Teléfonos: 56 81 81 25 y 54 90 74 00, lada sin costo 01 800 715 2000. También se puede ingresar a su sitio web: <http://www.cndh.org.mx> o enviar un correo electrónico a: correo@cndh.org.mx

Para saber más...

Si usted está interesado en conocer más acerca de este tema, se le recomienda revisar las siguientes lecturas:

-  Armas, M. y Armas, C. (2005). *Violencia escolar*. España: Nova Galicia Edicións.
-  Prado, E. y Amaya, J. (2007). *Hoy tirano, mañana caín*. México: Trillas.